DE ARABISCHE TAAL OP HET ISK ENSCHEDE

L. Abou Zeid- 320487, N. Lahdo- 327902 & I. ten Broeke- 356887

Bachelorrapport MWD

Academie Mens en Maatschappij

Saxion Enschede

DE ARABISCHE TAAL OP HET ISK ENSCHEDE

VAN ج ب أ NAAR ABC

L. Abou Zeid, N. Lahdo & I. ten Broeke
Bachelor begeleider: H. Hendriks

Academie Mens en Maatschappij
Saxion Enschede

Enschede, 20 mei 2016

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord 5

Samenvatting 6

H1. Inleiding 7

Aanleiding onderzoek 7

Doelen 8

Hoofd- en deelvragen 9

Theoretische deelvragen 9

Praktische deelvragen 9

Leeswijzer 9

H2. Theoretisch kader 9

Hoe verloopt de taalwerving van allochtone kinderen voor het leren van een tweede taal? 9

Welke factoren beïnvloeden het taalgebruik van allochtone kinderen? 12

Welke methodieken worden er gebruikt om de Nederlandse taal aan te leren bij allochtone kindern? 13

Wat is het belang van taalwerving bij allochtone kinderen? 14

H3. Methode onderzoek 17

Onderzoeksmethode 17

Onderzoekstype 17

Data verzameling 17

Populatie 18

Validiteit 18

Betrouwbaarheid 19

Ethische overwegingen 19

H4. Resultaten 20

Arabisch praten 20

Nederlands praten 20

Benodigdheden Nederlands praten 21

Gevoelens geïnterviewden 22

H5. Conclusies 23

Conclusie deelvragen+hoofdvraag 23

In welke situatie spreken de Syrische leerlingen op het ISK Enschede Arabisch/Nederlands? 23

Wat hebben Syrische leerlingen op het ISK Enschede nodig om meer Nederlands te praten? 24

Hoe voelen Syrische leerlingen zich op het ISK Enschede? 25

Hoofdvraag 25

Aanbevelingen 26

Aanbeveling 1: meer interactie tijdens de lessen Nederlands 26

Aanbeveling 2: Syrische leerlingen uit elkaar zetten in de lessen 26
Aanbeveling 3: belonen/strenger zijn wat betreft het verplicht Nederlands praten 26
Aanbeveling 4: een vervolgonderzoek laten uitvoeren 27
Sterkte- zwakte analyse 27
Sterkte 27
Zwakte 28
Discussie 28
Literatuurlijst 29
Bijlage 1: interviewschema 31
Bijlage 2: beoordelingsformulier 32

VOORWOORD

Voor LP. 9.2 is ons gevraagd om een onderzoek uit te voeren en aan de hand daarvan een bachelorrapport te schrijven. We willen met name onze docent Helma Hendriks bedanken voor de informatieve lessen en de goede begeleiding tijdens het schrijven van het bachelorrapport. Ook willen we de andere docenten van LP. 9.2 bedanken voor de goede begeleiding in het onderzoeksatelier, hier hebben we veel aan gehad.

SAMENVATTING

Wij gaan ons onderzoek uitvoeren bij het ISK Enschede. Het ISK Enschede is een school voor kinderen van 12 tot 18 jaar om de Nederlandse taal te leren. Het ISK Enschede heeft momenteel erg veel Syrische leerlingen en ze lopen dan ook tegen het probleem aan dat er onderling bijna alleen maar Arabisch wordt gesproken. De hoofdvraag van het onderzoek luidt dan ook als volgt: ''Wat is volgens Syrische leerlingen de reden om in hun moedertaal te praten op het ISK Enschede?''. Hierbij hebben we een korte en een lange termijn doel. Het korte termijn doel luidt als volgt: ''Kennis verwerven over het taalgebruik (Arabisch/Nederlands) van Syrische leerlingen op het ISK Enschede''. Het lange termijn doel luidt als volgt: ''Bijdrage leveren aan het meer gaan praten in het Nederlands van Syrische leerlingen op het ISK Enschede en hiermee het uitstroomniveau verhogen''.

Ons onderzoek gaat een kwalitatief, verkennend onderzoek worden waarbij we een halfgestructureerd interview gaan afnemen bij 30 leerlingen op het ISK Enschede. Bij het afnemen van de interviews houden we rekening met de validiteit en betrouwbaarheid van het interview en ook denken we aan ethische overwegingen.

Uit ons onderzoek kunnen we concluderen dat er in veel situaties Arabisch wordt gesproken, omdat dit makkelijker is. Er wordt Nederlands gesproken met mensen die geen Arabisch kunnen. Ook kunnen we concluderen dat er in de klas veel Arabisch wordt gesproken, omdat alle Arabische leerlingen naast elkaar zitten. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen automatisch Arabisch gaan praten. Ook kunnen we concluderen dat de leraren niet streng en consequent zijn wat betreft het verplicht Nederlands praten, dit zorgt ervoor dat de leerlingen Arabisch blijven praten.

Uit deze conclusies kunnen er dan ook een aantal aanbevelingen worden gedaan. Zo hebben de onderzoekers als aanbeveling om de Syrische leerlingen uit elkaar te zetten, zodat er wel Nederlands gepraat moet worden. Ook een belangrijke aanbeveling is om de leerlingen te belonen als ze onderling Nederlands praten, een beloning kan de leerlingen stimuleren om hiermee door te gaan.

H1. INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt ten eerste de aanleiding van het onderzoek besproken, dit onderbouwen we met theorie. Ook beschrijven we in dit hoofdstuk de doelen en de hoofd- en deelvragen. De doelen zijn opgedeeld in een lange en korte termijn doel en de deelvragen zijn opgedeeld in theoretische en praktische deelvragen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een leeswijzer.

AANLEIDING ONDERZOEK

Sinds de in 2010 begonnen burgeroorlog in Syrië is het aantal vluchtelingen erg opgelopen. Binnen Syrië zelf zijn er 7,6 miljoen mensen die leven in erbarmelijke omstandigheden, deze mensen zijn hun huis kwijt geraakt door de oorlog. In de omliggende buurlanden is het aantal Syrische vluchtelingen opgelopen naar meer dan 4 miljoen, dit is dan ook een van 's werelds grootste vluchtelingencrises in de afgelopen 25 jaar. Naast de 4 miljoen vluchtelingen die naar de buurlanden zijn gevlucht, zijn er nog 270.000 vluchtelingen die naar Europa zijn vertrokken (UNHCR, 2016), in Nederland hebben in 2015 in totaal 18.677 Syrische vluchtelingen asiel aangevraagd. Volgens VluchtelingenWerk Nederland (2016) is een asielzoeker iemand die de bescherming van een ander land inroept, daarmee vraagt hij in dat land asiel aan. Een vluchteling is volgens hen iemand van wie de Immigratie- en Naturalisatiedienst (IND) in de asielprocedure heeft vastgesteld dat hij of zij gevaar loopt in het land van herkomst, vluchtelingen krijgen een verblijfsvergunning en mogen in Nederland blijven (VluchtelingenWerk Nederland, 2016). In de huidige immigratiesamenleving wordt in Nederland het belang van taal en onderwijs voor integratie en participatie sinds vele jaren nadrukkelijk als aanhoudende zorg beschouwd. Dit vanwege het willen vergroten van de kansen van immigranten op meer onderwijssucces en succes in de bredere maatschappelijke context. Taal is een alledaags communicatiemiddel en een identiteitskenmerk, dit maakt dat immigranten zonder goeie kennis van de Nederlandse taal minder kunnen deelnemen aan de maatschappij (van Helvert & Vallen, 2002). Het taalverwervingsproces wordt onderverdeeld in twee algemene lijnen. Volgens René Appel is de eerste algemene lijn: *''Het menselijk taalverwervingsvermogen werkt als een informatieverwerkend systeem. Binnenkomende informatie (taalaanbod) wordt georganiseerd en gecategoriseerd en vergeleken met wat al bekend is.''* De tweede algemene lijn is*: ''Confrontatie met bepaalde regels of structuren kan de T2-verwerving bevorderen, zeker als dit taalelementen betreft waar de leerder als het ware aan toe is, die dus binnen het bereik van de eigen hypotheses liggen''* (Appel, 1997).

In Nederland geldt voor alle kinderen leerplicht, dus ook voor kinderen die in een asielzoekerscentrum wonen. Wanneer een kind op later tijdstip een tweede taal aanleert, wordt er van een successieve taalverwerving gesproken. Dezelfde fases worden doorlopen als bij de eerste taalverwerving, echter worden er een paar fases overgeslagen. Dit komt doordat de kinderen de basiskennis van de eerste taal overdragen naar de tweede taal. Tijdens het taalverwervingsproces zijn er een aantal verschijnselen die voor zouden kunnen komen. De stille periode is er een van. Dit houdt in dat iemand die een tweede taal aanleert, meestal uit onzekerheid voor een langere periode niets durft te zeggen in die taal. Tevens komt het vermengen van de ene taal met de andere taal veel voor en worden hierbij taalstructuren uit de moedertaal overgenomen in de tweede taal (Diversiteiten in Actie, z.j.).

Kinderen tussen de 12 en 18 jaar gaan naar de internationale schakelklas, dit wordt in Enschede ook wel het ISK genoemd. Wanneer deze leerlingen voldoende Nederlands spreken, stromen ze in op een

voor hen geschikte onderwijsvorm (COA, 2016). De grote hoeveelheid Syrische vluchtelingen is te merken op het ISK in Enschede. Er zitten momenteel 180 leerlingen op deze school, hiervan is 80% of meer Syrisch en daarmee Arabischtalig. Volgens gemeente Enschede (2016) komt er op het Esmarkeveld in Enschede een AZC voor de opvang van 600 vluchtelingen, hiermee verwacht het ISK dat het aantal leerlingen aan het eind van het jaar flink zal stijgen (persoonlijke communicatie Docent Waslander, 10 februari, 2016). Dhr. Waslander geeft aan dat de zorgen omtrent het onderling Arabisch spreken op school zijn toegenomen. Ten eerste is het onderling Arabisch praten een probleem, omdat de leraren en leerlingen uit andere landen niet weten waarover er precies wordt gesproken. Daarnaast is een nog groter probleem dat er wordt opgemerkt dat de leerlingen de Nederlandse taal minder snel oppikken, waardoor het uitstroomniveau lager wordt. Dhr. Waslander geeft aan dat het uitstroomniveau een paar jaar geleden een stuk hoger lag, sinds het ISK zoveel Syrische leerlingen tegelijk heeft, is het uitstroomniveau steeds lager geworden. Ook geeft Dhr. Waslander aan dat het Arabisch praten een probleem is waarmee de reguliere middelbare scholen mee te maken gaan krijgen zodra de Syrische leerlingen klaar zijn op het ISK. Doordat veel leerlingen laag uitstromen, gaan ze naar dezelfde reguliere middelbare school, waar ze ook weer bij elkaar in de klas komen. Het onderling Arabisch praten is dus een probleem dat zich vormt op het ISK Enschede en zich vervolgens verspreidt naar de reguliere middelbare scholen.

Dhr. Waslander geeft aan dat het ISK niet goed weet wat ze hier aan kunnen doen. Momenteel is ongeveer 80% van de leerlingen Syrisch en daarmee Arabischtalig, door deze leerlingen wordt er onderling bijna alleen maar Arabisch gesproken. De verwachtingen zijn dan ook dat dit nog erger gaat worden als er op het Esmarkeveld in Enschede een AZC wordt geopend, omdat het aantal Syrische leerlingen dan nog meer zal toenemen. Dhr. Waslander geeft ook aan dat het ISK niet goed weet waarom de Syrische leerlingen onderling bijna alleen maar Arabisch praten. Dhr. Waslander geeft aan dat dit aan de ene kant natuurlijk logisch is: het voelt vertrouwd om in je eigen taal te praten, echter is het communiceren in de eigen taal nooit zo'n probleem geweest als nu. Dhr. Waslander geeft aan dat het ISK eerder ook wel eens veel Arabischtalige leerlingen heeft gehad, maar dat het onderling Nederlands praten toen een stuk beter ging. Ook zijn er wel een aantal leerlingen uit bijvoorbeeld Polen die dezelfde taal spreken, deze Poolse leerlingen houden echter een stuk minder erg vast aan het praten in de eigen taal dan de Syrische leerlingen.

Het ISK heeft deze probleemstelling met ons besproken. Het ISK zou graag willen weten wat de reden is dat de Syrische leerlingen onderling zoveel Arabisch blijven praten en waar dit precies vandaan komt. Ook wil het ISK graag aanbevelingen over wat ze als school kunnen doen, zodat de Syrische leerlingen onderling meer Nederlands gaan praten.

DOELEN

Korte termijn doel: Kennis verwerven over het taalgebruik (Arabisch/Nederlands) van Syrische leerlingen op het ISK Enschede.

Lange termijn doel: Bijdrage leveren aan het meer gaan praten in het Nederlands van Syrische leerlingen op het ISK Enschede en hiermee het uitstroomniveau verhogen.

HOOFD- EN DEELVRAGEN

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: ''Wat is volgens Syrische leerlingen de reden om in hun moedertaal te praten op het ISK Enschede?''

De hieruit volgende deelvragen zijn opgedeeld in theoretische- en praktische deelvragen.

THEORETISCHE DEELVRAGEN

1. Hoe verloopt de taalwerving van allochtone kinderen voor het leren van een tweede taal?
2. Welke factoren beïnvloeden het taalgebruik van allochtone kinderen?
3. Welke methodieken worden en gebruikt om de Nederlandse taal aan te leren bij allochtone kinderen?
4. Wat is het belang van taalverwerving bij allochtone kinderen?

PRAKTISCHE DEELVRAGEN

1. In welke situatie spreken de Syrische leerlingen op ISK Enschede Arabisch/Nederlands?
2. Wat hebben de Syrische leerlingen op het ISK Enschede nodig om meer Nederlands te praten?
3. Hoe voelen de Syrische leerlingen zich op het ISK Enschede?

LEESWIJZER

Het bachelorrapport begint met een kort voorwoord gevolgd door een samenvatting van het bachelorrapport. In hoofdstuk 1, de inleiding, wordt de aanleiding van het onderzoek beschreven, deze aanleiding wordt onderbouwd met theorie. Ook wordt er in hoofdstuk 1, de inleiding, de doelen en de hoofd- en deelvragen beschreven. De doelen zijn onderverdeeld in een lange en in een korte termijn doel en de deelvragen zijn onderverdeeld in theoretische en praktische deelvragen. In hoofdstuk 2, het theoretisch kader, wordt er antwoord gegeven op de theoretische deelvragen omtrent taalverwerving bij allochtone kinderen. Deze antwoorden zijn gegeven door gebruik te maken van literatuur. In hoofdstuk 3, methode onderzoek, wordt er ingegaan op de onderzoeksmethode, het onderzoekstype, de dataverzameling, de populatie, de validiteit, de betrouwbaarheid en de ethische overwegingen. In hoofdstuk 4, de resultaten, worden de resultaten aan de hand van de afgenomen interviews uitgewerkt. In hoofdstuk 5, conclusies, worden er eerst conclusies getrokken uit de afgenomen interviews. Hiermee wordt er antwoord gegeven op de praktische deelvragen. Vervolgens worden er aanbevelingen gedaan voor het ISK Enschede, deze aanbevelingen komen voort uit de conclusie. Tot slot kunt u in dit hoofdstuk nog een sterkte- zwakte analyse vinden gevolgd door een discussie.

H2. THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de theoretische deelvragen. Deze antwoorden zijn gegeven door middel van literatuur.

HOE VERLOOPT DE TAALWERVING VAN ALLOCHTONE KINDEREN VOOR HET LEREN VAN EEN TWEEDE TAAL?

Praktijkervaringen maken duidelijk dat er veel sprake is van individuele variatie wat betreft het tempo van taalverwerving bij kinderen. De verschillen hierin kunnen we deels wijten aan de sociale

omstandigheden van een kind, als het taalaanbod van de ouders beter aansluit bij de taalontwikkeling van het kind zullen de kinderen een sneller taalverwervingsproces doorlopen (Verhoeven & Vermeer, 2006). Daarnaast hebben de verschillen ook te maken met het kind zelf, kinderen zijn erg verschillend wat betreft taalaanleg. Zo zijn er kinderen die een goed taalgevoel hebben, deze kinderen verbreden hun kijk op de wereld en op zichzelf door middel van taal. Daarnaast zijn er kinderen met een zwak taalgevoel, voor deze kinderen is het begrijpen en vooral het produceren van taal moeilijk. Het is opvallend dat kinderen met een zwakke taalvaardigheid ook vaak een lage zelfsturing hebben en een beperkte mentale activiteit. Ook zijn er kinderen met een specifiek taalleerprobleem, deze kinderen hebben moeite met een specifiek onderdeel van het taalsysteem. Tot slot kennen we nog kinderen met taalleerproblemen, omdat de Nederlandse taal hen als tweede taal wordt geleerd. Sommige van deze kinderen komen pas in aanraking met de Nederlandse taal als ze naar de basisschool gaan, hierdoor zijn er in de onderbouw van de basisschool vaak grote verschillen in de beheersing van de Nederlandse taal. Het is opvallend dat het gemiddelde beheersingsniveau van kinderen die de Nederlandse taal als tweede taal leren vaak achterblijft bij kinderen die de Nederlandse taal als eerste taal leren. Het kan soms lijken alsof kinderen met Nederlands als tweede taal al behoorlijk wat kunnen in het Nederlands, dit komt doordat velen al een beetje Nederlands van hun vriendjes hebben geleerd. Het kind maakt vaak gebruik van een aantal formules, zoals ‘’kom op’’, ‘’kijk naar je eige’’ en ‘’k weet ’t niet’’ waardoor de boodschap vaak goed kan worden overgebracht. In werkelijkheid praat het kind eigenlijk nog heel krom Nederlands en maakt het kind veel fouten in het schoolwerk, omdat het kind te hoog wordt ingeschat qua beheersing van de Nederlandse taal. Het lijkt er dus op dat het kind grote communicatieve vaardigheden bezit, maar vooral qua grammatica valt dit erg tegen. Naarmate het kind verder in het onderwijs komt en begint met bijvoorbeeld leesonderwijs wordt het duidelijk zichtbaar dat het kind hier moeite mee heeft en worden de grote individuele verschillen in taalvaardigheid in het Nederlands duidelijk merkbaar (Verhoeven & Vermeer, 2006).

Volgens Goorhuis-Bouwer (in Tiest, 2013, p.12) kan er een onderscheid gemaakt worden tussen twee moedertalen of een tweede taal. Twee moedertalen houdt in dat je twee talen leert vanaf de geboorte of in de periode van 0-7; jaar. Een tweede taal houdt in dat je een tweede taal leert na deze leeftijd. Volgens Romaine (in Tiest, 2013, p.12) kunnen we drie belangrijke aspecten onderscheiden die een rol spelen bij het tweetalige taalverwerving:
- De taal die door de ouders met het kind wordt gesproken.
- De moedertaal van de ouders.
- De dominante taal die in het land of in de streek wordt gesproken.

Uit onderzoek is gebleken dat de volgorde waarin kinderen elementen met de Nederlandse taal als tweede taal Nederlands leren erg vergelijkbaar is met die van autochtone Nederlandse kinderen die Nederlands als eerste taal leren. De fouten die gemaakt worden door kinderen die Nederlands als tweede taal leren zijn niet zo toevallig, maar zie je ook in het taalgebruik van Nederlandse kinderen die Nederlands als eerste taal leren. Zo zegt een kind bijvoorbeeld vaak ‘’ik loopte’’ in plaats van ‘’ik liep’’. Dit hoeven we niet te zien als fouten, maar juist als stapjes in de goede richting. Dit soort voorbeelden zijn namelijk noodzakelijke stappen om de Nederlandse taal goed te leren. Daarmee is het tweede- taalverwervingsproces net zoals het eerste- taalverwervingsproces een creatief proces. Het kind praat iemand niet domweg na, maar selecteert een aantal structuurkenmerken uit het taalmateriaal dat hem wordt aangeboden. Op grond van deze structuurkenmerken vormt het kind vervolgens regels die van het volwassen model kunnen afwijken, in de loop van het

taalverwervingsproces stelt het kind deze regels steeds weer bij door wat hij in zijn omgeving hoort (Verhoeven & Vermeer, 2006).

De genoemde overeenkomsten in verwerving tussen eerste en tweede taal maken het goed mogelijk om beide processen met elkaar te vergelijken (Verhoeven & Vermeer, 2006). Uit onderzoek van Hulk & Comips (in Tiest, 2013, p.12) blijkt echter dat tweetalige kinderen een stilstand vertonen in de fase waarin het lidwoord ''de'' overgegeneraliseerd wordt. Tweetalige kinderen gebruikten het lidwoord ''het'' wel, maar weten het niet in de juiste situatie toe te passen. Het in de juiste situatie toepassen van het lidwoord ''het'' is iets dat eentalige kinderen uiteindelijk wel leren, dit lijkt er dan ook op te wijzen dat tweetalige kinderen het onderscheid tussen de Nederlandse lidwoorden niet hetzelfde verwerven als eentalige kinderen en dat ze de Nederlandse taal nooit volledig zullen beheersen.

Ook is uit onderzoek gebleken dat het niet handiger is als allochtone ouders Nederlands tegen het kind praten, ondanks dat dit vaak wordt gedacht. Op deze manier leren kinderen langzamer in plaats van sneller. Juist door het praten in de moedertaal is het voor kinderen makkelijker om een tweede taal te leren, de taalvaardigheid uit deze eerste taal hangt namelijk samen met de taalvaardigheid uit de tweede taal. Als een kind bepaalde woorden in zijn eigen taal al kent is het makkelijker om deze begrippen in het Nederlands op te pakken (Scheele, Verhoeven & Cummins, z.j.). Daarnaast heeft buitenlands onderzoek aangetoond dat ouders meer in de moedertaal blijven praten als ze tevreden zijn over deze taal. Ook dit onderzoek geeft aan dat dit er dan weer voor zorgt dat de tweede taal van het kind zich beter ontwikkelt (Okazaki, z.j. in Cummins, z.j.).

Het idee dat tweede taalverwerving gebaseerd is op de moedertaal wordt echter niet door alle onderzoekers ondersteund. De creatieve constructie hypothese gaat ervan uit dat het leren van de moedertaal en het leren van een tweede taal gestuurd wordt door dezelfde verzameling aangeboren, constructieve principes. De gemaakte fouten worden gezien als op zichzelf staande fouten en niet als transfer uit de moedertaal. Wel gaan zij er ook vanuit dat moedertaalverwerving en tweede taalverwerving niet veel van elkaar verschillen en dezelfde fases doorlopen (Frijn & de Haan in Tiest, 2013, p.13).

Tot slot zijn er nog verschillende theorieën die zich baseren op de organisatie in de hersenen. Een van de theorieën op dit gebied is de balance theory van Baker (Tiest, 2013). Bij deze theorie wordt er vanuit gegaan dat we twee talen kunnen vergelijken met twee gewichten op een weegschaal, als de ene taal toeneemt dan neemt de andere taal af. Er zijn echter verschillende theorieën die dit tegenspreken. Zo is er ook het underlyingproficiency model of bilingualism van Cummins. Deze theorie beschrijft de organisatie in de hersenen op de volgende manier bij tweetalige personen: Aan de oppervlakte spreken ze meestal een van beide talen, maar in hun hersenen (onder water) staan beide talen met elkaar in verbinding. Ze worden geschetst als ijsbergen: boven water zijn ze gescheiden maar onder water zijn ze wel met elkaar verbonden. Ook is de competentie in de tweede taal volgens Cummins deels afhankelijk van de competentie die in de moedertaal is bereikt, daarbij onderscheidt hij verschillende vormen van woordenschat, namelijk de BISC (basis interpersonal communicative skills) en de CALP (cognitive academic language proficiency). Onder de BISC vallen de simpele, alledaagse taalvaardigheden. Onder de CALP vallen de meer complexe, abstracte taalvaardigheden. Volgens Cummins worden vooral de CALP in de eerste taal te weinig bevordert bij kinderen uit etnische minderheidsgroepen, waardoor zij zich ook niet goed kunnen ontwikkelen in de tweede taal. Dit kan dan uiteindelijk leiden tot een taalachterstand bij deze tweetalige leerlingen

(Tiest, 2013). In het voortgezet onderwijs blijkt de woordenschat van tweetalige leerlingen ongeveer een kwart kleiner te zijn dan de woordenschat van eentalige Nederlandse leerlingen (Sanders, 1990 in Tiest, 2013, p.13). Volgens Appel & Vermeer (in Tiest, 2013, p.13) kan deze ''subtractieve tweetaligheid'' voor problemen zorgen. We spreken van subtractieve tweetaligheid als de eerste taal niet voldoende wordt gebruikt of ondersteund. Dit kan vervolgens leiden tot ''dubbel semilingualisme'', dit houdt in dat men twee talen op een laag niveau beheerst. Als de beide talen voldoende worden ondersteund kan tweetaligheid een positief effect hebben.

WELKE FACTOREN BEÏNVLOEDEN HET TAALGEBRUIK VAN ALLOCHTONE KINDEREN?

Een belangrijke factor bij het leren van een nieuwe taal is onmiskenbaar het taalcontact. Hoe meer je je blootstelt aan een taal, hoe sneller je die taal leert en hoe behendiger je in die taal wordt. Daarom is het van belang om kinderen zo jong mogelijk veel met de Nederlandse taal in contact te brengen. Maar het is de vraag of allochtone ouders ook Nederlands moeten spreken met hun kinderen. Er wordt van uitgegaan dat de ouders voldoende taalvaardig zijn in het Nederlands. Tenslotte moeten nieuwkomers in Nederland een verplicht inburgeringtraject volgen dat wordt afgesloten met een examen (Kuiken,2012).

Wanneer een ouder slaagt voor het inburgeringexamen, is er een laag niveau van taalvaardigheid bereikt. Ook de woordenschat is dan vaak nog minimaal. Dit betekent dat deze ouders hun kinderen niet voldoende taalaanbod kunnen bieden, wat nodig is voor een goede taalontwikkeling voor het kind. De kinderen nemen het taalgebruik van hun ouders over, wat dus nog onvolledig is. Het risico bestaat dat ze ook fouten zullen overnemen. Op jonge leeftijd is het moeilijk om deze fouten nog te verbeteren (Kuiken,2012).

Sociaalpsychologische factoren houden een sterk verband met het succes in de tweedetaalverwerving (Kips, 2006). Over het algemeen wordt verondersteld dat het gedrag van de leerlingen ten opzichte van de gemeenschap van de doeltaal zijn succes in de tweede taal aanzienlijk beïnvloedt. Het gedrag laat zien hoe gemotiveerd de leerder is om de doeltaal te leren (Appel & Muysken, 1988, in Kips 2006, p.58). Er zijn twee soorten motivaties om een tweede taal te leren. Een integratieve motivatie: de leerder wil graag bij de gemeenschap van de doeltaal horen. Hij/zij wil hierin worden opgenomen. De leerder doet zijn best om deel te nemen aan culturele activiteiten van de doeltaal en vrienden maken. Een instrumentatieve motivatie: de leerder wil een bepaalde doel bereiken. Dit kan zijn om uiteindelijk een baan te vinden en geld te verdienen. Om op school zijn/haar examens te halen en vooruit te kijken in de toekomst (Baker, 2001, in Kips, 2006, p.58).

Persoonlijkheidsfactoren hebben ook invloed op de tweedetaalverwerving. Verschillende factoren hierin zijn zelfvertrouwen, extraversie, angst, de bereidheid om risico's te nemen, gevoeligheid voor afwijzing, empathie en geremdheid. De eigenschappen extraversie/introversie en empathie komen het vaakst aan bod als het gaat om de rol van persoonlijkheden bij tweedetaalverwerving.
Er wordt van een extrovert persoon verwacht dat zijn concentratie tijdens de het leren minder goed is en dat hij daardoor ook een minder goede leerling is. Wanneer het gaat om tweedetaalverwerving, heeft een extrovert persoon toch meer het voordeel dan een introvert persoon. Dit ligt aan het feit dat een extrovert persoon eerder zichzelf openstelt voor de doeltaal en ook makkelijker gesprekken aangaat in deze taal, wat enorm belangrijk is bij tweedetaalverwerving (Johnson 2001, in Kips, 2006, p.72).

WELKE METHODIEKEN WORDEN ER GEBRUIKT OM DE NEDERLANDSE TAAL AAN TE LEREN BIJ ALLOCHTONE KINDERN?

Taalverwerving is een onbewust proces. Het is iets dat vanzelf ontstaat wanneer er begrepen wordt wat een ander vertelt. Volgens Krashen (1981) vindt een natuurlijke taalverwerving op een onbewuste manier plaats door je veel te omringen met de taal. Dit gebeurt door te lezen in en te luisteren naar de doeltaal. Als iemand mededelingen in de doeltaal begrijpt kan diegene niet voorkomen dat die taal geleerd wordt. Een taal leer je spreken door hem te horen. Lezen helpt iemand om de taal en structuren te leren, maar vloeiend spreken komt in de eerste plaats via het gehoor, via luisteren. Omdat we alleen leren spreken door te luisteren en door te begrijpen, kunnen we ervan uitgaan dat er geen winst uit luisteren te behalen valt, behalve als er óók begrip is.

Een van de methodieken die ook uitgaat van de ontwikkeling van de luistervaardigheid is TPR (Total Physical Response). De grondlegger van deze methodiek is James Asher. De docent geeft opdrachten, doet de opdrachten voor de leerlingen en laat ze deze nadoen. De leerlingen spreken in het begin nog niet, maar na zo'n 10 à 20 uur krijgen ze behoefte om zelf te gaan spreken. De rollen worden omgedraaid en de leerlingen geven opdrachten in de doeltaal, de anderen voeren deze uit. Bekende opdrachten worden spontaan gecombineerd tot nieuwe opdrachten en dus nieuwe zinnen. De taalvaardigheid wordt hiermee flexibel wat belangrijk is voor een vloeiend taalgebruik (taalleermethoden, 2008).

Een uit TPR voortgekomen methodiek is TPRS. Grondlegger van de methodiek TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling) is Blaine Ray, een Amerikaanse docent Spaans. Hij werkte vooral met TPR, maar kwam al vrij snel tot de conclusie dat de mogelijkheden van TPR beperkt zijn. Hierop had hij zelf iets uitgezocht, namelijk verhalen vertellen. Deze techniek, storytelling, staat dan ook bekend om het langetermijngeheugen te versterken. De kern van de methodiek is ondertussen het lezen en vooral het "vragen" van verhalen (Ray & Seely, 2008).

Volgens Ray & Seely (2008) is de methode TPRS er om iemand vloeiend een tweede taal te leren spreken. Deze methode gaat uit van vier kernwaarden. Namelijk de les 100% begrijpelijk maken, wanneer een leerling iets niet begrijpt, blijft de docent constant verduidelijken, zodat de leerlingen niet gauw afhaken. Dit doet de docent door een goede balans te vinden in talige input, grammatica en woordenschat die hij inzet. Daarnaast is een regelmatige mondelinge herhaling van het doelmateriaal in het creëren van verhalen van belang. Door middel van een basistechniek van TPRS wordt de taal veel herhaald, zodat leerlingen de taal kunnen verwerven binnen het beperkte aantal lesuren per week. Tevens is het belangrijk om de les boeiend te houden. Dit gebeurt met humor en door in te spelen op input van de leerlingen zelf en de leerlingen zoveel mogelijk bij te laten dragen aan een verhaal. Tenslotte vraagt de docent om mondelinge interactie over de leerlingen zelf, over onderwerpen die ze interessant vinden en verhalen die ze horen en lezen.

Alhoewel de afkortingen TPR en TPRS bijna identiek zijn, zijn het toch twee totaal verschillende methodieken. Bij de lesmethode TPR is het de bedoeling dat leerlingen in de doeltaal commando's te horen krijgen als "ga zitten", "pak je schrift", "geef je boek aan je buurman". Op deze manier kan de docent meten of de leerlingen de boodschap begrijpen. Van de leerlingen wordt nog geen reactie verwacht, voor ze de doeltaal eerst vaak genoeg hebben gehoord. Door middel van deze commando's, wordt de doeltaal ook beter onthouden. Elk woord is namelijk gekoppeld aan fysieke actie. Het nadeel is dat de commando's op een gegeven moment ophouden en de docent niet verder kan (TPRS Platform, 2015).

Op het ISK te Enschede wordt de lesmethode 'Zebra' gebruikt voor het aanleren van de Nederlandse taal. Zebra is een van de meest gebruikte methodieken voor het onderwijs op ISK's voor leerlingen tussen de 12 en 18 jaar. Zebra maakt gebruik van jongerenthema's, wat goed aansluit op deze doelgroep. De thema's zijn vooral gericht op de ontwikkeling van de zelfredzaamheid van de doelgroep. In het begin hanteert Zebra een aantal elementen uit de methode TPR, dit omdat Zebra ook uitgaat van 'de stille periode' die de leerlingen in het begin hebben. Zebra werkt communicatief gericht, hierbij is het belangrijkste om een boodschap over te kunnen brengen aan een ander. Tevens wordt er stilgestaan bij het eigen leerproces van de leerlingen door middel van evaluaties (Wortelboer, 2013).

Naast de lesmethode 'Zebra', wordt ook 'Disk' gebruikt op het ISK in Enschede. Dit is een digitale, communicatieve taakgerichte methode met als resultaat het toewerken naar de verschillende uitstroomniveaus. Disk heeft oefeningen voor het lezen, spreken, woordenschat, schrijven, uitspraak, grammatica en luisteren. De leerlingen leren zelf te doen en te ontdekken binnen de verschillende taaltaken. Disk werkt met drie niveaus, namelijk A1, A2 en B1 en 21 thema's die hierop worden aangeboden. Hierbij leren ze tevens verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen leerproces (Taalcentrum, 2012). De lesmethodes Disk en Zebra lijken qua inhoud en thema's op elkaar. Echter zit er een verschil in de benadering van de docent. Zebra leidde de docent meer en DISK ondersteunt de docent in zijn plannen. Dit omdat bij de lesmethode Disk ook de docenten een online platform hebben waarop zij materiaal kunnen sorteren, zelf materiaal kunnen uploaden en de vorderingen van leerlingen kunnen bekijken (NT2, 2015).

Uit de analyse van Wortelboer (2013) op de lesmethode Zebra komen ook een aantal punten van kritiek naar voren. Verschillende docenten die met deze lesmethode te werk zijn gegaan, geven o.a. aan dat uitspraakoefeningen en fictie te weinig aan bod komen. Bij de methode TPRS is dit niet het geval, hier draait het juist alleen maar om 'storytelling' dus fictie. Daarnaast zou de lesmethode Zebra te weinig aandacht besteden aan spelling en grammatica. Ervaring van docenten is dat het hier juist vaak ook mis gaat. In het begin hanteert Zebra een aantal elementen uit de methode TPR, dit omdat Zebra ook uitgaat van 'de stille periode' die de leerlingen in het begin hebben. Dit houdt in dat de docent in het begin zelf de opdrachten voor de leerlingen voordoet, zodat ze na een aantal dagen zelf de behoefte krijgen om te spreken.

Het verschil tussen Zebra en Disk is dat DISK een digitale methode is die het beste werkt als leerlingen de beschikking hebben over een computer. Op die manier hebben de leerlingen en de docenten altijd alle materiaal en kunnen de docenten de voortgang van hun leerlingen volgen. Een probleem kan ook zijn dat iedere leerling hier een computer voor nodig zal hebben. Bij deze methode zal ook geen boek verschijnen, wat ook als een groot bezwaar wordt gezien door veel gebruikers van de huidige methode (Taalcentrum, 2012).

WAT IS HET BELANG VAN TAALWERVING BIJ ALLOCHTONE KINDEREN?

Een van de verwachtingen die we opstellen tegenover allochtonen wat betreft integratie heeft betrekking op taalbeheersing, we nemen aan dat allochtonen die de Nederlandse taal niet goed beheersen minder contact met autochtonen hebben dan allochtonen die de Nederlandse taal wel goed beheersen. Deze gedachten komen niet voort uit theorieën, maar uit het dagelijks leven. Als je contact wil maken moet je elkaar kunnen begrijpen, als je niet dezelfde taal spreekt zal dit lastig zijn (Scheepers, Te Grotenhuis & Gelissen in Weijters & Scheepers, 2003, p. 147). Volgens eerder onderzoek kunnen we twee indicatoren van sociaal-culturele integratie onderscheiden, namelijk de

contacten die men heeft met de autochtone bevolking en de culturele oriëntatie op de ontvangende samenleving (Veenman, Vermeulen & Penninx in Weijters & Scheepers, 2003, p. 147). Volgens Dagevos (in Weijters & Scheepers, 2003, p. 147) moet hier een derde indicatie aan worden toegevoegd, namelijk taalbeheersing. Hij beschouwd deze drie indicatoren als een geheel zonder te kijken naar de onderlinge afhankelijkheid.

Het Sociaal Cultureel Planbureau gaf in 2005 een jaarrapport over integratie uit, ook volgens dit jaarrapport is taalbeheersing een belangrijke voorwaarde voor sociale integratie. Volgens Klaver, Mevissen & Odé (in Mathot, 2009, p. 16) is er vooral sprake van een taalachterstand bij de eerste generatie Turken en Marokkanen en bij vluchtelingengroepen. Als we kijken naar de Turkse hoofden van huishoudens geeft 73 procent aan dat ze wel eens problemen hebben met de Nederlandse taal tijdens het voeren van een gesprek, bij Marokkaanse hoofden van huishoudens is dit 54 procent, bij Antilianen 28 procent en bij Surinamers 15 procent. Als we kijken naar de tweede generaties liggen deze cijfers veel lager. Als we kijken naar de Turkse hoofden van huishoudens bij de tweede generatie geeft 14 procent aan dat ze wel eens problemen hebben met de Nederlandse taal, bij de tweede generatie Surinamers is dit 9 procent, bij de tweede generatie Marokkanen 8 procent en bij de tweede generatie Antilianen 5 procent. Het lijkt erop dat Turken van zowel de eerste als tweede generatie de meeste moeite hebben met de Nederlandse taal (SCP, WODC & CBS in Mathot, 2009, p. 16). Ook als we kijken naar leerlingen op de basisschool is het opvallend dat leerlingen van Turkse, Marokkaanse, Antilliaanse en Surinaamse afkomst grote taalachterstanden hebben ten opzichte van autochtone leerlingen, bij Turkse leerlingen is deze taalachterstand het grootst. Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen hebben een taalachterstand van ongeveer twee jaar ten opzichte van autochtone leerlingen, bij Surinaamse leerlingen is dit een achterstand van een jaar. Als we kijken naar het rekenen hebben allochtone leerlingen ook een achterstand, maar deze achterstand is veel kleiner dan bij taal. Ook is het opvallend dat een hoger opleidingsniveau van de ouders een positieve invloed lijkt te hebben op de taal en rekenprestaties op school. (SCP, WODC & CBS in Mathot, 2009, p. 16). De taalachterstand van allochtone leerlingen in het basisonderwijs vormt een belemmering voor de verdere schoolloopbaan van deze leerlingen. Allochtone leerlingen worden vaak op een laag niveau geplaatst, zakken vaak voor examens en hebben een hogere schooluitval dan autochtonen (SCP, WODC & CBS in Mathot, 2009, p. 16).

De overheid zet inburgeringtrajecten in om de integratie van allochtonen te bevorderen. Inburgering werd verplicht voor migranten die na 1998 naar Nederland zijn gekomen door de Wet Inburgering Nieuwkomers (WIN). In 2004 werd door ruim 45.000 nieuwkomers een inburgeringtraject gevolgd, tweederde van de nieuwkomers die in 2003 waren begonnen ronden dit traject met succes af. 40 procent hiervan behaalde het niveau dat voldoende wordt geacht voor sociale zelfredzaamheid. De inburgering van allochtonen die voor 1998 naar Nederland kwamen is vaak minder succesvol, de uitval ligt bij hen hoger en het bereikte taalniveau juist lager. Inburgeringtrajecten zijn bij deze groep allochtonen waarschijnlijk minder effectief, omdat deelname hieraan niet verplicht is (SCP, WODC & CBS in Mathot, 2009, p. 16). Het nadeel van inburgering is dat de deelnemers meestal volwassenen zijn, terwijl juist allochtone kinderen baat hebben bij extra taalles om hun schoolprestaties te verbeteren. Zo is het opvallend dat niet-westerse allochtone leerlingen lager scoren op CITO toetsen dan autochtone leerlingen. Wel is het zo dat de niet-westerse allochtone leerlingen die thuis Nederlands spreken beter scoren op de CITO toetsen dan allochtone leerlingen die dit niet doen (CBS in Mathot, 2009, p. 17).

Ook blijkt het dat allochtone leerlingen met dezelfde resultaten als autochtone leerlingen een hoger advies krijgen, dit komt doordat de taalprestaties bij allochtone leerlingen minder zwaar wegen dan de rekenprestaties. Een te hoog advies kan er echter voor zorgen dat allochtone leerlingen het moeilijk krijgen op de middelbare school waardoor de kans op schooluitval groter is (SCP, WODC & CBS in Mathot, 2009, p. 17). Recent onderzoek heeft echter aangetoond dat het geven van hogere adviezen aan allochtone leerlingen sinds de tweede helft van de jaren negentig is verdwenen (Inspectie van het Onderwijs in Mathot, 2009, p. 17).

Taalachterstand bij allochtone leerlingen heeft ook effect op de relatief hoge schooluitval, de schooluitval bij niet-westerse allochtonen in het jaar 2003/2004 was in alle leerjaren en in alle schoolsoorten van de middelbare school hoger dan bij autochtonen. Vooral in het derde en vierde leerjaar van het vmbo was de uitstroom van niet-westerse allochtonen zonder diploma erg hoog, in het examenjaar van vijf havo en zes vwo was dit nog erger. In vijf havo en zes vwo viel 3 procent van de autochtone leerlingen uit tegenover 9 tot 10 procent van de niet-westerse allochtone leerlingen (SCP, WODC & CBS in Mathot, 2009, p. 17). Onder Marokkaanse en Turkse jongeren zou de voortijdige schooluitval het hoogst zijn; ongeveer 20 procent. Bij Antilliaanse en Surinaamse jongeren is er ongeveer 10 procent die voortijdig uitvalt. Als we kijken naar autochtone jongeren ligt dit percentage rond de 5 procent. Het vermoeden bestaat dat we deze hoge uitvalpercentages onder allochtone jongeren kunnen verklaren door een taalachterstand en doordat ze ouders hebben met een lage opleiding, waardoor ze thuis weinig ondersteuning krijgen met hun huiswerk en schoolloopbaan (Klaver, Mevissen & Odé in Mathot, 2009, p. 17). Het tegengaan van schooluitval is ook een manier om criminaliteit te bestrijden, er is namelijk sprake van een verband tussen criminaliteit en schooluitval. Jongeren zonder diploma worden tweeënhalf keer zo vaak verdacht van het plegen van een misdrijf als jongeren met een diploma (SCP, WODC & CBS in Mathot, 2009, p. 17).

Als we kijken naar werkloosheid is het opvallend dat het werkloosheidspercentage bij allochtonen veel hoger ligt dan het werkloosheidspercentage bij autochtonen. In 2008 was er onder niet-westerse allochtonen een werkloosheidspercentage van 9 procent, onder autochtonen was dit slechts een percentage van 3,2 procent (CBS persbericht in Mathot, 2009, p. 4). De oorzaak van dit grote verschil is het feit dat vraag en aanbod bij allochtonen minder goed bij elkaar aansluiten, met vraag worden de werkgevers bedoeld en met aanbod de werknemers. De grootste problemen vanuit de aanbodzijde zijn taalbeheersing, opleidingsniveau en werkervaring. We kunnen bij allochtonen spreken van een taalachterstand, deze taalachterstand vormt een belemmering bij het volgen van onderwijs en het vinden van een baan. Door de taalachterstand van allochtonen kost het hen moeite om goed te presteren in het onderwijs, deze slechte prestaties zorgen er vervolgens voor dat het opleidingsniveau onder allochtonen laag is. Door het lage opleidingsniveau van allochtonen is het voor hen moeilijk om een baan op hoog niveau te vinden. Doordat ze een baan op laag niveau krijgen met vaak een flexibel contract zijn ze kwetsbaarder voor werkloosheid in tijden van economische crisis. Dat allochtonen vaak werkloos zijn zorgt er vervolgens weer voor dat ze minder werkervaring opdoen en dat de positie van allochtonen op de arbeidsmarkt verzwakt (Mathot, 2009).

H3. METHODE ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt dieper in gegaan op de methode van het onderzoek, er wordt besproken welk type onderzoek, welk materiaal, welke data verzameling, welke populatie, wat voor steekproef, de betrouwbaarheid, validiteit en welke ethische overwegingen dit onderzoek heeft.

ONDERZOEKSMETHODE

''Kwalitatief onderzoek is een onderzoek waarbij problemen in en van situaties, gebeurtenissen en personen beschreven en geïnterpreteerd worden met behulp van gegevens van kwalitatieve aard, zoals belevingen, ervaringen, betekenisverleningen die verzameld zijn via open interviews en/of participerende observatie en/of gebruik van bestaande documenten'' (Baarda & De Goede, 2006). Er wordt bij kwalitatief onderzoek dus ingegaan op achterliggende motivaties, meningen, wensen en behoeften van de doelgroep. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: ''*Wat is de reden voor Syrische leerlingen om in hun moedertaal te praten op het ISK Enschede?''.* Deze hoofdvraag vraagt naar ervaringen en belevingen, hierdoor is de keuze gevallen om kwalitatief onderzoek te doen.

Door kwalitatief onderzoek te doen, wordt er onderzocht wat de reden is voor Syrische leerlingen om in hun moedertaal te praten.

ONDERZOEKSTYPE

Een onderzoek kan met verschillende onderzoekstypes uitgevoerd worden, elk type onderzoek heeft zijn eigen kenmerken. Een verkennend onderzoek is een onderzoekstype waarbij er behoefte is aan informatie over hoe de situatie in elkaar zit of wat er aan gedaan kan worden (Migchelbrink, 2009). Het ISK Enschede heeft gesignaleerd dat er door Syrische leerlingen veel in de moedertaal wordt gecommuniceerd. De laatste jaren is het uitstroomniveau van het ISK Enschede omlaag gegaan. De link wordt gelegd dat het in de moedertaal praten van Syrische leerlingen hieraan bijdraagt. Het ISK Enschede heeft daarom behoefte aan informatie en wil weten wat er gedaan kan worden aan de situatie. Een verkennend onderzoek is daardoor passend bij dit onderzoek.

DATA VERZAMELING

Er zijn een aantal verschillende vormen van interviewen, bij dit onderzoek is er gekozen voor een halfgestructureerd interview. Volgens Verhoeven (2014) zit deze manier van interviewen tussen een open- en een gestructureerd interview in. Een open interview wordt ook wel een diepte-interview genoemd, bij deze vorm van interviewen is er meestal één hoofdvraag en/of enkele onderwerpen. Bij een open interview verloopt ieder interview weer anders, de eigen inbreng van de respondent is hier maximaal. Een gestructureerd interview is te vergelijken met het gestructureerd afnemen van een vragenlijst met gesloten en open vragen. Voor dit onderzoek is gekozen om een halfgestructureerd interview te houden, omdat hierdoor in grote lijnen in ieder interview hetzelfde besproken wordt, maar dit geeft de interviewers de ruimte om wel door te kunnen vragen. In een deelvraag van dit onderzoek wordt gevraagd naar de ervaring van de Syrische leerlingen over het onderwijs van het ISK Enschede. Ervaringen en belevingen vereisen doorvragen en niet alleen houden aan vragenlijsten. Het interview dat u in bijlage 1 kunt vinden is ontstaan door aan de praktische deelvragen thema's te hangen. De interviewvragen moesten geheel antwoord geven op deze verschillende thema's. In het interviewschema is te zien dat er startvragen en doorvragen zijn bedacht. Deze doorvragen zijn er om de startvraag verder toe te lichten of om meer antwoorden te ontvangen. De onderzoekers hebben

meerdere malen om feedback gevraagd op het interviewschema, hierdoor neemt de validiteit van het onderzoek toe.

POPULATIE

De populatie van dit onderzoek zijn de Syrische leerlingen op het ISK in Enschede. Dit is een populatie bestaande uit ongeveer 145 leerlingen, gezien de korte tijd voor het onderzoek is ervoor gekozen om een steekproef uit deze populatie te nemen. Baarda & De Goede (2006) onderscheiden twee soorten steekproeven: aselecte en selecte steekproeven. Volgens hen wordt onder een aselecte steekproef het willekeurig strekken van onderzoekseenheden verstaan, voor alle eenheden is er een even grote kans om tot de steekproef te gaan behoren. Onder een selecte steekproef verstaan ze het niet op toeval selecteren van eenheden uit de populatie. Dit onderzoek zal een gestratificeerde aselecte steekproef gebruiken. Er zijn drie niveaus op het ISK, er zullen 30 leerlingen geïnterviewd worden, waarvan 10 leerlingen van het laagste niveau, 10 van het middelste niveau en 10 van het hoogste niveau. Het ISK heeft aangegeven dat het Arabisch praten van de leerlingen in iedere klas en ieder niveau voorkomt. Om toch het verschil in niveau uit te sluiten is er voor gekozen uit ieder niveau hetzelfde aantal leerlingen te interviewen. Uit de drie groepen wordt op een aselecte manier de interviewers gekozen, omdat het Arabisch spreken onder de gehele populatie aan de orde is. De begeleider van het ISK zal binnen de verschillende niveaus vragen wie er mee willen werken en hij zal daarna 10 leerlingen per niveau aanwijzen die geïnterviewd zullen worden.

VALIDITEIT

Volgens Migchelbrink (2009) gaat het bij validiteit van een onderzoek vooral om het vertrouwen in de inhoud van het onderzoek. De validiteit van de verzamelde gegevens weerspiegelt de onderzochte werkelijkheid. Het meetinstrument heeft invloed op de validiteit van het onderzoek, als een vragenlijst voldoende betrekking heeft op de deelvragen kan er een logische conclusie getrokken worden, dan is er sprake van een valide onderzoek. Bij een kwalitatief onderzoek kan er ook wel gesproken worden over ‘geloofwaardigheid’ i.p.v. werkelijkheid.

De hoofdvraag draait om de reden voor Syrische leerlingen om in hun moedertaal te praten op het ISK Enschede. Deze vraag zal onderzocht worden door gebruik te maken van interviews. Er zijn maatregelen die genomen kunnen worden om het onderzoek valide te laten zijn. Deze maatregelen zijn als volgt:

- De verwachtingen van beide partijen, zowel school als de instelling, zijn duidelijk. Dit zorgt ervoor dat er efficiënt gewerkt kan worden aan het onderzoek en dat er geen miscommunicaties ontstaan. Deze verwachtingen worden duidelijk door contact met beide partijen te houden, dit kan zowel mailcontact als fysiek contact zijn.
- De verkregen data wordt met geluidsopnames opgenomen en bewaard, zodat deze altijd te controleren zijn.
- Het meetinstrument (het interview) wordt voorzien van feedback van het intervisie groepje, van de docent en van de begeleider van het ISK Enschede. Dit zal voorkomen dat er ‘foute’ vragen in het interview zitten en maakt dus dat er valide resultaten uit voort zullen komen.
- Er zullen evaluatie momenten gepland worden met de onderzoekers. Tijdens deze momenten kan er met een kritische blik gekeken worden naar de voortgang. Een van deze evaluatie momenten is het bijwonen van intervisiebijeenkomsten.

- Er wordt een proef interview gehouden met een leerling van het ISK die één van de onderzoekers al kent. D.m.v. dit proef interview wordt er feedback ontvangen op de vragen, er komt bij dit proef interview aan bod of de vragen te begrijpen zijn. Ook kunnen de onderzoekers d.m.v. dit proef interview feedback geven aan elkaar, voor de echte interviews zullen de onderzoekers alleen het interview afnemen.

BETROUWBAARHEID

De betrouwbaarheid van onderzoeksresultaten heeft in principe alles te maken met de stabiliteit. Je kunt je bijvoorbeeld afvragen of er hetzelfde resultaat uitkomt op een ander tijdstip, onder andere omstandigheden of met andere meetinstrumenten. Er zullen procedures ontwikkelt moeten worden die ongevoelig zijn voor welke onderzoeker ze gebruikt, ongevoelig onder welke omstandigheden ze worden uitgevoerd en ongevoelig voor het tijdstip van de metingen, dan kunnen fouten worden voorkomen die ontstaan door toeval (Swanborn, 2010).

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten en de kans op toeval te verkleinen, zal er rekening worden gehouden met een aantal punten. Zo zal er bij het onderzoek rekening gehouden worden met het taalgebruik tijdens de interviews. De populatie bestaat uit leerlingen die de Nederlandse taal nog niet zo goed beheersen, waardoor er makkelijke woorden gebruikt moeten worden en er rustig moet worden gesproken. Het gebruik van moeilijke woorden of een snel spreektempo tijdens het afnemen van de interviews kan ervoor zorgen dat de leerlingen sommige vragen niet goed begrijpen en dan ook geen betrouwbaar antwoord kunnen geven. De interviews zullen anoniem afgenomen worden, hierdoor durven de leerlingen vrijer te spreken en hoeven ze zich niet bezwaard te voelen als ze bijvoorbeeld kritiek hebben op bepaalde werkwijzen die het ISK Enschede hanteert. Tot slot zullen de interviews opgenomen worden en later uitgeschreven worden, hierdoor wordt er geen belangrijke informatie gemist en kan woordelijk genoteerd worden wat er gezegd is.

ETHISCHE OVERWEGINGEN

Er doen zich gedurende een onderzoek een aantal ethische bezwaren voor. Zo is er toestemming nodig van de deelnemers, mogen de gegevens niet zomaar verstrekt worden aan derden en moet er gekeken worden naar de gevolgen van het handelen. Een onderzoek zal ethisch verantwoord zijn als de deelnemers toestemming hebben gegeven, de gegevens anoniem blijven, er geen onjuiste voorstellingen worden gedaan en de resultaten geen nadelige gevolgen hebben voor de deelnemers. Daarnaast moet de onderzoeker het onderzoek objectief verrichten en mag hij geen informatie verstrekken aan derden(Baarda & de Goede, 2006).

Voor dit onderzoek is in eerste instantie aan de begeleider vanuit het ISK aangegeven dat er interviews worden afgenomen bij 30 van de Syrische leerlingen. De begeleider vanuit het ISK heeft dit vervolgens met de directrice besproken en zij is hiermee akkoord gegaan. Omdat het onderzoek te maken heeft met jongeren, is er voor gekozen om de interviews anoniem af te nemen en niet te persoonlijke vragen te stellen, de vragen zullen slechts te maken hebben met het taalgebruik op het ISK Enschede. Voor het onderzoek maakt het, op het niveau na, niet uit welke leerlingen uit de populatie geïnterviewd worden, er wordt dan ook gebruik gemaakt van een gestratificeerde aselecte steekproef. De leerlingen zullen gevraagd worden of ze mee willen werken aan het interview, op deze manier hoeven de leerlingen zich niet gedwongen te voelen en kunnen de leerlingen uitgekozen worden die wel mee willen werken.

H4. RESULTATEN

Voor het onderzoek zijn er 30 leerlingen van het ISK in Enschede geïnterviewd. De interviews werden uitgevoerd door een onderzoeker in aparte ruimte in de school. Hieronder zijn de resultaten op de interviewvragen uitgewerkt.

ARABISCH PRATEN

Op de vraag wanneer de leerlingen Arabisch praten, kwamen de volgende antwoorden aan bod. Sommige geïnterviewden gaven aan dat ze Arabisch praten, omdat degene met wie ze praten ook Arabisch praat. Anderen gaven aan dat ze Arabisch gaan praten op het moment dat ze iets niet begrijpen in het Nederlands, als ze bijvoorbeeld de betekenis van een woord niet begrijpen, dan vragen ze in het Arabisch aan iemand in de klas wat het betekent. Een enkeling praat alleen Arabisch als degene met wie ze praten geen Nederlands kan, dit kan bijvoorbeeld thuis het geval zijn. Een van de geïnterviewde leerlingen zei:

''12 van de 14 leerlingen in de klas zijn Arabisch, dus dan praat je automatisch zelf ook Arabisch.''

Deze geïnterviewde noemde ook op dat het gewoon makkelijker is om in het Arabisch te praten met Arabische mensen. Er zijn ook een aantal geïnterviewden die aangeven dat er in de klas geen Arabisch mag worden gepraat, hier praten ze dan ook geen Arabisch. Wel werd er door iemand genoemd dat er wel Arabisch wordt gepraat als de docent niet aanwezig is.
Zeker 22 van de 30 geïnterviewden geven aan met familie en vrienden Arabisch te praten. Onder familie vallen ouders, maar ook ooms en tantes, etc. Er zijn enkelen die aangeven Arabisch te praten met een vriend die niet zo goed Nederlands kan. Ook is er iemand die aangeeft Arabisch te praten met iedereen die de Arabische taal beheerst. Ook zijn er leerlingen die met klasgenoten Arabisch praten, zo was er een leerling die zei:

''Met bijna mijn hele klas. We hebben een klas van 13 leerlingen en 11 leerlingen komen uit Syrië.''

Bij de vraag waar ze Arabisch praten is het overheersende antwoord dat ze thuis Arabisch praten en soms op school. Buiten deze twee situaties zijn er nog enkele leerlingen die aangeven ook buiten Arabisch te praten.

Veel geïnterviewden zijn het met elkaar eens dat het makkelijker is om Arabisch te praten. Het gaat sneller en ze begrijpen elkaar dan beter. Ook wordt wel aangegeven dat er gekozen wordt om Arabisch te praten als anderen de Nederlandse taal niet goed begrijpen of als ze zelf de taal niet goed begrijpen. *''Het is makkelijker. Mijn broer gaat niet naar school dus hij kan alleen maar Arabisch''.* Dit is een voorbeeld van een leerling die Arabisch praat, omdat de ander geen Nederlands kan. Ook is er een enkeling die aangeeft Arabisch te praten, omdat iedereen dat doet.

NEDERLANDS PRATEN

Op de vraag wanneer er Nederlands wordt gepraat, is het overheersende antwoord dat dit gedaan wordt als het niet anders kan. Met mensen die geen Arabisch kunnen wordt er Nederlands gepraat, bijvoorbeeld met docenten op school of met mensen van buiten school, bijv. van een voetbalvereniging. Er wordt ook gezegd dat er Nederlands wordt gepraat tijdens het oefenen van de taal. Ook zegt een van de leerlingen:

''Soms een beetje als ik met mijn vrienden praat, maar niet altijd.''

Dit geeft aan dat er ook een geïnterviewde is die soms Nederlands praat met vrienden die ook Arabisch kunnen. Veel geven aan dat ze met docenten en met mensen die geen Arabisch kunnen Nederlands praten. Er zijn ook een paar leerlingen die met familie Nederlands praten, dit doen sommigen om te oefenen, of omdat ze een neefje of nichtje hebben die in Nederland geboren is. Ook wordt er Nederlands gepraat met vrienden, dit zijn vrienden die geen Arabisch spreken, maar soms ook met vrienden die wel Arabisch spreken. Zo zegt een van de geïnterviewden*: '' soms een beetje met mijn Arabische vrienden en buiten school met mijn Nederlandse vrienden''*. Er wordt ook aangegeven dat er in sociale omgevingen, zoals in winkels, Nederlands wordt gepraat. De locaties waar de geïnterviewden Nederlands praten zijn: school (in de klas, met de docenten en in de pauzes), sportverenigingen en soms thuis.

Op de vraag waarom ze met die mensen Nederlands praten, kwam veelal het antwoord dat er geen andere optie is, de mensen met wie ze dan praten kunnen geen Arabisch. Zo is een veel voorkomend antwoord: *''ze begrijpen geen Arabisch, dus we moeten Nederlands met elkaar praten''*. Toch zijn er ook geïnterviewden die aangeven dat ze er voor kiezen om Nederlands te praten met die mensen, omdat ze de taal graag beter willen leren. Ook is er iemand die aangeeft met zijn vrienden Nederlands te praten, omdat deze vrienden al drie jaar in Nederland zijn en dus ook goed Nederlands spreken.

BENODIGDHEDEN NEDERLANDS PRATEN

Op de vraag wat de school kan doen om de geïnterviewden meer Nederlands te laten praten, gaven 17 van de 30 geïnterviewden aan dat het zou helpen wanneer de klassenindeling veranderd zou worden. Een voorbeeld die een geïnterviewde geeft:

''*Als er in een klas bijvoorbeeld vier Arabische leerlingen zitten en vier leerlingen uit een ander land, dan moeten ze elke Arabische leerling naast een niet Arabische leerling zetten, zodat er alleen Nederlands gepraat kan worden.''*

Ook zijn 8 geïnterviewden van mening dat de docenten strenger mogen handelen wanneer iemand in de klas Arabisch spreekt. Ze geven aan dat een straf beter zou helpen en dat er op dit moment alleen een aantal waarschuwingen gegeven worden. Een voorbeeld van een geïnterviewde:

''*Soms zegt de docent dat we Nederlands moeten praten, dan praten we twee minuten Nederlands en dan gaan we weer Arabisch praten, maar dan zegt de docent niks meer. De docenten zijn niet streng genoeg.*''

Op de vraag wat er nodig is voor de geïnterviewden om meer Nederlands te gaan praten, verschilden de antwoorden erg. Een aantal vindt het belangrijk dat de docenten vaker aangeven dat er Nederlands gepraat moet worden in de klas. Zo zegt een andere leerling dat ze vrijwilligerswerk wil gaan doen en weer een ander dat ze meer uit kinderboeken wil gaan lezen.

Er is ook in gegaan op de Nederlandse lessen die de geïnterviewden krijgen. Zo is de vraag gesteld of ze de hoeveelheid lesuren Nederlands genoeg vinden. Het aantal lesuren die de geïnterviewden genieten, vinden zij voldoende. Dat verschilt van 10 tot 30 uur in de week. Van de 30 geïnterviewden

geeft er 1 aan het huidige aantal uren in de week weinig te vinden. Een andere geïnterviewde ziet de verdeling van de uren in de week liever anders en zegt:

''*Donderdag en vrijdag hebben wij geen Nederlandse les. Ik wil op die dagen eigenlijk ook Nederlands leren.*''

De geïnterviewden vinden het aantal lesuren Nederlands voldoende, omdat zij op die manier genoeg leren. Ook de tempo waarop zij leren is precies goed. Zo zegt 1 geïnterviewde: ''*Ik heb nu ook ongeveer drie lesuren per dag en ik heb het gevoel dat ik zo genoeg leer*''. Hierbij vinden een aantal het ook van belang zelf de nodige inzet te tonen. ''*Wij moeten zelf ook een beetje ons best doen, de docenten en de directeur kunnen niet altijd alles beter doen, we moeten zelf meer praten en beter ons best doen, dan is vijf uur genoeg*.'' Ook de manier van lesgeven is bevraagd. Iets meer dan de helft zegt dat zij het beste leren door gesprekken te voeren in het Nederlands met anderen en dus praktisch bezig te gaan. Zo zegt 1 geïnterviewde:

''*Als we meer uren besteden aan het praten, niet altijd met grammatica of regels, gewoon praten over iets. We kunnen bijvoorbeeld allemaal woorden opzoeken die te maken hebben met een onderwerp, bijvoorbeeld voetbal en dan kunnen we daarover praten. Niet altijd met regels of huiswerk. Nu hebben we de DISK methode, we praten bijna nooit in de les. De les duurt ongeveer 50 minuten, van de 50 minuten praatten we misschien 15 minuten, meer praten zou beter zijn*.''

De lesmethode DISK is een aantal keer genoemd als een makkelijke methode, die beter thuis uitgevoerd zou kunnen worden omdat het een digitale methode is.

De helft van de geïnterviewden geeft aan dat ze voldoende Nederlands leren. Zo vinden ze bijvoorbeeld dat de leraren hun voldoende Nederlands leren, dat de school er genoeg aan doet en dat ze voldoende lesuren hebben om genoeg te leren. Zo luidt het antwoord van een van de geïnterviewden: *''Ja, ik vind dat ik genoeg Nederlands leer. De leraren die mij les geven zijn goed, dus ik leer genoeg van hen''*. De andere helft van de geïnterviewden vindt dat ze niet genoeg Nederlands leren en dat ze nog veel te leren hebben. Zo vinden ze bijvoorbeeld dat ze nog veel woorden niet kennen en nog moeten leren en dat ze met teveel Arabische leerlingen in een klas zitten om genoeg te kunnen leren. Zo luidt het antwoord van een van de geïnterviewde: *''Nee, niet genoeg. Ik denk dat het komt doordat ik in een klas zit met veel Arabische leerlingen, iedereen praat Arabisch dus ik hoor alleen Arabisch''*.

GEVOELENS GEÏNTERVIEWDEN

Het merendeel van de geïnterviewden geeft aan zich goed te voelen op school. Ze vinden ISK een goede school en ook vinden ze hun medeleerlingen en hun leraren aardig. Door een paar geïnterviewden worden hier kleine puntjes van kritiek aan toegevoegd qua drukte en qua het aantal Syrische leerlingen op school. Zo antwoordde een van de geïnterviewde:

''Niet zo'n leuke school om Nederlands te leren, omdat er heel veel Syrische leerlingen zijn. De leerlingen en de leraren zijn wel leuk.''

Ook bij de vraag hoe dat komt geven veel geïnterviewden aan dat de leraren aardig zijn en dat ze veel vrienden hebben op school. Ook geven een aantal aan dat ze het leuk vinden om te leren en dat ze zich daarom goed voelen op school. Ook is er een geïnterviewde die aangeeft dat hij zich veilig

voelt, omdat de school klein is en iedereen elkaar kent. Ook is er gevraagd hoe de geïnterviewden zich voelen als ze Nederlands praten. Bij deze vraag gaf het merendeel aan zich goed te voelen tijdens het Nederlands praten, ze geven aan niet bang of verlegen te zijn. Ook zijn er een paar geïnterviewden die erbij vermelden dat ze zich trots voelen als ze Nederlands praten. Zo zei een van de geïnterviewde:

''Dan voel ik me blij. Ik voel me dan ook trots. Ik ben 1 jaar en 10 dagen in Nederland en kan nu al best goed Nederlands praten. Ik voel me ook trots als ik mijn ouders kan helpen met de papieren.''

Er zijn een aantal geïnterviewden die er nog wel moeite mee hebben om Nederlands te praten, ze geven aan dat ze het nog moeilijk vinden en dat ze verlegen of bang zijn als ze Nederlands praten. Zo was een geïnterviewde die antwoordde:

''Ik vind het een beetje moeilijk om Nederlands te praten, dus ik ben een beetje verlegen als ik Nederlands praat''.

H5. CONCLUSIES

In het hoofdstuk conclusies zal er antwoord worden gegeven op de drie praktische deelvragen en de hoofdvraag van dit onderzoek, dit wordt gedaan aan de hand van de interviews en er wordt een koppeling gemaakt met de theorie. Daarnaast worden er aanbevelingen gedaan, deze aanbevelingen komen voort uit de conclusie van de deelvragen en de hoofdvraag. Vervolgens is er sterkte- zwakte analyse te vinden, gevolgd door een discussie.

CONCLUSIE DEELVRAGEN+HOOFDVRAAG

IN WELKE SITUATIE SPREKEN DE SYRISCHE LEERLINGEN OP HET ISK ENSCHEDE ARABISCH/NEDERLANDS?

De Syrische leerlingen op het ISK praten Arabisch in verschillende situaties en hebben hier verschillende beweegredenen voor. Er wordt veelal thuis en op school Arabisch gesproken, dit is met familie en vrienden/klasgenoten. Er wordt in die situaties vaak Arabisch gesproken, omdat het makkelijker en sneller gaat en omdat het beter te begrijpen is. Zo komt het voor dat er Arabisch wordt gesproken, omdat de gesprekspartner van de leerling geen Nederlands spreekt, dit is bij sommige leerlingen thuis ook het geval. Een andere veel voorkomende beweegreden om Arabisch te praten is de hoeveelheid Arabische leerlingen die in een klas zitten, hierdoor horen de leerlingen zoveel Arabisch om zich heen, dat ze automatisch ook Arabisch gaan praten.

Veel leerlingen praten thuis met de familie Arabisch, uit onderzoek is gebleken dat het niet handiger is als allochtone ouders Nederlands praten tegen het kind, ondanks dat dit vaak wordt gedacht. Op deze manier leren kinderen langzamer in plaats van sneller. Door het praten in de moedertaal is het voor een kind makkelijker om een tweede taal te leren, de taalvaardigheid uit de eerste taal hangt namelijk samen met de taalvaardigheid uit de tweede taal. Als een kind bepaalde woorden in zijn eigen taal al kent, is het makkelijker om deze begrippen in het Nederlands op te pakken (Scheele, Verhoeven & Cummins, z.j.). Volgens dit onderzoek is het dus goed dat de leerlingen van het ISK thuis met de familie Arabisch praten i.p.v. Nederlands.

Er zijn echter ook andere theorieën over het leren van een tweede taal naast de moedertaal, deze theorie baseert zich op de organisatie in de hersenen. Een van de theorieën op dit gebied is de balance theory van Baker (Tiest, 2013). Bij deze theorie wordt er vanuit gegaan dat we twee talen kunnen vergelijken met twee gewichten op een weegschaal, als de ene taal toeneemt dan neemt de andere taal af. Bij deze theorie lijkt het juist niet goed te zijn dat de leerlingen thuis Arabisch praten.

Er zijn ook situaties waarin de leerlingen Nederlands praten, dit gebeurt net als het Arabisch praten op school, maar ook buiten school op bijvoorbeeld een sportvereniging en een enkeling praat soms thuis ook Nederlands. Een van de beweegredenen van de leerlingen om Nederlands te praten, is om zichzelf verstaanbaar te maken. Een winkelier of iemand van een sportvereniging kan geen Arabisch, dus dan moet er wel Nederlands gepraat worden. Dit is dan ook een argument dat veel naar voren komt in de interviews, er wordt Nederlands gepraat als degene met wie het gesprek gevoerd wordt geen Arabisch spreekt. Er zijn echter ook een paar leerlingen die wel met Arabische mensen Nederlands praten, dit doen zij dan om te oefenen, omdat zij de taal beter willen leren.

WAT HEBBEN SYRISCHE LEERLINGEN OP HET ISK ENSCHEDE NODIG OM MEER NEDERLANDS TE PRATEN?

Op dit moment zitten de Syrische leerlingen op het ISK Enschede vaak naast elkaar in de klas. Dit zorgt ervoor dat zij sneller geneigd zijn in het Arabisch met elkaar te praten. Deze leerlingen hebben een vaste klassenindeling nodig om meer Nederlands te praten. Er wordt dan vooral gekeken naar hoe de Syrische leerlingen verder uit elkaar kunnen zitten en hoe dit gemengd kan worden met de anderstalige leerlingen.

Veel leerlingen vinden het nodig om strenger benaderd te worden door de docenten wanneer zij Arabisch praten. De leerlingen luisteren na een waarschuwing voor even, maar gaan al gauw weer over op het Arabisch. Een straf krijgen zou volgens veel leerlingen beter werken dan alleen waarschuwingen. Tevens vinden de leerlingen het belangrijk om vaker te horen te krijgen dat zij Nederlands moeten praten in de les. Dit zou hen helpen herinneren om meer Nederlands te praten.

Er zijn verschillende andere manieren die ook zouden kunnen helpen. De een vindt het belangrijk om vrijwilligerswerk te doen, omdat je daar meer met de taal bezig bent. Bij een ander helpt het om uit kinderboeken te lezen. Veel leerlingen hebben een eigen manier om met de Nederlandse taal bezig te zijn.

Het aantal lesuren Nederlands die de leerlingen op dit moment genieten, vinden zij voldoende. Zij hebben geen behoefte aan meer lesuren. Het is voldoende, omdat zij op dit tempo het best leren. Een paar leerlingen zien toch liever verandering in de lesuren. Dit gaat dan om de verdeling van de uren. Op dit moment krijgt een aantal klassen les op maandag, dinsdag en woensdag. Deze leerling zou op de donderdag en vrijdag ook Nederlandse les willen krijgen.

Veel leerlingen leren het best door gesprekken te voeren met anderen in het Nederlands en dus praktisch bezig te gaan. Momenteel leren zij uit verschillende methodes, namelijk Zebra, Disk en Nieuw Nederlands. De lesmethode Disk is een aantal keer genoemd als een makkelijke methode, die beter thuis uitgevoerd zou kunnen worden omdat het een digitale methode is. Disk heeft oefeningen voor het lezen, spreken, woordenschat, schrijven, uitspraak, grammatica en luisteren. De bedoeling is

dat de leerlingen vooral veel zelf doen. Disk werkt met drie niveaus, namelijk A1, A2 en B1 en 21 thema's die hierop worden aangeboden. Hierbij leren ze tevens verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen leerproces (Taalcentrum, 2012).

HOE VOELEN SYRISCHE LEERLINGEN ZICH OP HET ISK ENSCHEDE?

Over het algemeen voelt de meerderheid van de Syrische leerlingen zich goed op het ISK in Enschede. Ze zijn het erover eens dat de leraren aardig zijn, ze vinden hun medeleerlingen aardig en ze hebben veel vrienden. Ook geven sommige leerlingen aan dat ze het leuk vinden om te leren en dat ze zich daarom goed voelen op school, ze gaan immers naar school om te leren. Ook wordt er genoemd dat de school klein is en dat je je daarom veilig kan voelen, iedereen kent elkaar namelijk.

Een aantal Syrische leerlingen voegt hier nog wel enkele puntjes van kritiek aan toe. Deze puntjes van kritiek zijn gericht op hoe druk het is op het ISK Enschede en over de grootte hoeveelheid Syrische leerlingen op school, doordat er zoveel Syrische leerlingen zijn wordt het moeilijker om de Nederlandse taal goed te leren.

De meeste leerlingen voelen zich ook goed als ze Nederlands praten, ze zijn niet bang of verlegen. Een paar leerlingen vermelden erbij dat ze trots zijn als ze Nederlands praten, bijvoorbeeld omdat ze nog maar kort in Nederland zijn en de Nederlandse taal nu al redelijk goed beheersen. Een aantal leerlingen voelen zich nog minder goed als ze Nederlands praten, ze vinden het bijvoorbeeld nog moeilijk en voelen zich dan ook bang of verlegen bij het praten van de Nederlandse taal.

De helft van de geïnterviewde leerlingen vindt dat ze genoeg Nederlands leren, redenen hiervoor zijn dan dat de leraren hun voldoende Nederlands leren, dat de school er genoeg aan doet om hen Nederlands te leren en dat ze voldoende lesuren hebben om genoeg te kunnen leren. De andere helft van de geïnterviewde leerlingen vindt echter dat ze niet genoeg Nederlands leren, ze zijn van mening dat ze nog veel moeten leren. Redenen hiervoor zijn dat ze nog veel woorden niet kennen en dat ze met teveel Arabische leerlingen in een klas zitten om de Nederlandse taal goed te kunnen leren.

HOOFDVRAAG

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: ''Wat is volgens Syrische leerlingen de reden om in hun moedertaal te praten op het ISK Enschede?''

Aan de hand van de bovenstaande deelvragen is er antwoord te geven op de hoofdvraag. Veelal spreken de Syrische leerlingen in het Arabisch, omdat het gemakkelijker is. Zij kunnen zichzelf beter en sneller verstaanbaar maken. Ook is een reden dat ze Arabisch praten, omdat de gesprekspartner niet of nauwelijks Nederlands kan. Sommige leerlingen hebben aangegeven zich onzeker of bang te voelen als ze Nederlands praten, dit komt dan omdat ze de Nederlandse taal nog niet helemaal onder de knie hebben.

Er zijn leerlingen die aangeven dat ze niet vaak of streng genoeg worden gestraft als ze Arabisch praten op school of in de lessen. Dit zorgt ervoor dat ze hun gedrag niet aanpassen.

AANBEVELINGEN

AANBEVELING 1: MEER INTERACTIE TIJDENS DE LESSEN NEDERLANDS

Veel van de geïnterviewde leerlingen gaven aan dat ze graag meer willen spreken tijdens de lessen Nederlands. Momenteel werken de leerlingen veel zelfstandig tijdens de lessen, dit zien ze liever anders. Veel leerlingen gaven aan dat ze op deze manier te weinig oefenen met het spreken, terwijl ze dit juist erg belangrijk vinden. Het zelfstandig werken met bijvoorbeeld DISK of Zebra doen ze liever thuis.

De onderzoekers hebben hierbij als aanbeveling om meer gebruik te maken van interactie tijdens de lessen Nederlands. Hierbij kan gedacht worden aan interactie in de vorm van gesprekken met de hele klas over een specifiek onderwerp of aan bijvoorbeeld een rollenspel. Het lijkt de onderzoekers echter niet verstandig om de hele les gebruik te maken van interactie en de methodes DISK en Zebra als huiswerk mee te geven, ondanks dat de leerlingen dit het liefst willen. De onderzoekers denken dat het belangrijk is dat de docenten ook dingen kunnen uitleggen, dit is niet mogelijk als de leerlingen alles thuis doen. Het lijkt de onderzoekers dan ook goed om de helft van de les aan de gebruikte methode te besteden en de andere helft van de les aan een vorm van interactie. Het zou dan bijvoorbeeld een idee kunnen zijn om de eerste helft van de les te werken met de gebruikte methode en de tweede helft van de les te besteden aan interactie die aansluit bij wat er de eerste helft aan bod is gekomen bij de methode.

AANBEVELING 2: SYRISCHE LEERLINGEN UIT ELKAAR ZETTEN IN DE LESSEN

Veel van de geïnterviewde leerlingen gaven aan dat ze tijdens de lessen veel Arabisch praten, omdat het makkelijk is en omdat bijna de hele klas Syrisch is. Ook gaven ze aan dat ze zelf mogen kiezen naast wie ze willen zitten. Veel leerlingen gaven aan dat alle Syrische leerlingen bij elkaar gaan zitten en zich niet mengen met leerlingen uit andere landen, dit zorgt ervoor dat de verleiding om Arabisch te praten erg groot is.

De onderzoekers hebben hierbij als aanbeveling om als docenten te bepalen waar en naast wie de leerlingen zitten, op deze manier kunnen de Syrische leerlingen beter gemengd worden met leerlingen uit andere landen. Gezien het feit dat het grootste deel van de leerlingen op het ISK Enschede Syrisch is, zal het lastig worden om alle leerlingen naast een niet- Syrische medeleerling te zetten. De onderzoekers denken dan ook dat het handig is om per klas na te gaan welke Syrische leerlingen erg veel Arabisch praten tijdens de les en welke Syrische leerlingen dit wat minder doen. Aan de hand daarvan kan er dan per klas een vaste klassenindeling gemaakt worden door de docent, waarin de Syrische leerlingen zoveel mogelijk naast niet- Syrische leerlingen gezet worden. Het lijkt de onderzoekers dan handig om met name de Syrische leerlingen die erg veel Arabisch praten tijdens de les naast een niet- Syrische leerling te zetten, zodat er wel Nederlands gepraat moet worden.

AANBEVELING 3: BELONEN/STRENGER ZIJN WAT BETREFT HET VERPLICHT NEDERLANDS PRATEN

Veel van de geïnterviewde leerlingen gaven aan dat de docenten niet streng genoeg zijn wat betreft het verplicht Nederlands praten. Er werd aangegeven dat veel docenten slechts eenmalig zeggen dat er Nederlands gepraat moet worden, als er dan vijf minuten later weer Arabisch wordt gepraat zeggen de docenten niks meer. Veel leerlingen geven dan ook aan dat het zou helpen als de

docenten strenger zouden zijn, door bijvoorbeeld straf te geven als de leerlingen Arabisch blijven praten.

De onderzoekers hebben hierbij als aanbeveling niet zozeer om leerlingen te gaan straffen als ze Arabisch praten, maar om ze juist te belonen als ze Nederlands praten. De onderzoekers denken dat het geven van straf iets is wat de Syrische leerlingen zijn gewend in hun land van herkomst, in Nederland wordt dit juist liever niet gedaan. Door bijvoorbeeld de hele klas te belonen als er een hele week onderling Nederlands wordt gesproken, geef je de leerlingen iets om naar uit te kijken. De onderzoekers denken dat ze op deze manier allemaal gestimuleerd worden om Nederlands te praten, dit is niet zo als er een medeleerling gestraft wordt omdat hij Arabisch praat. Wel geven de onderzoekers ook als aanbeveling om soms strenger te zijn wat betreft het Arabisch praten, maar dan niet streng in de zin van straf geven. Zoals veel leerlingen aangaven wordt er vaak eenmalig gezegd dat er Nederlands gepraat moet worden, als de leerlingen vervolgens weer Arabisch praten zegt de docent er niks meer van. De onderzoekers denken dat het blijven herhalen wel een goede manier is om strenger te zijn, omdat de leerlingen dan merken dat de docent hier echt consequent in is.

AANBEVELING 4: EEN VERVOLGONDERZOEK LATEN UITVOEREN

Als laatste aanbeveling hebben de onderzoekers nog om na ongeveer een half jaar een vervolgonderzoek te laten uitvoeren. Na ongeveer een half jaar wordt het duidelijk of er verbeteringen zijn op het ISK Enschede wat betreft het meer Nederlands praten van de Syrische leerlingen, een vervolgonderzoek kan hier dan mooi bij aansluiten om te kijken wat er goed gaat en wat er eventueel nog beter zou kunnen.

STERKTE- ZWAKTE ANALYSE

STERKTE

De samenwerking van de onderzoekers is soepel verlopen, de taken werden verdeeld en door een ieder werden de documenten op tijd aangeleverd. Dit heeft een positief effect gehad op het onderzoek, omdat we hierdoor niet in tijdnood zijn gekomen. Een ander sterk punt van de samenwerking was dat er een goede sfeer heerste tussen de onderzoekers, dit gaf gelegenheid om gesprekken te voeren over het onderwerp en elkaar op andere inzichten aan te spreken.

Een andere sterkte van het onderzoek is het plannen en het organiseren en hierbij de voortgangscontrole. Iedere week planden de onderzoekers een intervisiemoment met hun docent, op die momenten was er ruimte voor feedback op het verslag en de voortgang. Door deze momenten is de planning van het onderzoek aangehouden.

Een andere sterkte van het onderzoek is dat er drie onderzoekers waren, hierdoor is het mogelijk geweest om 30 interviews af te nemen. Doordat we 30 interviews hebben afgenomen, hebben we een groot deel van de populatie geïnterviewd. Dit zorgt ervoor dat ons onderzoek betrouwbaarder is.

Doordat de onderzoeksvraag zo gericht is op het ISK in Enschede zijn er aanbevelingen die voor deze organisatie goed te verwerken zijn in de praktijk. De aanbevelingen zijn namelijk gericht op de antwoorden die de leerlingen van deze organisatie hebben gegeven.

ZWAKTE

Een van de zwaktes van dit onderzoek is dat het toch best lastig was om met sommige leerlingen te communiceren tijdens het interviewen. Het was nodig om met die leerlingen in Jip en Janneke taal te praten en sommigen vonden dat al wel lastig te begrijpen. De onderzoekers hebben dit proberen te voorkomen door een proef interview te plannen met een leerling van de school die één van de onderzoekers al kenden. Die leerling is gevraagd of het interview te begrijpen was voor alle niveau's van de school, dit dacht deze leerling wel. Na het interviewen merkten de onderzoekers echter wel het niveau verschil van de leerlingen. Achteraf gezien was het misschien een betere keuze geweest om het laagste niveau niet te interviewen. Doordat het communiceren met een aantal leerlingen toch wat moeizaam ging, heeft het onderzoek niet het maximale aantal nuttige antwoorden kunnen behalen. Desondanks is er wel op iedere deelvraag en op de hoofdvraag een antwoord gekomen. Een andere oplossing om de communicatie met de lagere niveaus toch mogelijk te maken was het inzetten van een tolk geweest. Een tolk zou vragen, maar ook antwoorden van de geïnterviewden kunnen vertalen. Dit zou als effect hebben dat de geïnterviewden met lagere niveaus een uitgebreider en gerichter antwoordt hadden kunnen geven op de vragen van het onderzoek.

De gerichte hoofdvraag zorgt er echter ook voor dat het onderzoek niet in een bredere context te plaatsen is. De kans is aanwezig dat dit onderzoek op andere scholen hetzelfde resultaat geeft, maar dit is niet getest en daarom ook niet zeker.

DISCUSSIE

Uit de resultaten van de interviews komt naar voren dat grotendeels van de leerlingen vindt dat strengere docenten en meer straffen hen zou kunnen helpen om meer Nederlands te praten. Deze leerlingen zijn in het onderwijs in Syrië gewend aan strengere docenten. De docenten zijn daar wat harder en bestraffen ongewenst gedrag sneller. Hun manier van straffen kan zich uiten in de vorm van een lijfstraf (persoonlijke communicatie Drs. Abdalla, 12 mei, 2016).
Het onderwijssysteem in Nederland gaat juist uit van belonen. Wanneer een leerling wordt beloond voor goed gedrag, komt dit goede gedrag ook weer vaker terug. Er wordt gewerkt vanuit een positieve opstelling tegenover de leerlingen. Dit uit zich weer in wederzijds respect. Het werkklimaat in de klas wordt bevorderd. Aandacht voor het goede heeft meer succes dan correctie van het negatieve (Klasse, z.j.).

Dit kan een discussiepunt zijn. Moeten docenten zich aanpassen aan de manier van onderwijzen waar de leerlingen gewend aan zijn, met het doel dat de leerlingen meer Nederlands gaan praten?

Dat Nederlandse docenten zich helemaal aan moeten passen aan de verwachtingen van de leerlingen zou een brug te ver zijn, anderzijds kan de manier van straf geven wel aangepast worden. Vanuit een professioneel standpunt lijkt de beste mogelijkheid om hier een middenweg in te vinden. De leerlingen geven op dit moment aan waarschuwingen te krijgen, maar weinig straf. Een straf kan op verschillende manieren. De leerlingen zijn vanuit Syrië gewend ook fysieke straf te krijgen, wat hier uiteraard niet verantwoord is. Het doel van goede straf is ongewenst gedrag afleren en fouten te herstellen. Straffen zijn hulpmiddelen. Ze helpen de leerling aan motivatie om zich medeverantwoordelijk te voelen voor eigen gedrag. Een 'goede' straf is vaak consistent, consequent, realistisch en het gewenste gedrag concreet te beschrijven (Klasse, z.j.).

LITERATUURLIJST

Afstudeeropdrachten:

Kips, L. (2006). *Theorie in de praktijk van het NT2-onderwijs: Een scriptieonderzoek naar de verwerking van theorieën over tweedetaalverwerving in het NT2-onderwijs* (Student thesis). Taal- en cultuurstudies, Faculty of Humanities Theses, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Mathot, P.L. (2009). *Arbeidsparticipatie van niet-westerse allochtonen. De rol van de gemeente in het wegnemen van de belemmeringen die niet-westerse allochtonen ondervinden op de arbeidsmarkt* (Master thesis). Publiek Management, Faculteit Bestuur- en Organisatiewetenschappen, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Tiest, C. (2013). *Tweede taalverwerving en het Nederlandse onderwijs* (Bachelor scriptie). Biologie, Faculteit Natuurwetenschappen, Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam.

Boeken en tijdschriften:

Appel, R. (1997). *Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen.* Tilburg: Uitgeverij Rozenberg Publishers.

Baarda, D.B. & de Goede, M.P.M. (2006). *Basisboek methoden en technieken*. Groningen: Uitgeverij Wolters-Noordhoff.

Helvert, K. & Vallen, T. (2002). Taal en (taal)onderwijs in Nederland als immigratiesamenleving: De WRR-visie gewogen. *Migrantenstudies*, *18(2),* 151 – 121.

Kuiken, F. (2012). *Moeten allochtone ouders Nederlands praten met hun kinderen?* Amsterdam: Uitgeverij Meulenhoff.

Migchelbrink, F. (2009). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn.* Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Swanborn, P.G. (2010). *Basisboek sociaal onderzoek*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Lemma.

Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek?* Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.

Weijters, G. & Scheepers, P. (2003). Verschillen in sociale integratie tussen etnische groepen: beschrijving en verklaring. *Mens & Maatschappij, 78(2*), 144.

Internet:

COA. (2016). *Werk en opleiding.* Geraadpleegd op 10 februari 2016, van https://www.coa.nl/nl/asielzoekers/wonen-op-een-azc/werk-en-opleiding

Diversiteiten in Actie. (z.j.). *Inzicht in meertalige taalverwerving.* Geraadpleegd op 22 februari 2016, van http://www.diversiteitactie.be/themas/taaldiversiteit/professionalisering/inzicht-meertalige-taalverwerving

Gemeente Enschede. (2016). *Vluchtelingenopvang.* Geraadpleegd op 10 februari 2016, van https://www.enschede.nl/vluchtelingenopvang

Klasse. (z.j.) *Straffen en belonen.* Geraadpleegd op 14 mei 2016, van http://www.klasse.be/archief/straffen-en-belonen/

Krashen, S. (2002). *Second language acquisition and second language learning.* Geraadpleegd op 25 februari 2016, van http://sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

NT2. (2015). *Best practises DISK.* Geraadpleegd op 12 maart 2016, van https://www.nt2.nl/magazine/artikelen/magazine_artikel/21/Best-practices-DISK

Ray, B. & Seely, C. (2008). *Fluency through TPR Storytelling.* Geraadpleegd op 25 februari 2016, van http://www.taalleermethoden.nl/wp-content/uploads/2010/10/Sleutels_vloeiend_spreken_TPRS.pdf

Scheele, A.F., Verhoeven, L.T. & Cummins, J. (z.j.). *Moedertaal versterkt de tweede taal.* Geraadpleegd op 20 februari 2016, van http://www.sfbo.nl/uploads/files/Moedertaal%20versterkt%20%20de%20tweede%20taal.pdf

Taalcentrum. (2012). *Nieuwe NT2 methode DISK*. Geraadpleegd op 10 april 2016, van http://taalcentrum.prisma-college.nl/nieuws/categorie/nieuws/bericht/nieuwe-nt2-methode-disk DISK

Taalleermethoden. (2008). *TPR*. Geraadpleegd op 25 februari 2016, van http://www.taalleermethoden.nl/index.php/taalleermethoden/tpr#jamesasher

TPRS platform. (2015). *Wat is TPR (zonder S)?.* Geraadpleegd op 7 maart 2016, van http://www.tprsplatform.nl/?page_id=157

UNHCR. (2016). *Aantal Syrische vluchtelingen bereikt een record van 4 miljoen*. Geraadpleegd op 10 februari 2016, van http://www.unhcr.nl/home/artikel/24dd0a6fdd63d87160ebdde85a059d9d/unhcr-aantal-syrische-vluchtelingen.html

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2006). *Verantwoording Taaltoets Alle Kinderen (TAK) 2006.* Geraadpleegd op 20 februari 2016, van http://www.toetswijzer.nl/html/tg/10.pdf

VluchtelingenWerk Nederland. (2016). *Bescherming in Nederland.* Geraadpleegd op 10 februari 2016, van http://www.vluchtelingenwerk.nl/feiten-cijfers/cijfers/bescherming-nederland

Wortelboer. (2014). *Analyse van de NT-2 methode Zebra*. Geraadpleegd op 1 maart 2016, van http://meester-wortelboer.blogspot.nl/p/analyse-van-een-lesmethode.html

BIJLAGE 1: INTERVIEWSCHEMA

Thema	Startvraag	Doorvraag
-Situatie Arabisch praten	- Wanneer praat je Arabisch?	-Wanneer nog meer?
	-Met wie praat je Arabisch?	-Wat maakt dat je met hen Arabisch praat?
	-Waar praat je Arabisch?	-Wat maakt dat je daar Arabisch praat?
-Situatie Nederlands praten	-Wanneer praat je Nederlands?	-Wanneer nog meer?
	-Met wie praat je Nederlands?	-Wat maakt dat je met hen Nederlands praat?
	-Waar praat je Nederlands?	-Wat maakt dat je daar Nederlands praat?
-Benodigdheden meer Nederlands praten	-Wat kan de school doen zodat je meer Nederlands gaat praten?	-Wat heb je nodig om meer Nederlands te gaan praten?
	-Hoeveel lesuren Nederlands vind je genoeg?	-Waarom vind je dat?
	-Op welke manier denk jij dat je de Nederlandse taal goed kan leren?	-Wat heb je daarbij nodig?
-Gevoel Syrische leerlingen ISK Enschede	-Hoe voel je je op school?	-Hoe komt dat? -Hoe voel je je als je Nederlands praat?
	-Heb je het gevoel dat je genoeg Nederlands leert?	-Hoe komt dat?

BIJLAGE 2: BEOORDELINGSFORMULIER

Beoordelingsformulier T.AMM.37555 Bachelorrapport (205-2016)

Naam student	
Studentnummer	
Datum	
1e Beoordelaar	
2de Beoordelaar	

Beoordelingsvoorwaarden	Feedback
Aangeleverd zijn: Modelovereenkomst onderzoeksopdracht (bijlage 1 handboek) Evaluatieformulier opdrachtgever (bijlage 2 handboek)	
Ruwe data en instrument zijn gezien door de tweede beoordelaar tijdens het onderzoeksproces.	
Format (omslag, titelpagina, voorwoord, samenvatting, inhoudsopgave, inleiding (met aanleiding, doelstelling, vraagstelling, leeswijzer), beschrijving onderzoeksmethode, resultaten, conclusies, aanbevelingen, discussie) is zakelijk, helder en volgens "Handleiding professioneel schrijven".	
Er is gebruik gemaakt van juiste, relevante, actuele, buitenlandse, valide en betrouwbare bronnen en vermelding is correct volgens "Handleiding professioneel schrijven".	
Het rapport is geschreven in de vorm van een lopend verhaal met een logische opbouw, welke met behulp van inleidingen en overgangszinnen wordt verhelderd.	
Het rapport is geschreven in een correcte zakelijke schrijfstijl, de spelling is correct, grammatica is correct, formuleringen zijn correct (geen beschuldigingen, persoonlijke ontboezemingen, waardeoordelen, etc.)	
Alle bijlagen zijn relevant, spaarzaam, maar wel voldoende aanwezig ten behoeve van de reproduceerbaarheid van het onderzoek.	

Criteria	0	3	6	8	10
1. Het onderzoek is maatschappelijk relevant. Het onderzoek is bruikbaar en/ of vernieuwend voor de beroepspraktijk.	De maatschappelijke relevantie, bruikbaarheid en meerwaarde voor de praktijk worden niet beschreven of zijn niet aanwezig.	Het onderzoek heeft summiere maatschappelijke relevantie en meerwaarde voor de beroepspraktijk. Het onderzoek is weinig bruikbaar.	Het onderzoek draagt bij aan optimalisering van de methodiek en/of methode van de opdrachtgevende instelling.	Tevens draagt het onderzoek bij aan andere, gelijksoortige instellingen op grond van maatschappelijk relevante ontwikkelingen. Hierbij zijn theorieën kritisch met elkaar vergeleken en geïntegreerd met de onderzoeksresultaten.	Daarnaast draagt het onderzoek bij aan het evidence based handelen in de beroepspraktijk. Hierbij wordt gekomen tot nieuwe inzichten, kennis ten aanzien van innovatie van de beroepspraktijk en een visie van de onderzoeker.

Criteria	0	3	6	8	10
2. Het onderzoek heeft *diepgang*, er wordt relevante theorie gebruikt inclusief (buitenlandse) vaktijdschriftartikelen, waarbij een afweging wordt gemaakt over de bruikbaarheid ervan voor het onderzoek.	Er is geen diepgang te onderscheiden en gebruik gemaakt van literatuur.	Er is gebruik gemaakt van (weinig) verschillende bronnen waarbij de meerwaarde niet relevant en logisch is.	Er wordt theorie gebruikt, waarbij de meerwaarde hoofdzakelijk relevant en logisch is. Richtlijn: 15 bronnen, incl. 4 artikelen. Ook is er een beschrijving van een of meerdere relevante internationale methodieken, of internationale ontwikkelingen.	Daarnaast is de gebruikte theorie in de meeste paragrafen geïntegreerd in het rapport en in eigen woorden weergegeven. Richtlijn: 16-20 bronnen, incl. 4 artikelen. Ook is er een vergelijking beschreven tussen een of meerdere relevante nationale en internationale methodieken of nationale en internationale ontwikkelingen.	Daarnaast is de gebruikte literatuur geïntegreerd in het rapport en vergelijkend en in eigen woorden weergegeven. Richtlijn: 20 bronnen, incl. 5 artikelen. De betekenis van de vergelijking tussen een of meerdere relevante nationale en internationale methodieken of internationale ontwikkelingen voor de beroepspraktijk is beschreven.
3.De onderzoeksvraag is helder, komt voort uit de doelstelling; is haalbaar, afgebakend en precies. De gebruikte onderzoeksmethode is transparant en verantwoord.	De doelstelling, onderzoeksvraag en/of deelvragen de gebruikte onderzoeksmethode worden niet weergegeven.	De onderzoeksvraag, doelstelling en deelvragen zijn niet helder en komen niet logisch uit elkaar voort.	De onderzoeksvraag, doelstelling en deelvragen zijn voldoende helder en sluiten op elkaar aan. Interview/enquêtevragen zijn geformuleerd op basis van geoperationaliseerde theorie.	Daarnaast zijn de items duidelijk geformuleerd, komen logisch uit elkaar voort en zijn voor één interpretatie vatbaar.	Daarnaast is de onderzoeksmethode complex en/of er wordt gebruik gemaakt van passende onderzoeksmethoden waardoor triangulatie bereikt kan worden.
4.De resultaten zijn reproduceerbaar en transparant. Het analysekader is duidelijk (bijvoorbeeld SPSS, Kwalitan), dataverwerking en weergave van resultaten is correct.	Het analysekader en/of de dataverwerking worden niet weergegeven.	De data zijn niet systematisch, verifieerbaar en op basis van een geaccepteerde methode verzameld en verwerkt.	De data zijn plausibel. De weergave van de resultaten is correct, maar de resultaten hadden duidelijker weergegeven kunnen worden.	De data zijn op basis van een geaccepteerde methode verzameld en verwerkt. De data zijn controleerbaar, betrouwbaar en valide.	Daarnaast zijn de items toe te passen in een bredere context dan de opdrachtgevende instantie.
5.De conclusies en aanbevelingen geven antwoord op de vraagstelling en worden gekoppeld aan theorie.	De conclusie en aanbevelingen zijn niet beschreven.	Er wordt onvoldoende specifiek antwoord gegeven op de vraagstelling of het antwoord op de vraagstelling is niet logisch beredeneerd.	Er wordt antwoord gegeven op de vraagstelling en er is sprake van een minimale koppeling tussen resultaten en theorie.	Er wordt antwoord gegeven op de vraagstelling en er is een koppeling tussen resultaten en theorie. De inzichten zijn echter voorspelbaar en niet (geheel) vernieuwend te noemen.	Er is een duidelijke koppeling gemaakt tussen de resultaten en de theorie en hierdoor is tot vernieuwende inzichten gekomen die bruikbaar en toepasbaar zijn voor de verbetering/ innovatie van de beroepspraktijk.

Criteria	0	3	6	8	10
6.De sterktes en zwaktes van het onderzoek zijn beschreven. Er is een discussie aanwezig. De discussie omvat het eigen professioneel standpunt over het onderzoeksonderwerp onderbouwd met argumenten. De discussie wordt gevoerd vanuit diverse perspectieven (denk aan diverse personen en/of micro-, meso- en/of macroniveau).	De sterktes en/of zwaktes van het onderzoek en/of de discussie zijn niet beschreven.	De sterktes en zwaktes van het onderzoek bevatten informatie die niet kloppend is. De discussie bevat informatie die niet kloppend is en/of is niet onderbouwd met argumenten.	Diverse sterktes en zwaktes van het onderzoek zijn beschreven. De discussie is aanwezig, bevat kloppende informatie welke onderbouwd is met argumenten, maar is weinig kritisch en vernieuwend en wordt belicht vanuit slechts één perspectief.	Daarnaast zijn diverse sterktes en zwaktes van het onderzoek en de mogelijke implicaties voor het onderzoek aangegeven. Daarnaast is de discussie vanuit diverse perspectieven beschreven en wordt het eigen professionele standpunt onderbouwd met argumenten. Nieuwe bronnen worden gebruikt om de discussie te onderbouwen.	Daarnaast staan voor vervolgonderzoek alternatieven beschreven om de zwaktes van dit onderzoek in de toekomst te voorkomen. Daarnaast is er sprake van oordeelsvorming van de onderzoeker(s) waarbij kennis en inzicht naar voren komt en (leer)vaardigheden duidelijk worden in een eigen professioneel standpunt.
Totaal aantal behaalde punten (max. 6 x 10 = 60) =					
Cijfer					
Feedback op totaalproduct					

Cesuur bepalen eindcijfer:

- Er dient aan de voorwaardelijke vormcriteria voldaan te zijn. ***Indien dit niet het geval is wordt de toets in Bison beoordeeld met het cijfer 1***.
- Om een voldoende (= 6) te krijgen, moeten **minimaal 34 punten** worden behaald.
- Het cijfer wordt bepaald door de afzonderlijke punten op elk criterium op te tellen en het puntentotaal af te lezen in de onderstaande tabel.

Cijfer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Max. 60 Punten	0-9	10-15	16-21	22-27	28-33	34-40	41-46	47-52	53-57	58-60