

Hoe kunnen docenten de meertaligheid van leerlingen inzetten en benutten in het onderwijs?

Een praktijkonderzoek

Lisa Kiewit
Auctoraat Kansrijk Onderwijs





Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Relevantie onderzoek	5
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Startsituatie en misvattingen	7
2.2 Toekomstige situatie met meertaligheid	8
3. Methode	11
3.1 Participanten	11
2.2 Enquête	13
4. Resultaten	15
4.1 Wat is de opvatting van meertaligheid (thuis talen) op school? (vraag 12-32)	15
4.2 Resultaten per vraag (12 – 32) Vraag 12 (thuis taal in de les)	16
4.3 In hoeverre zijn docenten zich bewust van het belang van meertaligheid in de les in vergelijking met leesvaardigheid? (vraag 37 – 39, 50 – 52)	21
4.3 Welk talenmodel hanteren docenten binnen SVOK? (vraag 40 + 52)	23
4.4 Wat doen docenten binnen SVOK/Supreme al aan talensensibilisering en meertalig functioneel onderwijs model? (vraag 42-44)	27
4.5 Waar is behoefte aan? (vraag 57)	29
5. Conclusie	30
5.1 Opvatting meertaligheid (thuis talen) op school (vraag 12 – 32)	30
5.2 Samenwerking tussen secties omtrent leesvaardigheid en meertaligheid	31
5.3 Onderwijsmodel: eentalig, meertaligheid erkennen en/of benutten?	31
5.4 Wat doen docenten binnen SVOK al aan talensensibilisering en meertalig functioneel onderwijs? (vraag 42 – 44)	32
5.5 Waar is behoefte aan? (vraag 57)	32
6. Discussie	33
Bibliografie	34



Figuur 1. In een onderzoekscultuur versterken vier handelingen elkaar (Kallenberg, 2024)

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

De ongelijkheid in het onderwijs blijft een hardnekkig probleem. Leerlingen komen in hun onderwijscarrière allerlei keuzes tegen, alleen krijgt de ene leerling meer of andere keuzes dan de andere. Dit beschrijft Mieke van Diepen in haar auctorale rede Leerkans gemist! Hoe dan!? waarbij ze ingaat op drie verschillende onderzoekslijnen: taal als (on)gelijkmaker, later selecteren en kansrijk doorstromen en van leerladders naar leerloopbanen (2024). Deze drie onderwerpen zijn naar voren gekomen in het kader van kansrijk onderwijs tijdens inventariserende en onderzoekende gesprekken met drie schoolbesturen: SVOK, Jan Arentsz en het Atlas College.

Het SVOK bestaat uit negen scholen, waaronder het Supreme College. Dit is een semi-internationale school waarbij leerlingen van 1V-4V internationaal onderwijs krijgen (MYP) en in de laatste twee jaren het reguliere vwo-programma volgen. Supreme College is een nieuwe school en daarom deden in 2024 de eerste leerlingen centraal eindexamen. De resultaten vielen tegen met een slagingspercentage van 50% (Scholen op de kaart 2024). Eén van de oorzaken die rector René Wellen noemt, is de taalvaardigheid van de leerlingen. Er zijn veel internationale (NT2-)leerlingen. Kort gezegd: taal zorgt daarmee voor ongelijke kansen. De onderzoekslijn *taal als (on)gelijkmaker* van Van Diepen sluit daarom hierbij goed aan.

Verschuilde onderzoeken noemen dat er veel misverstanden zijn over meertaligheid, het is een negatief fenomeen (Cummins 1981, Van Gorp & Verheyden 2006, Avermaet 2015, Agirdag & Kambel 2017). Het zorgt voor achterstanden en slechte taalvaardigheid. Daarnaast zijn er veel meertalige leerlingen op school (CBS, Onderwijsraad 2025). Op veel scholen heerst door deze ideeën het eentalige onderwijsmodel: Nederlands wordt overal gesproken en geschreven, af en toe in de MVT-lessen worden andere talen toegestaan.

1.2 Relevantie onderzoek

Met zijn eentalige inrichting laat het Nederlandse talenonderwijs kansen liggen. (Van Beuningen & Polišenská, 2019) Het bewust benutten van het meertalige kennisrepertoire van leerlingen voor docenten heeft namelijk een aantal voordelen en kan de taalvaardigheid van de doeltaal verbeteren.

Ten eerste kan de aanwezige talenkennis bij meertalige leerlingen als ‘steiger’ fungeren bij het verwerven van een nieuwe taal (Frijns & Sierens, 2011). Ten tweede stimuleert expliciete aandacht bij meertaligheid het taalbewustzijn en de taalvaardigheid van leerlingen (Jonckheere, 2011). Ten derde kan aandacht voor meertaligheid bijdragen aan sociale cohesie en burgerschap omdat er doelgericht gewerkt wordt aan bewustwording van en openheid voor taaldiversiteit, bijbehorende culturen en referentiekaders (Van Beuningen & Polišenská, 2019: p. 26; Hajer & Spee 2017). Door taaldiversiteit te erkennen en benutten ondersteunen docenten daarnaast het welbevinden en de identiteitsontwikkeling van meertalige leerlingen (Van Avermaet, 2015; Ramaut et al. 2012). Soms wordt het huidige vo-talencurricula saai of niet uitdagend genoemd (Meesterschapsteam Nederlands, 2016).

Door ten slotte taal als studieobject te gebruiken, kan dit een impuls geven aan de motivatie van leerling (Van Beuningen & Polišenská, 2019: p. 27). Door dus te doen aan talensensibilisering en door een functioneel meertalig onderwijsmodel te hanteren zullen deze voordelen naar voren komen in de lessen met als gevolg dat een school aan kansrijker onderwijsklimaat op gebied van taal krijgt. Dit beaamt het huidige advies van de VO-raad (VO-raad, 2025).

Alleen, hoe doen docenten dat? Er zijn enkele kennishiaten. Eén daarvan is dat docenten een zekere mate van behoefte ervaren aan handvatten voor het vormgeven van functioneel meertalig onderwijs (Van Beuningen & Polišenská, 2019: p. 34). Op de lerarenopleidingen wordt vooralsnog weinig systematische aandacht besteed aan de ontwikkeling van de houdingen, de kennis en vaardigheden die nodig zijn om de meertalige repertoires van leerlingen te valoriseren (Van Beuningen 2021: p. 82).

Daarnaast wordt er op gebied van meertaligheid in het PO al veel meer gedaan dan in het VO. Een reden hiervoor is de verschillende klassensituaties: in het PO heeft een leerkracht één groep, in het VO heeft een docent meerdere klassen en dus meer leerlingen. Inzicht in de talen die leerlingen spreken in het VO is voor een docent lastig te onthouden. VO-docenten voelen zich nog onvoldoende bekwaam en hebben daarom dus behoefte aan praktische voorbeelden, alleen zijn die voorbeelden vooral gericht op het PO.

Verder is het onbekend hoe zaakvakdocenten aankijken tegen meertaligheid. Taaldocenten krijgen tijdens hun studie (buiten de lerarenopleiding) uitleg over taalverwerving, maar zaakvakdocenten niet (of nauwelijks). Van Beuningen en Polišenská hebben alleen talendocenten onderzocht, dus het is interessant om te kijken hoe zaakvakdocenten meertaligheid benaderen. In dit onderzoek zullen daarom alle docenten gevraagd worden op de SVOK-scholen.

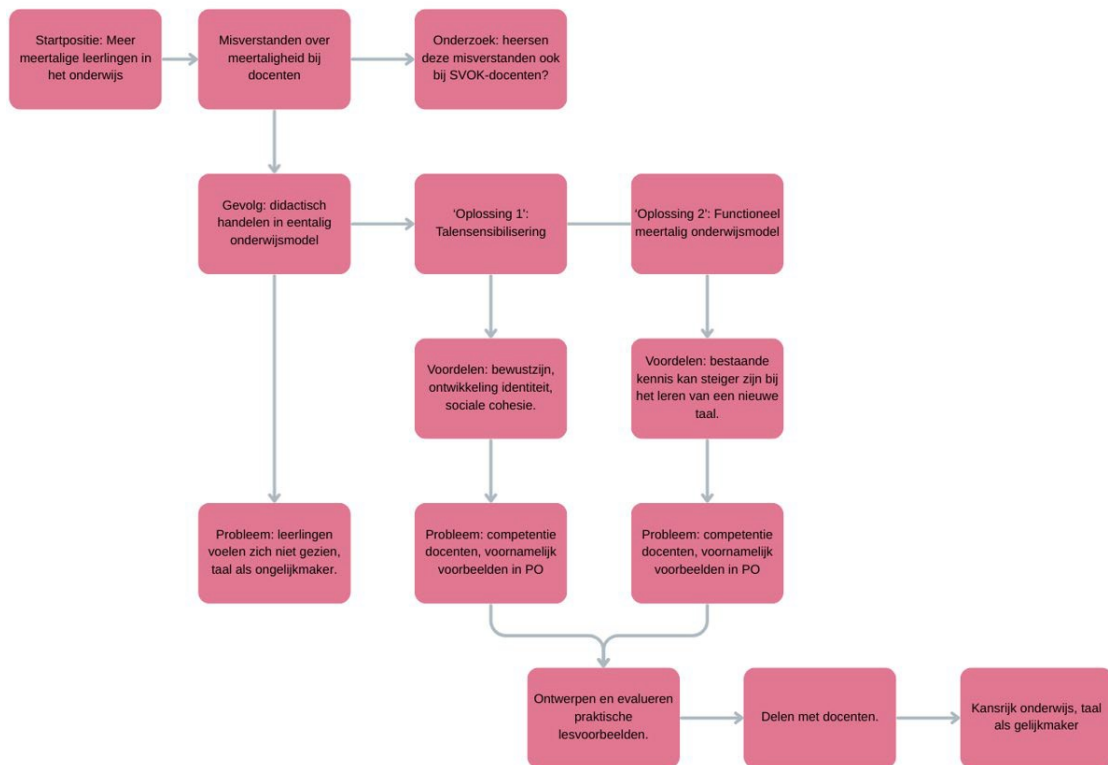
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Het doel van dit onderzoek is inventariseren hoe SVOK-docenten tegenover meertaligheid staan om ze vervolgens bewust te maken van misverstanden en de kracht van meertaligheid. Het uiteindelijke doel is het aanbieden van praktische handvatten aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: *hoe kunnen VO-docenten de meertaligheid van leerlingen inzetten en benutten om kansrijk(er) onderwijs te verzorgen bij SVOK?*

Maar eerst moet worden onderzocht hoe de SVOK-docenten denken over meertaligheid en wat ze al doen aan functioneel meertalig onderwijs. Daarom zal door middel van een enquête antwoorden worden geformuleerd op de volgende deelvragen:

- 1) Wat is de opvatting van meertaligheid (thuis talen) op school?
- 2) In hoeverre zijn docenten zich bewust van het belang van meertaligheid in de les (in vergelijking met leesvaardigheid)?
- 3) Welk talenmodel hanteren docenten binnen SVOK/Supreme?
 - a. Is er een verschil tussen zaakvakdocenten en taaldocenten?
 - b. Is er een verschil tussen Supreme-docenten en niet-Supreme-docenten?
- 4) Wat doen docenten binnen SVOK/Supreme al aan talensensibilisering en meertalig functioneel onderwijs model?
- 5) Waar is behoefte aan bij SVOK-docenten?

2. Theoretisch kader



Afbeelding 1. Conceptueel model onderzoek meertaligheid

2.1 Startsituatie en misvattingen

De maatschappij wordt steeds multicultureler en dit is ook terug te zien in de populatie van scholen: het aantal leerlingen met een anderstalige achtergrond groeit. Daarnaast wordt de wereld door globalisering en digitale ontwikkelingen steeds kleiner. Dat betekent dat er ook steeds meer meertalige leerlingen zijn, denk daarom ook aan de leerling die thuis Nederlands spreekt, fantasyboeken in het Engels leest en appt met een vakantievriend in het Spaans. Dit onderzoek volgt daarom de brede definitie over meertaligheid van Van Beuningen en Polišínská, (2023: p.28) over wanneer iemand meertalig is:

- * Als diegene de *competentie* heeft om meer dan één taal (of taalvariëteit) te begrijpen en/of te produceren (dat kan op verschillende niveaus, dus niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn); en/of
- * Als diegene van meerdere talen (of taalvariëteiten) geregeld *gebruikmaakt*, wanneer de context daar om vraagt; en/of
- * Als diegene zich *identificeert* met verschillende taalgemeenschappen. Hierbij kan taal naar nationale talen verwijzen, maar ook naar dialecten, streektaalen, sociolecten of gebarentaal. Bovendien wordt uit de definitie duidelijk dat taal naast een communicatiemiddel ook onderdeel is van iemands identiteit (Van Beuningen en Polišínská 2023: p. 28).

Van Avermaet maakt in zijn betogende stuk in *Levende Talen Magazine* (2015) kritische opmerkingen over meertaligheid. Meertalige leerlingen komen in het huidige onderwijs is een **eentalig** schoolbeleid terecht onder het mom van 'ze moeten in het taalbad Nederlands gedompeld worden.' (2015: p. 6) Bij dit onderwijsmodel horen de thuistalen van jongeren niet thuis in de klas en op school en vormen ze evenmin een onderdeel van het curriculum. (2015: p.9)

De reden is dat scholen en docenten deze opvatting hebben door verschillende **misverstanden**. Vaak wordt meertaligheid aangewezen als oorzaak voor slechte schoolprestaties. Dat is onjuist: leerlingen met een

taalachterstand groeien op in een taalarme omgeving, vaak in gezinnen die laag op de sociale ladder zijn. Daarnaast wordt gedacht dat als leerlingen een nieuwe taal leren, de kennis van de andere verworven talen het leren in de weg staat. Ook dat klopt niet: talen kunnen elkaar juist ondersteunen. Een derde misvatting is dat talen niet gelijk zijn. Als leerlingen een bepaalde taal spreekt, bijvoorbeeld het Pools of Berbers, dan kan dat nooit van hulp zijn bij het leren van een andere taal. Dit is tevens incorrect: taalkundigen zijn het er over eens dat alle talen gelijkwaardig zijn (Van Beuningen & Polišínská 2019: p. 25-26). Natuurlijk is het wel zo dat een taal in dezelfde talenfamilie of met dezelfde woordvolgorde sneller en/of makkelijker verworven wordt (Frans en Spaans zijn bijvoorbeeld Romaans, Duits en Nederlands Germaans).

Deze misvattingen zorgen ervoor dat veel scholen een eentalig onderwijsmodel (ook wel het taalbadmodel genoemd) hanteren. Het nadeel hiervan is dat leerlingen geen gelijke kansen krijgen door lage verwachtingen en het ontkennen van de identiteit en cultuur van meertalige leerlingen (Rosenthal & Jacobson 1968).

2.2 Toekomstige situatie met meertaligheid

Duarte en Van der Meij vatten samen waarom er verandering moet komen: "Uit internationaal onderzoek blijkt echter dat (a) meertalige leerlingen beter presteren wanneer hun moedertalen in het onderwijs erkend en gebruikt worden (Sierens & Van Avermaet 2014, Cummins 2000, Duarte 2011), maar ook dat (b) eentalige leerlingen betere resultaten boeken wanneer zij hun taalbewustzijn verhogen en positievere attitudes ten aanzien van andere talen ontwikkelen (Candelier 2004)." (Duarte & Van der Meij 2019: p. 14). Oftewel: minder eentalig onderwijsmodel, meer meertalige onderwijsmodellen.

Er zijn enkele concepten die hierbij een helpende rol kunnen spelen in de lessen. Ten eerste kan een docent **translanguaging** toestaan. Hierbij mogen de leerlingen zelf meerdere talen en variëteiten gelijktijdig en flexibel naast elkaar gebruiken om tot leren te komen, bijvoorbeeld door elkaar iets uit te leggen in een andere taal dan de doeltaal (De Graaf et al, 2019: p. 14). Zo kunnen twee leerlingen in het Turks overleggen, maar moeten tot een antwoord in de doeltaal (Nederlands, Engels) komen. Het zorgt ervoor dat alle leerlingen mee kunnen doen en mogelijkheid krijgen tot leren (Agirdag & Kambel 2017). Docenten zijn hier huiverig voor, omdat ze onzeker zijn over de controle van de klas, bang voor groepsvorming, roddelen, pesten of commentaar van ouders (Agirdag & Kambel 2017). Oplossingen hiervoor zijn een sterk talenbeleid, goede communicatie met ouders/verzorgers, goede afspraken. Daarnaast wijst onderzoek naar translanguaging uit dat leerlingen onderling in een andere taal voornamelijk over schoolse zaken praten (Pronk & Sweep 2019).

Ten tweede kan een docent aan **talensensibilisering** doen. Talensensibilisering heeft als doel een positieve houding ten opzichte van meertaligheid te stimuleren. Er ligt een focus op het erkennen van meertalige repertoires en het doel is het creëren van openheid voor en interesse in verschillende talen en culturen (Van Beuningen & Polišínská 2019: p. 27). In het onderzoek naar het aanbod van meertaligheid in MVT-leergangen onderscheiden Benschop et al (2021: p. 28) verschillende categorieën bij talensensibilisering:

1. Meertalig bewustzijn = positieve houding stimuleren ten opzichte van een meertalige context.
Bijvoorbeeld door attributen in het lokaal te labelen met het woord in verschillende talen, zoals een plant, boek, kast, klok.
2. Kennismaken met verspreiding van de doeltaal over de wereld. Bijvoorbeeld door de vraag: Waar wordt nog meer Frans gesproken dan Frankrijk?
3. Variatie binnen de doeltaal = intralinguïstische variatie: regionale, stilistische en pragmatische verscheidenheid binnen een taal. Bijvoorbeeld stilstaan bij dialecten van het Nederlands of Spaans (denk aan het woordje 'nou' in het Nederlands).
4. Metalinguïstisch bewustzijn creëren waarbij talen worden vergeleken met elkaar op gebied van klank, woordenschat en grammaticale constructies. Bijvoorbeeld de zinsopbouw van het Nederlands vergelijken met het Duits of bekijken welke woorden een leerling herkent uit of associeert met een doeltaalwoord vanuit een andere taal (*libro* (Spaans) – *library* (Engels), dus *libro* betekent boek). Let op: de focus is bewustzijn creëren.

Ten derde kan een docent een functioneel meertalig onderwijsmodel hanteren. Daarbij doet een docent expliciet een beroep op de meertalige kennis van de leerlingen en zorgt daarbij dat leerlingen zich bewust worden van hoe ze deze kennis in kunnen zetten bij het leren van een nieuwe taal. Er zijn drie vormen te onderscheiden (Benschop et al. 2021: p. 30):

1. Taalleerstrategieën die het taalleerproces kunnen ondersteunen door bijvoorbeeld te kijken naar intonatie of non-verbale communicatie. Dit leidt tot kennis en inzichten die het doeltaalbegrip ondersteunen.
2. Inzet van aanwezige talenkennis als referentie waarbij grammatica en woordenschat tussen de thuis- of moedertaal worden vergeleken met de doeltaal.
3. Receptieve meertaligheid: nog onvoldoende beheersing van de doeltaal, dus hun antwoorden in een andere taal laten formuleren (en vervolgens vertalen met een programma. (Dit is een iets andere vorm, maar lijkt op translanguaging).

Het onderzoek van Benschop et al. (2021) beschrijft dat over het algemeen er meer aandacht is voor talensensibilisering in de leergangen dan voor functioneel meertalig leren. Daarnaast dat zowel in Nederlandse als internationale leergangen weinig tot geen voorbeelden zijn die gerelateerd zijn aan de thuistaal die niet-Europees is. Dit is in lijn met Van Beuningen en Polišenská (2019) waarin zijn noemen dat docenten niet-westerse thuistalen 'vergeten.'

Er is dus al veel onderzoek gedaan naar de effecten van aandacht voor meertaligheid in de klas, maar uit de literatuur komen – als er gekeken wordt naar praktische voorbeelden – vooral veel voorbeelden en onderzoeken naar voren die hebben plaatsgevonden in het PO. Er is weinig te vinden over de meningen en ideeën van VO-docenten. Daarom startten Van Beuningen en Polišenská (2019) met het onderzoek naar de mening van docenten. Er zijn namelijk een aantal misverstanden omtrent meertaligheid:

1. Docenten denken dat in de schoolregels staat dan er alleen maar Nederlands (of de doeltaal) gesproken mag worden op school. (Özçelik 2024: p.21) Dit is niet waar, het is toegestaan moedertalen in de klas te gebruiken. Bovendien deed in maart 2017 het Nederlandse Ministerie van Onderwijs samen met de PO-raad een aanbeveling aan alle basisscholen om gebruik te maken van de moedertaal van leerlingen als opstapje op het Nederlands te leren (Agirdag & Kambel 2017: p. 37).
2. Er wordt gedacht dat een eerder geleerde taal het leren van een nieuwe taal in de weg staat. (Van Beuningen en Polišenská 2019) Zoals hierboven al is beschreven: incorrect, het kan juist op verschillende manieren helpen. Daarnaast zijn kinderen heel goed in code-switchen, schakelen tussen talen in verschillende situaties.
3. Tevens krijgen verschillende talen verschillende oordelen en deze oordelen worden gebaseerd door economische en politieke elementen. Zo wordt in Nederland de beheersing van Europese talen hoger gewaardeerd, dan het beheersen van niet-westerse talen. Dit is vreemd, want volgens taalkundigen zijn alle talen gelijkwaardig. (Van Beuningen en Polišenská 2019)
4. En zoals ook al eerder vermeld wordt de meertaligheid van leerling onterecht aangewezen als oorzaak van hun taalachterstand of leerprestaties. Ook dit is incorrect. Leerlingen met een taalachterstand groeien op in een taalarme omgeving, vaak in gezinnen die laag op de sociale ladder staan. Er is thuis weinig toegang tot teksten en er wordt minder rijk gesproken, ongeacht of dat in de thuistaal is of in het Nederlands. (Van Avermaet 2015; Van Beuningen en Polišenská 2019).

In hoeverre heersen deze misverstanden nog bij de talendocenten? Uit het onderzoek uit 2019 blijkt dat het overgrote deel van de bevroagde docenten het eentalige model het meest van toepassing vindt op de eigen schoolsituatie. Daarnaast vinden veel docenten dat andere thuistalen dan het Nederlands niet thuishoren op school. Mogelijk komt dit idee dat docenten (onterecht maar welgemeend) ongerust zijn dat het gebruik van de moedertaal nadelig is voor de Nederlandse taalvaardigheidsontwikkelingen van de leerlingen. Ten slotte geven docenten ook aan dat ze graag handvatten willen voor het vormgeven van talensensibilisering en/of functioneel meertalig onderwijs. Van Beuningen en Polišenská zien dan ook een taak liggen bij methodeontwikkelaars en lerarenopleidingen (2019: p. 34), maar ook bij secties die dan systematisch en doelgericht met elkaar kunnen samenwerken.

De veranderkunde van Knoster (Lentjes 2024) beschrijft vijf elementen waardoor een verandering succesvol wordt:

1. Visie moet duidelijk zijn;
2. Belang moet duidelijk zijn;
3. Plan moet helder zijn;
4. Middelen (tijd, geld, boeken, voorbeelden);
5. Competenties bij de doelgroep.

Daarom gaat dit onderzoek eerst bekijken hoe het beeld is dat docenten hebben door middel van een enquête. Wat is hun visie? En waarom is meertaligheid belangrijk? Afhankelijk van de uitkomsten kunnen hier vervolgstappen worden gemaakt zoals bewustwording en praktische lesideeën. Uiteindelijk is het doel van dit onderzoek om antwoord te geven op de onderzoeksvraag: *hoe kunnen VO-docenten de meertaligheid van leerlingen inzetten en benutten om kansrijk(er) onderwijs te verzorgen bij SVOK?*

3. Methode

De enquête is gebaseerd op de stellingen in het onderzoek Van Beuningen en Polišíenská (2019), maar wel met aanpassingen. Via verschillende kanalen (nieuwsbrief, mail, studiedagen) is deze verspreid onder de docenten van de SVOK-scholen (9 scholen) in de periode januari tot en met april 2025. In deze paragraaf wordt eerst een beeld geschetst van de bevraagde doelgroep. Vervolgens wordt uitgebreid ingegaan op het ontwerp van de vragenlijst.

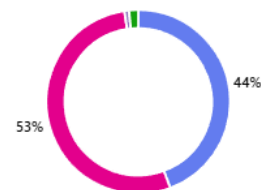
3.1 Participanten

Van Beuningen en Polišíenská hebben alleen taaldocenten bevraagd. Dit onderzoek heeft zowel taaldocenten (51) als zaakvakdocenten (71) bevraagd, aangezien taaldocenten een andere studieachtergrond hebben dan zaakvakdocenten.

De vragenlijst is door 124 mensen ingevuld, maar twee daarvan zijn OOP, dus de groepsgrootte (N) is 122. In eerste instantie wilde dit onderzoek nog bekijken of er aantoonbare verschillen zijn tussen verschillende SVOK-scholen, maar aangezien er circa 750 docenten zijn bij SVOK, is het percentage per school te klein om daar conclusies uit te trekken. Behalve het Supreme College, daar heeft bijna iedere docent de vragenlijst ingevuld. Hieronder de resultaten op de vragen over geslacht, leeftijd, ervaring, lesbevoegdheid en zaakvak- of taaldocent.

2. Hoe identificeert u zich qua gender?

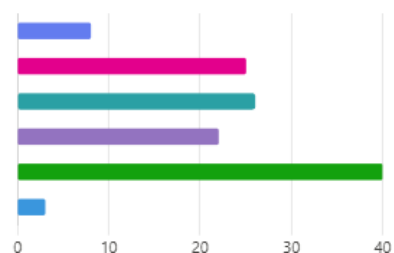
Man	55
Vrouw	66
Non-binair	0
Zeg ik liever niet	1
Andere	2



Afbeelding 2. Gender participanten

3. Wat is uw leeftijd?

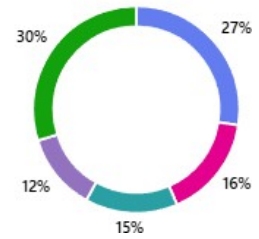
18 - 25 jaar	8
26 - 35 jaar	25
36 - 45 jaar	26
46 - 55 jaar	22
56 - 65 jaar	40
65 jaar of ouder	3



Afbeelding 3. Leeftijd participanten

6. Hoe lang geeft u al les in het voortgezet onderwijs?

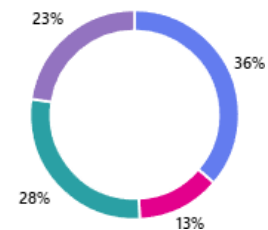
0 - 5 jaar	34
6 - 10 jaar	20
11 - 15 jaar	18
16 - 20 jaar	15
20 jaar of langer	37



Afbeelding 4. Ervaring participanten voortgezet onderwijs

8. Welke lesbevoegdheid heeft u nu?

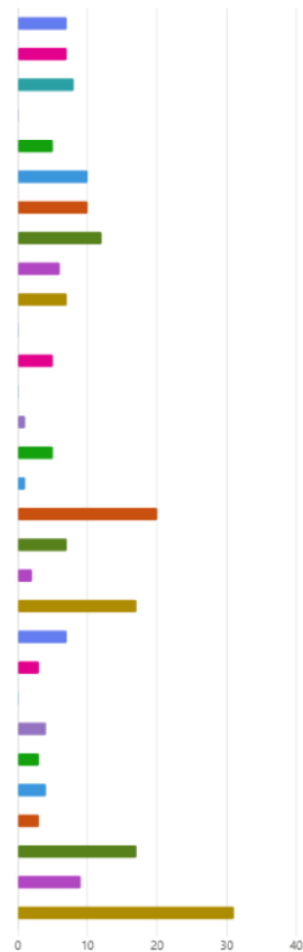
HBO Tweedegraads	45
HBO Master Eerstegraads	16
WO Master Eerstegraads	35
Andere	28



Afbeelding 5. Lesbevoegdheid participanten

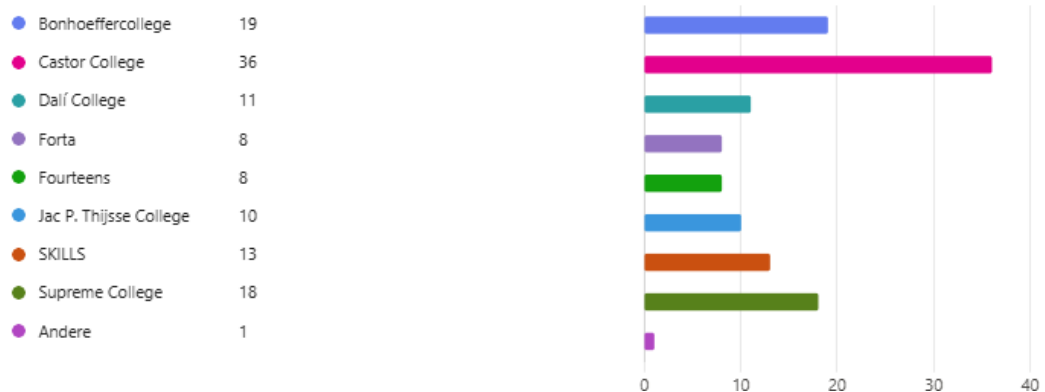
9. In welk(e) schoolvak(ken) geeft u les? Meerdere antwoorden mogelijk.

Aardrijkskunde	7
Bedrijfseconomie	7
Biologie	8
Chinees (Mandarijn)	0
CKV	5
Duits	10
Economie	10
Engels	12
Frans	6
Geschiedenis	7
Grieks	0
Kunst	5
Latijn	0
Levensbeschouwing	1
Maatschappijleer	5
Maatschappijwetenschappen	1
Mentoraat	20
Natuurkunde	7
NASK	2
Nederlands	17
NT2 (Nederlands als tweede taal)	7
Onderzoeken & Ontwerpen (O&O)	3
Praktijk Gestuurd Programma (PGP)	0
Scheikunde	4
Science	3
Spaans	4
Techniek	3
Wiskunde	17
Ik doe andere taken binnen school (bijv. OOP)	9
Andere	31



Afbeelding 6. Verdeling talen- en zaakvakdocenten

10. Op welke school heeft u de grootste aanstelling?



Afbeelding 7. Verdeling docenten per school (school 1)

2.2 Enquête

De enquête is opgebouwd uit verschillende onderdelen. Ten eerste moet een beeld worden gecreëerd van de bevroegde docenten (sectie 1 en 2). Daarom komen als eerste vragen over persoonlijke gegevens en de onderwijs carrière aan bod zoals gender, leeftijd, welk(e) vak(ken) en lesbevoegdheid. Het is mogelijk dat SVOK-docenten op meerdere SVOK-scholen lesgeven en mogelijk anders handelen op verschillende scholen, daarom is ook gevraagd op welke school een docent de grootste aanstelling heeft (school 1) en op welke andere school de docent nog lesgeeft (school 2).

Aangezien Van Beuningen en Polišká eenzelfde soort onderzoek naar de opvattingen van taaldocenten hebben gedaan (2019), is de vragenlijst voor dit onderzoek hierop gebaseerd. Vraag 12 t/m 32 (sectie 3) gaan over de docentopvatting: wat vinden docenten van het gebruik van een thuistaal (anders dan het Nederlands) op school? Door middel van stellingen en een vierpuntsschaal wordt gevraagd in hoeverre docenten zich herkennen in de stellingen. Deze stellingen zijn gebaseerd op de stellingen in tabel 3 van Van Beuningen en Polišká (2019: p. 32). Voorbeelden van stellingen zijn:

- *Het is zinvol als (taal)docenten leerlingen in de les expliciet bewust laten worden van de overeenkomsten en verschillen tussen de talen die de leerlingen leren.*
- *De schoolbibliotheek dient ook boeken/materialen te bevatten in de verschillende moedertalen van leerlingen (dus naast het lesmateriaal voor de aangeboden moderne vreemde talen).*
- *Het leren van iedere vreemde taal is verrijkend voor leerlingen.*

Dit onderzoek heeft één ding anders gedaan bij deze vragenset, namelijk door bij iedere stelling een extra vraag toe te voegen: ruimte om uw optie toe te lichten. Participanten kunnen hierdoor optioneel hun antwoord toelichten. Hierdoor kunnen de antwoorden later beter geïnterpreteerd worden en is er meer kwalitatieve data.

In sectie 4 worden drie elementen bevroegd: in hoeverre er een samenwerking is tussen meertaligheid en leesvaardigheid, in welk onderwijsmodel de docenten zich herkennen en wat docenten eventueel al doen aan talensensibilisering en functioneel meertalig onderwijs. Vraag 37 t/m 39 bevragen de samenwerking meertaligheid/leesvaardigheid, want een goede taalbeheersing van de doeltaal is belangrijk voor de leesvaardigheid. De leesvaardigheid in Nederland gaat achteruit (Stichting Lezen 2023) en de taalbeheersing (woordenschat) is daar een groot onderdeel van. Deze twee componenten werken dus samen, maar worden wellicht los van elkaar gezien.

Vraag 40 bevat wederom stellingen die gebaseerd zijn op het onderzoek van Van Beuningen en Polišká (2019: p. 30), maar zijn wel een aantal zaken aangepast. Ten eerste zijn de stellingen die Van Beuningen en Polišká voorlegden uit elkaar getrokken, om wat preciezere resultaten te hebben. Bij het onderzoek in 2019 kon een docent zich in één deel van de stelling bijvoorbeeld wel herkennen en bij het andere deel van de stelling niet, wat vult een docent dan in? En hoe betrouwbaar is dat? Daarom zijn de percentages uit elkaar gehaald, maar later weer d.m.v. SPSS aan elkaar toegevoegd. Ten tweede zijn de SVOK-docenten bevroegd over hun *eigen lespraktijk* in plaats van wat ze in de school zien, want een docent kan

vooral goed bepalen wat er in zijn eigen leslokaal gebeurt.

Om alvast te inventariseren wat er eventueel al aan talensensibilisering wordt gedaan op de SVOK-scholen, wordt daar in vraag 42 en 43 naar gevraagd. In vraag 44 wordt gevraagd waarom docenten het meertalige kennisrepertoire niet inzetten. Op deze manier kan rekening worden gehouden met het verandermodel van Knoster.

In sectie 5 hoeft alleen te worden ingevuld door docenten die op twee SVOK-scholen lesgeven. Deze sectie is toegevoegd omdat de houding/mening van een docent anders kan zijn op de ene school in vergelijking met de andere school, maar dat is niet zeker.

De vragenlijst sluit af met in sectie 6 een aantal vragen naar de behoefte en medewerking. Vraag 57 bevraagt waar eventueel interesse in is qua nascholing over meertaligheid. Vraag 58 en 59 vragen naar medewerking om lesideeën uit te proberen en te evalueren of een door middel van een interview nog extra vragen te beantwoorden. De vragenlijst sluit af met een dankwoord en de optie om nog dingen kwijt te kunnen.

Na het afnemen van de vragenlijst zijn alle antwoorden verzameld in een Excel-bestand. Vervolgens zijn alle antwoorden op de open vragen (*ruimte om uw optie toe te lichten*) gecodeerd om op deze manier ook de kwalitatieve gegevens te verwerken en interpreteren.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken per deelvraag. De antwoorden van docenten zijn gecodeerd in een Excel-bestand en met behulp van SPSS worden mogelijk significante verschillen gevonden. Per deelparaagraaf worden de resultaten beknopt besproken.

4.1 Wat is de opvatting van meertaligheid (thuis talen) op school? (vraag 12-32)

De vraagstelling is hetzelfde als het onderzoek van Van Beuningen en Polišenská (2019, daarom kunnen de percentages naast elkaar worden gelegd. Weliswaar heeft het onderzoek uit 2019 347 participanten, bij dit onderzoek is N = 122. Van Beuningen en Polišenská tellen overigens de percentages bij elkaar bij de interpretatie en nabespreking, dus dat heeft dit onderzoek ook gedaan. In paragraaf 4.1.1. worden per deelvraag de resultaten besproken waarbij ook de kwalitatieve data wordt gedeeld. In paragraaf 4.1.2 wordt een aantal vragen met elkaar vergeleken en daaruit worden conclusies getrokken. Onderstaande tabel is een overzicht. Deze kan vergeleken worden met tabel 3 uit het onderzoek uit 2019 (Van Beuningen en Polišenská), maar anderzijds is er een kleinere groep bevestigd én zijn zowel taal- als zaakvakdocenten bevestigd.

Vraag	Focus	Stelling	Helemaal oneens	Oneens	Eens	Helemaal mee eens
12a	Thuis	Meertalige leerlingen zouden <u>in de les</u> , ook onderling, alleen Nederlands moeten spreken.	7,3%	24,2%	46,8%	21,8%
12b	Thuis	Meertalige leerlingen zouden onderling, ook <u>buiten de lessen</u> om, alleen Nederlands moeten spreken.	20,2%	61,3%	16,1%	2,4%
14	School	Het is zinvol als (taal)docenten leerlingen in de les zich expliciet bewust laten worden van overeenkomsten en verschillen tussen de talen die zij leren.	0,8%	9,7%	62,9%	26,6%
16	Thuis	Thuis een andere taal spreken is nadelig voor schoolsucces van leerlingen.	12,1%	46,8%	37,9%	3,2%
18	Thuis	De schoolbibliotheek dient ook boeken/ materialen te bevatten van verschillende moedertalen van leerlingen.	2,4%	36,3%	50%	11,3%
20	Thuis	Meertalige leerlingen moeten in de les de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te gebruiken.	8,9%	42,7%	42,7%	5,6%
22	School	Het leren van iedere vreemde taal is verrijkend voor leerlingen.	1,6%	1,6%	54,8%	41,9%
27	Thuis	Wanneer meertalige leerlingen op school ook de eigen moedertaal spreken, is dat nadelig voor hun Nederlandse taalvaardigheid.	3,2%	41,9%	46,8%	8,1%
29	Thuis	Het is zinvol als <u>taaldocenten</u> leerlingen stimuleren hun hele	0,8%	14,5%	70,2%	14,5%

		talige kennisrepertoire in te zetten tijdens de les.				
31	School	Het is zinvol als alle docenten leerlingen stimuleren hun hele talige kennisrepertoire in te zetten tijdens de les.	3,2%	34,7%	51,6%	10,5%

Tabel 1. Docentenopvattingen ten aanzien van de rol van meertaligheid op school en in de klas (N = 122).

4.2 Resultaten per vraag (12 – 32) Vraag 12 (thuis taal in de les)

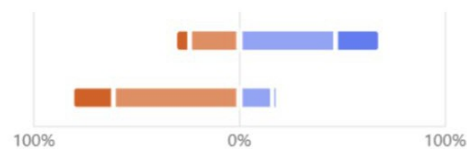
12. In hoeverre bent u het eens met onderstaande stellingen?

[Meer details](#)

● Heel erg oneens ● Oneens ● Eens ● Heel erg eens

Meertalige leerlingen zouden in de les, ook onderling, alleen Nederlands moeten spreken.

Meertalige leerlingen zouden onderling, ook buiten de lessen om, alleen Nederlands moeten spreken.



	Heel erg oneens	Oneens	Eens	Heel erg eens
<u>In de les</u> alleen Nederlands spreken.	7,3%	24,2%	46,8%	21,8%
<u>Buiten de les</u> alleen Nederlands spreken.	20,2%	61,3%	16,1%	2,4%

Tabel 2. Verdeling vraag 12

Bij deze vraag vindt 68,6% dat er tijdens de les alleen Nederlands moet worden gesproken. Het onderzoek uit 2019 geeft een vergelijkbaar beeld: 65% (2019: p. 32). Buiten de les is er een groter verschil zichtbaar. 59% van de taaldocenten in het onderzoek uit 2019 vinden buiten de les alleen Nederlands moet worden gesproken (2019: p. 32), in dit onderzoek vindt 81,5% van de bevroegde docenten dat dit soepeler kan en dat er buiten de les ook andere talen gesproken mogen worden.

Welke argumenten geven de participanten aan bij deze vraag? Redenen om wel veel Nederlands te spreken in de lessen is dat het goed is voor het belang van het succes in het voortgezet onderwijs en examens (10x), het is lingua franca (12x), iedereen inclusief de docent moet de leerling kunnen verstaan (7x), een klassensituatie anders is dan een informele setting (3x) of belangrijk is voor de integratie (1x). Reden om niet altijd alleen maar Nederlands te spreken: taal = cultuur en die kan je niet onderdrukken (3x), dwang helpt niet dus zie het als een uitdaging om ze Nederlands te laten spreken (3x), buiten school moeten leerlingen zich ook veilig voelen (8x), het onderhouden van je andere talen moet belangrijk blijven voor familiebezoek of leren van nieuwe taal (3x) en translanguaging staan docenten toe in de les (10x).

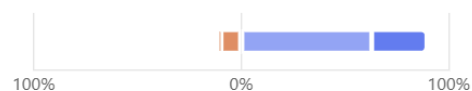
Vraag 14 (zinvol (taal)docenten leerling expliciet bewust laten worden overeenkomsten en verschillen tussen talen)

14. In hoeverre bent u het eens met onderstaande stelling?

[Meer details](#)

● Heel erg oneens ● Oneens ● Eens ● Heel erg eens

Het is zinvol als (taal)docenten leerlingen in de les expliciet bewust laten worden van de overeenkomsten en verschillen tussen de...



	Heel erg oneens	Oneens	Eens	Heel erg eens
Het is zinvol als (taal)docenten leerlingen in de les zich expliciet bewust laten worden van overeenkomsten en verschillen tussen de talen die zij leren.	0,8%	9,7%	62,9%	26,6%

Tabel 3. Verdeling vraag 14

Deze vraag toont aan dat docenten het waardevol vinden als in de les overeenkomsten en verschillen over talen besproken worden. Een klein percentage vindt dit niet waardevol. Docenten geven aan waarom het wel zinvol is: het helpt bij het leren van een nieuwe taal (en dus ook integratie) (13x), het geeft inzicht in bewustwording eigen taal (13x), het motiveert (2x) en geeft zelfvertrouwen (1x). Sommige docenten geven aan dat ze het eens zijn met de stelling, maar geven vervolgens argumenten die aansluiten bij 'oneens': het is niet belangrijk voor mijn vak (4x), het is moeilijk want geen opleiding/cursus (3x) en het is lastig want geen tijd (1x).

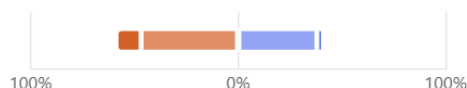
Vraag 16 (Moeder- of thuistaal is nadelig voor schoolsucces)

16. In hoeverre bent u het eens met onderstaande stelling?

[Meer details](#)

● Heel erg oneens ● Oneens ● Eens ● Heel erg eens

Thuis een andere taal spreken dan het Nederlands is nadelig voor het schoolsucces van leerlingen.



	Heel erg oneens	Oneens	Eens	Heel erg eens
Thuis een andere taal spreken is nadelig voor schoolsucces van leerlingen	12,1%	46,8%	37,9%	3,2%
41,1% vindt het nadelig voor het schoolsucces als een leerling een andere thuistaal spreekt. Dit is hoger dan 2019: 30% 58,9% vindt het niet nadelig voor het schoolsucces.				

Tabel 4. Verdeling vraag 16

Uit dit onderzoek blijkt dat een meerderheid van de participanten van 58,9% het niet nadelig vindt als leerlingen thuis een andere taal spreken. Dit percentage ligt lager dan het onderzoek uit 2019: 70%. Welke redenen geven docenten hiervoor?

De docenten die het wel nadelig vinden voor het schoolsucces van de leerlingen geven de volgende argumenten: goede taalbeheersing van het Nederlands is cruciaal voor examens/toetsen (5x), leerlingen moeten namelijk harder werken als ze thuis een andere taal spreken (7x), het hangt af van de Nederlandse taalbeheersing (11x), het hangt er vanaf welke taal er thuis wordt gesproken (7x), het is afhankelijk van het taalaanbod thuis (7x), het is afhankelijk van de sociale context (3x). Door het kwalitatieve onderzoek zou er gezegd kunnen worden dat docenten het eens zijn met de stelling, maar dat wijten aan verschillende (volgens de literatuur geldige/correcte) oorzaken.

Meer dan de helft vindt het niet nadelig en noemt argumenten als: leerlingen kunnen prima schakelen (2x), leerlingen kunnen meerdere talen ontwikkelen op gewenst niveau (1x), er zijn meerdere factoren voor succes dan taal (4x), onderzoek wijst dit uit (4x), meertaligheid helpt bij ontwikkeling van intelligentie/algemene taalvaardigheid (5x), thuistaal is moedertaal, op school leer je Nederlands (2x), goede beheersing van moedertaal kan kapstok zijn naar nieuwe taal (Nederlands) (4x).

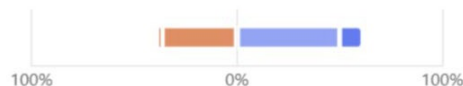
Vraag 18 (meertalige bibliotheek)

18. In hoeverre bent u het eens met onderstaande stelling?

[Meer details](#)

● Heel erg oneens ● Oneens ● Eens ● Heel erg eens

De schoolbibliotheek dient ook boeken/materialen te bevatten in de verschillende moedertalen van leerlingen (dus naast het...



	Heel erg oneens	Oneens	Eens	Heel erg eens
De schoolbibliotheek dient ook boeken/ materialen te bevatten van verschillende moedertalen van leerlingen.	2,4%	36,3%	50%	11,3%
38,7% vindt dit een slecht idee. 2019: 49% 61,3% vindt dit een goed idee. 2019: 51% Je ziet dus een positievere houding t.o.v. het onderzoek uit 2019.				

Tabel 5. Verdeling vraag 18

Uit deze vraag blijkt dat er een positievere houding over bibliotheekmaterialen is dan in 2019. Toen vond 51% het een goed idee, bij dit onderzoek is 61,3% enthousiast. Welke redenen geven docenten in dit onderzoek om wel materialen in verschillende moedertalen te hebben? Onder andere: Er moet ruimte zijn om te kunnen leunen op hun eigen taal (4x), diversiteit kan helpen meer kennis te vergaren (2x), het is verrijkend (2x), leesvaardigheid verwerf je door regelmatig te lezen, in welke taal maakt dan niet uit (8x), het doet recht aan de leerlingen: hun moedertaal mag er ook zijn (2x), het kan leesplezier bevorderen (1x). Docenten geven ook aan waarom ze het geen goed idee vinden: het mag alleen als het een schoolvaktaal is (6x), het is niet praktisch haalbaar als er voor heel veel talen wordt ingekocht (3x), de mediatheek is nu al matig/krap gevuld (2x), we zijn hier in Nederland, we geven les in het Nederlands (3x), het is niet noodzakelijk want je kunt er ook op andere manier aan komen, zoals lenen uit de bieb of van vrienden/familie (3x).

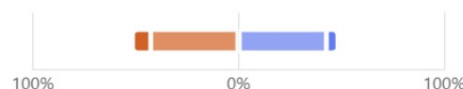
Vraag 20 (thuis taal in de les)

20. In hoeverre bent u het eens met onderstaande stelling?

[Meer details](#)

● Heel erg oneens ● Oneens ● Eens ● Heel erg eens

Meertalige leerlingen moeten in de les de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te gebruiken.



	Heel erg oneens	Oneens	Eens	Heel erg eens
Meertalige leerlingen moeten in de les de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te gebruiken.	8,9%	42,7%	42,7%	5,6%
51,6% Is het hiermee oneens. (2019: 74%) 48,3% is het hiermee eens. (2019: 26%)				

Tabel 6. Verdeling vraag 20

Uit deze vraag blijkt dat meer dan de helft van de docenten het geen goed idee vindt als leerlingen hun

moedertaal gebruiken in de les. Iets minder dan de helft vindt dit wel een goed idee (48,3%). In vergelijking met het onderzoek uit 2019 is er een groei in acceptatie te zien, toen vond namelijk 74% het geen goed idee (2019: p. 32).

Welke redenen geven docenten om wel of niet de moedertaal te gebruiken in de les? Er worden zeer veel redenen gegeven, maar twee redenen om het wel te doen springen er uit omdat die vaak genoemd worden: de moedertaal kan helpen bij het leren van een nieuwe taal (9x) en leerlingen kunnen elkaar iets uitleggen/helpen in een andere taal als ze iets niet begrijpen (= translanguaging) (12x). Deze twee redenen worden ook in de literatuur benadrukt.

Om het niet te doen, worden de volgende argumenten gegeven: in een klassensituatie moet een leerling Nederlands gebruiken (4x), er moet openheid zijn om een veilige situatie te kunnen creëren en als je als docent de taal niet verstaat kan dit niet altijd gewaarborgd worden of wordt het als onbeleefd ervaren (6x), het is onwenselijk als je wil integreren in de Nederlandse taal en cultuur (3x), privé zaken bespreken in een andere taal is niet goed (4x), het lastig om te begeleiden in een andere taal (4x). Deze 'angsten' worden in de literatuur ook genoemd en ontkracht: bij goede afspraken – bijvoorbeeld dat overleg in een andere taal mag worden gevoerd, maar het antwoord in de doeltaal moet worden gegeven – gebeuren deze dingen niet (Duarte & van der Meij 2019).

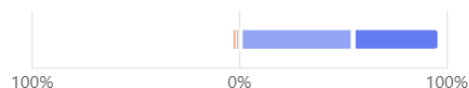
Vraag 22 (vreemde taal leren is verrijkend)

22. In hoeverre bent u het eens met onderstaande stelling?

[Meer details](#)

● Heel erg oneens ● Oneens ● Eens ● Heel erg eens

Het leren van iedere vreemde taal is verrijkend voor leerlingen.



	Heel erg oneens	Oneens	Eens	Heel erg eens
Het leren van iedere vreemde taal is verrijkend voor leerlingen	1,6%	1,6%	54,8%	41,9%

Tabel 7. Verdeling vraag 22

Deze vraag laat zien dat bijna alle bevroagde docenten het leren van iedere vreemde taal verrijkend vinden. Hierbij worden redenen gegeven door de bevroagde docenten waarom: het leren over een nieuwe taal/cultuur is verbreding van kennis/verrijkend (19x), het is van invloed op de toekomst (2x) en het is goed voor het brein (3x). Hierbij worden wel nuances gegeven: docenten vinden het verrijkend maar afhankelijk van de motivatie (van de leerling) (2x), docenten hebben hun twijfels bij 'iedere' vreemde taal (3x) en één docent noemt dat het voor sommige leerlingen het leren van meerdere talen een brug te ver is.

Vraag 27 (moeder- of thuistaal nadelig voor beheersing Nederlands)

27. In hoeverre bent u het eens met onderstaande stelling?

[Meer details](#)

● Heel erg oneens ● Oneens ● Eens ● Heel erg eens

Wanneer meertalige leerlingen op school ook de eigen moedertaal spreken, is dat nadelig voor hun Nederlandse...



	Heel erg oneens	Oneens	Eens	Heel erg eens
Wanneer meertalige leerlingen op school ook de eigen moedertaal spreken, is dat nadelig voor hun Nederlandse taalvaardigheid.	3,2%	41,9%	46,8%	8,1%

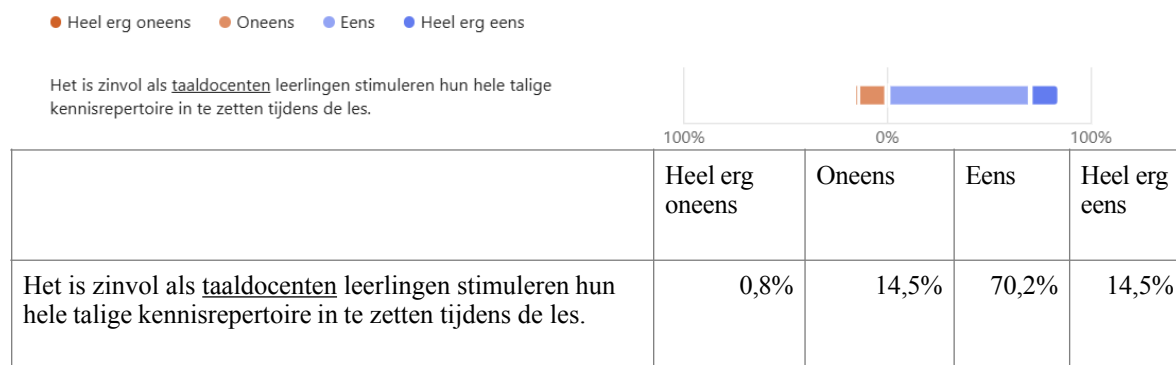
Tabel 8. Verdeling vraag 27

Uit deze vraag blijkt dat 45,1% dit niet nadelig vindt voor hun Nederlandse taalvaardigheid. 54,9 vindt dat dit wel nadelig is voor hun Nederlandse taalvaardigheid. Welke redenen geven docenten dat dit niet nadelig is? Het kan de leerling ruimte geven om zich preciezer uit te drukken (3x), je behoudt zo de vrijheid om andere talen in de zetten (3x), het is wel afhankelijk van de moedertaal (3x) of beheersing en frequentie om in het Nederlands uit te drukken (3x), leerlingen kunnen prima switchen (4x), kan helpen een andere taal leren (1x) en heeft invloed op onderling contact (1x). De redenen die docenten geven dat het wel nadelig is voor hun Nederlandse taalvaardigheid is dat er geen transfer naar het Nederlands is (1x), dat je sneller Nederlands leert als je heel veel oefent (taalbadmodel) (8x) en dat het nodig is voor examens (3x).

Vraag 29 (taaldocenten stimuleren expliciet talige kennisrepertoire)

29. In hoeverre bent u het eens met onderstaande stelling?

[Meer details](#)



Tabel 9. Verdeling vraag 29

84,7% van de bevroagde docenten vindt het zinvol als taaldocenten aandacht besteden aan het talige kennisrepertoire van leerlingen. Gegeven redenen om dit wel te doen zijn: het helpt het leren van een nieuwe taal (8x), leerlingen worden taalbewuster (6x), alleen als het functioneel bijdraagt aan de ontwikkeling van de Nederlandse taal (1x) en zo kunnen leerlingen zich beter uitdrukken in de moedertaal (1x). Gegeven redenen om het niet te doen zijn: het heeft geen toegevoegde waarde (1x) en het is lastig om te doen als een docent zelf niks weet van de andere taal (1x).

Vraag 31 (alle docenten stimuleren expliciet talige kennisrepertoire)

31. In hoeverre bent u het eens met onderstaande stelling?

[Meer details](#)



Tabel 10. Verdeling vraag 31

62,1% van de bevroegde docenten vindt het zinvol als alle docenten aandacht besteden aan het talige kennisrepertoire van leerlingen. Gegeven redenen om dit wel te doen zijn: taal is onderdeel van je identiteit (2x), taal helpt bij sleutel tot schoolsucces (3x), het is variatie en verrijkend (1x). Gegeven redenen om het niet te doen zijn: het is afhankelijk van de situatie/school/vak (8x), alleen als het bijdraagt aan het Nederlands (3x), alleen in de schooltaal uitleggen (2x), lastig want geen kennis van de taal (2x), lastig want niet in opgeleid (1x), ziet er het nu niet van in (1x).

4.3 In hoeverre zijn docenten zich bewust van het belang van meertaligheid in de les in vergelijking met leesvaardigheid? (vraag 37 – 39, 50 – 52)

4.3.1 SVOK-breed

	Niet	Nauwelijks	Neutraal	Soms	Veel
Leesvaardigheid	8,9%	25%	32,3%	28,2%	5,6%
Meertaligheid	25%	32,3%	27,4%	13,7%	1,6%

Tabel 11. Percentages vraag 37 Afstemming en samenwerking op gebied van leesvaardigheid en meertaligheid tussen secties/vakgroepen.

Vraag 37 inventariseert in hoeverre er samenwerking tussen verschillende secties/vakgroepen is over de talige onderwerpen: leesvaardigheid en meertaligheid. In tabel 11 is een duidelijk verschil zichtbaar tussen deze twee onderwerpen. Er wordt op alle SVOK-scholen meer samengewerkt op gebied van leesvaardigheid dan meertaligheid.

Er is een kleine groep (8,9%) die aangeeft dat er geen samenwerking is op gebied van leesvaardigheid, terwijl een grote groep (25%) van de participanten aangeeft dat er geen samenwerking is op gebied van meertaligheid. Tevens is de groep die 'soms' aangeeft op gebied van leesvaardigheid groter (28,2%) dan op het gebied van meertaligheid (13,7%).

Welke redenen geven docenten op waarom deze samenwerking wel of niet plaatsvindt? Er is hierbij geen onderscheid gemaakt tussen leesvaardigheid en/of meertaligheid. Er is een werkgroep (3x), het is nodig voor TTO (1x), het is een onderdeel van gebruikelijke afstemming (MYP/programma) (12x), het is er wel maar net opgestart (2x), taal is een belangrijke factor voor studiesucces (5x) en er is een klein team/onderdeel van docentstart (3x).

Maar een grote groep docenten geeft aan dat er niet of nauwelijks sprake is van samenwerking omtrent leesvaardigheid en meertaligheid. Waarom niet? Tijdgebrek (36x), onbekend of er sprake is van samenwerking (wat ook al iets zegt...) (28x), andere prioriteiten of het niet nodig vinden (24x), wel opgestart maar komt niet van de grond (4x), weten niet hoe (competentie) (3x) en niet gestuurd van bovenaf (1x).

4.3.2 Supreme College

De docenten bij het Supreme College komen veel in aanraking met meertalige leerlingen. Is er een verschil tussen Supreme-docenten en niet-Supreme-docenten waarneembaar? Uit de SPSS-resultaten blijkt dat Supreme-docenten hetzelfde doen qua afstemming omtrent leesvaardigheid in vergelijking met andere scholen omdat er geen significant verschil zichtbaar is ($P = 0,998$ dus $P > 0,05$). Er is wel een significant verschil zichtbaar als het gaat om meertaligheid ($P = 0,019$ dus $P < 0,05$).

Ranks

	Supreme	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Leesvh: n hoeverre is er sprake van afstemming en samenwerking tussen verschillende secties/ vakgroepen van uw	ja	24	68,48	1643,50
	nee	112	68,50	7672,50

school als het gaat over taligheid?	Total	136		
ja		24	84,92	2038,00
Meertaligh: In hoeverre is er sprake van afstemming en samenwerking tussen verschillende secties/ vakgroepen van uw school als het gaat over taligheid?	nee	112	64,98	7278,00
	Total	136		

Test

Statistics^a

Leesvh: In hoeverre is er sprake van afstemming en samenwerking tussen verschillende secties/ vakgroepen van uw school als het gaat over taligheid?

Meertaligh: In hoeverre is er sprake van afstemming en samenwerking tussen verschillende secties/ vakgroepen van uw school als het gaat over taligheid?

Mann-Whitney U	1343,500	950,000
Wilcoxon W	1643,500	7278,000
Z	-,003	-2,336
Asymp. Sig. (2-tailed)	,998	,019

a. Grouping Variable: Supremeja/nee

Case Processing Summary

Cases

Included			Excluded		Total	
N	Percent		N	Percent	N	Percent
Leesvh: In hoeverre is er sprake van afstemming en samenwerking tussen verschillende secties/ vakgroepen van uw school als het gaat over taligheid? * Supreme ja/nee	136	97,1%	4	2,9%	140	100,0%
Meertaligh: In hoeverre is er sprake van afstemming en samenwerking tussen verschillende secties/ vakgroepen van uw school als het gaat over taligheid? * Supreme ja/nee	136	97,1%	4	2,9%	140	100,0%

Report

Supreme ja/nee

Leesvh: In hoeverre is er sprake van afstemming en samenwerking		ng tussen verschillende secties/ vakgroepen van uw school als het gaat over taligheid?	Meertaligh: In hoeverre is er sprake van afstemming en samenwerking tussen verschillende secties/ vakgroepen van uw school als het gaat over taligheid?
ja	Mean	2,92	2,79
	N	24	24
	Std. Deviation	,929	1,021
nee	Mean	2,92	2,22
	N	112	112
	Std. Deviation	1,058	1,011
Total	Mean	2,92	2,32
	N	136	136
	Std. Deviation	1,033	1,032

4.3 Welk talenmodel hanteren docenten binnen SVOK? (vraag 40 + 52)

4.3.1 Resultaten SVOK-breed

Om te ontdekken in welk onderwijsmodel de docenten zich het meeste herkennen, zijn de volgende stellingen voorgelegd, waarbij stelling 1 en 2 het eentalige onderwijsmodel representeren, stelling 3, 4 en 5 een onderwijsmodel representeren waarbij meertaligheid erkend wordt (talensensibilisering) en stelling 6 een functioneel meertalig onderwijsmodel representeert waarbij meertaligheid daadwerkelijk expliciet benut wordt.

Eentalig onderwijsmodel	1. Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands moeten zo veel en zo vroeg mogelijk ondergedompeld worden in een 'taalbad' Nederlands.
	2. Andere talen dan het Nederlands worden in mijn eigen lespraktijk niet gebruikt in de les/klas.
Meertaligheid erkennen (talensensibilisering)	3. In mijn lessen besteed ik positieve aandacht aan de thuistalen van leerlingen.
	4. In mijn lessen besteed ik positieve aandacht aan taaldiversiteit.
	5. In mijn lessen wil ik (onder andere) dat leerlingen openheid en respect voor andere thuistalen (en culturen) krijgen.
Meertaligheid benutten (functioneel meertalig onderwijs)	6. Ik stimuleer leerlingen expliciet om hun talige kennisrepertoire - ook die van hun moedertaal - te gebruiken bij het leerproces.

Tabel 12. Verdeling stellingen om onderwijsmodel te bepalen

40. Geef aan in hoeverre onderstaande beschrijvingen van toepassing zijn op uw eigen lespraktijk.

● Helemaal niet van toepassing ● Niet echt van toepassing ● Neutraal ● Deels van toepassing ● Helemaal van toepassing
● Weet ik niet

Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands moeten zo veel en zo vroeg mogelijk ondergedompeld worden in een...

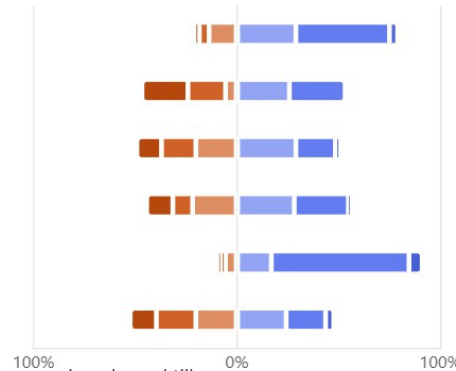
Andere talen dan het Nederlands worden in mijn eigen lespraktijk niet gebruikt in de les/klas.

In mijn lessen besteed ik positieve aandacht aan de thuistalen van de leerlingen.

In mijn lessen besteed ik positieve aandacht aan taaldiversiteit.

In mijn lessen wil ik (onder andere) dat leerlingen openheid en respect voor andere talen (en culturen) krijgen.

Ik stimuleer leerlingen expliciet om hun talige kennis - ook die van hun moedertaal - te gebruiken bij het leerproces.



52. Geef aan in hoeverre onderstaande beschrijvingen van toepassing zijn op uw eigen lespraktijk.

● Helemaal niet van toepassing ● Niet echt van toepassing ● Neutraal ● Deels van toepassing ● Helemaal van toepassing
● Weet ik niet

Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands moeten zo veel en zo vroeg mogelijk ondergedompeld worden in een...

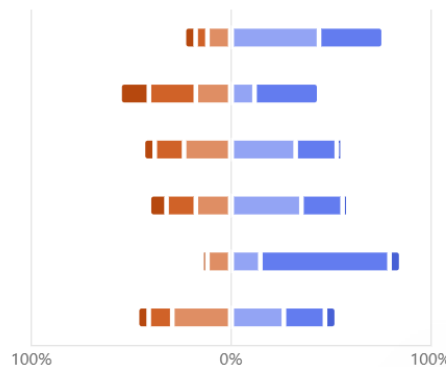
Andere talen dan het Nederlands worden in mijn eigen lespraktijk niet gebruikt in de les/klas.

In mijn lessen besteed ik positieve aandacht aan de thuistalen van de leerlingen.

In mijn lessen besteed ik positieve aandacht aan taaldiversiteit van leerlingen.

In mijn lessen wil ik (onder andere) dat leerlingen openheid en respect voor andere talen (en culturen) krijgen.

Ik stimuleer leerlingen expliciet om hun talige kennis - ook die van hun moedertaal - te gebruiken bij het leerproces.



Met behulp van SPSS zijn de antwoorden van vraag 40 (beeld school 1) en vraag 52 (beeld school 2) bij elkaar gevoegd. Tevens zijn de negatieve en positieve reacties bij elkaar opgeteld (dat doet het onderzoek uit 2019 ook) om vervolgens onderstaande percentages te krijgen:

SVOK	Niet van toepassing	Neutraal	Van toepassing
Eentalig model	8,2%	41,8%	50%
Meertaligheid erkennen/talensensibilisering	11,5%	23%	65,6%
Meertaligheid benutten/MFO	30,5%	26,3%	43,2%

Tabel 13 Benadering van meertaligheid op schoolniveau (N = 122)

Het onderzoek uit 2019 bespreekt deze percentages:

2019	Niet van toepassing	Neutraal	Van toepassing
Eentalig model	20%	15%	65%
Meertaligheid erkennen/talensensibilisering	53%	24%	23%
Meertaligheid benutten/MFO	65%%	22%	13%

Tabel 14 Benadering van meertaligheid op schoolniveau (N = 347)

Wanneer de percentages in de tabellen met elkaar worden vergeleken – waarbij de kritische noot moet worden toegevoegd dat de vraagstelling iets anders is (zie paragraaf 3.2) en het aantal participanten kleiner is dan het onderzoek uit 2019 – is te zien dat in het eentalige model SVOK-docenten zich minder herkennen ten opzichte van 2019. Wel is de groep docenten die neutraal heeft aangegeven gegroeid. Welke argumenten geven de docenten waarom het eentalige model gehanteerd wordt? Docent 121 schrijft dat *“Leerlingen in de taalklas niet kunnen werken zonder het gebruik van hun moedertaal of Iedereen moet elkaar kunnen verstaan en hier is de taal dus Nederlands.”* Docent 76 geeft het argument dat het bij dat vak belangrijk is dat *“iedereen elkaar moet kunnen verstaan. En hier is de taal dus Nederlands”* en docent 98 schrijft dat *“dit vak uiteindelijk in het Nederlands getoetst wordt.”* Een verklaring voor deze opvatting – dezelfde verklaring als het onderzoek van Van Beuningen en Polišká – zou kunnen liggen in het feit dat deze docenten (onterecht maar welgemeend) ongerust zijn dat het gebruik van de thuistaal nadelig is voor de Nederlandse taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen. (2019: p. 31)

Een duidelijke verschuiving is zichtbaar bij de andere twee modellen: talensensibilisering en het meertalige functionele onderwijsmodel. Dat talensensibilisering hoog uitvalt, valt te verklaren vanuit de vijfde stelling: In mijn lessen wil ik dat leerlingen openheid en respect voor andere talen (en culturen) krijgen. Dat vindt een hele groep docenten. Overigens wordt duidelijk dat docenten het wel willen (stelling 5), maar dat ze zelf niet allemaal actief aan talensensibilisering doen (stelling 3 en 4). Redenen om aan talensensibilisering en FMO te doen zijn: altijd eigen taal stimuleren, kunnen anderen ook van leren of interesse tonen in elkaar, daar besteed ik wel aandacht aan.

Bij het meertalig functionele onderwijsmodel is ook een duidelijke groei zichtbaar in de mate waarin docenten hun eigen lespraktijk herkennen. Het onderzoek uit 2019 vraagt dit niet, maar dit onderzoek bevraagt ook waarom de docenten het talige kennisrepertoire van leerlingen niet inzetten. Vraag 44 (school 1) en 56 (school 2) bij elkaar opgeteld geeft het volgende resultaat in tabel 15.

Ik weet niet (van alle leerlingen) welke andere talen mijn leerlingen spreken.	25x
Ik weet niet goed hoe ik hun (meer)taligheid in kan zetten bij mijn vak.	50x
Ik heb nog nooit stilgestaan bij de meertaligheid van leerlingen	6x
Andere redenen	23x

Tabel 15. Resultaten waarom docenten het talige kennisrepertoire niet inzetten.

Deze resultaten laten zien dat een grote groep docenten niet weet hoe ze dat kunnen doen (competentie), maar dat ze ook niet altijd weten of leerlingen meertalig zijn en welke talen ze spreken. Bij de optie ‘andere’ stellen enkele docenten dat er nauwelijks meertalige leerlingen zijn (wat eigenlijk onjuist is, want literatuur wijst uit dat er steeds meer meertalige leerlingen zijn) of vinden dat ze dit pas kunnen toepassen als ze zelf meer kennis van die talen hebben.

4.3.2 Verschil onderwijsmodel tussen talendocenten en zaakvakdocenten?

Is er een zichtbaar significant verschil tussen de lespraktijk tussen talendocenten en zaakvakdocenten met betrekking tot de verschillende onderwijsmodellen (eentalig, talensensibilisering, meertalig functioneel onderwijsmodel) bij SVOK?

Ranks

	Geeft les in 1 of meer talen	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eentaligmodel	talendocent	51	48,60	2478,50
	docent ander vak	71	70,77	5024,50
	Total	122		
component1	talendocent	51	81,41	4152,00

	docent ander vak	71	47,20	3351,00
	Total	122		
talensensibiliseri ng	talendocent	51	79,13	4035,50
	docent ander vak	71	48,84	3467,50
	Total	122		
actief	talendocent	51	79,80	4070,00
	docent ander vak	70	47,30	3311,00
	Total	121		
FMO	talendocent	49	78,40	3841,50
	docent ander vak	69	46,08	3179,50
	Total	118		

Test Statistics

eentaligmodel		component1	talensensibilise ring	actief	FMO
Mann-Whitney U	1152,500	795,000	911,500	826,000	764,500
Wilcoxon W	2478,500	3351,000	3467,500	3311,000	3179,500
Z	-3,454	-5,287	-4,699	-5,079	-5,162
Asymp. Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

a. Grouping Variable: Geeft les in 1 of meer talen

Uit bovenstaande SPSS-data blijkt ten eerste dat taaldocenten zich significant minder vaak herkennen in het eentalige model dan zaakvakdocenten. Ten tweede blijkt ook dat talendocenten veel positiever staan tegenover talensensibilisering. Zij staan er niet alleen bewust positiever tegenover, ze doen ook veel meer aan actieve stimulering van meertaligheid (actief). Ten derde zie je ook dat talendocenten significant verschillen in hun handelen en visie over het meertalig functioneel onderwijsmodel. Dus ervanuitgaande dat het eentalige onderwijsmodel minder kansrijk is dan de andere twee modellen, dan doen taaldocenten het qua meertaligheid 'beter' dan zaakvakdocenten. Een verklaring hiervoor kan zijn dat er bij de taalopleidingen (veel/meer) aandacht is voor het leren van één of meerdere talen. Bij de opleidingen van zaakvakken is dat niet of minder het geval.

4.3.3 Verschil tussen Supreme-docenten en niet-Supreme-docenten?

Is er een zichtbaar significant verschil tussen de lespraktijk tussen Supreme-docenten en niet-Supreme-docenten met betrekking tot de verschillende onderwijsmodellen (eentalig, talensensibilisering, meertalig functioneel onderwijsmodel) bij SVOK?

Ranks

	Supreme	N	Mean Rank	Sum of Ranks
taalbadtot	Supreme	25	44,06	1101,50
	andere school	92	63,06	5801,50

	Total	117		
mlnietanderetalentot	Supreme	25	43,32	1083,00
	andere school	97	66,19	6420,00
	Total	122		
mlposaandachtthuitstot	Supreme	25	66,04	1651,00
	andere school	94	58,39	5489,00
	Total	119		
mlposaandachttaalditot	Supreme	25	66,96	1674,00
	andere school	96	59,45	5707,00
	Total	121		
mlopenhrespanderettot	Supreme	23	63,48	1460,00
	andere school	92	56,63	5210,00
	Total	115		
mlstingebtrtaligekennistot	Supreme	24	76,08	1826,00
	andere school	94	55,27	5195,00
	Total	118		

Test Statistics^a

taalbadtot		mlnietanderet alentot	mlposaandac h	mlposaandac h	mlopenhrespa nderettot	mlstingebtrtal i
Mann-Whitney U	776,500	758,000	1024,000	1051,000	932,000	730,000
Wilcoxon W	1101,50	1083,000	5489,000	5707,000	5210,000	5195,000
Z	-2,665	-2,955	-1,008	-,980	-1,121	-2,716
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008	,003	,313	,327	,262	,007

a. Grouping Variable: Supreme

De SPSS-resultaten laten een significant verschil zien bij stelling 1, 2 (stellingen van het eentalige onderwijsmodel) en 6 (stelling bij het functioneel meertalige onderwijsmodel). Dat betekent dat docenten van het Supreme College zich minder herkennen in het eentalige onderwijsmodel dan docenten van de andere scholen. Ook met betrekking tot het functioneel meertalige onderwijsmodel is een significant verschil te zien: Supreme-docenten maken daar vaker gebruik van. Er is geen significant verschil te zien als het gaat om talensensibilisering.

Dat valt te verklaren vanuit de hoge score die alle docenten geven op de 5^e stelling. Tevens is de groep niet heel groot van Supreme (N = 25), dit kan ook van invloed zijn.

4.4 Wat doen docenten binnen SVOK/Supreme al aan talensensibilisering en meertalig functioneel onderwijs model? (vraag 42-44)

Van de 122 bevraagde docenten geven 55 docenten aan dat ze in hun lessen gebruikmaken van de kennis die leerlingen hebben van andere talen (andere vreemde talen of moedertalen). De overige 67 docenten geven aan dat zij dat niet doen.

De antwoorden op de vraag hoe docenten de kennis die de leerlingen hebben inzetten, kunnen in vijf thema's worden verdeeld. De eerste is dat talen worden vergeleken met elkaar, waarbij het gesprek ontstaat over de overeenkomsten en verschillen (bijvoorbeeld bij grammatica of woordenschat) (18x). Zo schrijft docent nr. 24: "Inzicht krijgen in begrippen, functies van woorden / taalstructuur, (bijvoorbeeld mannelijk/vrouwelijk, verwijzwoorden met gebruik van naamvallen in het Duits) verschil tussen betekenissen, verschil in waarden, aan elkaar uitleggen van taal/culturele aspecten (dit laatste bijvoorbeeld bij leerling met een achtergrond vanuit een islamitisch land)."

Een tweede thema is dat leerlingen zelf een link moeten leggen met een andere taal, door bijvoorbeeld te vertalen, de betekenis moeten raden of nadenken/onderzoek over de etymologie van woorden (26). Zo schrijft docent nr. 37: "In natuurkundeformules staan letters die meestal refereren aan een Engels woord. $F=m*a$ (Force, mass(a), acceleration). Om de formules beter te begrijpen en onthouden noem ik deze Engelse termen expliciet. Wiskundige woorden en begrippen komen vaak uit het Latijn. Bissectrice, modus, lineair, de letter N voor aantal (Number) etc."

Een derde thema dat naar voren komt: gesprekken over de taalsituaties van leerlingen (4x). De reden om dit te doen is dat het een band creëert tussen docent en leerling, leerlingen onderling en daarmee ook de sfeer verbetert en zelfs de motivatie kan verhogen. Zo schrijft docent nr. 15: "Niet vakinhoudelijk. Maar wel binnen de sfeer van de klas. Grapjes of opmerkingen die worden gemaakt in andere talen. Of scheldwoorden die worden gebruikt. Het is wel handig om te weten wat er wordt gezegd om daar op te kunnen aanspreken. Verder is het meer interesse in elkaar om ook te vragen naar hun kennis in andere talen."

Een vierde thema dat naar voren komt, zijn lessenreeksen over taal (3x). Docenten doen projecten over taal waarbij aandacht is voor meertalige grapjes, scheldwoorden, gezegden, Denglish, taalfilosofie. Docent nr. 119 schrijft: "We doen soms een project 'hoe leer je taal' - dan ga ik in op mythes en feiten. Ook over hoe ze hun 1e en 2e en 3e taal hebben geleerd. Ze maken in die serie ook een 'eigen taal' en gaan we in op het nut van grammatica (of niet).

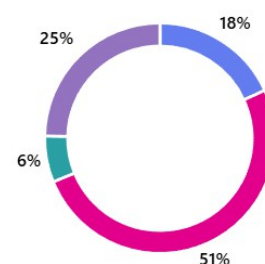
Een laatste voorbeeld dat regelmatig naar voren komt – en ook al bij andere vragen naar voren kwam – is het gebruik van translanguaging (2x). Docent nr. 49 beschrijft precies – net zoals de literatuur dat beschrijft – hoe translanguaging kan worden ingezet: "Af en toe bij het beschrijven van diens identiteit is het fijner en makkelijker voor de leerling om het te schrijven in hun moedertaal. Daarnaast vragen we wel om het daarna om te zetten in het Engels of Nederlands zodat het voor ons inzichtelijk is en de leerling een extra leermoment heeft."

De redenen waarom docenten de kennis van deze leerlingen niet wordt ingezet, wordt beantwoord bij vraag 44. Hierbij komt vooral het thema 'onwetendheid' naar voren. 39x geven docenten aan dat ze niet weten hoe ze meertaligheid kunnen inzetten voor hun vak. Tevens weten docenten niet welke talen de leerlingen beheersen (14x) en een kleine groep heeft zelfs nooit stilgestaan bij de meertaligheid van de leerlingen (5x).

44. (Antwoord 'Nee') Waarom zet u deze kennis van leerlingen niet in? Meerdere antwoorden mogelijk

[Meer details](#)

Ik weet niet (van alle leerlingen) welke andere talen mijn leerlingen spreken.	14
Ik weet niet goed ik hun (meer)taligheid in kan zetten bij mijn vak.	39
Ik heb nooit stilgestaan bij de meertaligheid van leerlingen.	5
Andere	19



Antwoorden bij 'andere' zijn:

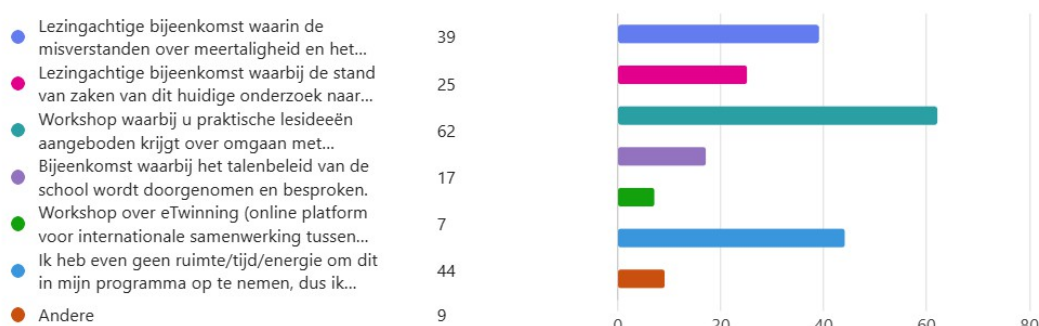
1. Het komt sporadisch voor en er is meer nadruk op cultuur dan taal.
2. Ik ben al blij als ze het überhaupt snappen/niveau is laag
3. Ik heb nauwelijks anderstalige leerlingen in mijn les (2x)
4. Door ons keuzesysteem in de lessen maakt dat het heel erg complex is.
5. Komt niet direct ter sprake of lessen geven daar niet direct aanleiding toe.

6. Ik vind het moeilijk om te gebruiken aangezien ik de taal niet spreek en dus niet altijd wat kan doen met hun antwoorden/Ik kan dit pas toepassen als ik zelf ook meer kennis van die talen heb.
 7. Het kan voor onbegrip zorgen tijdens het improviseren op de spelvloer.
 8. Wij motiveren de leerlingen om de wat betere kinderen de nieuwe leerling te helpen.
- Dit zijn minder antwoorden dan de 19 die hierboven staan. Dat komt omdat niet alle antwoorden bruikbaar waren.

4.5 Waar is behoefte aan? (vraag 57)

Om professionalisering te stimuleren is het belangrijk om te kijken waar behoefte is onder de docenten. Waar hebben zij behoefte aan en interesse in? Dat antwoord geeft vraag 57:

57. Indien u (nog) meer aandacht wilt besteden aan meertaligheid in uw lessen, waarin zou u dan interesse hebben? Onderstaande bijeenkomsten kunnen bijvoorbeeld op een SVOK-studiedag of een aparte (na)middag georganiseerd worden. Meerdere antwoorden mogelijk. [Meer details](#)



Afbeelding 8. Waar hebben docenten interesse in m.b.t. scholing meertaligheid?

De meest gekozen antwoorden zijn:

1. Workshop met praktische invulling over meertaligheid. (62)
2. Ik heb er even geen ruimte/tijd/energie voor (!). (44)
3. Lezingachtige bijeenkomst over misverstanden omtrent meertaligheid. (39)

Daarnaast is er nog interesse in de huidige stand van zaken van dit onderzoek (25) en het talenbeleid (17). Een kleine groep is geïnteresseerd in eTwinning (7). De negen antwoorden bij 'andere' zijn:

1. Studiedag Supreme
2. Informatie en ervaring binnenhalen van internationale business schools
3. Niet nodig
4. Graag op school hier werktijd voor krijgen
5. Geen behoefte. Op het Bonhoeffercollege zijn zo weinig leerlingen die Nederlands als tweede taal spreken, dat ik er geen meerwaarde in zie. Laten we ons vooral richten op de taalarmoede m.b.t. de Nederlandse taal.
6. Zoals ik eerder aangaf bewustwording bij docenten, dat bij talen waar mannelijk en vrouwelijk nog gebruikt worden, het geslacht van een woord van invloed kan zijn op de manier waarop over dat woord wordt gesproken.
7. Weinig tijd
8. Ik ben benieuwd of dit ook van toepassing is binnen de gymlessen op een middelbare school.
9. Graag een studiemiddag voor Forta.

5. Conclusie

In deze paragraaf worden de conclusies per deelvraag behandeld.

5.1 Opvatting meertaligheid (thuis talen) op school (vraag 12 – 32)

Op basis van de kwantitatieve data en de afzonderlijke vragenanalyses kunnen vijf centrale thema's worden onderscheiden. Ten eerste wordt het gebruik van Nederlands en andere talen op school en in de klas besproken (vraag 12 en 20). De meerderheid van de docenten vindt dat in de les Nederlands gesproken moet worden, zowel door leerlingen onderling als in interactie met de docent. Dit wordt gerechtvaardigd met argumenten als oefenen in de doeltaal, inclusie en voorbereiding op de examens. Buiten de klas is de houding echter aanzienlijk losser: daar wordt meertaligheid door de meeste docenten wél geaccepteerd en erkend als een belangrijke uiting van identiteit. De mogelijkheid om de moedertaal daadwerkelijk in de les te gebruiken verdeelt de groep docenten bijna gelijk. Hoewel de literatuur overtuigend laat zien dat moedertaalgebruik kan bijdragen aan leerresultaten, bevestigen de antwoorden dat veel docenten vasthouden aan de heersende misvatting dat dit nadelig is voor integratie, taalontwikkeling en klassenklimaat. Hier ligt dus nog een duidelijke kans voor professionalisering en bewustwording.

Ten tweede is gekeken naar het gebruik van de thuistaal op school in combinatie met het schoolsucces (vraag 16, 18 en 27). De meerderheid van de docenten ziet het spreken van een andere thuistaal niet als nadelig voor schoolsucces. Integendeel: thuistaalgebruik kan volgens hen fungeren als kapstok voor kennis, bijdragen aan intelligentie en het schakelen tussen talen bevorderen. Ook vindt ruim de helft dat de schoolbibliotheek meertalige materialen moet bevatten, omdat dit recht doet aan de identiteit van leerlingen, hun leesvaardigheid in zowel de thuistaal als het Nederlands kan bevorderen en bijdraagt aan leesplezier. Tegelijkertijd blijft een grote groep docenten overtuigd dat thuistaalgebruik de ontwikkeling van het Nederlands belemmert. Daarmee worden eerdere bevindingen bevestigd dat docenten vaak vasthouden aan de misvatting dat Nederlands alleen via Nederlands geleerd kan worden.

Ten derde is gekeken naar de waardering van meertaligheid versus het daadwerkelijk actief gebruiken van het talige kennisrepertoire van leerlingen (vraag 14 en 20). Er is een opvallend verschil tussen de waardering van meertaligheid als cognitieve bron en de acceptatie ervan als communicatiemiddel. Bijna alle docenten zijn het eens dat het zinvol is om verschillen en overeenkomsten tussen talen expliciet te bespreken. Daarmee wordt het reflecteren op taalstructuren breed erkend als een didactisch hulpmiddel. Het actief inzetten van de moedertaal in de les roept echter veel meer verdeeldheid op, waarbij de helft positief is en de helft afwijzend. Dit wijst op een spanning tussen de theoretische waardering van meertaligheid en de praktische toepassing ervan.

Ten vierde is onderzocht of er een verschil aanwezig is tussen de rol van taal- en zaakvakdocenten met het oog op het gebruik van meertaligheid in de les (vraag 20, 29 en 31). Het draagvlak voor meertalige didactiek verschilt per vakgebied. Aandacht voor meertaligheid in de taallessen waarbij taaldocenten het volledige talige repertoire van leerlingen inzetten, daar is veel steun voor. Om het volledige talige kennisrepertoire in te zetten bij zaakvakken, daarvoor is het draagvlak kleiner, maar er is nog steeds een meerderheid. De kloof wordt duidelijk wanneer het gaat om het actief toestaan van moedertaalgebruik in de: hier is de groep vrijwel gelijk verdeeld. Dit bevestigt dat de mate van acceptatie sterk samenhangt met de rol van de docent en de context van het vak.

Ten slotte is de waardering voor (het leren van) vreemde talen onderzocht (vraag 14, 20 en 22). Bijna alle docenten onderschrijven dat het leren van vreemde talen verrijkend is. De hoge waardering voor talen als Frans, Duits en Spaans wordt daarbij mede gekoppeld aan sociaal-economische factoren (handel, EU). Thuis talen als Arabisch of Turks worden minder vaak als waardevol gezien, wat duidt op onderliggende misverstanden en een hiërarchie in taalwaardering. De positieve houding tegenover vreemde talen en taalvergelijking vertaalt zich echter niet vanzelf in steun voor het gebruik van thuis talen in de klas. Dit onderstreept de paradox: talen worden in abstracte zin gewaardeerd, maar de praktische ruimte voor thuis talen blijft beperkt.

Kortom, de resultaten in combinatie met de kwalitatieve data laten zien dat docenten meertaligheid in abstracte zin en in ondersteunende vormen (zoals taalvergelijking, schoolbibliotheek en het leren van

vreemde talen) breed erkennen en waarderen.

Tegelijkertijd is er aanzienlijke terughoudendheid wanneer het gaat om het actief gebruik van de thuistaal in de klaspraktijk. De kern van dit spanningsveld ligt in de overtuiging dat thuistaalgebruik de beheersing van het Nederlands belemmert, ondanks dat de literatuur het tegendeel aantoont. Dit leidt tot een discrepantie tussen de theoretische waardering van meertaligheid en de praktische toepassing ervan in de klas.

Er liggen dus duidelijke kansen voor scholen en beleidsmakers: door docenten beter te informeren over de positieve effecten van meertaligheid op schoolsucces en taalontwikkeling kan de kloof tussen overtuiging en praktijk worden verkleind. Daarmee kan meertaligheid niet alleen buiten de klas, maar ook in de klas een volwaardige plaats krijgen.

5.2 Samenwerking tussen secties omtrent leesvaardigheid en meertaligheid

5.2.1 SVOK-breed

Uit de resultaten blijkt dat er binnen SVOK meer samenwerking tussen secties/vakgroepen op het gebied van leesvaardigheid is dan op het gebied van meertaligheid. Dat valt te verklaren vanuit het feit dat docenten zich meer doordrongen zijn van het belang van leesvaardigheid.

Veel zaakvakken worden veel taliger worden in bijvoorbeeld de examens (SLO 2018: p. 15, 150) en de PISA-onderzoeken geven aan dat de leesvaardigheid van leerlingen in Nederland daalt (Stichting Lezen 2023). Regelmatig verschijnen er artikelen in de krant hierover of zijn onderwerpen op scholingsdagen. Docenten zien de urgentie van een goede leesvaardigheid, vanwege de directe invloed op de examencijfers, maar nog niet van meertaligheid. Als het gaat om kansrijk onderwijs dan ligt hier een kans, want meertaligheid kun je inzetten om de leesvaardigheid te verbeteren.

5.2.2 Mogelijk verschil tussen Supreme-docent en niet-Supreme-docenten

Uit de resultaten blijkt dat Supreme-docenten meer samenwerken op het gebied van meertaligheid dan niet-Supreme-docenten. Dit valt mogelijk te verklaren vanuit het idee dat Supreme-docenten zich bewuster zijn van internationale karakter van de leerlingen dan docenten op andere scholen. Daarnaast krijgen ze er in de dagelijkse praktijk wellicht meer mee te maken dan op andere scholen. De urgentie en het bewustzijn van een goede taalbeheersing (op zowel het gebied van Nederlands (vwo-examen) als van het Engels (MYP-examen) zullen bijdragen aan de urgentie in het samenwerken.

5.3 Onderwijsmodel: eentalig, meertaligheid erkennen en/of benutten?

5.3.1 SVOK-breed

Bij SVOK-breed is een daling te zien bij het eentalige model, maar er is nog steeds een grote groep (50%) die dit herkent in de eigen lespraktijk. Een verklaring hiervoor -dezelfde verklaring als het onderzoek van Van Beuningen en Poliřenská – zou kunnen liggen in het feit dat deze docenten (onterecht maar welgemeend) ongerust zijn dat het gebruik van de thuistaal nadelig is voor de Nederlandse taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen. (2019: p. 31) Anderzijds kan er ook een verklaring worden gevonden in de reacties op vraag 44 en 56: veel docenten weten niet hoe ze de meertaligheid functioneel kunnen benutten. Dit komt overeen met de literatuur en daarom adviseert de VO-raad om gerichte professionalisering (2025).

Tevens zijn enkele docenten in de veronderstelling dat er weinig meertalige leerlingen op de school aanwezig zijn. De literatuur en cijfers wijzen uit dat er juist steeds meer meertalige leerlingen zijn, dus deze veronderstelling is niet geheel correct. Ook blijft de angst dat de docent niet alle leerlingen kan verstaan en dat de veiligheid in de klas in het geding komt. Literatuur wijst uit dat dit niet noodzakelijk is (Rosiers 2016, Jordens 2016).

Een resultaat dat als een positieve ontwikkeling gezien kan worden is de stijging van docenten die zich herkennen in het onderwijsmodel van talensensibilisering en functioneel meertalige onderwijsmodel. Het is wel opvallend docenten het wel willen (stelling 5), maar dat ze zelf niet allemaal actief aan

talensensibilisering doen (stelling 3 en 4). Daar valt voor docenten nog winst te behalen.

5.3.2 Verschil tussen taaldocenten en zaakvakdocenten

Uit bovenstaande SPSS-data blijkt ten eerste dat taaldocenten zich significant minder vaak herkennen in het eentalige model dan zaakvakdocenten. Ten tweede blijkt ook dat talendocenten veel positiever staan tegenover talensensibilisering. Zij staan er niet alleen bewust positiever tegenover, ze doen ook veel meer aan actieve stimulering van meertaligheid (actief). Ten derde zie je ook dat talendocenten significant verschillen in hun handelen en visie over het meertalig functioneel onderwijsmodel. Dus taaldocenten doen meer aan meertaligheid erkennen en benutten dan zaakvakdocenten. Een verklaring hiervoor kan zijn dat bij de taalopleidingen er (veel) aandacht is voor het leren van één of meerdere talen. Bij de opleidingen van zaakvakken is dat niet of minder het geval.

5.3.3 Verschil tussen Supreme-docenten en niet-Supreme-docenten

De resultaten laten zien dat docenten van het Supreme College zich minder aansluiten bij het eentalige onderwijsmodel dan docenten van andere scholen. Tegelijkertijd geven Supreme-docenten aan vaker gebruik te maken van het functioneel meertalige onderwijsmodel. Een verklaring hiervoor kan zijn dat Supreme-docenten in twee talen lesgeven (Nederlands en Engels) en dat de docenten zich bewuster zijn van het internationale karakter van de school en dus de leerlingen. Voor talensensibilisering zijn geen verschillen gevonden tussen de scholen, wat waarschijnlijk samenhangt met de over het algemeen hoge scores op dit onderdeel. Wel moet worden opgemerkt dat de groep docenten van het Supreme College relatief klein is (N = 25), wat de resultaten mogelijk heeft beïnvloed.

5.4 Wat doen docenten binnen SVOK al aan talensensibilisering en meertalig functioneel onderwijs? (vraag 42 – 44)

Van de 122 bevroegde docenten geven 55 docenten aan dat ze in hun lessen gebruikmaken van de kennis die leerlingen hebben van andere talen (andere vreemde talen of moedertalen). De overige 67 docenten geven aan dat zij dat niet doen. Over de docenten die aangeven bewust gebruikmaken van het talige kennisrepertoire van leerlingen kan het volgende gesteld worden. De voorbeelden die docenten noemen behoren tot talensensibilisering en het meertalige functioneel onderwijsmodel. Bij talensensibilisering doen docenten vooral aan taalvergelijking, culturele bewustwording en het creëren van reflectie bij leerlingen over taalgebruik en taalfuncties. Toch lijkt dit voor een deel van de docenten incidenteel te zijn, bijvoorbeeld bij losse projecten of specifieke vakinhouden, en niet structureel geïntegreerd in het curriculum. De voorbeelden van meertalig functioneel onderwijs zijn gering. Translanguaging en expliciete inzet van andere talen komt weinig voor en veel docenten richten zich vooral op observaties van taal. Oftewel, talensensibilisering is redelijk ingeburgerd bij een substantieel deel van de docenten, maar wordt incidenteel of projectmatig uitgevoerd. Functioneel meertalig onderwijs gebeurt sporadisch en is nog niet wijdverbreid. Dit valt wellicht te verklaren vanuit het onderzoek van Benschop et al. (2021) waaruit blijkt dat talensensibilisering in MVT-methodes aanwezig is, maar het functioneel meertalige onderwijs nauwelijks. Taaldocenten kunnen dus eerder geïnspireerd zijn door de methode dan zaakvakdocenten. Bij de vraag waarom docenten geen gebruik maken van de meertalige kennis van hun leerlingen komt vooral de onwetendheid naar voren: docenten weten niet hoe ze meertaligheid kunnen inzetten in hun vak, weten niet welke talen hun leerlingen (nog meer) spreken of hebben er zelfs nooit bij stilgestaan. Een enkele docent durft zelfs te stellen dat er weinige meertalige leerlingen zijn. Literatuur onderschrijft juist dat er steeds meertalige leerlingen zijn. De resultaten en kwalitatieve antwoorden bij deze vragen wijzen wederom op een potentieel ontwikkelgebied voor professionalisering.

5.5 Waar is behoefte aan? (vraag 57)

Uit de vragenlijst blijkt dat docenten behoefte hebben aan informatie (kennis), praktische handvatten en tijd. Dit komt overeen met de literatuur die stelt dat docenten zich handelingsonbekwaam voelen en behoefte hebben aan praktische lesideeën (Van Beuningen en Polišínská, 2019: p. 34). Een zeer grote

groep van 35% (44/124 deelnemers) geeft aan er geen ruimte, tijd, energie voor te hebben. In de overige antwoorden geven docenten ook vaak aan dat tijd een reden is waarom er niet samengewerkt wordt op gebied van leesvaardigheid en meertaligheid (zie resultaten vraag 37, 38, 39, 50, 51 en 52).

Een mogelijke oplossing die de SVOK-leiding kan geven, zijn werk- en studiemiddagen (of de SVOK-academie) in combinatie met expertise van het Auctorat Kansrijk Onderwijs of Lectoraat Meertaligheid (HvA). Docenten moeten – in het kader van de veranderkunde van Knoster – zich eerst bewust worden van de misverstanden om vervolgens open te staan voor kennis en praktische lesideeën.

6. Discussie

De uitkomsten van dit onderzoek dragen bij aan inzicht over het beeld dat VO-docenten hebben over meertaligheid. Een oorspronkelijk doel van deze enquête was dat er per SVOK-school iets gezegd zou kunnen worden over de visie op meertaligheid. SVOK heeft zo'n 750 docenten in dienst, maar 122 docenten hebben de vragenlijst ingevuld. Per school gemiddeld 25 docenten. Dat is te weinig om per school conclusies te trekken. Bij het Supreme College hebben alle lesgevende docenten de vragenlijst ingevuld, daarom heeft

Daarnaast was het doel om de gegevens van dit onderzoek naast het onderzoek van Van Beuningen en Polišenská uit 2019 te houden. Echter is dit niet geheel mogelijk aangezien de bevroagde deelnemersgroep anders is (talendocenten vs. zaakvak- én talendocenten) en een aantal stellingen op een andere manier zijn aangeboden. Wat wel sterk aan dit onderzoek is, is het kwalitatieve deel. Dit is in 2019 buiten beschouwing gelaten waardoor soms antwoorden dubbelzinnig te interpreteren waren.

Bibliografie

- Agirdag, O. & Kambel, E. (2017) *Meertaligheid en onderwijs*. Boom Uitgeverij.
- Avermaet, P. van, (2015) Waarom zijn we bang voor meertaligheid? In: *Levende Talen Magazine*, 102 (7), p. 6 – 10.
- Beuningen, C. van, & Polišíenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs; Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25-36.
- Beuningen, C. van. (2021) *Kansrijk omgaan met meertaligheid in onderwijspraktijk en opleiding*. In: HSN-bundel (35).
- Beuningen, C. van, & Polišíenská, D. (2023). Meertaligheid in de klas:(laat) alle talen tellen. In: *Vaardig met vakinhoud: handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 27-39). Coutinho.
- Benschop, E., de Quay, C., Babete, T., & Tammenga-Helmantel, M. (2021). Meertaligheid in het mvt-onderwijs: een analyse van het aanbod aan meertaligheid in leergangen Engels, Frans en Spaans. *Levende Talen Tijdschrift*, 22(4), 27-39
- Candelier, M., & Andrade, A. I. (2004). *Janua linguarum: the gateway to languages: the introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages* (Vol. 1). Council of Europe.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. *Language and Literacy Series*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual matters.
- Duarte, J., & van der Meij, M. (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs: Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal*, 6(2), 14-17.
- Diepen, M. van (2024) Leerkans gemist! Hoe dan!? In: Auctorale rede Kansrijk Onderwijs.
- Frijns, C. & Sierens, S. (2011) *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext*. Leuven & Gent: Universiteit van Leuven/Universiteit van Gent.
- Van Gorp, K., & Verheyden, G. (2006, January). Effecten van omgaan met meertaligheid op school-en klasniveau op de taalvaardigheid Nederlands van anderstalige leerlingen in het Vlaamse onderwijs. In *Sociolinguïstische conferentie* (pp. 187-198). Eburon; Delft
- Graag, A. de, Delarus, S., & De Coninck, K. (2019). *Antwoorden op vragen over omgaan met meertaligheid in het onderwijs in het Nederlandse taalgebied*. Taalunie.
- Hajer, M. & Spee, I. (2017) *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Utrecht: PO-raad.
- Jonckheere, S. (2011) Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. In: *Tijdschrift Taal*, 2 (3), p. 34-41.
- Kallenberg, T. (2024). *Voortgezet Onderwijsonderzoek. Een praktijkboek voor docenten*. Boom.
- Lentjes, S. (2024) *Een blik op het verandermodel van Knoster voor een succesvol veranderproces – Deel 1*. Geraadpleegd op 11 september 2025. URL: <https://vernieuwendonderwijs.nl/het-verandermodel-van-knoster-deel-1/>
- Meesterschapsteam Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school: Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat*. *Levende Talen Magazine*, 103(2), 38.
- Özçelik, S. (2024). Meertaligheid, taalbewustzijn en vocabulaireverwerving. *Levende Talen Magazine*, 111(6), 18-22.
- Pronk, D., & Sweep, J. (2019). In het teken van taal; Schrijven en spreken over taal, een goed idee. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 37-48.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuis taal in onderwijs'(2009-2012): eindrapport maart 2013*. Leuven & Gent: Universiteit van Leuven/Universiteit van Gent.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Scholen op de kaart. (2024). Geraadpleegd op 10 september 2025. URL: <https://scholenopdekaart.nl/middelbare-scholen/castricum/25730/supreme-college/resultaten/>
- SLO. (2018) *Centrale examens als drager van de bètavakvernieuwing – Analyse van centrale examens biologie, natuurkunde en scheikunde voor havo/vwo op kenmerken van de beoogde vernieuwing*.
- Stichting Lezen. (2023) *Resultaten PISA-2022: leesvaardigheid Nederlandse jongeren opnieuw drastisch gedaald*. Geraadpleegd op 24 september 2025. URL: <https://www.lezen.nl/nieuws/resultaten-pisa-2022-leesvaardigheid-nederlandse-jongeren-opnieuw-drastisch-gedaald/>
- VO-raad (2025) *Talige diversiteit benutten*. Geraadpleegd op 11 september 2025. URL: <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2025/09/04/talige-diversiteit-benutten>

Stichting
Voortgezet Onderwijs Kennemerland

