

Wilma van der Westen
De Haagse Hogeschool
Contact: w.m.c.vanderwesten@hhs.nl

De cijfers, de gezichten en de onneembare taal(beleids)-barrières. Taaldiversiteit in het hoger onderwijs

1. Inleiding

De taalvaardigheid van studenten staat al enkele decennia sterk in de belangstelling. In diezelfde periode veranderde de taalachtergrond van studenten fundamenteel: er is steeds minder sprake van een voornamelijk eentalige studentenpopulatie. Deze toene-

mende taaldiversiteit wordt algemeen onderkend, maar betrouwbare cijfers erover ontbreken. Extra (2011) meldde het gebrek aan eenduidige en betrouwbare gegevens over thuistaalgebruik in Nederland. Tijdens het meerjarige onderzoek naar taalvaardigheid en studiesucces (Van der Westen & Wijsbroek 2010; 2011; 2014) bleek dat gegevens over de taalachtergrond niet geregistreerd worden. Ook in Vlaanderen zijn hierover weinig gegevens bekend (Glorieux e.a. 2014).

In deze bijdrage wordt de taaldiversiteit in het hoger onderwijs belicht vanuit de vraag welke behoefte er is om de taalachtergrond van studenten en de taaldiversiteit van een opleiding in kaart te brengen.

Tijdens de bijeenkomst op de HSN-conferentie worden enkele – voorlopige – resultaten gepresenteerd van onderzoek naar de taalachtergrond van eerstejaarsstudenten van zes bacheloropleidingen in de sector Hoger Technisch en Natuurwetenschappelijk Onderwijs (HTNO). Het gaat daarbij om studenten aan drie opleidingen van de Hogeschool Rotterdam en drie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. De resultaten maken deel uit van het promotieonderzoek *De student taalcompetent* dat de rol van taalleerstrategieën van hbo-studenten exploreert bij het taalvaardiger worden in onderwijssituaties die niet primair tot doel hebben om taal te leren. In het kader van dit promotieonderzoek zijn gegevens verkregen over de taalachtergrond van meer dan 350 eerstejaarsstudenten (cohort 2015).

2. Indirecte indicatoren zijn geringe voorspellers van taalachtergrond

Bij inschrijving worden verschillende studentgegevens geregistreerd. In Nederland verloopt dat via ‘Studielink’, een landelijk inschrijvingsstelsel. Naast verplichte persoonsgegevens (‘NAW-gegevens’, ‘nationaliteit’, ‘geboorteland’ en ‘vooropleiding’), kunnen instellingen naar wens categorieën toevoegen, bijvoorbeeld voor de bepaling ‘autochtoon/(niet-)westerse allochtoon’.

De taalachtergrond van individuele studenten en de taaldiversiteit binnen een opleiding kan nu alleen afgeleid worden uit indirecte factoren (‘vooropleiding’, ‘nationaliteit’, ‘geboorteland’, ‘etniciteit’, enz.), maar door de toenemende diversiteit neemt de toch al geringe betrouwbaarheid alleen maar toe: criteria als ‘nationaliteit’ en het (gecombineerde) ‘geboortelandcriterium’ boeten steeds meer aan relevantie in. Ook de factor ‘vooropleiding’ heeft een lage voorspellende waarde: een student met een vwo- (of aso-) opleiding kan een eentalige, maar ook heel goed een twee- of meertalige student zijn, of een NT2’er die nog maar enkele jaren in het land verblijft. Andersom kan een student met een buitenlands diploma het Nederlands als moedertaal beheersen. ‘Etnische achtergrond’ is evenmin een sluitende indicator voor taalachtergrond. Het predicaat ‘allochtoon’, in 1971 geïntroduceerd door Verwey-Jonker, en later door het

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) onderverdeeld in ‘westers allochtoon’ en ‘niet-westers allochtoon’, geldt ook voor studenten van wie één van de ouders in het buitenland is geboren, maar in Nederland en in het Nederlands zijn opgegroeid. De CBS-definitie van allochtoon luidt: “iemand die in Nederland woont en van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren”.

Ook voor het bepalen van onderwijsachterstand wordt de geringe voorspellende waarde van ‘etniciteit’ onderkend. Tot 1 augustus 2006 werd de risicogroep in primair en voortgezet (secundair) gedefinieerd op basis van ‘etniciteit’ en ‘opleiding/beroep van de ouders’. Etniciteit bleek een te weinig voorspellende waarde voor onderwijsachterstand te hebben, waarna sinds 2006 het opleidingsniveau van de ouders de enige indicator is voor leerlinggewicht. Een meer individuele bepaling van de risicofactoren zou wenselijk zijn en daarom vragen Doolaard & Leseman (2008) om aandacht voor de definiëring van achterstandsgroepen. In ander verband wordt etnische achtergrond ook wel via zelftoerekening (*to which ethnic group do you consider yourself to belong?*) in kaart gebracht (Extra 2011). In het onderzoek dat nu gepresenteerd wordt, is de taalachtergrond direct bevraagd.

3. Nut en noodzaak vaststelling taalachtergrond

De behoefte aan informatie over de taalachtergrond van studenten openbaarde zich in 1989 bij De Haagse Hogeschool, bij het uitnodigen van studenten voor taalondersteuning voor allochtone studenten. Bij gebrek aan beter werd geselecteerd op achternaam, wat niet werkte: enkele studenten met een uitstekende beheersing van het Nederlands werden opgeroepen, terwijl studenten die deze ondersteuning hard nodig hadden geen oproep ontvingen. Bovendien roerden studenten zich, omdat ze gestigmatiseerd werden. In 1993 werd daarom een taaltoets afgenomen en werden studenten met een onvoldoende uitgenodigd voor taalondersteuning. Er bleef echter behoefte aan nadere informatie: een score van 58% op de c-test (voor tekstbegrip is een score van circa 90% nodig) is vrij laag. Wanneer deze behaald is door een student die nog maar anderhalf jaar in Nederland is en volop bezig is de taal te leren, vertegenwoordigt deze prestatie een andere waarde dan eenzelfde percentage, behaald door een Nederlandstalige student die zijn hele leven in Nederland heeft gewoond en alleen Nederlandstalig onderwijs heeft genoten. Een eerste functie voor het kennen van de taalachtergrond van studenten is hiermee vastgesteld: de taalachtergrond kan nut hebben om toetsresultaten te interpreteren en om studenten te voorzien van passende adviezen en van ondersteuning op maat.

4. Moedertaal, thuistaal of gezinstaal

Het begrip ‘moedertaal’ is onduidelijk en door de praktijk achterhaald (of voorbijgestreefd). Van Dale omschrijft moedertaal als “de taal van het land waar iemand geboren is”. Een onderzoeksrapport van RUG Wetenschapswinkels beschrijft het als “de taal die niet de omgevingstaal is” (Bücking & Visser 2006: 1) en “een andere taal dan Nederlands” (ibid.: 30). Het manifest van Beter Onderwijs Nederlands bedoelt met ‘moedertaal’ de Nederlandse taal. In het manifest is sprake van “verwaarlozing van de eigen moedertaal” (BON 2015: 1) en wordt melding gemaakt van het feit dat “in de meeste opleidingen van ons hoger onderwijs aan deze beheersing van de moedertaal weinig serieuze aandacht geschonken [wordt]” (ibid.: 2).

Het begrip ‘thuistaal’ (of ‘gezinstaal’) voor de taal die thuis geleerd is, wordt vaak als verklarende factor voor achterstand (of neutraler: voor schoolsucces) naar voren geschoven, bijvoorbeeld in PISA-onderzoek. Ook in onderzoek in de sector ‘hoger onderwijs’ krijgt thuistaal aandacht. Peters e.a. (2010) hebben in hun onderzoek naar de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs (n = 800) gekeken naar ‘het thuistaalprincipe’: 89,25% van de studenten spreekt thuis enkel Nederlands, 9,5% spreekt Nederlands én een andere taal en 1,25% enkel een andere taal. In hun onderzoek naar de achtergrondkenmerken van de instroom in het hoger onderwijs hanteren Glorieux e.a. (2014) een driedeling in gezinstaal: ‘Nederlands’, ‘Frans’ of ‘een andere taal’. De gezinstaal valt onder de socioculturele achtergrond die daarnaast ook ‘het opleidingsniveau van de moeder’, ‘het wonen in een buurt met veel schoolse vertraging’, ‘het ontvangen van een schooltoelage in het secundair onderwijs’ en ‘de etnische groep waartoe iemand op basis van nationaliteit behoort’, omvat. Glorieux e.a. onderscheiden vier groepen:

1. Belgen van wie het Nederlands de gezinstaal is;
2. Belgen van wie het Nederlands niet de gezinstaal is;
3. niet-Belgen van de EU van wie het Nederlands de gezinstaal is;
4. een restgroep met overige combinaties van nationaliteit en gezinstaal.

Welie (2013) heeft in zijn onderzoek in het Amsterdamse voortgezet onderwijs, naast naar kenmerken om etniciteit (‘autochtoon’/‘(niet-)westerse allochtoon’) vast te stellen, ook gekeken naar moedertaal (‘Nederlands’, ‘Nederlands en een andere taal’, ‘een andere taal dan Nederlands’). Hij onderkent dat er thuis ook meer dan één taal gesproken kan worden door expliciet te vragen naar de thuistaal met de ouders/verzorgers en met (eventuele) broertjes of zusjes. El Hadioui (2010) ziet – in de grootstedelijke Rotterdamse context – bij grote groepen een verschuiving van thuistaal in de richting van straattaal: in de periode na de basisschool is, ook bij van origine Nederlandssprekende jongeren die zich zelfs soms ‘allochtoon’ noemen of als ‘allochtoon’ beschouwd worden, de straattaal belangrijker.

Het begrip ‘thuis taal’ is complex (want wie spreekt welke taal tegen wie en waar praat men dan over?). Daarnaast is de vraag welke waarde thuis taal heeft voor studenten in het tertiair onderwijs. Is thuis taal van invloed op de mate van beheersing van de instructietaal (Nederlands of Engels) van studenten in het hoger onderwijs (achttienplussers)? Welk aandeel heeft thuis taal (nog) in het (dagelijkse) taalgebruik van studenten? En in hoeverre is thuis taal een verklarende factor voor studiesucces? Nader onderzoek zal dit moeten uitwijzen. Tot op heden is er geen overtuigend bewijs dat taalvaardigheid (in de zin van een prestatie op een taaltoets) een verklarende factor is voor studiesucces.

5. Onderwijstaal

Naast de toenemende meertaligheid in de thuissituatie, neemt ook de diversiteit met betrekking tot ‘de onderwijstaal’ toe. Geleidelijk aan stromen meer studenten in met tweetalige onderwijservaring (tweetalig basis- en/of voortgezet onderwijs) of met een andere onderwijstaal (volledig Engelstalig voortgezet onderwijs; internationale scholen). De instroom in het hoger onderwijs zal, naast uit studenten die twee- of meertalig opgegroeid zijn, ook meer en meer bestaan uit studenten met ervaring in meerdere simultane of successieve instructietalen.

6. Intertalige en intratalige diversiteit in het hoger onderwijs

Taaldiversiteit in het hoger onderwijs kan bekeken worden vanuit de individuele student of vanuit de groep (diversiteit binnen de opleiding, de jaargroep of de klas). Bij intertalige diversiteit gaat het om de verschillende talen die iemand beheerst, waaronder ook de vreemde talen. Door de toename van meertalig opvoeden en van onderwijservaring in meerdere onderwijstalen raakt een eentalig perspectief (de instructietaal en de andere taal) steeds meer achterhaald. De beroepssituatie (‘internationale context’, ‘mobiliteit’) van ouders van nu leidt ertoe dat kinderen schoolgaan in meerdere, opeenvolgende onderwijstalen. Die kinderen komen nu en in de nabije toekomst naar het Nederlandstalige of Engelstalige hoger onderwijs. Docenten én opleidingen in het hoger onderwijs zijn zich hiervan nog onvoldoende bewust en zijn er zeker niet op voorbereid: er wordt nog veel vanuit een eentalig perspectief lesgegeven. Wordt meertaligheid de norm? Wat betekent dat voor eentalige studenten?

Ook de intratalige diversiteit (Blommaert & Van Avermaet 2008: 30) neemt toe en dan met name regionale en sociale variëteiten (waaronder straattaal). Toch wordt vooral de standaardtaal als voorwaardelijk voor schoolsucces beschouwd, wat in tegenspraak is met de huidige kennis van T2-verwervingsprocessen (Van Avermaet 2015).

7. Van een eentalig naar een meertalig perspectief

De taalachtergrond van studenten werd eind vorige eeuw voornamelijk benaderd vanuit een eentalig perspectief dat leidde tot een dichotomie van ‘moedertaalspreker’ versus ‘de andere studenten’ (tweedetaalleerders of twee- of meertaligen). Boogaard (1997) onderscheidde in haar onderzoek ‘autochtone studenten’, ‘buitenlandse studenten’ en ‘allochtone studenten’. Allochtone studenten zijn in het buitenland geboren of hebben een buitenlandse nationaliteit en hebben een groot deel van hun vooropleiding in Nederland gevolgd. Buitenlandse studenten zijn NT2-studenten. Bijna twintig jaar later beschrijft Kerkhoff (2014: 20-23) een tweedeling: ‘autochtone studenten vanuit havo/mbo’ en ‘allochtone studenten die met Staatsexamen NT2-II of CNaVT’ instromen.

De intratalige én intertalige diversiteit is evenwel sterk toegenomen. Hulstijn (2015: 48-50) onderscheidt vier typen tweetaligen:

1. kinderen die opgroeien in twee of zelfs meer talen, zowel simultaan (gelijktijdig) als successief (elkaar opvolgend), zij het voorschools;
2. jongeren die eentalig opgroeien en de schooltaal als tweede taal vanaf ongeveer vijf jaar verwerven en intensief met die tweede taal in aanraking komen, omdat het de schooltaal is en veel van hun klasgenoten en vriendjes eentalige sprekers zijn in hun tweede taal;
3. volwassen tweedetaalleerders die voor de leeftijd van volwassenheid de tweede taal beginnen leren en intensief met de taal in contact komen, omdat zij naar het betreffende land verhuisd zijn waar de meerderheid in de omgeving deze taal spreekt en waar hun dagelijkse leven het gebruik van de tweede taal vereist;
4. tweedetaalleerders die op elke leeftijd kunnen beginnen met het leren van de tweede taal, maar die deze taal leren als vreemde taal in een schoolcontext, terwijl ze in een land wonen waar hun eerste taal de dominante taal is. (Wanneer hier het woord ‘land’ vervangen kan worden door ‘omgeving’, vallen hier studenten onder die in het Nederlands studeren, maar buiten de hogeschool in een omgeving verkeren waar de ‘eigen taal’ gesproken wordt.)

Menig student van De Haagse Hogeschool valt buiten deze vier categorieën. Beter past dan wat Van Avermaet (2015) als taalvaardigheid van studenten ziet: een geheel van meertalige repertoires waarbij niet elke taal of variëteit *full proficient* beheerst wordt of moet worden.

8. Meten? Om wat te weten?

Registratie van persoonskenmerken blijft een gevoelige zaak. Oneigenlijk gebruik ervan kan leiden tot stereotypering, stigmatisering, discriminatie en uiteindelijk tot

uitsluiting of verwijdering. De hamvraag is hoe het hoger onderwijs vanuit een meertalig perspectief een passend antwoord vindt op de toenemende taaldiversiteit. Hoe leiden we taaldiverse studenten op? En hoe bereiden we hen voor op een taaldiverse beroepsuitoefening? Inzicht in de taalachtergrond van de instroom is het kennen van de beginsituatie. En dat is een tweede reden om de meertaligheid en taaldiversiteit in kaart te brengen, naast de derde, namelijk het op de voet kunnen volgen van de verwachte toegroei naar (super)diversiteit, ook in het hoger onderwijs.

Referenties

- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- BON (2015). ‘Manifest van het taalcollectief’. Online raadpleegbaar op: <http://www.beteronderwijsnederland.nl/sites/beteronderwijsnederland.nl/files/Manifest3-2juli.pdf>.
- Boogaard, M. (1997). *Van buiten, geleerd. Allochtone en buitenlandse studenten in het Nederlands hoger onderwijs*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Bücking, L. & S. Visser (2006). ‘Meer talen, beter communiceren. Een onderzoek naar informatieverbreiding over meertaligheid’. Online raadpleegbaar op: <http://www.rug.nl/research/portal/files/2877816/Meertalenbetercommuniceren.pdf>.
- Doolaard, S. & P.P.M. Leseman (2008). *Versterking van het fundament. Integreerend studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn Sociale en institutionele context van scholen uit het Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION.
- El Hadioui, I. (2010). “De Straten-Generaal van Rotterdam. Naar een stadssociologisch perspectief op jeugdculturen”. In: *Pedagogiek*, 30, p. 26-42.
- Extra, G. (2011). *De omgang met taaldiversiteit in de multiculturele samenleving: Nederland in internationaal vergelijkend perspectief*. Tilburg: Tilburg University.
- Glorieux, I., I. Laurijssen & O. Sobczyk (2014). ‘De instroom in het hoger onderwijs van Vlaanderen: Een beschrijving van de huidige instroompopulatie en een analyse van de overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs’. Leuven: Steunpunt SSL.
- Kerkhoff, A. (2014). ‘Taal en diversiteit’. [lectorale rede]. Tilburg: Fontys.
- Peters, E., T. Van Houtven & Z. El Morabit (2010). ‘Is meten echt meer weten? Taalvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs in kaart gebracht’. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 51-66.

- Van Avermaet, P. (2015). 'Anderstaligheid als handicap en meertaligheid als troef: mythes en feiten'. [Eigen aantekeningen en PowerPointpresentatie bij deze lezing, gehouden tijdens een bijeenkomst van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs].
- Van der Westen, W. (2002). "Ondersteunend Onderwijs Nederlands: het perspectief op een goede taalvaardigheid". In: A. Mottart (red.). *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 207-219.
- Van der Westen, W. & D. Wijsbroek (2010). "Slecht in taal, slecht in studie? Een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces". In: *Hoger Onderwijs Management*, december 2010, p. 18-20.
- Van der Westen, W. & D. Wijsbroek (2011). "Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijftiendertigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 118-123.
- Van der Westen, W. & D. Wijsbroek (2014). "Taalbeheersing een garantie voor studiesucces?". In: F. Meijers e.a. *Dynamiek in dialoog / Dynamic dialogue*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, Centrum voor Lectoraten en Onderzoek, p. 157-180.
- Welie, C. (2013). 'Onderzoeksrapportage project OTAW: Taalvaardigheid in Amsterdam-West. Een analyse van leerlingachtergrond, taalonderwijs en lessen Nederlands'. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.