

Nederlandse Taalunie

Meertaligheid in het onderwijs in Suriname

*Een onderzoek naar praktijken, ervaringen en opvattingen
van leerlingen en leerkrachten als basis voor de ontwikkeling
van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname*

Rapport in opdracht van het Ministerie van Onderwijs
en Volksontwikkeling en de Nederlandse Taalunie

Sjaak Kroon en Kutlay Yağmur
Departement Cultuurwetenschappen
Universiteit van Tilburg

Met medewerking van de Werkgroep Meertaligheid
Rika Echteld, Leatitia Seymonson en Urmie van Leeuwaarde

ñ

Nederlandse Taalunie

Meertaligheid in het onderwijs in Suriname

***Een onderzoek naar praktijken, ervaringen en opvattingen
van leerlingen en leerkrachten als basis voor de ontwikkeling
van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname***

Rapport in opdracht van het Ministerie van Onderwijs
en Volksontwikkeling en de Nederlandse Taalunie

Sjaak Kroon en Kutlay Yağmur
Departement Cultuurwetenschappen
Universiteit van Tilburg

Met medewerking van de Werkgroep Meertaligheid
Rika Echteld, Leatitia Seymonson en Urmie van Leeuwaarde

nú

© 2012 Nederlandse Taalunie

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photocopy, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

ISBN/EAN: 978-90-70593-19-3

Vooraf

Dit rapport is het resultaat van een onderzoek naar meertaligheid in het onderwijs in Suriname, dat werd uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Volksontwikkeling en de Nederlandse Taalunie. Het onderzoek startte in 2007 en de verslaglegging werd afgerond in 2010. Van dit rapport verschijnt binnenkort een korte samenvatting in de vorm van een brochure voor het onderwijs in Suriname.

We willen allen die aan dit onderzoek hebben meegewerkt van harte bedanken voor hun inspanningen. Dat betreft de onderzoekers, de Werkgroep Meertaligheid en zeker niet op de laatste plaats alle leerlingen en leraren die door het invullen van een vragenlijst aan het welslagen van dit onderzoek hebben bijgedragen.

Wij vertrouwen erop dat de conclusies en aanbevelingen van dit onderzoek een rol zullen spelen bij de verdere vormgeving van het beleid rond onderwijs en meertaligheid in Suriname.

Marc le Clercq,
waarnemend algemeen secretaris

Michel Penders,
waarnemend algemeen secretaris

Inhoud

1. Achtergronden van het onderzoek	7
1.1 Aanleiding tot het onderzoek	7
1.2 Taaldiversiteit, taalbeleid en taalonderwijs in Suriname	9
1.3 Opzet en uitvoering van het onderzoek	18
1.3.1 Doelstelling en opzet van het onderzoek	18
1.3.2 Ontwerp van het onderzoeksinstrument	19
1.3.3 Dataverzameling	25
1.3.4 Dataverwerking	26
1.4 Overzicht	28
2. De leerlingen en hun thuistalen	31
2.1 Achtergrondkenmerken van de leerlingen	31
2.1.1 Algemene kenmerken	31
2.1.2 Kenmerken van leerlingen in het primair onderwijs	33
2.1.3 Kenmerken van leerlingen in het secundair onderwijs	35
2.2 Thuistalen van de leerlingen	36
2.3 De thuistalen top 14 van de leerlingen	40
2.4 Conclusies	50
3. Thuistaalprofielen van de leerlingen	51
3.1 De groep met Nederlands als thuistaal	51
3.2 De groep met Sranan als thuistaal	54
3.3 De groep met Sarnami als thuistaal	58
3.4 De groep met Engels als thuistaal	62
3.5 De groep met Surinaams-Javaans als thuistaal	65
3.6 De groep met Aukaans als thuistaal	69
3.7 De groep met Saramaccaans als thuistaal	72
3.8 De groep met Spaans als thuistaal	76
3.9 De groep met Portugees als thuistaal	79
3.10 De groep met Chinees als thuistaal	83
3.11 De groep met Paramaccaans als thuistaal	86
3.12 De groep met Arowaks als thuistaal	90
3.13 De groep met Aluku als thuistaal	93
3.14 De groep met Karaïbs als thuistaal	96
3.15 Conclusies	100
4. Taalvitaliteit van de leerlingen in vergelijkend perspectief	103
4.1 Taalvaardigheid	103
4.2 Taalkeuze	105
4.3 Taal dominantie	107
4.4 Taalpreferentie	108
4.5 Meest gebruikte thuistalen	110
4.6 Taalvitaliteit	111

4.7	Vergelijking van taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van Nederlands en Sranan in de districten	112
4.8	Conclusies	114
5.	Schooltalen in het primair en secundair onderwijs	115
5.1	Schooltaalprofielen in het primair onderwijs	115
5.2	Schooltaalprofielen in het secundair onderwijs	117
5.3	Taalgebruik van leerkrachten en leerlingen in de klas in het primair onderwijs	120
5.4	Taalgebruik van leerkrachten en leerlingen in de klas in het secundair onderwijs	123
5.5	Vergelijking van het taalgebruik van leerkrachten en leerlingen in de klas	127
5.6	Conclusies	130
6.	De leerkrachten en hun thuistalen	133
6.1	Achtergrondkenmerken van de leerkrachten	133
6.2	Thuistalen van de leerkrachten	135
6.2.1	De groep met Nederlands als thuistaal	137
6.2.2	De groep met Sranan als thuistaal	141
6.2.3	De groep met Sarnami als thuistaal	144
6.2.4	De groep met Surinaams-Javaans als thuistaal	147
6.2.5	De groep met Engels als thuistaal	151
6.2.6	De groep met Aukaans als thuistaal	154
6.2.7	De groep met Saramaccaans als thuistaal	157
6.3	Taalvitaliteit van de leerkrachten	161
6.4	Conclusies	162
7.	Opvattingen en ervaringen van leerkrachten	167
7.1	Praktijkervaringen van leerkrachten in de klas	167
7.2	Opvattingen van leerkrachten over meertaligheid en onderwijs	169
7.3	Vergelijking van de resultaten in het primair en secundair onderwijs	172
7.4	Vergelijking van de resultaten in de districten	176
7.5	Conclusies	182
8.	Conclusies en aanbevelingen	185
8.1	Beleidsgericht onderzoek	185
8.2	Vier perspectieven	186
8.2.1	Meertaligheid als kenmerk van de samenleving en de school in Suriname	187
8.2.2	Definitie en identificatie van meertalige leerlingen- en leerkrachtenpopulaties	187
8.2.3	Kenmerken van de onderscheiden thuistaalgroepen leerlingen en leerkrachten	189
8.2.4	Opvattingen en ervaringen met betrekking tot meertaligheid en onderwijs	191
8.3	Aanbevelingen	192
8.3.1	Nederlands als instructietaal	192
8.3.2	Nederlands als vak	193
8.3.3	Andere talen als instructietaal	194
8.3.4	Hulptaalaanpak	195
8.3.5	Talenonderwijs	196

8.3.6	Taalbeschouwingsonderwijs	197
8.3.7	Deskundigheidsbevordering van leerkrachten	198
8.3.8	Onderzoek en ontwikkeling	198
8.4	Besluit	199
Bibliografie		201
Bijlagen		205

Hoofdstuk 1

Achtergronden van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden de achtergronden van het onderzoek geschetst. Daarbij wordt in Paragraaf 1.2 allereerst ingegaan op de aanleiding tot het onderzoek in relatie tot de toetreding van de Republiek Suriname tot de Nederlandse Taalunie. Daarna volgt in Paragraaf 1.3 een beknopte schets van Suriname als meertalige samenleving met een overzicht van de in Suriname gebruikte talen. In dat verband wordt ook ingegaan op taalbeleid en taalonderwijs in de context van meertaligheid. Paragraaf 1.4 bevat een overzicht van de opzet en uitvoering van het onderzoek. Daarbij wordt ingegaan op de doelstellingen van het onderzoek, de ontwikkeling van het onderzoeksinstrument en de dataverzameling en dataverwerking. We besluiten dit hoofdstuk in Paragraaf 1.5 met een kort overzicht van de inhoud van dit rapport.

1.1 Aanleiding tot het onderzoek

Op 12 december 2003 tekenden de Nederlandse Taalunie en de Republiek Suriname na een lange voorbereidingsperiode in Brussel een associatieovereenkomst waarmee Suriname in 2004 officieel deel ging uitmaken van de Nederlandse Taalunie.¹ De Nederlandse Taalunie is een intergouvernementele beleidsorganisatie waarin Nederland, Vlaanderen en Suriname samenwerken op het gebied van het Nederlands.² De belangrijkste werkterreinen zijn: de Nederlandse taal zelf, het Nederlands in digitale toepassingen, onderwijs in en van het Nederlands, literatuur en leesbevordering, en de positie van het Nederlands in Europa en in de wereld.³ Alle activiteiten die de Taalunie onderneemt, worden uitgevoerd in samenwerking met de regeringen van de betrokken landen. In deze activiteiten staan de belangen van de taalgebruiker voorop. Dit uitgangspunt is terug te vinden in de kernachtige formulering van de missie van de Taalunie in haar Meerjarenbeleidsplan 2008 - 2012: 'Zo weinig mogelijk drempels voor gebruikers van de Nederlandse taal'.⁴

Sinds 1991 zijn er, met enkele onderbrekingen, pogingen ondernomen om te komen tot toetreding van Suriname tot de Nederlandse Taalunie. Dit is niet verwonderlijk: Suriname is een meertalig land met ongeveer twintig verschillende talen waarin sinds 1667 het Nederlands de officiële taal is. Het Nederlands in Suriname heeft zich – naast het Nederlands in Nederland en het Nederlands in België – ontwikkeld tot een eigen variëteit van de Nederlandse standaardtaal: het Surinaams Nederlands (De Bies, 2008; 2009). Deze ontwikkeling begon in 1876 toen met de instelling van de leerplicht het Nederlands de onderwijstaal werd (Gobardhan-Rambocus, 2001). Ze werd gecontinueerd na de stichting van de Republiek Suriname in 1975 waarbij het Nederlands de bestuurstaal werd en ze heeft ertoe geleid dat het Nederlands nu voor veel Surinamers de moedertaal of de tweede taal is (Charry et al., 1983; Brandon et al., 2007).

In de associatieovereenkomst tussen de Republiek Suriname en de Nederlandse Taalunie wordt 'de ontwikkeling van onderwijs in en van het Nederlands' een van de speerpunten van de samenwerking genoemd.⁵ De implementatie van de associatieovereenkomst op dit punt is

¹ Zie <http://taalunieversum.org/taalunie/associatieovereenkomst>.

² Conform Artikel 19 blijft de werking van het Taalunieverdrag wat het Koninkrijk der Nederlanden betreft beperkt tot het Rijk in Europa. In 2007 is een raamwerkovereenkomst voor samenwerking gesloten met de Nederlandse Antillen en Aruba.

³ Zie http://taalunieversum.org/taalunie/wie_zijn_wij/.

⁴ http://taalunieversum.org/taalunie/werkwijze_en_beleid/.

⁵ Zie <http://taalunieversum.org/taalunie/associatieovereenkomst/>.

gestart op 12 januari 2005 toen de Taalunie in Paramaribo een driedaags congres organiseerde onder de titel 'Onderwijs in en van het Nederlands in Suriname'. Tijdens dit congres konden mensen uit het Surinaamse onderwijsveld, samen collega's uit Nederland en Vlaanderen, nadenken en discussiëren over en bouwstenen leveren voor een Taalunie-programma voor Suriname. In het verslag van dit congres staat in het hoofdstuk 'Naar een meerjarenwerkplan' onder het kopje 'Meertaligheid' de volgende tekst:

'Een belangrijke stap in het proces van beleidsontwikkeling is de beleidsvoorbereiding. Daarin gaat het erom alle gegevens te verzamelen die noodzakelijk zijn voor een beter begrip van het probleem waar het beleid een oplossing voor zoekt, voor een nadere bepaling van het nagestreefde doel en voor de selectie van de middelen die kunnen worden ingezet om dit doel te bereiken. In het geval van de ontwikkeling van een taalbeleid voor Suriname in het algemeen en een schooltaalbeleid voor het onderwijs in Suriname in het bijzonder, waarin naast het Nederlands ook de moedertalen van de leerlingen en het Sranan als *lingua franca* een rol spelen, zijn empirische sociolinguïstische gegevens over de taalsituatie in Suriname en over de wijze waarop mensen in deze situatie van meertaligheid talig functioneren van centraal belang. De taalsituatie in Suriname is weliswaar door verschillende auteurs in algemene zin beschreven, maar die beschrijvingen bevatten relatief weinig informatie over concrete patronen van taalkeuze, taalvaardigheid, taal-dominantie, taalpreferentie en taalvitaliteit in relatie tot de verschillende in Suriname voorkomende talen. Met name kennis over opvattingen en attitudes van de bevolking betreffende (de positie van) het Nederlands, de moedertalen, het Sranan en vreemde talen zoals Engels en Portugees en over de beheersing door de bevolking van genoemde talen is voor de formulering van een schooltaalbeleid van eminent belang.' (Kroon, 2005:15)⁶

Het 'probleem' waar in het bovenstaande citaat op wordt gedoeld, is kort samengevat de vraag of het onderwijs in Suriname op een zodanige manier moet worden ingericht dat daarin naast het Nederlands als officiële taal en centrale instructietaal ook (andere) moedertalen van de leerlingen een rol spelen. Als die vraag positief wordt beantwoord, moet vervolgens een antwoord worden gegeven op de vraag welke rol dat dan precies is en hoe die rol moet worden geïmplementeerd. Als het antwoord op de eerste vraag negatief is, zijn verdere stappen niet nodig. Het betreft hier een beleidsvraag waarop uiteindelijk de Surinaamse overheid, meer concreet het Ministerie van Onderwijs en Volksontwikkeling, als belangrijkste beleidsactor een antwoord moet geven. In het ideale geval komt een dergelijk antwoord tot stand in een proces van beleidsontwikkeling dat uit verschillende analytisch van elkaar te onderscheiden maar in de praktijk vaak door elkaar heen lopende stappen bestaat (Hoogerwerf, 2003). Een cruciale stap in deze zogenoemde beleidscyclus is het verzamelen van empirische gegevens op basis waarvan de noodzakelijke beleidsbeslissingen genomen kunnen worden. Leerlingen en leerkrachten in het primair en secundair onderwijs vormen de belangrijkste doelgroepen van het te formuleren taalbeleid voor het onderwijs. Centrale vragen in dit verband betreffen de thuistaalsituatie van leerlingen en leerkrachten en de opvattingen en ervaringen van leerkrachten ten aanzien van meertaligheid en onderwijs. Zonder te beschikken over gegevens betreffende het taalgebruik van de leerlingen en de leerkrachten en hun opvattingen over de talen die ze gebruiken, is de formulering van een adequaat schooltaalbeleid niet goed mogelijk.

Tegen deze achtergrond wordt in het conferentieverlag voorgesteld een landelijke thuistaalpeiling bij leerlingen uit te voeren om beleidsrelevante empirische gegevens te verzame-

⁶ Zie <http://taalunieversum.org/taalunie/Verslagconferentiesuriname.doc>.

len over de sociolinguïstische situatie in Suriname. Dit voorstel is vervolgens opgenomen in het 'Taalunie onderwijsplan Suriname 2005 - 2010'.⁷ In 2006 heeft er overleg plaatsgevonden tussen de Nederlandse Taalunie en de Universiteit van Tilburg over de uitvoering van de genoemde thuistaalpeiling. Daarbij werd uitdrukkelijk vastgesteld dat het de voorkeur zou verdienen het voorgestelde thuistaalonderzoek niet alleen uit te voeren bij leerlingen maar ook bij leerkrachten en dat die leerkrachten bovendien zouden moeten worden bevroegd over de wijze waarop zij meertaligheid in hun dagelijkse onderwijspraktijk waarnemen en ermee omgaan. In 2006 heeft de Nederlandse Taalunie dit onderzoek in opdracht gegeven aan de Universiteit van Tilburg.⁸ Het gaat hierbij in de terminologie van Hill (2005) om 'research for policy', om onderzoek dat een empirische basis wil bieden voor de ontwikkeling van beleid. Dit in tegenstelling tot wat Hill 'research on policy' noemt, dat wil zeggen onderzoek waarin een concrete casus van beleidsontwikkeling object is van wetenschappelijke analyse.

1.2 Taaldiversiteit, taalbeleid en taalonderwijs in Suriname

Publicaties over de taalsituatie in Suriname openen bijna standaard met de constatering dat Suriname een meertalig land is waar ongeveer twintig verschillende talen voorkomen en waar vanaf 1667 het Nederlands als officiële taal geldt (Anderson, 2001; Van der Avoird, 2001b; Carlin en Arends, 2002; Charry et al., 1983; Eersel, 2002; Gobardhan-Rambocus, 2006; Jadoenandansing en Koefoed, 1991; St-Hilaire, 2001). Met het begrip 'meertalig' wordt dan zowel verwezen naar het feit dat er in Suriname een groot aantal verschillende talen voorkomt als naar het feit dat de meeste mensen in Suriname ook meer dan een taal regelmatig gebruiken. De geraadpleegde overzichten maken duidelijk dat meertaligheid geen recent kenmerk is van het Surinaamse taallandschap.⁹

Door de eeuwen heen voegden uiteenlopende groepen tijdelijke en permanente 'bezoekers' aan de oorspronkelijk in Suriname gesproken inheemse talen van de autochtone bevolking vele andere talen toe. Toen Suriname in 1651 door de Engelsen als plantagekolonie werd gesticht werd de officiële taal het Engels. In 1667 werd Suriname Nederlands bezit en het bleef dat, met een korte onderbreking van 1804 - 1816, tot de onafhankelijkheid in 1975. Vanaf 1667 was het Nederlands dus officiële taal. Behalve Engelsen en Nederlanders waren ook Spanjaarden, Portugezen, Duitsers, Fransen, Polen, Zweden, Denen en Italianen in de eerste twee eeuwen eigenaren van de plantages en al deze groepen gebruikten onderling hun eigen talen. Ook de uit West-Afrika afkomstige negerslaven spraken aanvankelijk hun eigen Afrikaanse talen. Het hoeft niet te verbazen dat er in deze situatie van meertaligheid verschillende Creooltalen ontstonden zoals het Sranan, de taal van de vroegere plantages, en de marrontalen van de in verschillende periodes gevluchte slaven, zoals het Aukaans en Saramaccaans. In al deze gevallen gaat het om nieuwe talen die zich gevormd hebben uit Afrikaanse talen in combinatie met Europese talen. Toen de slavernij, die in 1863 uiteindelijk werd afgeschaft, gaandeweg werd vervangen door contractarbeid, kwamen met de contractarbeiders weer nieuwe talen het land binnen. We noemen het Chinees (meer specifiek Hakka, ook aangeduid als Kejia), verschillende talen en dialecten uit India en Javaans. Uit de Indiase talen heeft zich het Sarnami ontwikkeld (Van der Avoird, 2001a) en het Javaans werd na

⁷ Zie <http://taalunieversum.org/suriname/onderwijsplan.doc>.

⁸ De onderzoeksopdracht werd verleend aan het toenmalige Departement Interculturele Communicatie (inmiddels Departement Cultuurwetenschappen) van de Universiteit van Tilburg. Het onderzoek werd uitgevoerd door Sjaak Kroon en Kutlay Yağmur in nauwe samenspraak met Maryse Bolhuis en Shirley Sitaldin en in een latere fase Elisabeth d'Halleweyn en Helen Chang (Nederlandse Taalunie). Bij de uitvoering van het onderzoek werd samengewerkt met Rika Echteid, Leatitia Seymonson en Urmie van Leeuwaarde van de Werkgroep Meertaligheid van het Taalunieonderwijsplatform in Suriname.

⁹ Zie voor een historisch overzicht http://taalunieversum.org/taalunie/toelichting_bij_de_overeenkomsttekst/.

verloop van tijd Surinaams-Javaans. Bovendien werden aan het begin van de twintigste eeuw nog het Libanees Arabisch en na de onafhankelijkheid in 1975 het Haitiaans Creools, het Guyanees Engels, het Braziliaans Portugees en het Mandarijn Chinees aan het palet toegevoegd.

In bovenstaand overzicht kan op verschillende manieren een ordening worden aangebracht. Zo onderscheidt Gobardhan-Rambocus (2006), waaraan het overzicht in belangrijke mate is ontleend, drie soorten talen in Suriname: inheemse talen, geïmporteerde talen (zoals de moedertalen van de kolonisten) en in Suriname ontstane talen (zoals de creooltalen en het Sarnami). Carlin en Arends (2002) onderscheiden achtereenvolgens *Amerindian languages* (Zuid-Amerikaanse indianentalen), *creole languages* (Surinaamse creooltalen) en *Eurasian languages* (uit Europa en Azië afkomstige talen). Ten behoeve van dit onderzoek is getracht op basis van beschikbare literatuur een zo compleet mogelijk overzicht samen te stellen van de in Suriname voorkomende talen en variëteiten. We sluiten daarin aan bij de indeling van Carlin en Arends (2002) en maken behalve van de al genoemde bronnen ook gebruik van Gobardhan-Rambocus (2004), St-Hilaire (2001) en de afdeling *Languages of Suriname* in de webversie van *Ethnologue: Languages of the World* (Lewis, 2009).¹⁰ In ons overzicht onderscheiden we binnen de drie hoofdgroepen steeds een aantal subgroepen en presenteren we per subgroep de talen en/of variëteiten die ertoe behoren. Met het oog op de latere identificatie van de talen in het onderzoek vermelden we zoveel mogelijk in de literatuur aangetroffen alternatieve namen (in het Engels en/of Nederlands). We doen daarmee geen uitspraak over de (historisch-) taalkundige correctheid van de indeling of naamgeving.

De in Suriname voorkomende inheemse talen (zie Tabel 1.1) zijn de talen van de oorspronkelijke autochtone bewoners van het gebied. Het gaat hierbij om de volgende stammen: de Karaïben, de Arowakken, de Trio, de Wajana, de Akoerio en de Warau. De Karaïben en Arowakken worden in Suriname ook wel aangeduid als Benedenlandse Indianen; de overige groepen als Bovenlandse Indianen (Matena, 2007; Bakker et al., 1998). De talen van deze stammen zijn over het algemeen niet uniek voor Suriname maar komen in een veel groter deel van het Caraïbisch gebied en de Noordkust van Zuid-Amerika voor. Binnen deze groep inheemse talen worden drie taalfamilies onderscheiden: de Arowakse talen, de Karaïbse talen en de Warause talen. Binnen elk van deze families zijn verschillende talen en/of variëteiten te onderscheiden. Over de mate waarin de inheemse talen in Suriname nog in levend gebruik zijn, is *Ethnologue* weinig optimistisch. De voor de verschillende talen genoemde aantallen sprekers variëren van enkele tientallen tot ongeveer 1500. Van enkele talen wordt expliciet aangegeven dat ze bijna zijn uitgestorven.

De in Suriname voorkomende creooltalen (zie Tabel 1.2) zijn ontstaan in taalcontactsituaties van veelal Europese plantage-eigenaren en uit West- en West-Centraal Afrika afkomstige slaven en hebben zich gevormd uit de Afrikaanse talen van deze slaven in combinatie met Europese talen. Binnen de groep Afro-Surinamers zijn enerzijds de boslandcreolen en anderzijds de plantage- en stadscreolen te onderscheiden. Tot de boslandcreolen, ook wel aangeduid als marrons, behoren de Aukaners, de Saramaccaners, de Matuariërs, de Paramaccaners, de Aluku, de Boni en de Kwinti (Matena, 2007). Binnen de creooltalen worden drie groepen onderscheiden. Het betreft de taal die ontstond op de oorspronkelijke plantages (het Sranan van de plantage- en stadscreolen) en de talen van de boslandcreolen, de tussen 1690 en 1710 en 1712 en 1800 gevluchte slaven, de zogenoemde marrontalen. De schattingen van sprekersaantallen van de onderscheiden creooltalen lopen in de verschillende bronnen uit-

¹⁰ Zie <http://www.ethnologue.com/>.

een. Voor het Sranan worden tussen de 100.000 en 120.000 sprekers genoemd, voor het Aukaans tussen de 15.500 en 24.000 sprekers, voor het Saramaccaans tussen de 12.500 en 23.000 sprekers en voor de andere groepen lopen de aantallen uiteen van enkele tientallen tot minder dan 2.000.

Tabel 1.1 *Inheemse talen in Suriname*

Taalgroep	Taal	Engels en alternatieve namen
Arowakse talen (<i>Arawakan languages</i>)	Arowaks	<i>Arawak</i> – Arowak, Lokono
	Mawayana	
Karaïbse talen (<i>Cariban/Carib languages</i>)	Karaïbs	<i>Carib</i> – Caribe, Caraïbisch, Cariña, Galibí, Kali'na, Kalina, Kalihna, Kalinya, Maraworno
	Trio	<i>Trió</i> – Tirió
	Wajana	<i>Wayana</i> – Alukuyana, Oayana, Oïana, Oyana, Oyana, Roucouyenne, Uaiana, Upurui,
	Akoerio	<i>Akurio</i> – Akuliyo, Akuri, Akurijo, Akuriyo, Oyaricoulet, Triometesem, Trimotesen, Wama, Wayaicuri, Wayaricuri, Waiarikoele
	Sikiana	<i>Sikiana</i> – Chikena, Sikiyana, Tshikiana
	Tunayana	Katuena
Warause talen (<i>Warao languages</i>)	Warau	<i>Warao</i> – Guarao, Guarauno, Warrau

Tabel 1.2 *Creooltalen in Suriname*

Taalgroep	Taal	Engels en alternatieve namen
Plantage- en stadscreolentaal	Sranan	<i>Sranan</i> – Sranantongo, Sranan Tongo, Surinaams, Suriname Creole English, Taki-Taki, Nengre, Nengretongo
Marrontalen (gevlucht tussen 1690 en 1710)	Saramaccaans	<i>Saramaccan</i> – Saramakaans, Saamaka
	Matawai	<i>Matawai</i> – Matawari, Matoewari, Matuari
Marrontalen (gevlucht tussen 1712 en 1800)	Aukaans	<i>Aukan</i> – Djoeka, Djuka, Ndjuka, Ndjuká, Ndyuka, Njuká, Okanisi, Aucaans
	Aluku	<i>Aluku</i> – Alu
	Paramaccaans	<i>Paramaccan</i> – Paramakaans, Paamaka
	Kwinti	<i>Kwinti</i> – Kweinti
	Boni	<i>Boni</i>
	Ndyuka-Trio	<i>Ndyuka-Trió</i>

Binnen de groep in Suriname voorkomende Europese en Aziatische talen (zie Tabel 1.3) is enerzijds sprake van geïmporteerde talen (Nederlands, Engels, Spaans, Portugees, Chinees, Arabisch) en anderzijds nieuw ontstane talen (Sarnami, Surinaams-Javaans). Van de geïmporteerde talen is het Nederlands of Surinaams Nederlands als officiële taal van Suriname met rond de 200.000 (moedertaal)sprekers veruit de belangrijkste taal. Behalve het Nederlands en het Engels als voormalige koloniale talen, heeft ook het (Braziliaans) Portugees zowel historisch als contemporain een plaats in het Surinaamse taallandschap. Van de nieuw ontstane talen is het uit Indiase talen en dialecten ontstane Sarnami met tussen de 140.000

en 150.000 sprekers de belangrijkste taal. Kleinere sprekersaantallen hebben het Surinaams-Javaans met rond de 60.000 sprekers en het Chinees met naar schatting tussen de 6.000 en 12.000 sprekers.

Tabel 1.3 *Europese en Aziatische talen in Suriname*

Taalgroep	Taal	Engels en alternatieve namen
Europese talen	Nederlands	<i>Dutch</i> – Surinaams Nederlands
	Engels	<i>English</i>
	Portugees	<i>Portuguese</i> – Braziliaans-Portugees
Aziatische talen	Hakka	<i>Hakka, Chinese</i> – Chinees, Kejia
	Mandarijn	<i>Mandarin</i> – Chinees
	Sarnami	<i>Hindustani</i> – Sarnámi, Sarnami-Hindostani, Sarnami Hindustani, Surinaams Hindostaans, Sarnami-Hindi, Hindostaans, Hindostaans,
	Surinaams-Javaans	<i>Surinamese Javanese</i> – Javaans, Surinaams-Javaans
	Libanees	<i>Lebanese</i> – Libanees Arabisch, Arabisch

In wat volgt zullen we voor de aanduiding van de onderscheiden talen meestal gebruik maken van de namen zoals in bovenstaande tabellen opgenomen in de kolom 'Taal'. In de gemaakte keuze van deze namen baseren we ons op een combinatie van de Staatsbesluiten die betrekking hebben op de taalsituatie in Suriname en het algemeen schriftelijk gebruik (zoals op ons verzoek aangegeven door Lila Gobardhan-Rambocus). Er zijn drie Staatsbesluiten, een voor het Sranan, gepubliceerd in het 'Staatsblad van de Republiek Suriname' van 15 juli 1986, een voor het Sarnami (eveneens gepubliceerd in het 'Staatsblad van de Republiek Suriname' van 15 juli 1986) en een voor het Surinaams-Javaans (gepubliceerd in het 'Staatsblad van de Republiek Suriname' van 26 augustus 1986). Voor de rest van de talen zijn er geen officiële besluiten. In het Staatsbesluit voor het Sarnami wordt de aanduiding 'Sarnámi' gebruikt. Het *accent aigu* op de tweede 'a' wordt in het algemeen schriftelijk gebruik echter meestal weggelaten en we sluiten ons bij die gewoonte aan. We gebruiken verder Saramaccaans en Paramaccaans waar ook Saramakaans en Paramakaans in gebruik zijn en de sprekers van die talen zelf meestal Saamaka en Paamaka gebruiken. Mandarijn en Hakka vatten we meestal samen onder de aanduiding 'Chinees' en Libanees brengen we onder bij de aanduiding 'Arabisch'. Voor de goede orde merken we hier op dat we van deze keuzes afwijken als we tabellen uit andere bronnen overnemen die andere aanduidingen gebruiken. Zo gebruikt het Algemeen Bureau voor de Statistiek in zijn publicaties bijvoorbeeld consequent Sranan Tongo en Javaans in plaats van Sranan en Surinaams-Javaans. Een laatste opmerking betreft de constructie van de vragenlijsten in dit onderzoek. Daarin duiden we op advies van de Werkgroep Meertaligheid van het Taalunieonderwijsplatform de talen aan met door de leerlingen gekende namen die in een aantal gevallen afwijken van de namen in de Tabellen 1.1 - 1.3 (zie Paragraaf 1.3.2).

De in het bovenstaande gegeven indicaties van sprekersaantallen berusten op schattingen en zijn niet gebaseerd op systematisch empirisch onderzoek. Voor zover er gegevens over taalgebruik in Suriname beschikbaar zijn, zijn deze afkomstig van de algemene volkstellingen uit 1980 en 2004. Uit de in Asin et al. (2004:16) aangehaalde gegevens uit de volkstelling van 1980 blijkt dat er in veel 'woonverblijven' in Suriname sprake is van twee- of meertaligheid.

Tabel 1.4 geeft een overzicht van de in 1980 in woonverblijven in heel Suriname gebruikte (combinaties van) talen op basis van gegevens van het Algemeen Bureau voor de Statistiek.

Tabel 1.4 *Taalgebruik in woonverblijven in Suriname in 1980*

Talen	Woonverblijven
Nederlands	3.320
Sranan	1.903
Surinaams-Javaans	2.808
Sarnami	5.724
Nederlands + Sranan	20.148
Nederlands + Sranan + Surinaams-Javaans	5.429
Nederlands + Sranan + Sarnami	6.439
Nederlands + Sranan + een andere taal	4.343

Uit Tabel 1.4 blijkt dat er in 1980 in 10.435 woonverblijven sprake is van een andere thuistaal dan Nederlands terwijl in 39.479 woonverblijven Nederlands of Nederlands in combinatie met andere talen gebruikt wordt. Aan de kleinere talen van Suriname die met name in het binnenland worden gesproken, wordt volgens Asin et al. (2004) in de volkstelling nauwelijks aandacht besteed. Tabel 1.5 bevat gegevens over het thuistaalgebruik in 'huishoudens' zoals opgenomen in de resultaten van de 'Zevende Algemene Volks- en Woningtelling in Suriname' in 2004. De tabel is met behoud van de gebruikte aanduidingen overgenomen uit deel 4 van de 'Landelijk Resultaten' (ABS, 2006:32).

Tabel 1.5 *Aantal huishoudens naar meest gesproken taal en tweede gesproken taal in Suriname in 2004 (ABS, 2006:32)*

Meest gesproken taal in het huishouden	Tweede gesproken taal in het huishouden													Totaal
	Nederlands	Sranan tongo	Sarnami	Javaans	Inheemse taal	Marron taal	Chinees	Portugees	Engels	Frans	Andere	Geen 2 ^e taal	Onbekend	
Nederlands	0	33.663	7.405	6.043	106	1.439	129	102	1.606	56	232	6.619	177	57.577
Sranan Tongo	6.325	0	617	789	220	787	103	56	583	65	108	1.395	57	11.105
Sarnami	14.032	2.781	–	9	–	4	1	3	157	–	3	2.490	33	19.513
Javaans	3.285	2.711	21	–	–	3	–	–	4	–	4	850	17	6.895
Inheemse taal	34	196	–	–	2	2	–	–	–	1	–	116	–	351
Marron taal	4.092	3.781	5	–	4	199	2	28	29	125	10	10.461	61	18.797
Chinees	215	744	–	–	–	–	–	2	26	–	2	323	5	1.317
Portugees	60	249	3	3	–	5	–	–	35	2	10	460	6	833
Engels	933	1.174	68	1	4	9	2	12	–	9	24	381	14	2.631
Frans	21	107	–	–	1	1	–	–	2	–	1	32	3	168
Andere	165	219	2	1	–	8	–	5	36	4	113	627	21	1.201
Onbekend	1	9	–	–	–	36	–	–	1	–	–	–	3.28	3.075
Totaal	29.163	45.634	8.121	6.846	337	2.493	237	208	2.479	262	507	23.754	3.422	123.463

Tabel 1.5 geeft een zeer gedifferentieerd beeld van de mate waarin in Surinaamse huishoudens in 2004 talen als meest gesproken dan wel tweede gesproken taal worden gebruikt.

Tabel 1.6 bevat een meer gecompliceerde en wat anders geordende weergave van de gegevens uit Tabel 1.5. Deze tabel is met behoud van de gebruikte aanduidingen en toevoeging van de laatste twee kolommen ontleend aan ABS (2006:23).¹¹

Tabel 1.6 *Gesproken talen per huishouden in Suriname in 2004 (naar ABS, 2006:23)*

Taal	Meest gesproken taal in het huishouden		Tweede gesproken taal in het huishouden		Totaal bereik van de taal	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Nederlands	57.577	46,6	29.163	23,6	86.740	70,3
Sranan Tongo	11.105	9,0	45.634	37,0	56.739	46,0
Sarnami	19.513	15,8	8.121	6,6	27.634	22,4
Javaans	6.895	5,6	6.846	5,5	13.741	11,1
Marrontaal*	18.797	15,2	2.493	2,0	21.290	17,2
Overige talen	6.501	5,3	4.030	3,3	10.531	8,5
Geen tweede taal			23.754	19,2		
Onbekend	3.075	2,5	3.422	2,8		
Totaal	123.463	100,0	123.463	100,0		

* Saramaccaans, Aukaans, Paramaccaans

De Tabellen 1.5 en 1.6 laten zien dat in 2004 het Nederlands de meest gesproken thuistaal is in Suriname (46,6%). Sarnami en de marrontalen komen als meest gesproken thuistaal in het huishouden op de tweede en derde plaats (15,8% resp. 15,2%). Het Sranan blijkt de belangrijkste tweede taal in de huishoudens (37,0%), gevolgd door het Nederlands (23,6%). Als we het gebruik van de talen als meest gesproken en tweede taal samen nemen, blijkt het Nederlands in 70,3% en het Sranan in 46,0% van de huishoudens als eerste of tweede taal te worden gesproken. Op enige afstand volgen dan het Sarnami (22,4%), de marrontalen (17,2%) en het Surinaams-Javaans (11,1%). Een belangrijk deel van de huishoudens (19,2%) geeft op geen tweede taal te spreken.

Behalve over de talen die in Surinaamse huishoudens worden gesproken, bevat de volkstelling van 2004 ook gegevens over de etnische groepen waarvan de inwoners naar eigen zeggen deel uitmaken. Tabel 1.7 biedt een overzicht van de bevolking van Suriname naar etnische groep. De tabel is, met behoud van de gebruikte aanduidingen, samengesteld op basis van deel 1 van de 'Landelijke Resultaten' (ABS, 2005:33).

¹¹ Een soortgelijke tabel is te vinden op <http://nl.wikipedia.org/wiki/Surinamers>.

Tabel 1.7 *Bevolking naar etnische groep in Suriname in 2004 (naar ABS, 2005:33)*

Etnische groep	Aantal	%
Inheems	18.037	3,6
Marron	72.553	14,7
Creool	87.202	17,7
Hindoestaan	135.117	27,4
Javaan	71.879	14,6
Chinees	8.775	1,9
Kaukasisch	2.899	0,6
Gemengd	61.524	12,5
Overige	2.264	0,5
Weet niet	1.261	0,2
Geen antwoord	31.318	6,3
Totaal	492.829	100,0

Tabel 1.7 laat zien dat de Hindoestanen, creolen, marrons en Javanen de grootste etnische groepen in Suriname zijn. Daarnaast is er een grote groep mensen van etnisch gemengde herkomst. Direct inzicht in de relatie tussen taalgebruik en etniciteit geeft de volkstelling niet. Krishnadath (2008) wijst er echter op dat etniciteit in Suriname altijd een belangrijke factor in het maatschappelijk leven is geweest en ook nauwe samenhang vertoont met taal.

In Suriname worden meer dan twintig talen actief gebruikt. Dat neemt niet weg dat het Nederlands, zoals eerder aangegeven, er al vanaf 1667 de officiële taal is. In haar historisch overzicht van het taalbeleid van de overheid in Suriname geeft Gobardhan-Rambocus (2006) aan dat het Surinaamse overheidsbeleid nooit gericht was op meertaligheid. In de periode 1667 - 1863 (het jaar waarin de slavernij werd afgeschaft) werd weliswaar gehamerd op het feit dat in een Nederlandse kolonie in het openbare leven de Nederlandse taal gebruikt moest worden maar van maatregelen om de samenleving te vernederlandsen was nauwelijks sprake. De meeste bewoners kenden geen Nederlands en de slaven mochten het aanvankelijk zelfs niet leren. In de periode 1863 - 1954 stond voorop dat Suriname een eentalige Nederlandse samenleving moest worden waarin door alle inwoners zonder onderscheid het Nederlands gesproken diende te worden. Na 1863 voerde de koloniale (Nederlandse) overheid in Suriname een duaal cultuurbeleid. Volgens Krishnadath (2008) hield dit in dat men aan de ene kant de bevolking, met name de vrijgekomen slavenbevolking, probeerde te vernederlandsen, terwijl men aan de andere kant maatregelen nam waardoor immigranten, eerst de Brits-Indiërs en later de Javanen, op zichzelf gericht bleven. In 1876 werd de leerplicht ingevoerd voor kinderen van zeven tot twaalf jaar waarbij werd bepaald dat het Nederlands dé onderwijstaal zou zijn. Een beperkte en tijdelijke uitzondering werd gemaakt voor de kinderen van Brits-Indische immigranten. Voor die groep werden in 1890 zogenoemde koeliescholen opgericht en hoewel deze scholen in 1906 werden opgeheven, kwam het volgens Krishnadath (2008) tot 1927 nog vaak voor dat de kinderen op school in de eigen taal werden onderwezen. In de periode 1954 - 1975 kreeg Suriname meer autonomie. Het land kreeg een regering die uitsluitend uit Surinamers bestond. Deze bestuurselite beheerste het Nederlands goed en wenste het te handhaven omwille van 'de culturele continuïteit' en 'om deel te kunnen nemen aan de algemene Europese cultuur, aan het verwesteringsproces' (Gobardhan-Rambocus, 2006:136). Men achtte bovendien geen van de Surinaamse moedertalen geschikt om de plaats van het Nederlands in te nemen. Het Nederlands bleef derhalve de officiële taal

van Suriname en de taal van het onderwijs. Dat veranderde niet bij de stichting van de Republiek Suriname in 1975. In haar overzicht plaatst Gobardhan-Rambocus (2006) de periode 1975 - 2005 onder het kopje 'Nederlands en Engels'. In april 1974 publiceerde de minister van Onderwijs, Venetiaan, de 'Nota vreemde talen in het onderwijs'. Daarin kondigde hij een nieuw taalbeleid aan waarin hij koos

'(...) voor het Nederlands – hoewel niet van harte – en ook voor het Engels' (...) 'Het Nederlands zou voorlopig officiële taal en schooltaal blijven en de Surinaamse leerling zou zich moeten blijven inspannen om het Nederlands te leren en om andere vakken met behulp van het Nederlands onder de knie te krijgen (Nota 1974:5).' (Gobardhan-Rambocus, 2006:137-138)

In de nota van Venetiaan wordt overigens niet uitgesloten dat Suriname, gezien de kleine omvang van het Nederlandse taalgebied, op den duur zou omzien naar een andere, Surinaamse of internationale, officiële taal maar aan die Surinaamse talen wordt verder geen aandacht besteed. Wel werden in 1986 de officiële spellingen van het Sranan, het Sarnami en het Surinaams-Javaans bij staatsbesluit vastgesteld (Krishnadath, 2008).

Ook na de onafhankelijkheid is het Nederlands als officiële taal de voertaal en instructietaal in het onderwijs. In zijn toespraak bij de opening van het congres van de Nederlandse Taalunie in Paramaribo in 2005 heeft Venetiaan, toen als president van Suriname, dit nog eens herhaald. In de woorden van Gobardhan-Rambocus (2006:145):

'Het taalbeleid zal dus voorlopig geen ander spoor volgen. Suriname blijft nog heel lang én een meertalige én een Nederlandstalige samenleving, waarin de positie van het Nederlands, het Surinaams-Nederlands heel sterk is.'

Deze beleidskeuze van de overheid betekent niet dat het Nederlands in alle gezinnen de thuistaal is – met name in het binnenland maar ook in het kustgebied en Paramaribo spelen andere moedertalen dan Nederlands een belangrijke rol – maar het is ook weer niet zo dat het Nederlands voor de kinderen in Suriname een vreemde taal is. Volgens Asin et al. (2004) is het Nederlands voor een groeiende groep kinderen inmiddels wel de moedertaal. Dat neemt niet weg dat er nog steeds kinderen zijn die het Nederlands pas op school leren en voor wie het gebruik ervan in de dagelijkse communicatie buiten de school niet vanzelfsprekend is. Dat roept de vraag op of en zo ja in hoeverre en op welke wijze het onderwijs in Suriname rekening zou moeten houden met de thuistalen van zijn leerlingen. Om deze taalbelevingsvraag te kunnen beantwoorden is op de eerste plaats nadere empirische informatie nodig over de thuistalen van de leerlingen in het lager en voortgezet onderwijs in Suriname. Ook empirische informatie over de talen die door de leerkrachten worden gebruikt en over hun ervaringen en opvattingen betreffende meertaligheid in het onderwijs is onmisbaar bij het ontwikkelen van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname.

De in Suriname te beantwoorden taalbelevingsvraag werd hierboven bewust in algemene zin geformuleerd als 'de vraag of en zo ja in hoeverre en op welke wijze het onderwijs in Suriname rekening zou moeten houden met de thuistalen van zijn leerlingen'. Deze algemene formulering is gekozen om niet bij voorbaat een bepaalde oriëntatie in het te formuleren beleid te suggereren. Om een indruk te geven van theoretisch mogelijke oriëntaties, sluiten we aan bij het veel gemaakte onderscheid tussen meertaligheid als probleem, meertaligheid als kapitaal en meertaligheid als recht (zie bijvoorbeeld Baker, 2001).

Vanuit het perspectief van 'meertaligheid als probleem' wordt veelal taalbeleid geformuleerd dat gericht is op het voorkomen of terugdringen van onderwijsachterstanden van leerlingen die geacht worden samen te hangen met de situatie van maatschappelijke meertaligheid waarin de leerlingen opgroeien. Deze situatie leidt ertoe dat we te maken hebben met leerlingen die, als ze voor het eerst op school komen, niet per definitie de schooltaal in voldoende mate beheersen. De variatie in dit opzicht is groot: er zijn leerlingen die thuis (bijna) alleen de etnische groepstaal verwerven en voor wie de schooltaal een op school te leren tweede of vreemde taal is, daarnaast leerlingen die naast de schooltaal ook de etnische groepstaal beheersen en ten slotte leerlingen die alleen de schooltaal beheersen. Het gaat hier overigens niet om drie absoluut van elkaar te onderscheiden groepen op basis van de beheersing van de etnische groepstaal en/of schooltaal. Zowel binnen als tussen die groepen kan namelijk een grote mate van variatie bestaan in de beheersing van groepstalen en schooltaal. Met name voor de twee eerste groepen kan de confrontatie met een onderwijscurriculum waarin in principe exclusief gebruik wordt gemaakt van de dominante taal of schooltaal die zij niet of maar beperkt beheersen, tot slechte onderwijsresultaten, gering schoolsucces en slechte beroepsperspectieven leiden. Deze constatering kan vervolgens aanleiding zijn om in het onderwijs speciale maatregelen te treffen om de taalvaardigheid in de schooltaal te verbeteren en daarmee de kansen op een succesvolle schoolloopbaan en maatschappelijke loopbaan van de leerlingen te vergroten. Over de wijze waarop dit moet worden aangepakt, is hiermee natuurlijk nog geen uitspraak gedaan. Dat hangt mede af van de manier waarop tegen de etnische groepstalen die in het geding zijn wordt aangekeken. Er kan bijvoorbeeld sprake zijn van een aanpak waarin alleen maar extra aandacht wordt gegeven aan de schooltaal, maar ook aanpakken waarin tevens aandacht wordt besteed aan de etnische groepstalen van de leerlingen, bijvoorbeeld als hulptaal in het onderwijs, zijn mogelijk.

Wordt bij de formulering van een taalbeleid 'meertaligheid als kapitaal' als uitgangspunt gekozen, dan staan niet zo zeer de echte of vermeende door hun taalachtergrond veroorzaakte achterstanden van de leerlingen in het onderwijs centraal, maar wordt juist de nadruk gevestigd op de talige en culturele rijkdom die deze meertalige leerlingen bezitten. Hun meertaligheid wordt dan in het onderwijs aangegrepen om er speciale lesprojecten over te organiseren waarin bijvoorbeeld via taalbeschouwelijke activiteiten de rijkdom en waarde van de betreffende talen voor het voetlicht worden gebracht. Meertaligheid wordt in dit perspectief gezien als een rijke bron voor taalactiviteiten in het onderwijs waarin, anders dan bij de eerste benadering, geen sprake is van een therapeutisch perspectief, maar veeleer van de positieve kanten van meertaligheid wordt uitgegaan. In deze benadering kan de etnische groepstaal ook een rol spelen in het onderwijs als vak en/of als instructietaal naast de schooltaal.

Als taalbeleid uitgaat van 'meertaligheid als recht' of zelfs 'mensenrecht' (Skutnab-Kangas et al., 1995) staat het recht van de taalgebruiker op het institutionele gebruik van zijn taal voorop. Dan zal er in het onderwijs niet alleen aandacht zijn voor mogelijke problemen van sprekers van de niet dominante taal of voor de rijkdom van meertaligheid maar zal primair worden gepleit voor het gebruik van de etnische groepstalen als voertaal en instructietaal, eventueel in een twee- of meertalig model waarin ook de dominante taal als instructietaal een rol speelt. Daarnaast zouden al die talen als vak moeten worden onderwezen en zou er op school ook op andere manieren, bijvoorbeeld op informatieborden en wegwijzers in het gebouw, in mededelingen aan de leerlingen en informatieverstrekking aan de ouders of in taalbeschouwingslessen, aandacht aan moeten worden besteed.

Welk perspectief of welke combinatie van perspectieven in concrete situaties van meertaligheid gekozen wordt, hangt uiteindelijk af van de ideologische positie die een overheid ten aanzien van talige en meer algemeen culturele diversiteit inneemt. Die positie staat niet voor

de eeuwigheid vast. Ze kan bijvoorbeeld veranderen bij een regeringswisseling of onder invloed van relevante wetenschappelijke inzichten ten aanzien van de specifieke meertalige situatie waarin het beleid wordt geformuleerd. Als de Surinaamse overheid uit zou gaan van meertaligheid als recht, zou dat betekenen dat alle door de inwoners van het land gesproken talen, ook in het onderwijs een rol zouden moeten spelen als vak en als instructietaal. Gaat men uit van meertaligheid als kapitaal, dan zou het onderwijs, ook zonder dat per se alle talen als instructietaal op school worden gebruikt, aan die talen wel aandacht moeten besteden. Gaat men tot slot uit van een therapeutisch perspectief waarin meertaligheid als een probleem wordt gezien, dan komt de nadruk principieel te liggen op het Nederlands als officiële taal en instructietaal in het onderwijs. De keuze die wordt gemaakt, hangt behalve van politiek en ideologische voorkeuren ook af van de specifieke kenmerken van de concrete meertalige context en de aard, de status en het gebruik van de in die context vertegenwoordigde talen. Over de concrete meertalige context in Suriname informatie verschaffen is precies het doel van de uitgevoerde taalpeiling.

1.3 Opzet en uitvoering van het onderzoek

In deze paragraaf gaan we achtereenvolgens in op de doelstellingen van het onderzoek (Paragraaf 1.3.1), de gebruikte onderzoeksinstrumenten (Paragraaf 1.3.2), de dataverzameling (Paragraaf 1.3.3) en de dataverwerking (Paragraaf 1.3.4).

1.3.1 Doelstelling en opzet van het onderzoek

Het onderzoek bestaat uit twee delen: een leerlingenonderzoek en een leerkrachtenonderzoek. Beide delen hebben gemeenschappelijk dat er een thuistaalpeiling wordt uitgevoerd waarin taalgebruik en taalattitudes thuis en op school centraal staan. Voor deze taalpeiling wordt voor leerlingen en leerkrachten gebruik gemaakt van een bijna identieke set vragen. Daarnaast is er bij de leerkrachten bovendien sprake van een vragenlijst over hun ervaringen en opvattingen betreffende meertaligheid en onderwijs (zie Paragraaf 1.3.2).

De algemene doelstelling van de taalpeiling is het verzamelen van gegevens over de distributie en vitaliteit van de talen die door leerlingen en leerkrachten thuis en op school worden gebruikt. De bij de taalpeiling gebruikte methode is gebaseerd op eerder uitgevoerde thuistaalpeilingen bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs in Nederland (Extra et al., 2002) en in een aantal (grote) Europese steden (Extra en Yağmur, 2004). Centraal in de taalpeiling staan zoals gezegd vragen over aspecten van taalgebruik en taalattitudes thuis en op school waarin de antwoorden steeds betrekking (kunnen) hebben op meerdere talen. Door deze opzet beogen we van de belangrijkste thuistaalgroepen in Suriname taalprofielen op te stellen en onderling te vergelijken. Deze thuistaalprofielen hebben vier dimensies, die achtereenvolgens gebaseerd zijn op door de leerlingen en leerkrachten gerapporteerde gegevens over (1) taalvaardigheid, (2) taalkeuze, (3) taaldominantie en (4) taalpreferentie. Op basis van deze gegevens zullen we voor de leerlingen uit de klassen 4 en 6 van het glo (gewoon lager onderwijs) en de klassen 2 en 4 van het lbgo (lager beroepsgericht onderwijs) en het mulo (meer uitgebreid lager onderwijs) pseudo-longitudinale taalprofielen vaststellen en voor elke taalgroep een taalvitaliteitsindex. Voor de leerlingen worden daarnaast nog schooltaalprofielen samengesteld met daarin informatie over volgens de leerlingen binnen en buiten de school geleerde talen en talen ze nog additioneel zouden willen leren. Bovendien presenteren we informatie over de taalgebruiks- en taalkeuzepatronen van leerlingen onderling en in interactie met leerkrachten binnen en buiten de klas. De thuistaalprofielen en de taalvitaliteitsindex voor de leerkrachten worden op vergelijkbare wijze samengesteld en gepresenteerd als bij de leerlingen.

De algemene doelstelling van de aanvullende leerkrachtenvragenlijst is het verzamelen van gegevens over de opvattingen, ervaringen en preferenties van leerkrachten in het glo, lbgo en mulo inzake hun omgang met meertaligheid in de klas.

De thuistaalgegevens die door dit onderzoek beschikbaar worden gemaakt, zijn om vier redenen van belang:

- ze leiden tot een bewustzijn van meertaligheid als een inherente eigenschap van de samenleving en de school in Suriname (fenomenologisch perspectief);
- ze zijn cruciaal voor de definitie en identificatie van meertalige leerlingen- en leerkrachtenpopulaties in Suriname (demografisch perspectief);
- ze bieden een basis voor de vergelijking van verschillende thuistaalgroepen van leerlingen en leerkrachten in Suriname (sociolinguïstisch perspectief);
- ze leveren informatie over opvattingen en ervaringen van leerlingen en leerkrachten met meertaligheid en onderwijs in Suriname (taalonderwijskundig perspectief).

De gegevens die het onderzoek in relatie tot deze vier perspectieven oplevert bieden de basis voor de formulering van een taalbeleid voor het onderwijs in meertalig Suriname.

1.3.2 Ontwerp van het onderzoeksinstrument

Voor het leerlingenonderzoek is op basis van in eerdere taalpeilingen gebruikte vragenlijsten en opgedane ervaringen, een optisch leesbare en gemakkelijk zelfstandig in te vullen taalpeilingsvragenlijst ontwikkeld met een uitgebreide toelichting voor bij de afname aanwezige leerkrachten en/of onderzoeksassistenten (zie Bijlage). In het leerkrachtenonderzoek is gebruik gemaakt van een bijna identieke taalpeilingsvragenlijst en een aanvullende vragenlijst over ervaringen, opvattingen en preferenties betreffende de omgang met meertaligheid in de klas. We zullen beide vragenlijsten hier afzonderlijk bespreken.

Leerlingenvragenlijst

De te ontwikkelen leerlingenvragenlijst moest aan een aantal voorwaarden voldoen. Een eerste voorwaarde is dat de vragenlijst geschikt moest zijn voor alle leerlingen en een vraag moest bevatten over het thuistaalrepertoire van de leerlingen die het mogelijk maakt alle talen te identificeren waar Surinaamse kinderen in hun thuissituatie mee te maken krijgen. Op basis van deze vraag naar het thuistaalrepertoire kunnen de belangrijkste taalgroepen worden geïdentificeerd en kunnen thuistaalprofielen worden samengesteld. Zoals eerder opgemerkt, hebben deze thuistaalprofielen vier dimensies, die achtereenvolgens gebaseerd zijn op gerapporteerde gegevens over taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. Voor het samenstellen van de vragenlijst is gebruik gemaakt van in eerder onderzoek in meertalige situaties toegepaste vragenlijsten (Extra et al., 2002).

Een tweede voorwaarde betreft het feit dat de vragenlijst kort en nauwkeurig moest zijn. Het invullen van de vragenlijst in de klas mocht de leerlingen en hun leerkrachten niet teveel tijd kosten en de vragen moesten inzichtelijk zijn en eenvoudig zelfstandig te beantwoorden door individuele leerlingen, eventueel met hulp van de klassenleerkracht of een onderzoeksassistent. De leerlingenvragenlijst bestaat uit 21 vragen die op een tweezijdig bedrukt formulier aan de leerlingen werden voorgelegd.

Een derde voorwaarde betreft het feit dat de verwerking van de vragenlijst, gezien de grote omvang van de onderzoeksgroep en het resulterende databestand, zoveel mogelijk automatisch moest kunnen plaatsvinden. Bij de verwerking van de vragenlijst gaat het om het controleren, invoeren, interpreteren en verifiëren van de data. Om dit te kunnen realiseren werden de meeste vragen zo geformuleerd dat ze konden worden beantwoord door het zwartmaken van een bolletje; bij één vraag moest een getal worden ingevuld en twee vragen waren open. Door deze opzet kon de vragenlijst automatisch worden verwerkt (zie Paragraaf 1.3.4).

Om de anonimiteit van de leerlingen te waarborgen bevat het databestand alleen gegevens op het niveau van klassen, scholen en districten die niet in verband kunnen worden gebracht met individuele leerlingen.

De vragenlijst opent met een reeks vragen naar achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het betreft:

1. Schoolcode – Deze wordt door de klassenleerkracht voorgelezen en door de leerlingen ingevuld in de voorgedrukte vakjes; aan het einde van de les waarin de vragenlijst wordt ingevuld, controleert de klassenleerkracht de ingevulde schoolcode.
2. Leeftijd – Deze wordt door de leerlingen in cijfers ingevuld in de voorgedrukte vakjes.
3. Sekse – De leerlingen maken het bolletje zwart bij ‘jongen’ of ‘meisje’.
4. District – De leerlingen maken het bolletje zwart van het district waar ze wonen. De districten staan op de vragenlijst (Brokopondo, Commewijne, Coronie, Marowijne, Nickerie, Para, Paramaribo, Saramacca, Sipaliwini, Wanica). Het desbetreffende district wordt door de klassenleerkracht genoemd.
5. Wijk of dorp – De leerlingen schrijven de naam van de wijk of het dorp waar ze wonen in de voorgedrukte vakjes; de klassenleerkracht helpt en geeft waar nodig verdere uitleg.
6. Klas – De leerlingen maken het bolletje zwart van de klas waarin ze zitten (klas 4 en 6 glo, klas 2 en 4 lbgo, klas 2 en 4 mulo). De desbetreffende klas wordt door de klassenleerkracht genoemd.
7. Geboorteland – Leerlingen die in Suriname geboren zijn, maken het desbetreffende bolletje zwart; de anderen schrijven hun geboorteland in de voorgedrukte vakjes.

Na deze algemene vragen volgen de taalvragen. Het betreft achtereenvolgens:

8. De bij de leerlingen thuis gesproken taal of talen – De leerlingen maken een of meer bolletjes zwart bij de expliciet genoemde talen of bij de categorie ‘andere taal’; in het laatste geval schrijven ze de naam van die andere taal of talen in de voorgedrukte vakjes. Mede op advies van de Werkgroep Meertaligheid van het Taalunieonderwijsplatform is het aantal expliciet genoemde talen op het formulier beperkt en is ervoor gekozen de talen aan te duiden met een door de leerlingen gekende naam. Deze wijkt ook in schrijfwijze in een aantal gevallen af van de in de Tabellen 1.1 - 1.3 gebruikte aanduidingen. Opgenomen zijn Nederlands, Sranan Tongo, Hindoestaans, Javaans, Aukaans, Aloekoe, Paramaccaans, Saramaccaans, Arowaks, Karaïbisch, Chinees, Portugees en Engels. Deze talen en de categorie ‘andere taal’ keren in alle volgende vragen als antwoordmogelijkheid terug.
9. Het kunnen verstaan, spreken, lezen en schrijven van de bij vraag 8 aangekruiste thuistalen – De leerlingen maken bij elk van de aangekruiste talen een bolletje zwart bij de taalvaardigheden (verstaan, spreken, lezen, schrijven) die ze beheersen.
10. Met welke personen spreken de leerlingen de talen die ze kennen – De leerlingen maken voor elk van de talen die ze kennen een bolletje zwart bij de personen met wie ze de talen spreken. De genoemde personen zijn: moeder, vader, broers en/of zussen, ooms en/of tantes, beste vrienden, oma en/of opa en burens.
11. De talen die de ouders van de leerlingen met hen spreken – De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de taal of talen die hun ouders met hen spreken.
12. De taal of talen die de leerlingen op school leren – De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de taal of talen die ze op school leren.
13. De taal of talen die de leerlingen eventueel nog meer op school zouden willen leren – De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de talen die ze nog meer op school zouden willen leren.

14. De taal of talen die de leerlingen eventueel buiten de school leren – De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de talen die ze buiten de school leren.
15. De taal of talen die de leerkracht in de klas gebruikt – De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de talen die hun leerkracht in de klas gebruikt.
16. De taal of talen die de leerlingen zelf in de klas met de leerkracht gebruiken – De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de talen die ze met de leerkracht in de klas gebruiken.
17. De taal of talen die de leerlingen zelf met hun medeleerlingen in de klas gebruiken – De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de talen die ze zelf in de klas met hun medeleerlingen gebruiken.
18. De taal of talen die de leerlingen in de pauze met hun medeleerlingen gebruiken – De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de talen die ze in de pauze met hun medeleerlingen gebruiken.
19. De taal die de leerlingen in het algemeen het meeste spreken – Het gaat hier meestal om maar één taal maar het kan ook zo zijn dat de leerlingen meer dan een taal het meeste spreken. De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de taal of talen die ze het meeste spreken.
20. De taal die de leerlingen het beste spreken – Het gaat hier meestal om maar één taal maar het kan ook zo zijn dat de leerlingen meer dan een taal het beste spreken. De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de taal of talen die ze het beste spreken.
21. De taal die de leerlingen het liefste spreken – Het gaat hier meestal om maar één taal maar het kan ook zo zijn dat de leerlingen meer dan een taal het liefste spreken. De leerlingen maken de bolletjes zwart bij de taal of talen die ze het liefste spreken.

Het thuistaalprofiel waarvan in het bovenstaande sprake was, wordt ontleend aan de vragen 8 - 11 en 19 - 21. Het omvat de volgende vijf dimensies:

- taalrepertoire: de bij de leerlingen voorkomende thuistalen;
- taalvaardigheid: de mate waarin leerlingen de voorkomende thuistalen kunnen verstaan, spreken, lezen en schrijven;
- taalkeuze: de mate waarin de voorkomende thuistalen over het algemeen gesproken worden met moeder, vader, broers en/of zussen, ooms en/of tantes, grootouders, buren en goede vrienden;
- taaldominantie: de mate waarin de voorkomende thuistalen door de leerlingen het beste gesproken worden;
- taalpreferentie: de mate waarin de voorkomende thuistalen door de leerlingen het liefste gesproken worden.

Merk op dat formuleringen als 'het beste' en 'het liefste' suggereren dat hier slechts één taal als antwoord mogelijk is; in de toelichting voor de leerlingen is dit ook aangegeven, maar tegelijkertijd is aangegeven dat als leerlingen per se twee talen willen aangeven als talen die ze 'het beste' of 'het liefste' spreken, dit ook is toegestaan. De vier dimensies taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie samengenomen, leiden tot de vaststelling van een taalvitaliteitsindex. Op basis van de vragen 12 - 18 kan een schooltaalprofiel worden samengesteld. Dit profiel geeft informatie over het binnen en buiten de school gegeven taalonderwijs en over de mate waarin leerlingen zeggen behoefte te hebben aan onderwijs in nog andere talen.

Een eerdere versie van de vragenlijst is voorgelegd aan de Werkgroep Meertaligheid van het Taalunieonderwijsplatform in Suriname en proefafgenomen op een aantal scholen voor primair en secundair onderwijs in verschillende plaatsen in Suriname. De proefafname vond plaats in juni 2007. De afnamelocaties waren Nickerie (glo O.S. I en Ibgó Hewitt School),

Marowijne, Moengo (glo O.S. Bambi), Commewijne (glo O.S. Meerzorg), Para (glo O.S. Zanderij en mulo voj Onverwacht), Paramaribo (glo Flu School II en mulo George Asin). In totaal is deze eerste versie van de vragenlijst afgenomen bij 339 leerlingen (202 in het glo, 48 in het lbgo en 89 in het mulo). Een overweging bij de keuze van deze scholen was de talige diversiteit die er voorkomt. In Nickerie gaat het vooral om Sarnami, in Marowijne om Aukaans en Saramaccaans, in Commewijne om Surinaams-Javaans, in Para om marrontalen en inheemse talen, in Paramaribo om Nederlands, Sranan en uiteenlopende kleinere talen en in Wanica om Sarnami, Surinaams-Javaans en marrontalen. Bij op de bezochte scholen beschikbare leerkrachten werd ook de leerkrachtenvragenlijst bij wijze van proef afgenomen. Bovendien werden over de vragenlijsten gesprekken gevoerd met leerkrachten en/of directeurs van de deelnemende scholen. Het verblijf in Suriname werd ook aangegrepen voor een gesprek over de vragenlijsten met leden van de Werkgroep Meertaligheid die ook al eerder schriftelijk hadden gereageerd. Op basis van deze gesprekken, het commentaar van de Werkgroep Meertaligheid en de resultaten van de proefafname is de definitieve versie van de vragenlijst vastgesteld. De aangepaste veranderingen hadden vooral te maken met de noodzaak van een grotere eenvoud van de formuleringen in de vragen voor zowel leerlingen als leerkrachten. Daarnaast werden definitieve beslissingen genomen over de wijze waarop de talen op de vragenlijst zouden worden aangeduid. Uitgangspunt hierbij was de begrijpelijkheid van de aanduiding voor de leerlingen en niet de taalkundig correcte aanduiding (bijvoorbeeld Nederlands i.p.v. Surinaams-Nederlands, Hindoestaans in plaats van Sarnami en Chinees in plaats van Hakka of Kejja). Bovendien is met het oog op de waargenomen moeilijkheden van derdeklassers bij het invullen van de vragenlijst besloten deze niet in de derde maar de vierde klas van het glo af te nemen.

Leerkrachtenvragenlijst

Voor de te ontwikkelen leerkrachtenvragenlijst golden in principe dezelfde voorwaarden als voor de leerlingenvragenlijst, echter met dien verstande dat gewerkt kon worden met minder simpele formulering van de vragen. De leerkrachtenvragenlijst omvat een beperkt taalpeilingsgedeelte en een gedeelte met vragen en stellingen over meertaligheid en onderwijs. De meeste vragen kunnen ook hier worden beantwoord door het zwartmaken van een bolletje.

De vragenlijst opent met een reeks vragen naar achtergrondkenmerken van de leerkrachten. Het betreft:

1. Schoolcode – Deze wordt door de leerkrachten ingevuld in de voorgedrukte vakjes.
2. Leeftijd – Deze wordt door de leerkrachten in cijfers ingevuld in de voorgedrukte vakjes.
3. Sekse – De leerkrachten maken het bolletje zwart bij 'man' of 'vrouw'.
4. District – De leerkrachten maken het bolletje zwart voor het district waar ze wonen.
5. Wijk of dorp – De leerkrachten schrijven de naam van de wijk of het dorp waar ze wonen op in de voorgedrukte vakjes.
6. Opleiding – De leerkrachten maken het bolletje zwart bij de hoogste door hen afgemaakte opleiding (mo A-akte, lo-akte, hoofdakte, onderwijzersakte, glo 1 (bvf), hoofdkleuterleidster, kleuterleidster); eventueel kan in de voorgedrukte vakjes een opleiding worden toegevoegd.
7. Schooltype – De leerkrachten maken het bolletje zwart voor het schooltype waarin ze vooral les geven (glo, lbgo, mulo)

Na deze algemene vragen volgen de taalvragen. Het betreft achtereenvolgens:

8. De bij de leerkrachten thuis gesproken taal of talen – De leerkrachten maken een of meer bolletjes zwart bij de expliciet genoemde talen of bij de categorie 'andere taal'; in het laatste geval schrijven de naam van die andere taal of talen in de voorgedrukte

vakjes. De leerkrachtenvragenlijst bevat dezelfde talen als de leerlingenvragenlijst (zie boven). Deze talen en de categorie 'andere taal' keren in alle volgende taalvragen als antwoordmogelijkheid terug.

9. Het kunnen verstaan, spreken, lezen en schrijven van de bij vraag 8 aangekruiste thuistalen – De leerkrachten maken bij elk van de aangekruiste talen een bolletje zwart bij de taalvaardigheden (verstaan, spreken, lezen, schrijven) die ze beheersen.
10. Met welke personen spreken de leerkrachten de talen die ze kennen – De leerkrachten maken voor elk van de talen die ze kennen een bolletje zwart bij de personen met wie ze de talen spreken. De genoemde personen zijn: moeder, vader, broers en/of zussen, collega's, beste vrienden en burens.
11. De taal of talen die de leerkrachten in de klas gebruiken – De leerkrachten maken de bolletjes zwart bij de talen die ze in de klas gebruiken.
12. De taal die de leerkrachten het meeste spreken – Het gaat hier meestal om maar één taal, maar het kan ook zo zijn dat de leerkrachten meer dan een taal het meeste spreken. De leerkrachten maken de bolletjes zwart bij de taal of talen die ze het meeste spreken.
13. De taal die de leerkrachten het beste spreken – Het gaat hier meestal om maar één taal, maar het kan ook zo zijn dat de leerkrachten meer dan een taal het beste spreken. De leerkrachten maken de bolletjes zwart bij de taal of talen die ze het beste spreken.
14. De taal die de leerkrachten het liefste spreken – Het gaat hier meestal om maar één taal, maar het kan ook zo zijn dat de leerkrachten meer dan een taal het liefste spreken. De leerkrachten maken de bolletjes zwart bij de taal of talen die ze het liefste spreken.

Het derde deel van de leerkrachtenvragenlijst heeft betrekking op hun praktijkervaringen met meertaligheid in de klas. Dit gedeelte telt negen vragen die kunnen worden beantwoord door een bolletje zwart te maken op een vijfpuntsschaal met de posities 'helemaal niet', 'heel weinig', 'neutraal', 'veel', en 'heel veel'. Bij deze vragen gaat het niet om opvattingen of ideeën van de leerkrachten maar expliciet om hun eigen praktijk als leerkracht. Het betreft de volgende vragen:

1. Houdt u bij het lesgeven rekening met de talen die uw leerlingen spreken (bijvoorbeeld door extra uitleg te geven in de taal van de leerlingen)?
2. Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met elkaar?
3. Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met u?
4. Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met elkaar?
5. Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met u?
6. Is er in uw opleiding of bijscholing aandacht besteed aan onderwijs in meertalige klassen?
7. Gebruikt u zelf andere talen dan Nederlands als hulptaal in uw lessen?
8. Welke taal of talen gebruikt u dan vooral? – Bij deze vraag staan de volgende antwoordmogelijkheden: Sranan Tongo, Hindoestaans, Javaans, marrontalen, indianentalen en anders.
9. Hoe hoog schat u het percentage leerlingen in uw klas dat van huis uit een andere taal spreekt dan Nederlands? – Bij deze vraag staan de volgende antwoordmogelijkheden: 0% - 20%, 20% - 40%, 40% - 60%, 60% - 80% en 80% - 100%.

Het vierde en laatste deel van de vragenlijst voor de leerkrachten betreft hun opvattingen. Om die te achterhalen is een reeks stellingen opgenomen waarop de leerkrachten kunnen reageren door een bolletje zwart te maken op een vijfpuntsschaal met de posities 'helemaal niet mee eens', 'niet mee eens', 'neutraal', 'mee eens', 'helemaal mee eens'. De antwoorden op

deze vragen representeren dus niet de praktijk van de leerkrachten, maar hun opinies over een aantal aspecten van het onderwerp 'meertaligheid en onderwijs'. De stellingen hebben betrekking op vijf verschillende (maar in de vragenlijst niet als zodanig gemarkeerde thema's). Het betreft (1) ouders en opvoeding, (2) opleiding en praktijk van leerkrachten, (3) leerlingen, (4) didactische aanpak, (5) de ontwikkeling van Suriname. De gepresenteerde stellingen luiden als volgt:

Ouders en opvoeding

1. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in het Nederlands.
2. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in de taal die de ouders thuis spreken.
3. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in de taal die de ouders zelf het beste kennen.
4. Als ouders bij de opvoeding Nederlands spreken, worden de schoolprestaties van hun kinderen beter.
5. Als ouders in de opvoeding een andere taal spreken dan Nederlands leren hun kinderen slechter Nederlands.

Opleiding en praktijk van leerkrachten

6. In de opleiding en bijscholing van leerkrachten moet aandacht worden besteed aan onderwijs in meertalige klassen.
7. Leerkrachten moeten bij het lesgeven Nederlands spreken.
8. Leerkrachten moeten bij het lesgeven de talen gebruiken die hun leerlingen thuis spreken.
9. Leerkrachten mogen bij het lesgeven de talen gebruiken die hun leerlingen thuis spreken.

Leerlingen

10. Leerlingen moeten tijdens de lessen Nederlands spreken.
11. Leerlingen mogen tijdens de lessen de talen gebruiken die ze thuis spreken.
12. Leerlingen mogen buiten de lessen de talen gebruiken die ze thuis spreken.
13. Als leerlingen slecht Nederlands spreken, halen zij slechte schoolprestaties.
14. Als leerlingen goed Nederlands kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.
15. Als leerlingen goed Engels kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.
16. Als leerlingen goed Spaans kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.
17. Als leerlingen goed Sranan Tongo kennen, hebben ze de meeste kans op succes in het leven.

Didactische aanpak

18. Als schoolboeken rekening houden met de talen van de leerlingen worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.
19. Als leerkrachten naast Nederlands andere Surinaamse talen als hulptaal in de klas gebruiken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.
20. Als leerkrachten Nederlands en andere Surinaamse talen samen in de klas gebruiken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.
21. Als leerkrachten lesgeven in het Engels worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.
22. Als leerkrachten bij het lesgeven alleen Nederlands spreken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.

Ontwikkeling van Suriname

23. Dat er in Suriname zoveel verschillende talen worden gebruikt, is goed voor de ontwikkeling van het land.
24. Dat in Suriname het Nederlands de officiële taal is, is goed voor de ontwikkeling van het land.
25. Als in Suriname het Engels de taal wordt van de overheid en het onderwijs, is dat goed voor de ontwikkeling van het land.
26. Als in Suriname iedereen dezelfde taal spreekt, is dat goed voor de ontwikkeling van het land.

Om de anonimiteit van de leerkrachten te waarborgen bevat het databestand alleen gegevens op het niveau van klassen, scholen en districten die niet in verband kunnen worden gebracht met individuele leerkrachten.

1.3.3 Dataverzameling

Het onderzoek is uitgevoerd in het primair en secundair onderwijs in Suriname. In het primair onderwijs werd ervoor gekozen alle scholen voor gewoon lager onderwijs (glo) in het onderzoek te betrekken. Het glo omvat zes leerjaren en de kinderen worden ingeschreven van hun zesde tot hun twaalfde jaar. Het onderwijzend personeel bestaat voor 90 procent uit vrouwen. In het kustgebied zijn vrijwel alle leerkrachten bevoegd maar in het binnenland is een groot tekort aan bevoegde leerkrachten. Van de scholen in het glo is 51% openbaar, 48% van religieuze organisaties en 1% particulier. Het Ministerie van Onderwijs en Volksontwikkeling betaalt de salarissen van de leerkrachten (Asin et al., 2004). In het glo werd de vragenlijst op iedere school voorgelegd aan alle leerlingen van de vierde klas of klassen (leerlingen van rond de 9 jaar) en de zesde klas of klassen (leerlingen van rond de 12 jaar). Suriname telde ten tijde van het onderzoek 316 scholen voor gewoon lager onderwijs waarvan 117 in Paramaribo en de rest in de negen andere districten. De vierde en zesde klassen van al deze scholen samen tellen respectievelijk 10.830 en 9.009 leerlingen.¹²

Het voortgezet onderwijs in Suriname bestaat uit het voortgezet onderwijs voor junioren (voj) en het voortgezet onderwijs voor senioren (vos). Het voj omvat het meer uitgebreid lager onderwijs (mulo), het lager beroepsgericht onderwijs (lbgo), het lager technisch onderwijs (lto), het lager nijverheidsonderwijs (lno), het eenvoudig beroepsonderwijs (ebo) en de eenvoudige technische school (ets). Het vos omvat het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) en een viertal beroepsgerichte opleidingen (Asin et al., 2004). Mede op advies van de Werkgroep Meertaligheid concentreerde het onderzoek zich op het voortgezet onderwijs voor junioren en dan met name op het mulo en lbgo omdat deze schooltypen in heel Suriname voorkomen. Het aantal voj scholen in het binnenland bedraagt echter slechts vier; mulo is het hoogste onderwijsniveau in het binnenland. Op alle scholen voor mulo (60 scholen met in totaal 16.956 leerlingen) en lbgo (36 scholen met in totaal 9.035 leerlingen) werd de vragenlijst voorgelegd aan alle leerlingen van de tweede klas of klassen (met leerlingen van rond de 14 jaar) en de vierde klas of klassen (met leerlingen van rond de 16 jaar).¹³ Door de gekozen methode van dataverzameling zijn kinderen die om welke reden dan ook niet naar school gaan, niet in het onderzoek betrokken.

¹² De hier aangehaalde cijfermatige gegevens zijn verzameld en ter beschikking gesteld door Shirley Sitaldin (Nederlandse Taalunie).

¹³ De hier aangehaalde cijfermatige gegevens zijn deels verzameld en ter beschikking gesteld door Shirley Sitaldin en deels ontleend aan Asin et al. (2004).

De keuze voor afname van de vragenlijst in vier klassen in het lager en voortgezet onderwijs maakt het mogelijk aan de onderzoeksresultaten pseudo-longitudinale conclusies te verbinden. De keuze voor afname van de vragenlijst in alle scholen in Suriname betekent dat het onderzoek zich niet beperkt tot Paramaribo en het kustgebied maar ook de dunbevolkte en moeilijker bereikbare districten in het binnenland bestrijkt. Dit betekende wel een aanzienlijke logistieke en organisatorische inspanning.

De afname van de vragenlijst in Suriname en de daarvoor noodzakelijke instructie van de schoolleiders vond plaats onder verantwoordelijkheid van Shirley Sitaldin, medewerker van de Nederlandse Taalunie in Suriname, in samenwerking met de Werkgroep Meertaligheid. De distributie van de vragenlijsten vond plaats via de bestaande distributiekanaalen van het onderwijs. Bij de distributie in het binnenland werd medewerking verleend door het Bureau Onderwijs Binnenland, de Stichting Rooms-Katholiek Bijzonder Onderwijs (RKBO) en de Stichting Onderwijs van de Evangelische Broeder Gemeente Suriname (EBGS) die de meeste scholen in het binnenland hebben.

De afname van de vragenlijsten startte in de eerste week van oktober 2007 op de scholen in het binnenland. De dataverzameling was daar midden oktober afgerond. In Paramaribo en de overige districten vond de afname tussen 10 oktober en 10 november 2007 plaats. De leerkrachtenvragenlijst werd tegelijk met de leerlingenvragenlijst afgenomen op alle bij het onderzoek betrokken scholen (zie boven). In principe werd de vragenlijst op elke betrokken glo, lbgo en mulo-school ingevuld door alle in dat schooltype werkzame leerkrachten.

Na afname van de vragenlijsten bezorgden de schoolleiders de ingevulde vragenlijsten bij leden van de Werkgroep Meertaligheid. Vervolgens werden de ingevulde vragenlijsten naar Tilburg gestuurd. Daartoe werden deze per school apart ingepakt met op elk pak de naam van de school en het district.

1.3.4 Dataverwerking

Gezien de schaal van het onderzoek was het noodzakelijk de verzamelde data op efficiënte wijze te verwerken. Gekozen is voor geautomatiseerde computergestuurde verwerking met gebruikmaking van speciale apparatuur en software. In het dataverwerkingsproces zijn vier verschillende fasen te onderscheiden.

Ontwerpen, uittesten en drukken van de vragenlijst

Voor de dataverwerking is gebruik gemaakt van het softwarepakket *Teleform*. Met behulp van *Teleform*, in combinatie met een optische scanner, kunnen formulieren worden ontworpen, gelezen en geëvalueerd. De met deze formulieren (vragenlijsten) verzamelde data kunnen vervolgens snel en nauwgezet worden verwerkt. Na lezing, interpretatie en verificatie exporteert *Teleform* de gescande data naar een statistisch databestand voor verdere analyses. De gebruikte software bestaat uit drie componenten: de Ontwerper, de Lezer en de Verificator. De Ontwerper stelt de gebruiker in staat elke combinatie van vormen, teksten, afbeeldingen en velden voor data-invoer te creëren, waarbij alle gebruikelijke manieren van data-invoer mogelijk zijn (letters, cijfers, aankruisen, bolletje zwart maken etc.). Bij het ontwerp van de vragenlijst wordt gedefinieerd hoe de gegevens in de velden moeten worden geëvalueerd en hoe ze moeten worden opgeslagen in het databestand. Om de vragenlijsten automatisch te kunnen verwerken, moeten zij zorgvuldig en uniform worden afgedrukt en eveneens zorgvuldig worden ingevuld en behandeld; gevlekte, gekreukte en onduidelijk of onleesbaar ingevulde vragenlijsten hinderen de dataverwerking. De ingevulde vragenlijsten moeten volledig overeenkomen met de originele versie van het document, anders is dataverwerking onmogelijk. De originele versie van de vragenlijst is ontworpen met *Word for Windows* en

vervolgens aangepast om haar bruikbaar te maken voor de *Teleform* software. De plaats van alle antwoordvelden in de vragenlijst is gedefinieerd met het oog op automatische herkenning door de Lezer. Zoals bij de bespreking van de vragenlijsten in Paragraaf 1.3.2 al werd aangegeven, bevatten deze vooral voorgedrukte antwoordcategorieën met bolletjes die zwart moeten worden gemaakt (ongeveer 95% van alle vragen) en vakjes om een woord of getal in te vullen. Om de Lezer effectief te kunnen laten werken, moeten de bolletjes bij voorkeur zwart worden gemaakt met een donkere, liefst zwarte pen. Door gebruikmaking van optische letterherkenning kan de software handgeschreven data herkennen en verwerken. Als bijvoorbeeld de thuistaal van een leerling niet voorkomt bij de dertien op de vragenlijst opgenomen talen kan deze in de opgenomen vakjes bij deze vraag worden ingevuld en op basis daarvan zonder problemen worden herkend en opgenomen in het databestand.

Scannen, interpreteren en verifiëren van de data

De ingevulde vragenlijsten zijn (met ongeveer 100 tegelijk) handmatig ingevoerd in de scanner. Daarbij interpreteert de Lezer automatisch de gedrukte en geschreven tekst. Als dat proces zonder haperen verloopt, worden de data automatisch doorgestuurd naar een daarvoor gedefinieerd SPSS-databestand. Als de vragenlijst onzorgvuldig zwart gemaakte bolletjes en letters of cijfers of bevat die niet automatisch kunnen worden geïnterpreteerd door de Lezer wordt het desbetreffende veld gemarkeerd en wordt de vragenlijst automatisch aangemeld voor verificatie. Deze verificatie, dat wil zeggen het controleren van het formulier op technische fouten en/of onzorgvuldigheden in de invulling en het maken van keuzes aangaande een juiste invulling, gebeurt met gebruikmaking van de Verificator. Met behulp van deze software kan een afbeelding van de vragenlijst rechtstreeks op het computerscherm worden bekeken en via het toetsenbord gemakkelijk worden aangepast zonder daarvoor de papieren vragenlijst te hoeven raadplegen. Als de aanpassingen zijn uitgevoerd worden de data automatisch doorgestuurd naar het SPSS-databestand. De besproken voorzieningen waarborgen een hoge mate van nauwkeurigheid in de dataverwerking. Alle vragenlijsten konden op deze manier worden verwerkt.

Codering, voorbereiding en analyse van de data

Na het verificatieproces worden alle data opgeslagen in een databestand dat zodanig is gedefinieerd dat het toegankelijk is voor SPSS. Voordat de data kunnen worden geanalyseerd is een groot aantal coderingen nodig, met name waar het gaat om de handmatig ingevoerde thuistalen van de leerlingen en leerkrachten, en moet het databestand voor de analyse worden voorbereid. Deze voorbereiding heeft drie doelen:

- Het identificeren en corrigeren van onvolledige categorieën in het databestand; daarbij gaat het vooral om een laatste controle op de correctheid en consistentie van het bestand. Er worden zodoende drie typen controle ingezet: een visuele controle van de vragenlijst, een evaluatie op basis van de verificatiesoftware en een geautomatiseerde interne controle door SPSS.
- Het creëren van uniformiteit in het databestand; met name de voorgedrukte en handmatig ingevulde thuistalen moeten worden gestandaardiseerd zodat een consistent en uniform databestand beschikbaar is voor analyse.
- Het optimaliseren van sommige antwoordcategorieën om ze geschikt te maken voor statistische analyse. Om systematische analyses uit te kunnen voeren, wordt in de voorbereidingsfase gebruikgemaakt van een stap-voor-stap ontwikkelde SPSS syntaxis. In de analysefase wordt een tweede ronde SPSS-syntaxis toegepast om uniformiteit in de uitkomsten te bereiken.

Niet ingevulde of ondanks bovenstaande activiteiten oninterpreteerbare antwoorden worden in de tabellen in de resultatenhoofdstukken aangeduid als 'Onbekend'.

Rapporteren van de resultaten in de vorm van tabellen en figuren

De laatste fase van dataverwerking betreft de transformatie van de analyse-uitkomsten in tabellen en figuren. Bij de presentatie van de resultaten is gebruikgemaakt van *Excel Worksheets* en *Microsoft Graphics in Word for Windows*. De gebruikte tabellen en figuren zijn hierin vastgelegd wat leidt tot een uniforme presentatie in de resultatenhoofdstukken. Op basis van de uitkomsten van de vier beschreven stappen worden in de volgende hoofdstukken van dit rapport de resultaten van het onderzoek gepresenteerd.

1.4 Overzicht

Dit rapport bevat naast dit inleidende eerste hoofdstuk nog zeven hoofdstukken.

In Hoofdstuk 2 beschrijven het thuistaalonderzoek bij de leerlingen in het primair en secundair onderwijs. Daarbij komen enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen aan bod en worden de thuistalen van de leerlingen gepresenteerd. Op basis van door de leerlingen genoemde thuistalen wordt een thuistalen top 14 samengesteld en worden enkele distributiekenmerken van deze veertien thuistalen behandeld.

In Hoofdstuk 3 presenteren we zogenoemde thuistaalprofielen van de 14 onderscheiden thuistaalgroepen. Daarbij gaan we in op het thuistaalrepertoire van iedere groep en op een aantal aspecten van taalgebruik, taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

In Hoofdstuk 4 gaan we in op vergelijkend perspectief in op de vitaliteit van de door de leerlingen gebruikte thuistalen. Daarbij gaan we in op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie en stellen we voor alle genoemde thuistalen een taalvitaliteitsindex vast.

In Hoofdstuk 5 gaan we in op de schooltalen van de leerlingen, dat wil zeggen de talen waarvan de leerlingen aangeven dat ze deze binnen en buiten de school leren en/of zouden willen leren en op de talen die de leerlingen in hun communicatie onderling en met hun leerkrachten binnen en buiten de klas zeggen te gebruiken.

In Hoofdstuk 6 beschrijven we het thuistaalonderzoek bij leerkrachten in het primair en secundair onderwijs. Daarbij gaan we in op een aantal achtergrondkenmerken van de leerkrachten, presenteren we de thuistalen top 7 van de leerkrachten en geven we van elke van deze thuistaalgroepen een profiel met informatie over een aantal aspecten van taalgebruik, taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

In Hoofdstuk 7 beschrijven we de ervaringen en opvattingen van de leerkrachten met betrekking tot meertaligheid in het onderwijs. We gaan daarbij o.a. in op de door leerkrachten gebruikte instructietalen, op hun opvattingen over didactische aanpakken in het onderwijs die de meertalige situatie in de klas als uitgangspunt nemen en op hun ideeën over de voor- en nadelen van meertaligheid voor de ontwikkeling van Suriname.

In Hoofdstuk 8 ten slotte karakteriseren we het uitgevoerde onderzoek nog een keer kort als beleidsonderzoek en presenteren we onze voorlopige conclusies en aanbevelingen.

Een overzicht van geraadpleegde literatuur en enkele bijlagen besluiten het rapport.

Op een eerdere versie van dit rapport is commentaar geleverd door een aantal deskundigen in Suriname. Het betreft, in alfabetische volgorde, Helen Chang, Hein Eersel, Bert Eersteling, Lila Gobardhan-Rambocus, Nita Ramcharan, Leatitia Seymonson, Shirley Siltaldin, Nico Vromant, Ton Wolf en het Platform Onderwijs Nederlands, de Werkgroep Meertaligheid en de

Raadscommissie Suriname van de Nederlandse Taalunie. Uiteraard blijft de inhoud van dit rapport geheel voor rekening van de auteurs.

Hoofdstuk 2

De leerlingen en hun thuistalen

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het thuistaalonderzoek bij leerlingen in het primair en secundair onderwijs. In Paragraaf 2.1 geven we een overzicht van een aantal achtergrondkenmerken van de onderzoeksgroep, in Paragraaf 2.2 presenteren we de door de leerlingen gerapporteerde thuistalen en in Paragraaf 2.3 stellen we een top 14 van de meest genoemde thuistalen samen en bespreken we enkele distributiekenmerken van deze talen. We sluiten het hoofdstuk af met enkele conclusies in Paragraaf 2.4.

2.1 Achtergrondkenmerken van de leerlingen

In deze paragraaf beschrijven we eerst enkele algemene kenmerken van de onderzoeksgroep die bestaat uit leerlingen in het primair en secundair onderwijs. Daarna gaan we in op enkele kenmerken van deze twee groepen leerlingen afzonderlijk.

2.1.1 Algemene kenmerken

De onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen in het primair en secundair onderwijs in Suriname. In het primair onderwijs gaat het om leerlingen in klas 4 en 6 van het glo en in het secundair onderwijs om leerlingen in klas 2 en 4 van het lbgo en mulo. Alle leerlingen uit steeds een van de genoemde klassen per school in het Surinaamse primair en secundair onderwijs hebben aan het onderzoek meegedaan. Tabel 2.1 geeft een overzicht van de aantallen leerlingen per klas en schooltype.

Tabel 2.1 *Distributie van leerlingen over klassen en schooltypen*

Schooltype en klas	Aantal	%
4 glo	7.417	32,8
6 glo	6.920	30,6
2 lbgo	798	3,5
2 mulo	3.440	15,2
4 lbgo	589	2,6
4 mulo	3.195	14,1
Onbekend	284	1,3
Totaal	22.643	100,0

Tabel 2.1 laat zien dat in totaal 22.643 leerlingen aan het onderzoek deelnamen. De meerderheid van de leerlingen (63%) zit in het primair onderwijs (glo); ruim 36% zit in het secundair onderwijs (lbgo en mulo). Suriname heeft tien districten en de meerderheid van de bevolking woont in Paramaribo, Wanica en Nickerie. Dit is ook zichtbaar in Tabel 2.2 die de spreiding van de leerlingen over de districten weergeeft.

Tabel 2.2 *Distributie van leerlingen over de districten*

District	Aantal	%
Brokopondo	424	1,9
Commewijne	1.570	6,9
Coronie	230	1,0
Marowijne	465	2,1
Nickerie	2.380	10,5
Para	1.120	4,9
Paramaribo	8.512	37,6
Saramacca	851	3,8
Sipaliwini	634	2,8
Wanica	6.307	27,9
Onbekend	150	0,7
Totaal	22.643	100,0

Tabel 2.3 geeft meer gedetailleerde informatie over de spreiding van de leerlingen over de districten enerzijds en klassen en schooltypen anderzijds.

Tabel 2.3 *Distributie van leerlingen over de districten, klassen en schooltypen*

District	4 glo	6 glo	2 lbgo	4 lbgo	2 mulo	4 mulo	Onb.	Totaal
Brokopondo	160	112	67	2	37	28	18	424
Commewijne	482	442	50	29	312	253	2	1.570
Coronie	22	90	18	14	9	30	47	230
Marowijne	190	188	2	0	32	51	2	465
Nickerie	735	738	59	44	376	419	9	2.380
Para	418	344	42	44	152	113	7	1.120
Paramaribo	2.752	2.507	288	254	1.470	1.223	18	8.512
Saramacca	302	311	44	17	20	129	28	851
Sipaliwini	340	214	8	1	39	1	31	634
Wanica	1.989	1.968	216	182	990	945	17	6.307
Onbekend	27	6	4	2	3	3	105	150
Totaal	7.417	6.920	798	589	3.440	3.195	284	22.643

Tabel 2.4 geeft meer gedetailleerde informatie over de spreiding van jongens en meisjes over de districten. Aan het onderzoek is deelgenomen door 10.155 jongens en 12.351 meisjes. De tabel laat zien dat in alle districten net als in de totale onderzoeksgroep de meisjes in de meerderheid zijn.

Tabel 2.4 *Distributie van jongens en meisjes over de districten*

District	Jongen	Meisje	Onbekend	Totaal
Brokopondo	204	217	3	424
Commewijne	729	840	1	1.570
Coronie	107	123	0	230
Marowijne	190	275	0	465
Nickerie	1.118	1.261	1	2.380
Para	503	614	3	1.120
Paramaribo	3.784	4.717	11	8.512
Saramacca	395	453	3	851
Sipaliwini	310	322	2	634
Wanica	2.789	3.512	6	6.307
Onbekend	26	17	107	150
Totaal	10.155	12.351	137	22.643

2.1.2 Kenmerken van leerlingen in het primair onderwijs

De Tabellen 2.5 en 2.6 bevatten achtereenvolgens een overzicht van de sekse- en leeftijdsdistributie van de deelnemende leerlingen in het primair onderwijs.

Tabel 2.5 *Seksedistributie van leerlingen in het primair onderwijs*

Sekse	Aantal	%
Man	6.880	48,0
Vrouw	7.434	51,9
Onbekend	23	0,2
Totaal	14.337	100,0

Uit Tabel 2.5 blijkt dat er in de onderzochte klassen van het primair onderwijs iets meer meisjes zitten dan jongen.

Tabel 2.6 *Leeftijdsdistributie van leerlingen in het primair onderwijs*

Leeftijd	Aantal	%
8	14	0,1
9	2.250	15,6
10	2.302	16,1
11	2.848	19,9
12	3.323	22,9
13	1.926	13,4
14	970	6,8
15	475	3,3
Onbekend	227	1,6
Totaal	14.337	100,0

Uit Tabel 2.6 blijkt dat er in het primair onderwijs nogal wat leerlingen zitten die ouder zijn dan op basis van de ideale leeftijdsopbouw per klas in dat onderwijs verwacht zou mogen worden. Dit kan samenhangen met het feit dat leerlingen pas op latere leeftijd in het primair onderwijs instromen of (vaak) doubleren. De aangetroffen leeftijdsdistributie betekende dat we moesten

beslissen of we in de analyses de leerlingen zouden opdelen in leeftijdsgroepen of in klassen. Als we zouden uitgaan van leeftijdsgroepen, zou dat betekenen dat die groepen in een aantal gevallen zouden bestaan uit leerlingen uit verschillende klassen en (in het secundair onderwijs) verschillende schooltypen. Omdat voor de formulering van een taalbeleid voor het onderwijs de klas en het schooltype van de leerlingen van groter belang zijn dan hun leeftijd hebben we de deelnemende leerlingen op basis van de klas waar ze in zitten, verdeeld in vier onderzoeksgroepen. In het primair onderwijs betreft het twee onderscheiden groepen, respectievelijk alle vierde klassen van het glo en alle zesde klassen van het glo. In het secundair onderwijs betreft het eveneens twee groepen, respectievelijk alle samengevoegde tweede klassen van het lbgo en het mulo en alle samengevoegde vierde klassen van het lbgo en het mulo. Om in het secundair onderwijs de invloed van deze groepsindeling, dat wil zeggen het samen nemen van lbgo en mulo te kunnen nagaan, hebben we twee soorten analyses uitgevoerd met betrekking tot de taalvaardigheid van de leerlingen. In de eerste analyse werden de leerlingen onderverdeeld naar schooltype (lbgo vs. mulo) en in de tweede werden ze gegroepeerd naar klas (klas 2 vs. klas 4). Omdat er geen grote verschillen bleken te bestaan tussen leerlingen in de tweede en vierde klassen in het lbgo en mulo hebben we besloten in de verdere analyses te werken met vier in plaats van zes onderzoeksgroepen (zoals boven aangeduid).

De vragenlijst bevatte een vraag naar het geboorteland van de leerlingen. Deze was opgenomen om door de leerlingen eventueel gerapporteerde niet-Surinaamse thuistalen in verband te kunnen brengen met de (recente) migratiegeschiedenis van de leerlingen. Het aantal niet in Suriname geboren leerlingen blijkt echter zeer beperkt te zijn. Van de 14.337 deelnemende leerlingen in het primair onderwijs zijn er slechts 511 (5,6%) buiten Suriname geboren. Overigens zijn de leerlingen, met name in de jongere leeftijdsgroepen, niet altijd even nauwkeurig als ze hun geboorteland invullen. De opgegeven namen zijn niet altijd correct gespeld, zijn soms onvolledig en in een aantal gevallen niet interpreteerbaar. Ze lijken bovendien behalve naar landen binnen en buiten de regio ook naar andere lokaliteiten zoals plaatsnamen en districten in Suriname te verwijzen. Tabel 2.7 geeft een overzicht van de opnieuw ingedeelde geboortelanden van de leerlingen die meer dan tien keer genoemd zijn.

Tabel 2.7 *Geboortelanden van de leerlingen in het primair onderwijs*

Land	Aantal	%
Suriname	13.826	96,4
Nederland	106	0,7
Frans-Guyana	103	0,7
Guyana	93	0,6
Brazilië	32	0,2
China	25	0,2
Onbekend/Overig	152	1,0
Totaal	14.337	100,0

De meerderheid van de leerlingen is geboren in Suriname (96,4%), gevolgd door Nederland (0,7%), Frans-Guyana (0,7%) en Guyana (0,6%). In de categorie Onbekend/Overig bevinden zich nogal wat buurlanden in de regio.

2.1.3 Kenmerken van leerlingen in het secundair onderwijs

Het totaal aantal deelnemende leerlingen in het secundair onderwijs is 8.022. De sekse-distributie van deze leerlingen is weergegeven in Tabel 2.8. Het percentage meisjes in de deelnemende klassen ligt veel hoger dan het percentage jongens (60,2 vs. 39,7%).

Tabel 2.8 *Seksedistributie van leerlingen in het secundair onderwijs*

Sekse	Aantal	%
Man	3.186	39,7
Vrouw	4.828	60,2
Onbekend	8	0,1
Totaal	8.022	100,0

Tabel 2.9 geeft de leeftijdsdistributie van de deelnemende leerlingen. In alle klassen zijn leerlingen te vinden die ouder zijn dan gezien de klas waar ze inzitten verwacht zou kunnen worden. Dit hangt samen met de ook in het primair onderwijs al geconstateerde hogere leeftijden van de leerlingen en de daarvoor gegeven verklaringen. Een groot aantal leerlingen is ouder dan 18 jaar.

Tabel 2.9 *Leeftijdsdistributie van leerlingen in het secundair onderwijs*

Leeftijd	Aantal	%
11	19	0,2
12	30	0,4
13	876	10,8
14	1.011	12,6
15	1.551	19,3
16	1.646	20,1
17	1.149	14,3
18	811	10,1
19	457	5,7
20	225	2,8
21	88	1,1
Onbekend	159	2,0
Totaal	8.022	100,0

Tabel 2.10 geeft een overzicht van de geboortelands van de leerlingen in het secundair onderwijs die meer dan tien keer genoemd zijn.

Tabel 2.10 *Geboortelands van leerlingen in het secundair onderwijs*

Land	Aantal	%
Suriname	7.752	96,6
Nederland	90	1,1
Frans-Guyana	51	0,6
Guyana	30	0,4
China	24	0,3
Brazilië	11	0,1
Onbekend/Overig	64	0,8
Totaal	8.022	100,0

Leerlingen in het secundair onderwijs blijken tot een meer eenduidige opgave van hun geboorteland in staat zijn dan de (jongere) leerlingen in het primair onderwijs. De meeste opgegeven geboortelanden bleken via nader onderzoek traceerbaar. Uit de tabel blijkt dat de meerderheid van de deelnemende leerlingen in het secundair onderwijs in Suriname is geboren.

2.2 Thuistalen van de leerlingen

In deze paragraaf geven we een overzicht van de verschillende thuistalen die worden genoemd door de 22.643 leerlingen die aan de taalpeiling hebben deelgenomen. Tabel 2.11 bevat een overzicht van alle genoemde thuistalen met een aanduiding van het aantal keren dat deze talen door de leerlingen zijn genoemd. Bij de weergave van de talen gebruiken we de officiële aanduidingen zoals opgenomen in de Tabellen 1.1 - 1.3. Evidente verschrijvingen of spellingsvarianten in de namen van de talen zijn aangepast.

Tabel 2.11 *Overzicht van door de leerlingen genoemde thuistalen*

Taal	Aantal	Taal	Aantal
1 Nederlands	20.137	27 Guyana	3
2 Sranan	13.761	28 Wajana	3
3 Sarnami	6.853	29 Matuarie	3
4 Engels	4.606	30 Grieks	2
5 Surinaams-Javaans	3.497	31 Urdu	1
6 Aukaans	2.561	32 Armeens	1
7 Saramaccaans	2.200	33 Bahasa	1
8 Spaans	359	34 Iraaks	1
9 Portugees	325	35 Latijn	1
10 Chinees	313	36 Vlaams	1
11 Paramaccaans	250	37 Indisch	1
12 Arowaks	212	38 Maleis	1
13 Aluku	162	39 Inuit	1
14 Karaïbs	160	40 Creools	1
15 Frans	68	41 Gambiaans	1
16 Trio	35	42 Schots	1
17 Papiamentó	16	43 Sinti	1
18 Matawai	13	44 Swahili	1
19 Arabisch	11	45 Tagalog	1
20 Kwinti	11	46 Hakka	1
21 Zweeds	10	47 Manouch	1
22 Gabonnais	6	48 Brabbel	1
23 Libanees	5	49 Draaitaal	1
24 Iraans	4	50 Gebarentaal	1
25 Duits	3	51 Pinapa	1
26 Indiaans	3	52 Petaal	1

Tabel 2.11 bevat 52 verschillende talen. Alle dertien op de vragenlijst voorgedrukte talen komen in het overzicht voor (Nederlands, Sranan, Sarnami, Engels, Surinaams-Javaans, Aukaans, Saramaccaans, Portugees, Chinees, Paramaccaans, Arowaks, Aluku, Karaïbs). Daarnaast hebben de leerlingen nog 39 andere talen ingevuld. Van deze 39 talen komen er

acht voor in de lijst van Surinaamse talen die we in Hoofdstuk 1 hebben samengesteld (Spaans, Trio, Matawai, Arabisch, Kwinti, Wajana, Matuarie, Hakka). Een verdere blik op Tabel 2.11 maakt duidelijk dat de grote meerderheid van de leerlingen zeer zorgvuldig blijkt aan te geven met welke talen ze in hun thuissituatie te maken hebben. De meeste talen zijn bekende talen en er is slechts in geringe mate sprake van verzonnen talen zoals Brabbel, Draaitaal en Petaal. Het gaat daarbij om talen of 'codes' die leerlingen onderling gebruiken en waarin ze woorden achterstevoren zetten, voor elke klinker 'ep' zetten of alle medeklinkers vervangen door een 'p' ('leerlingen' wordt dan in Draaitaal 'negnilreel' en in Petaal 'lepeerlepingepen' of 'peeppippep'). Wat de bekende talen betreft, is het niet noodzakelijkerwijs zo dat deze ook allemaal feitelijk in de thuissituatie van de leerlingen worden gesproken. Het kan gaan om talen die wel eens door iemand, een bezoeker bijvoorbeeld, in huis gesproken zijn zonder dat het om echte thuistalen gaat. Overigens is ook in eerder thuistaal-onderzoek gebleken dat leerlingen bij het invullen van de vragenlijst erg creatief kunnen zijn. Dit kan ertoe leiden dat ze als het ware thuistalen verzinnen, bijvoorbeeld omdat ze de naam van zo'n taal ooit gehoord hebben, die taal interessant vinden of simpelweg voor de lol (Extra en Yağmur, 2004). Om de 'onbekende' talen te achterhalen hebben we in eerste instantie *Ethnologue* geraadpleegd. Als dit niet tot resultaten leidde, hebben we de opgegeven namen ingevoerd in *Google*. In een enkel geval konden we geen link vinden tussen de door leerlingen genoemde taal en bestaande talen (Pinapa). Soms verwijzen de genoemde talen naar een bepaald geografisch gebied of een land. Zo verwijst 'Gabonnais' naar de Republiek Gabon in Afrika. Daar wordt een groot aantal talen gesproken (Frans, Fang, Myene, Bateke, Bapounou/Eschira, en Bandjabi) en we kunnen dus niet vaststellen welke taal precies bedoeld is met Gabonnais. Andere gevallen waarin naar een land verwezen wordt zonder dat duidelijk is om welke taal het gaat, zijn 'Iraans' en 'Iraaks'. In het geval van Iraans kan Perzisch of Farsi bedoeld zijn maar het kan ook gaan om andere in Iran gesproken talen, zoals Azeri, Beluchi of Koerdisch. Op dezelfde manier kan 'Iraaks' verwijzen naar Arabisch, Turkmeens of Koerdisch. Ook bij meer algemene aanduidingen als 'Indiaans', 'Indisch', 'Creools' is niet duidelijk welke taal de leerlingen precies bedoelen. Bijzonder is de opgave 'Manouch'. Het betreft hier een in het Frans gebruikte pejoratieve aanduiding van de Roma en verwijst daarmee wellicht naar het Romani, de taal van de Roma. Of de leerling in kwestie dit bedoeld heeft, kunnen we natuurlijk niet met zekerheid zeggen.

In Tabel 2.12 worden de genoemde talen geordend naar de in Hoofdstuk 1 voor Suriname onderscheiden taalgroepen. De overige bekende, onbekende en verzonnen talen zijn opgenomen onder de categorie 'Overige talen'; het gaat om 31 'talen' die door slechts 136 leerlingen worden genoemd.

Tabel 2.12 *Genoemde talen naar onderscheiden taalgroepen*

Taalgroep	Talen	Aantal
Inheemse talen	Arowaks	212
	Karaïbs	160
	Trio	35
	Wajana	3
Creooltalen	Sranan	13.761
	Aukaans	2.561
	Saramaccaans	2.200
	Paramaccaans	250
	Aluku	162
	Matawai	13
	Kwinti	11
	Matuarie	3
Europese talen	Nederlands	20.137
	Engels	4.606
	Spaans	359
	Portugees	325
Aziatische talen	Sarnami	6.853
	Surinaams-Javaans	3.497
	Chinees	313
	Arabisch	11
	Libanees	5
	Hakka	1
Overige talen	31	136

De in Tabel 2.11 gepresenteerde gegevens worden in Tabel 2.13 en 2.14 uitgesplitst naar leerlingen in het glo en lbgo/mulo. Leerlingen van wie niet bekend is in welke klas ze zitten, zijn niet in deze tabellen opgenomen. Daardoor wijken de cijfers af van de totalen in Tabel 2.11.

Tabel 2.13 *Overzicht van door leerlingen in het glo genoemde thuistalen*

Taal	Aantal	Taal	Aantal
1 Nederlands	12.543	18 Kwinti	6
2 Sranan	8.246	19 Matawai	5
3 Sarnami	4.009	20 Papiamentó	4
4 Engels	2.691	21 Libanees	4
5 Surinaams-Javaans	2.160	22 Indiaans	3
6 Aukaans	1.599	23 Wajana	3
7 Saramaccaans	1506	24 Duits	2
8 Portugees	195	25 Zweeds	2
9 Chinees	180	26 Urdu	1
10 Paramaccaans	152	27 Vlaams	1
11 Arowaks	137	28 Indisch	1
12 Aluku	102	29 Gambiaans	1
13 Karaïbs	101	30 Sinti	1
14 Spaans	59	31 Tagalog	1
15 Frans	42	32 Draaitaal	1
16 Trio	14	33 Matuarie	1
17 Arabisch	7	34 Petaal	1

Tabel 2.14 *Overzicht van door leerlingen in het lbgo/mulo genoemde thuistalen*

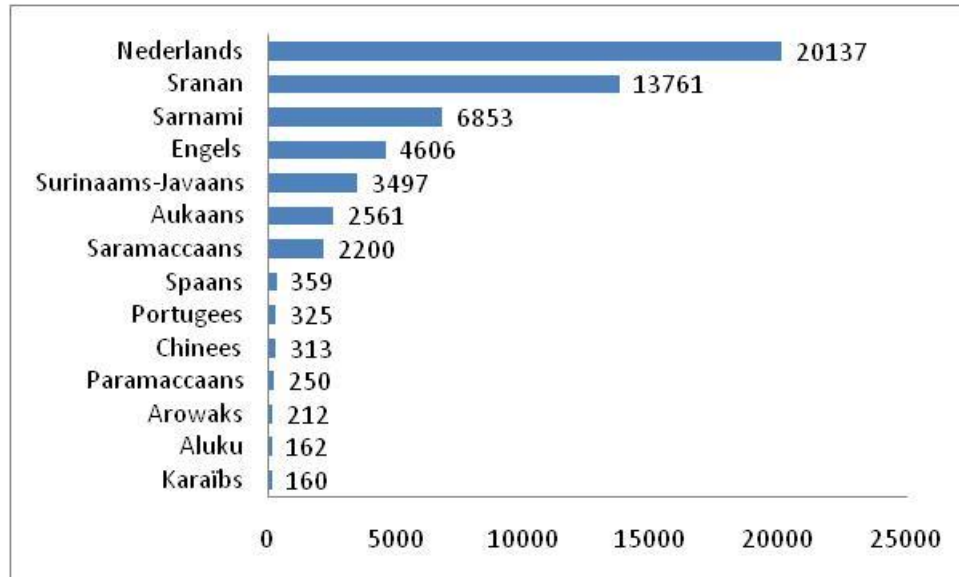
Taal	Aantal	Taal	Aantal
1 Nederlands	7.448	21 Iraans	3
2 Sranan	5.411	22 Guyana	3
3 Sarnami	2.800	23 Grieks	2
4 Engels	1.888	24 Trio	2
5 Surinaams-Javaans	1.322	25 Matuarie	2
6 Aukaans	930	26 Duits	1
7 Saramaccaans	665	27 Armeens	1
8 Spaans	297	28 Bahasa	1
9 Chinees	131	29 Iraaks	1
10 Portugees	127	30 Libanees	1
11 Paramaccaans	82	31 Latijn	1
12 Arowaks	74	32 Maleis	1
13 Aluku	56	33 Inuit	1
14 Karaïbs	56	34 Creools	1
15 Frans	26	35 Schots	1
16 Papiamentó	8	36 Swahili	1
17 Zweeds	8	37 Hakka	1
18 Matawai	8	38 Manouch	1
19 Gabonnais	6	39 Pinapa	1
20 Kwinti	5		

Uit Tabel 2.13 en 2.14 blijkt dat de distributie van door leerlingen in het glo en lbgo/mulo genoemde thuistalen in grote lijnen overeenkomt met de algemene distributie van die talen. Alleen Spaans blijkt veel minder gesproken te worden in de thuisomgeving van glo-leerlingen (en dus meer in de thuisomgeving van lbgo/mulo-leerlingen). Overigens noemen de leerlingen

in het glo 11 en de leerlingen in het lbgo/mulo 16 unieke talen; in de meeste gevallen gaat het daarbij om talen die slechts enkele keren worden genoemd.

2.3 De thuistalen top 14 van de leerlingen

Op basis van Tabel 2.11 hebben we een top 14 van de voor heel Suriname meest genoemde thuistalen van de leerlingen samengesteld. Het gaat hier om de thuistalen die meer dan 100 keer door de leerlingen zijn genoemd. Deze zijn opgenomen in Figuur 2.1. Het betreft: Nederlands, Sranan, Sarnami, Engels, Surinaams-Javaans, Aukaans, Saramaccaans, Spaans, Portugees, Chinees, Paramaccaans, Arowaks, Aluku en Karaïbs.



Figuur 2.1 Overzicht van de 14 meest genoemde thuistalen

Als we de distributie van de thuistalen bekijken, blijkt de officiële taal Nederlands (88,9%) de bij de meeste leerlingen gebruikte thuistaal in Suriname te zijn, op ruime afstand gevolgd door de *lingua franca* Sranan (60,7%). Ook Sarnami (30,3%), Engels (20,3%), Surinaams-Javaans (15,4%) en op enige afstand Aukaans (11,3%) en Saramaccaans (9,7%) worden in veel huishoudens gebruikt. De overige talen, Spaans (1,6%), Portugees (1,4%), Chinees (1,4%), Paramaccaans (1,1%), Arowaks (0,9%), Aluku (0,7%) en Karaïbs (0,7%), laten veel lagere gebruikersaantallen zien.

Het overzicht in Figuur 2.1 heeft betrekking op de totale onderzoeksgroep, dat wil zeggen alle bevraagde leerlingen in alle klassen in alle districten. In Tabel 2.15 geven we een overzicht van de meest gebruikte thuistalen per schoolsoort en klas. Leerlingen van wie niet bekend is in welke klas ze zitten, zijn niet in deze tabel opgenomen. Daardoor wijken de cijfers af van de totalen in Tabel 2.11.

Tabel 2.15 *Distributie van thuistalen naar schoolsoort en klas*

Taal	4 glo	6 glo	2 mulo	4 mulo	2 lbgo	4 lbgo
Nederlands	6.397	6.146	3.239	2.988	690	531
Sranan	4.123	4.123	2.276	3.318	531	386
Sarnami	2.005	2.004	1.200	1.176	231	193
Engels	1.582	1.109	897	719	151	121
Surinaams-Javaans	1.098	1.062	611	582	73	56
Aukaans	897	702	369	326	132	103
Saramaccaans	922	584	260	194	131	80
Spaans	180	109	32	27	5	3
Portugees	114	81	59	52	9	7
Chinees	96	84	62	59	6	4
Paramaccaans	108	44	35	24	13	10
Arowaks	91	46	31	23	12	8
Aluku	80	23	22	17	12	4
Karaïbs	60	41	23	21	8	4

Bovenstaande gegevens hebben betrekking op de totale onderzoeksgroep, dat wil zeggen alle bevraagde leerlingen in alle districten. In Tabel 2.16 geven we een overzicht van de meest gebruikte thuistalen per district. We voegen ter vergelijking nog een inheemse taal (Trio) met zeer kleine sprekersaantallen toe. Leerlingen van wie niet bekend is in welk district ze wonen, zijn niet in deze tabel opgenomen. Daardoor wijken de cijfers af van de totalen in Tabel 2.11.

Tabel 2.16 *Distributie van thuistalen in de districten*

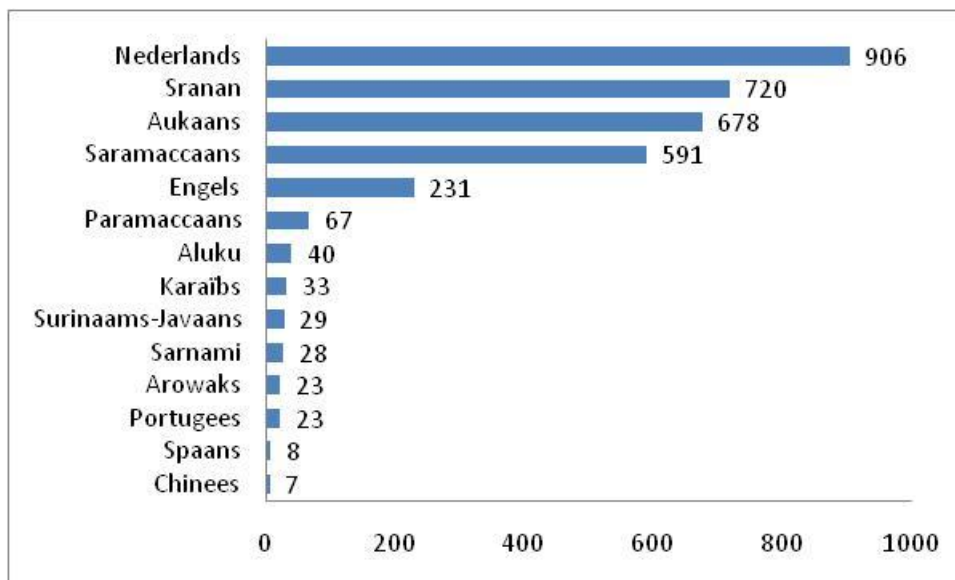
	Brok	Com	Coro	Maro	Nicke	Para	Pa'bo	Sara	Sipali	Wani
Nederlands	252	1.471	220	359	2.070	1.000	8.015	718	295	5.687
Sranan	198	1.038	202	306	1.294	941	5.641	397	216	3.494
Sarnami	7	491	3	12	1.347	67	1.702	486	9	2.715
Engels	50	314	33	70	669	194	2.015	110	111	1.028
Surinaams-Javaans	2	688	27	21	434	150	857	161	6	1.146
Aukaans	193	78	3	298	37	136	956	8	187	651
Saramaccaans	286	27	6	34	12	184	696	26	271	642
Spaans	2	34	–	2	53	10	162	8	4	84
Portugees	9	13	1	8	20	21	186	3	6	57
Chinees	2	14	3	4	22	6	218	1	1	40
Paramaccaans	17	4	–	26	3	17	90	3	24	62
Arowaks	7	9	–	8	15	51	62	4	8	48
Aluku	14	6	–	20	4	15	52	3	6	41
Karaïbs	3	7	–	30	9	27	47	5	–	30
Trio	–	–	–	–	–	1	2	–	32	–

Tabel 2.16 geeft een overzicht van de in de districten voorkomende thuistalen. Het zal geen verwondering wekken dat in Paramaribo (Pa'bo), het district met de meeste inwoners, bijna alle voorkomende thuistalen het vaakst worden genoemd. Het Nederlands is daar de eerste thuistaal, gevolgd door het Sranan, Engels, Sarnami en op enige afstand het Aukaans. In

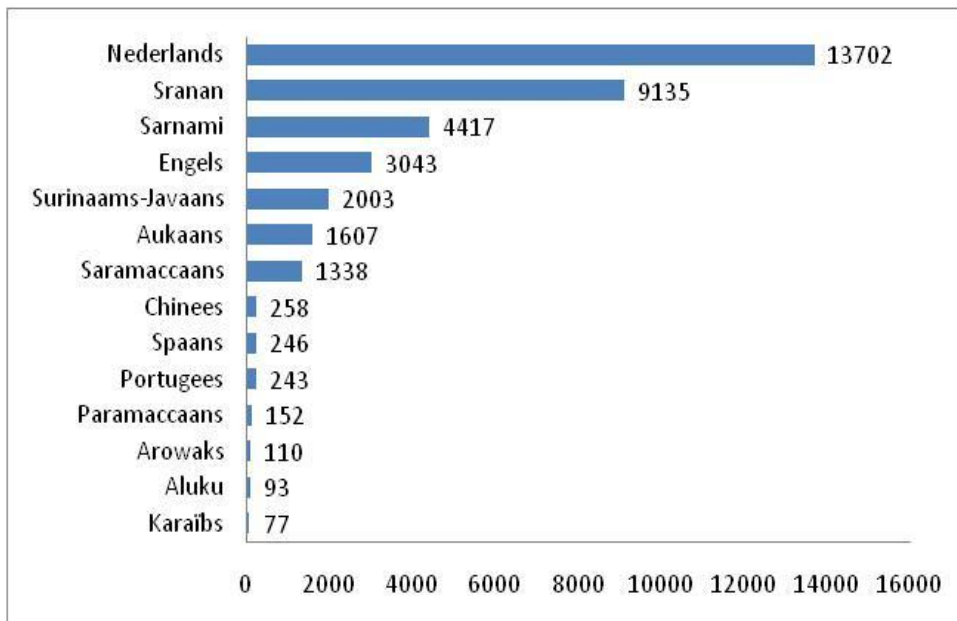
Wanica zien we na het Nederlands, Sranan en Sarnami het Surinaams-Javaans als vierde en het Engels als vijfde thuistaal. In het binnenland zien we in Brokopondo het Saramaccaans als eerste, het Nederlands als tweede, het Sranan als derde en het Aukaans als vierde thuistaal. In Marowijne is na het Nederlands en Sranan het Aukaans de derde thuistaal en in Sipaliwini is het Saramaccaans de tweede thuistaal na het Nederlands; het Sranan, Aukaans en Engels komen daar op de derde, vierde en vijfde plaats. In de overige districten is het Nederlands onomstreden de eerste thuistaal. In Commewijne zijn het Sranan en Surinaams-Javaans tweede en derde thuistaal, op enige afstand gevolgd door het Sarnami en het Engels. In Nickerie zijn het Sarnami en Sranan de tweede en derde thuistaal op enige afstand gevolgd door het Engels en Surinaams-Javaans. In Para zijn na het Nederlands en Sranan vooral het Engels, Saramaccaans, Surinaams-Javaans en Aukaans de thuistalen. In Saramacca is het Sarnami de tweede thuistaal, het Sranan de derde en daarna volgen op de vierde en vijfde plaats het Surinaams-Javaans en Engels. In Coronie tot slot worden naast Nederlands en Sranan met name het Engels en Surinaams-Javaans genoemd.

Nederlands en Sranan komen zoals gezegd in alle districten voor in de top van de thuistalenlijst. Sarnami zien we, behalve in Paramaribo en Wanica vooral in Nickerie; Surinaams-Javaans behalve in Paramaribo en Wanica vooral in Commewijne, Nickerie en Saramacca; Aukaans behalve in Paramaribo en Wanica vooral in Brokopondo, Marowijne en Sipaliwini; Saramaccaans behalve in Paramaribo en Wanica vooral in Brokopondo, Para en Sipaliwini; Arowaks, Aluku en Karaïbs tot slot komen behalve in Paramaribo en Wanica vooral voor in Brokopondo, Marowijne en Para. De aantallen keren dat deze talen genoemd worden zijn echter zeer gering.

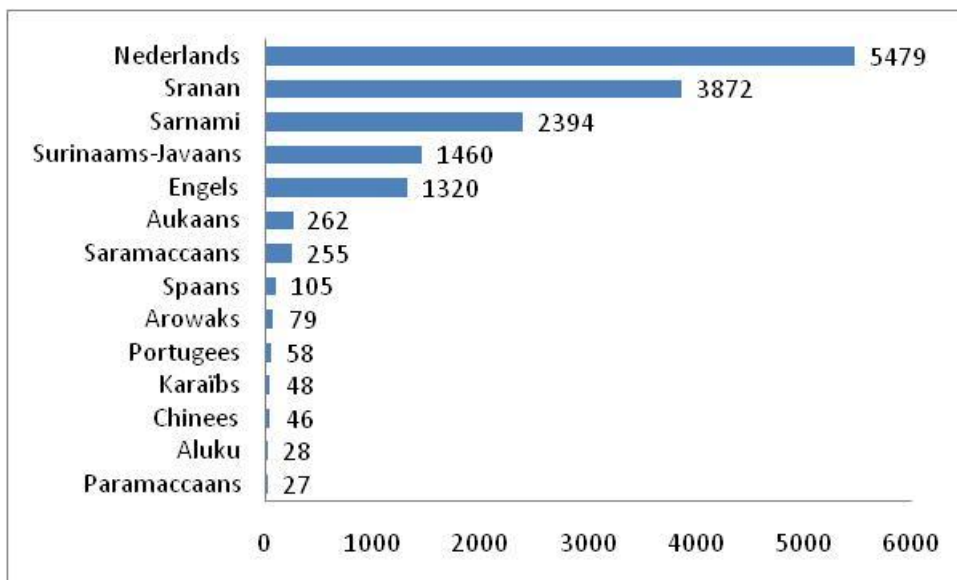
De districten in Suriname worden vaak verdeeld in drie groepen met overeenkomende demografische en sociaaleconomische kenmerken: de districten in het binnenland (Sipaliwini, Brokopondo en Marowijne), de stadsdistricten (Paramaribo en Wanica) en de overige districten (Commewijne, Saramacca, Coronie, Nickerie en Para). In de Figuren 2.2, 2.3 en 2.4 geven we de top 14 van genoemde thuistalen weer per groep districten.



Figuur 2.2 *Distributie van thuistalen in het binnenland*



Figuur 2.3 Distributie van thuistalen in de stadsdistricten

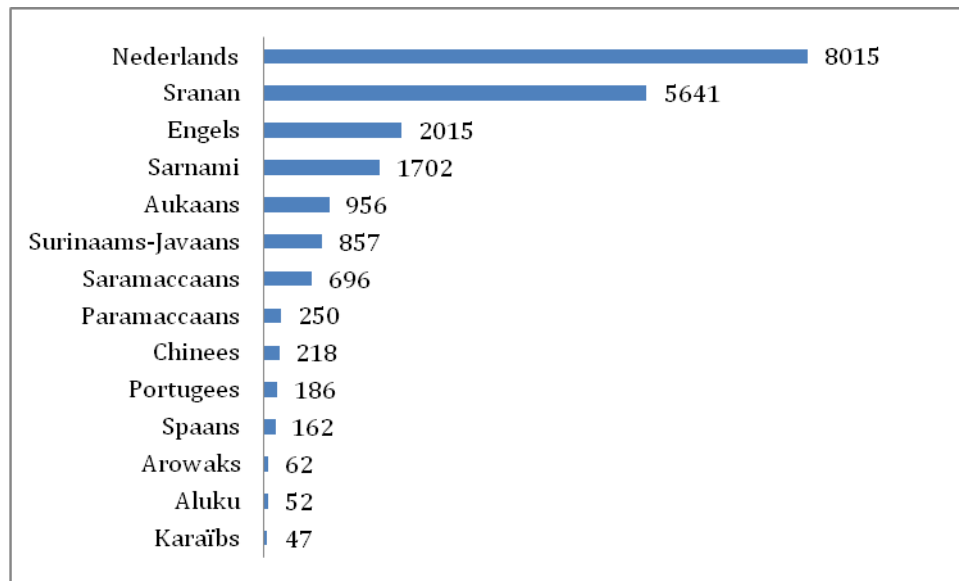


Figuur 2.4 Distributie van thuistalen in de overige districten

Een vergelijking van bovenstaande drie figuren laat zien dat de thuistalen top 14 in alle districtgroepen dezelfde talen bevat. Afgezien van het Nederlands en Sranan die als officiële taal respectievelijk *lingua franca* in alle districtgroepen de meest gebruikte thuistalen zijn, verschilt de rangorde van de thuistalen per districtgroep echter aanzienlijk. In het binnenland zijn met name de creooltalen Aukaans, Saramaccaans en Paramaccaans alsmede het Engels en de creooltaal Aluku en het inheemse Karaïbs veel gebruikte thuistalen, terwijl het Surinaams-Javaans en Sarnami relatief laag eindigen en het Chinees helemaal onderaan staat. In de stadsdistricten daarentegen worden behalve het Nederlands en Sranan met name ook het Sarnami, Engels en Surinaams-Javaans veel gebruikt, op de voet gevolgd door het Aukaans en Saramaccaans en op ruime afstand het Chinees. Inheemse talen staan hier onderaan in de rangorde. In de overige districten wijkt het beeld niet erg af van de stadsdistricten, echter met dien verstande dat het Arowaks en Karaïbs hoger en het Chinees en

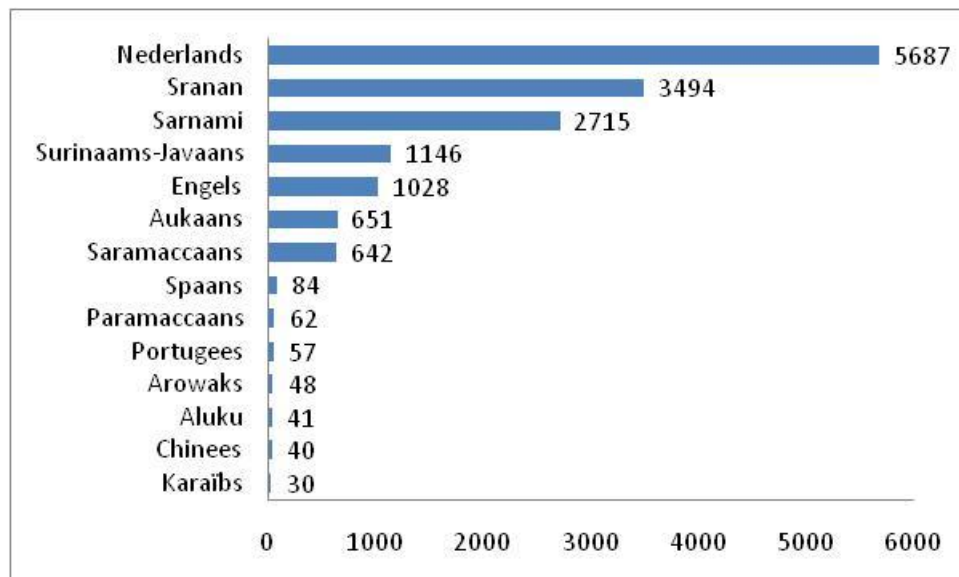
Paramaccaans hier lager eindigen. De gerapporteerde thuistalen lijken in belangrijke mate de etnische samenstelling van de bevolking in de onderscheiden gebieden te reflecteren.

We besluiten deze paragraaf met een aantal figuren waarin per district de top 14 van gebruikte thuistalen is opgenomen. We beginnen met de twee stadsdistricten Paramaribo (Figuur 2.5) en Wanica (Figuur 2.6).



Figuur 2.5 Overzicht van de 14 meest genoemde thuistalen in Paramaribo

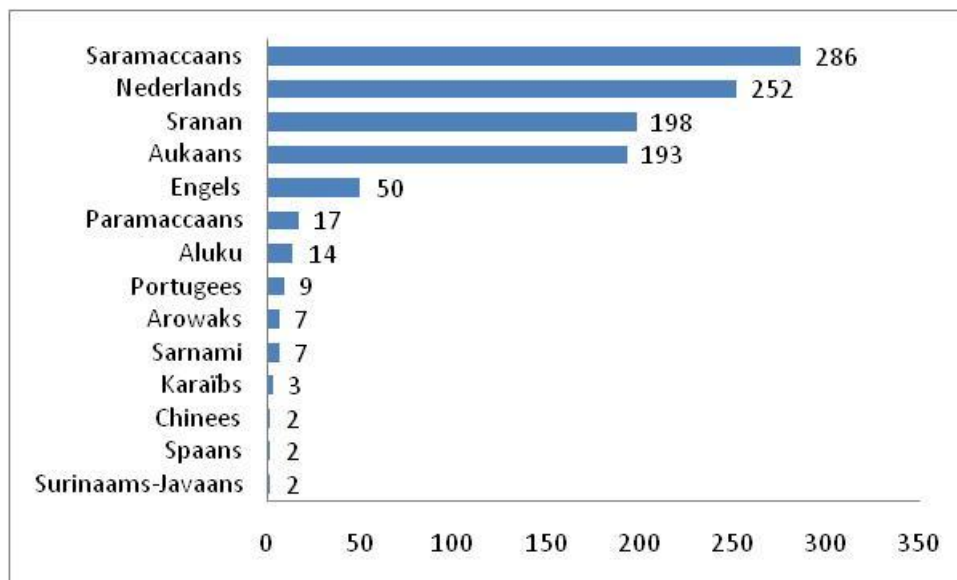
In Paramaribo wordt de thuistalen top 14 overduidelijk en met grote afstand aangevoerd door het Nederlands. Sranan staat op ruime afstand op de tweede plaats. Daarna volgen, dicht bij elkaar, Engels en Sarnami en op enige afstand, opnieuw dicht bij elkaar, Aukaans, Surinaams-Javaans en Saramaccaans. De overige talen worden door veel kleinere groepen leerlingen genoemd als thuistaal.



Figuur 2.6 Overzicht van de 14 meest genoemde thuistalen in Wanica

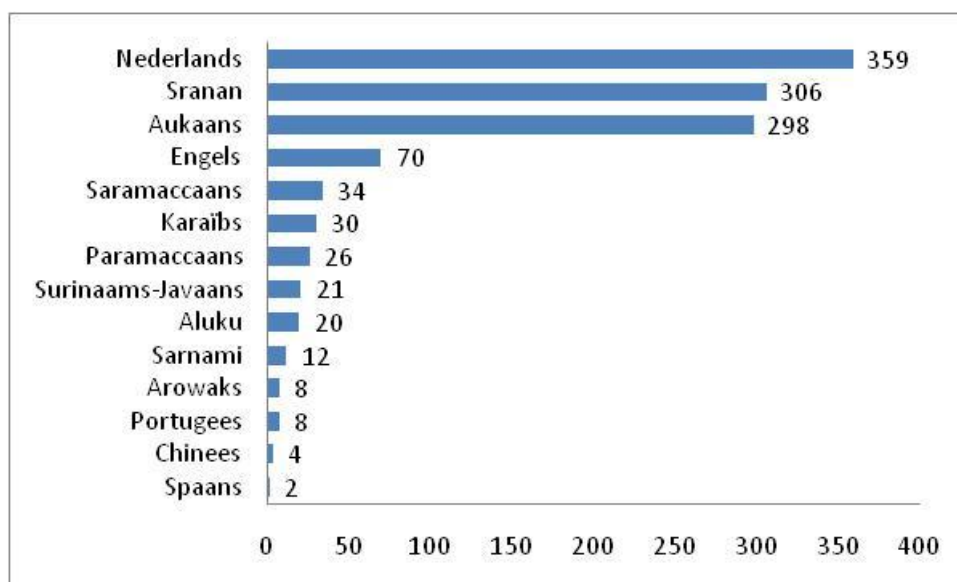
Ook in Wanica wordt de thuistaal top 14 aangevoerd door het Nederlands en Sranan. Anders dan in Paramaribo komen hier het Sarnami en Surinaams-Javaans op respectievelijk de derde en vierde plaats. Daarna volgen het Engels en op enige afstand, bijna ex aequo, het Aukaans en Saramaccaans. De overige talen worden door slechts weinig leerlingen genoemd als thuistaal.

Als tweede bespreken we de districten in het binnenland, Brokopondo, Marowijne en Sipaliwini (Figuur 2.7 - 2.9).



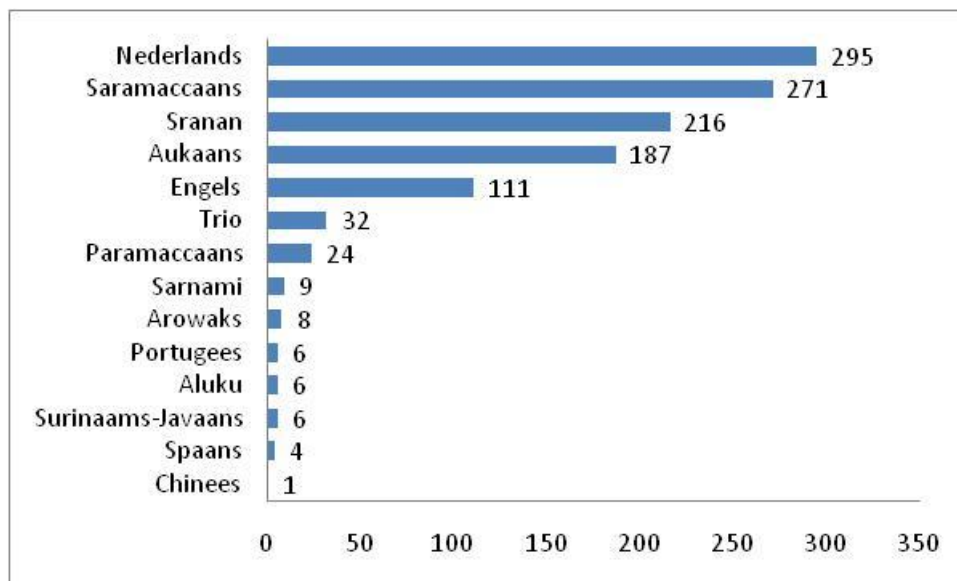
Figuur 2.7 Overzicht van de 14 meest genoemde thuistalen in Brokopondo

Brokopondo is het enige district waar niet het Nederlands maar het Saramaccaans de thuistalen top 14 aanvoert. Nederlands komt op de tweede plaats, op enige afstand bijna ex aequo gevolgd door Sranan en Aukaans. Het Engels staat op vijfde positie en de daarna volgende talen worden door slechts weinig leerlingen genoemd als thuistaal.



Figuur 2.8 Overzicht van de 14 meest genoemde thuistalen in Marowijne

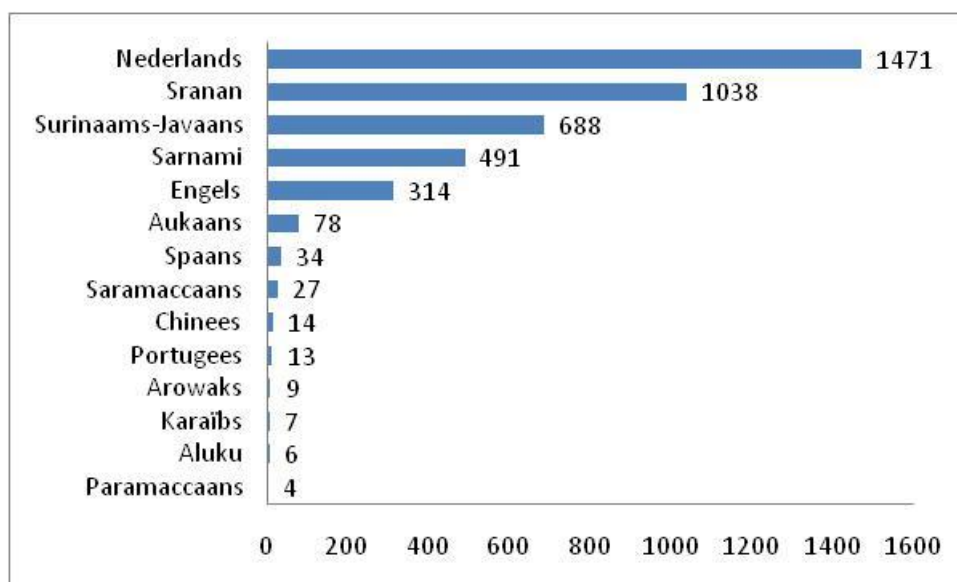
In Marowijne heeft het Aukaans, na het Nederlands en Sranan, een zeer prominente positie. Sranan en Aukaans worden door bijna evenveel sprekers genoemd als thuistaal. Op de vierde plaats komt Engels en daarna volgen dicht bij elkaar Saramaccaans, Karaïbs, Paramaccaans, Surinaams-Javaans en Aluku. De daarna volgende talen worden door slechts weinig leerlingen genoemd als thuistaal.



Figuur 2.9 Overzicht van de 14 meest genoemde thuistalen in Sipaliwini

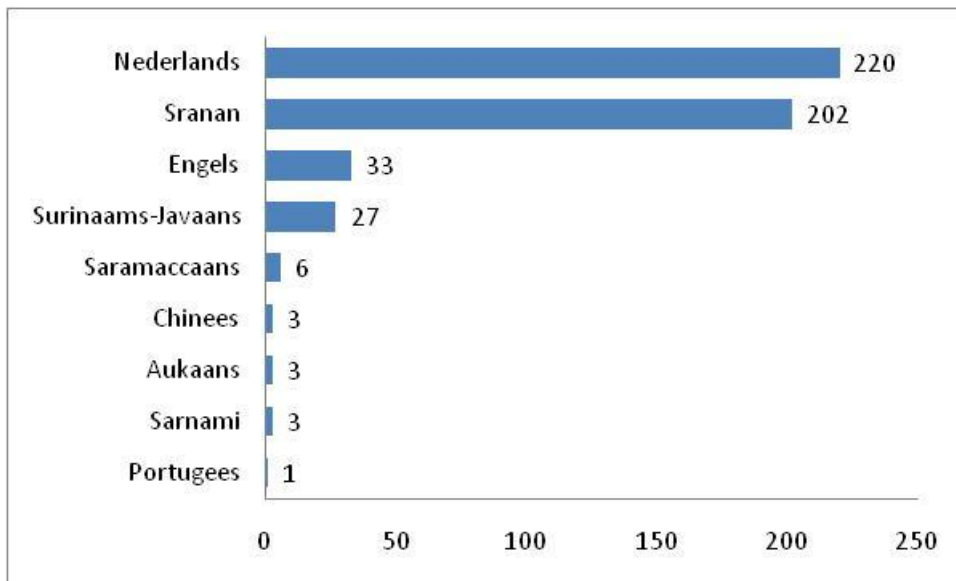
In Sipaliwini zien we, na het Nederlands, een zeer sterke positie voor het Saramaccaans, gevolgd door het Sranan en Aukaans. Opmerkelijk is de aanwezigheid in dit district als enige van de inheemse taal Trio. Het Karaïbs behoort in Sipaliwini, anders dan in Marowijne en Brokopondo, niet tot de door de leerlingen genoemde thuistalen.

Als laatste behandelen we de thuistaal top 14 in de overige districten, Commewijne, Coronie, Nickerie, Para en Saramacca.



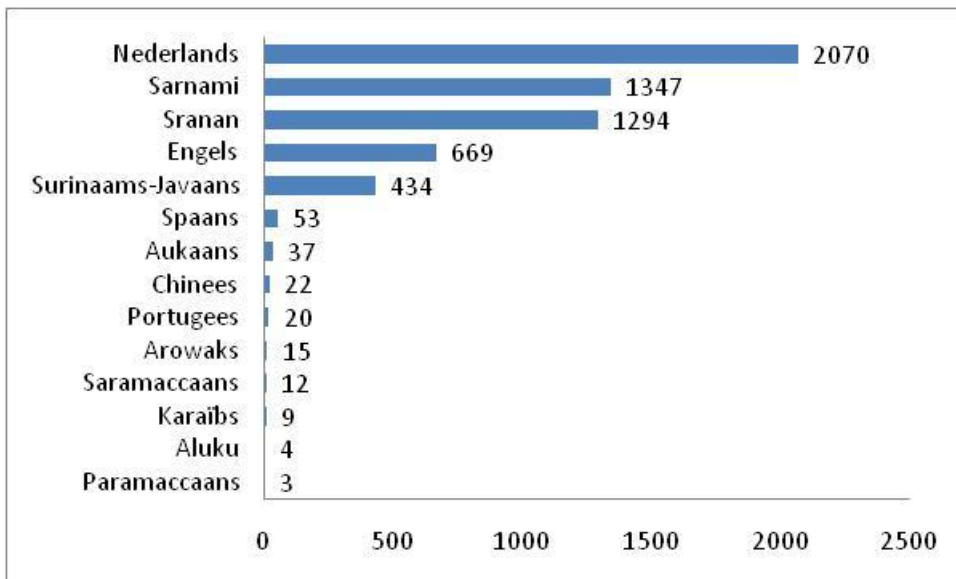
Figuur 2.10 Overzicht van de 14 meest genoemde thuistalen in Commewijne

In Commewijne wordt de thuistaal top 14 aangevoerd door het Nederlands, op enige afstand gevolgd door het Sranan, Surinaams-Javaans, Sarnami en Engels. De overige talen, met voorop het Aukaans, worden door minder dan honderd leerlingen als thuistaal genoemd.



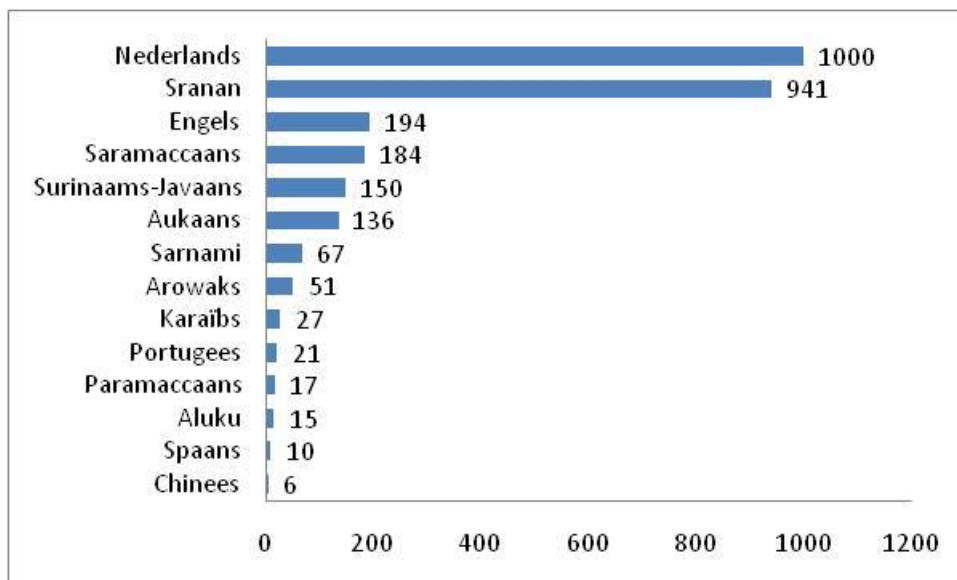
Figuur 2.11 Overzicht van de 9 meest genoemde thuistalen in Coronie

In Coronie zijn Nederlands en Sranan de meest gebruikte thuistalen. Daarna volgen op grote afstand het Engels en Surinaams-Javaans. De overige talen worden door slechts weinig leerlingen als thuistaal genoemd.



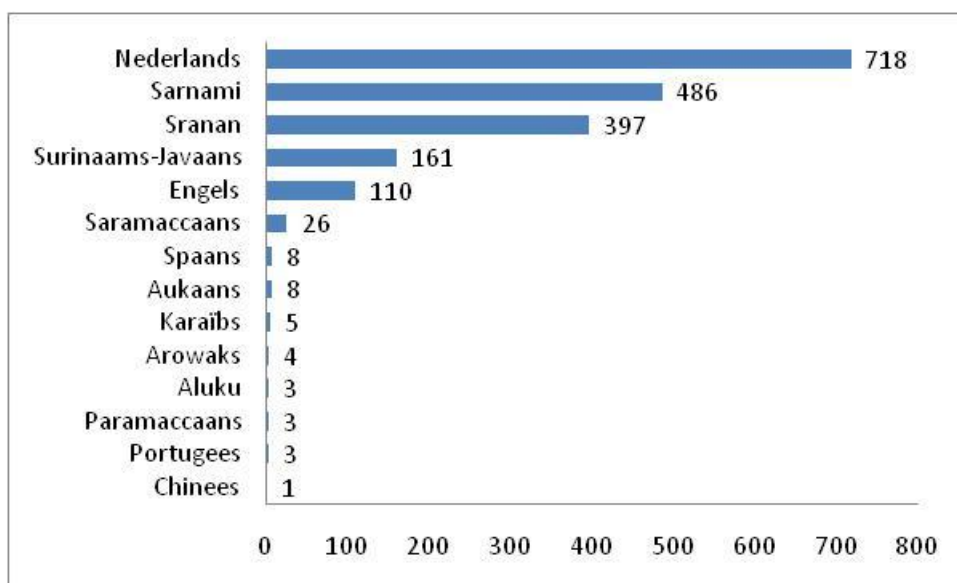
Figuur 2.12 Overzicht van de 14 meest genoemde thuistalen in Nickerie

In Nickerie volgen na het Nederlands op enige afstand bijna ex aequo het Sarnami op de tweede en Sranan op de derde plaats. Engels en Surinaams-Javaans worden ook nog door aanzienlijke aantallen leerlingen genoemd als thuistaal. De overige talen worden door slechts weinig leerlingen als thuistaal genoemd.



Figuur 2.13 Overzicht van de 14 meest genoemde thuistalen in Para

In Para zien we het Nederlands en Sranan bijna zij aan zij als thuistaal op de eerste en tweede plaats. Op grote afstand volgen Engels, Saramaccaans, Surinaams-Javaans en Aukaans. De overige talen, met voorop het Sarnami en Arowaks, worden door minder dan honderd leerlingen als thuistaal genoemd.



Figuur 2.14 Overzicht van de 14 meest genoemde thuistalen in Saramacca

In Saramacca staat het Nederlands duidelijk op de eerste plaats als thuistaal. Daarna volgen het Sarnami en Sranan, op enige afstand gevolgd door het Surinaams-Javaans en Engels. De overige talen worden door de leerlingen slechts weinig als thuistaal genoemd.

Een laatste onderwerp dat we hier aan de orde willen stellen betreft de mate waarin er verschillen in gerapporteerde thuistalen bestaan tussen jongens en meisjes. Dit is van belang omdat, zoals we eerder zagen, onze onderzoeksgroep meer meisjes bevat dan jongens. We zijn voor elk van de thuistalen in de top 14 nagegaan hoeveel jongens en hoeveel meisjes

deze taal wel of niet rapporteren als thuistaal. Op de verschillen tussen jongens en meisjes hebben we Pearsons chi-kwadraat test uitgevoerd. De uitkomsten staan in Tabel 2.17. Leerlingen van wie de sekse niet bekend is, zijn niet in deze tabel opgenomen. Daardoor wijken de cijfers af van de totalen in Tabel 2.11.

Tabel 2.17 *Overzicht van door leerlingen in het lbgo/mulo genoemde thuistalen*

Taal	Ja/Nee	Sekse				X ²	P
		Jongens		Meisjes			
Nederlands N=20.137	Ja	5.130	(58%)	8.096	(72%)	4,402	,000
	Nee	3.724	(42%)	3.148	(28%)		
Sranan N=13.761	Ja	3.455	(52%)	1.898	(27%)	9,108	,000
	Nee	3.196	(48%)	5.181	(73%)		
Sarnami N=6.853	Ja	1.732	(56%)	1.849	(49%)	31,801	,000
	Nee	1.364	(44%)	1.896	(51%)		
Engels N=4.606	Ja	189	(12%)	228	(12%)	,7322	,694
	Nee	1.429	(88%)	1.647	(88%)		
Surinaams-Jav. N=3.497	Ja	515	(51%)	825	(52,5%)	2,243	,326
	Nee	495	(49%)	714	(47,5%)		
Aukaans N=2.549	Ja	515	(51%)	825	(52,5%)	2,243	,326
	Nee	495	(49%)	714	(47,5%)		
Saramaccaans N=2.200	Ja	471	(50,4%)	649	(52%)	,384	,826
	Nee	463	(49,6%)	605	(48%)		
Spaans N=323	Ja	7	(6%)	16	(7%)	,923	,630
	Nee	119	(94%)	181	(93%)		
Portugees N=325	Ja	26	(17%)	36	(19%)	9,50	,323
	Nee	131	(83%)	132	(81%)		
Chinees N=313	Ja	70	(41%)	69	(49%)	2,845	,246
	Nee	101	(59%)	72	(51%)		
Paramaccaans N=246	Ja	26	(74%)	24	(16%)	5,398	,067
	Nee	74	(74%)	122	(84%)		
Arowaks N=212	Ja	4	(4%)	9	(6%)	1.156	,253
	Nee	100	(96%)	99	(94%)		
Aluku N=160	Ja	8	(11%)	7	(8%)	,544	,762
	Nee	66	(89%)	79	(92%)		
Karaïbs N=158	Nee	19	(24%)	15	(19%)	1,289	,525
	Ja	59	(76%)	65	(81%)		

Tabel 2.14 laat zien dat er tussen meisjes en jongens alleen significante verschillen bestaan bij de thuistalen Nederlands, Sranan en Sarnami. Alle andere talen laten geen verschillen zien. Veel meer meisjes dan jongens in onze onderzoeksgroep rapporteren Nederlands als thuistaal. Het omgekeerde geldt voor Sranan en Sarnami. Die talen worden door veel meer jongens dan meisjes als thuistaal gerapporteerd. Deze uitkomst is in overeenstemming met sociolinguïstisch onderzoek waaruit blijkt dat vrouwen vaak een voorkeur uitspreken voor de

dominante prestigieuze taal terwijl mannen vaak eerder kiezen voor niet-dominante talen met minder prestige (Milroy, 1980).

2.4 Conclusies

Met ons onderzoek bestrijken we een grote groep van 22.643 leerlingen in het primair (14.337) en secundair (8.022) onderwijs in alle districten. De onderzoeksgroep telt meer meisjes dan jongens met over het algemeen hogere leeftijden dan in de desbetreffende jaargroepen verwacht zou kunnen worden. De overgrote meerderheid van de leerlingen (bijna 97%) is geboren in Suriname. Andere landen van herkomst zijn vooral Nederland, Frans Guyana, Guyana, Brazilië en China.

De leerlingen noemen in totaal 52 verschillende talen als thuistaal. In deze lijst zijn alle in Hoofdstuk 1 genoemde taalgroepen vertegenwoordigd en de distributie van de genoemde talen in het primair en secundair onderwijs komt in grote lijnen overeen.

Op basis van door de leerlingen genoemde thuistalen hebben we een thuistalen top 14 samengesteld van meer dan 100 keer als thuis gesproken taal genoemde talen. Op deze lijst staan in volgorde van hoog naar laag het Nederlands, Sranan, Sarnami, Engels, Surinaams-Javaans, Aukaans, Saramaccaans, Spaans, Portugees, Chinees, Paramaccaans, Arowaks, Aluku en Karaïbs. De vervolgens per district opgestelde thuistalen top 14 laat zien dat de districten, afgezien van (met een enkele uitzondering) de toppositie van het Nederlands, onderling de nodige verschillen laten zien. In Paramaribo, Wanica, Marowijne, Commewijne, Coronie en Para staat het Sranan op de tweede plaats; in Saramacca en Nickerie is dit het Sarnami en in Sipaliwini het Saramaccaans. In Brokopondo staat het Saramaccaans zelfs op de eerste plaats.

De in Hoofdstuk 2 gepresenteerde gegevens maken duidelijk dat het Nederlands in Suriname de belangrijkste thuistaal is in de gezinnen van leerlingen in het primair en secundair onderwijs. Ze maken echter ook duidelijk dat er in de thuissituatie van de leerlingen nog tal van andere thuistalen worden gebruikt. Het Sranan voert deze lijst aan maar ook andere talen, met name het Sarnami, Engels, Surinaams-Javaans, Saramaccaans en Aukaans komen veel voor. Ook inheemse talen als het Arowaks en Karaïbs worden, hoewel door slechts weinig leerlingen, genoemd als thuistaal. Een en ander leidt tot de conclusie dat er in Suriname niet zonder meer een voor alle districten uniform en op dezelfde manier toepasbaar taalbeleid voor het onderwijs kan worden ontwikkeld. Bij de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname moet worden uitgegaan van de dominante positie van het Nederlands maar moeten tegelijkertijd de per district verschillende thuistaalconstellaties niet uit het oog worden verloren. Die kan leiden tot specifieke beleidsaccenten en specifieke wijzen van beleidsimplementatie in relatie tot de ter plaatste aangetroffen taalsituatie.

Hoofdstuk 3

Thuis taalprofielen van de leerlingen

In dit hoofdstuk presenteren we thuis taalprofielen van de groepen leerlingen die aangeven dat ze een (of meer) van de talen uit de in Hoofdstuk 2 gepresenteerde thuis talen top 14 als thuis taal hebben. Deze 'thuis taalgroepen' zijn samengesteld op basis van de antwoorden van de leerlingen op de vraag welke talen er bij hen thuis gesproken worden. De leerlingen konden bij deze vraag meer dan een taal aankruisen – en velen hebben dat ook gedaan. Op basis van hun antwoordpatronen kunnen leerlingen dus bij meer dan een thuis taalgroep horen. Voor iedere thuis taalgroep worden in het volgende vier dimensies gepresenteerd en besproken. Deze dimensies zijn:

- taalvaardigheid, dat wil zeggen de mate waarin de leerlingen de desbetreffende talen zeggen te kunnen verstaan, spreken, lezen en schrijven;
- taalkeuze, dat wil zeggen de mate waarin de leerlingen de desbetreffende talen zeggen te kiezen in de interactie met verschillende gesprekspartners (moeder, vader, broes en/of zussen, ooms en tantes, grootouders, beste vrienden en burens);
- taaldominantie, dat wil zeggen de mate waarin de leerlingen de desbetreffende talen het beste zeggen te beheersen;
- taalpreferentie, dat wil zeggen de mate waarin de leerlingen de desbetreffende talen het liefste zeggen te spreken.

Deze vier dimensies worden steeds gepresenteerd voor vier groepen leerlingen:

- leerlingen in klas 4 van het glo;
- leerlingen in klas 6 van het lbgo;
- leerlingen in klas 2 van het lbgo en mulo;
- leerlingen in klas 4 van het lbgo en mulo.

Door steeds deze vier groepen leerlingen met elkaar te vergelijken zijn we in staat een pseudo-longitudinaal beeld te geven van de thuis taalprofielen.

Behalve de vier genoemde taalgebruiksdimensies per thuis taalgroep geven we steeds eerst per thuis taalgroep ook informatie over het aantal leerlingen in iedere klas, de meest genoemde geboortelanden van de leerlingen, de verdeling over de districten en de meest genoemde andere thuis talen (naast de taal die in de desbetreffende paragraaf centraal staat). Met het oog op mogelijke non-respons van de leerlingen worden alle gegevens per dimensie in percentages gepresenteerd.

3.1 De groep met Nederlands als thuis taal

Tabel 3.1 laat zien dat in totaal 20.137 leerlingen aangeven dat bij hen thuis Nederlands wordt gesproken. De meerderheid van deze leerlingen zit in 4 glo en 6 glo.

Tabel 3.1 *Aantal leerlingen per klasgroep met Nederlands als thuis taal*

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	6.397	6.146	3.929	3.519	146	20.137

Verreweg de meeste leerlingen met Nederlands als thuis taal zijn in Suriname geboren (96,7%). Kleine aantallen leerlingen zijn geboren in Nederland (1%), in buurlanden als Frans

Guyana (0,6%), Guyana (0,5%) en Brazilië (0,2%) en in China (0,1%), de Verenigde Staten (0,1%) en overige/onbekende landen (0,8%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meeste leerlingen met Nederlands als thuistaal in Paramaribo (40%) en Wanica (28%) wonen. Kleinere groepen leerlingen met Nederlands als thuistaal wonen in het binnenland (Marowijne, Sipaliwini en Brokopondo) en in Coronie.

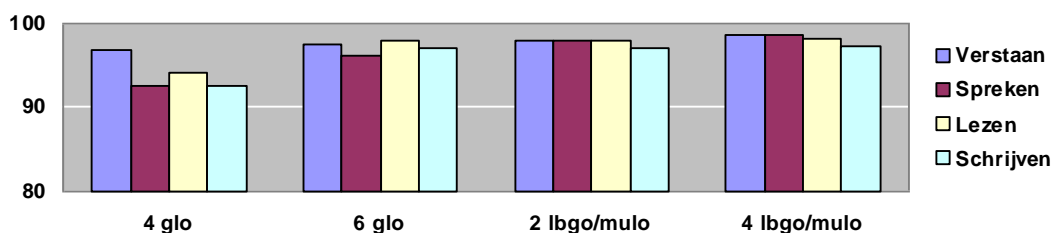
Uit Tabel 3.2 blijkt duidelijk dat er bij de meeste leerlingen met het Nederlands als thuistaal ook nog andere thuistalen worden gesproken. Een grote groep leerlingen (65%) geeft aan dat er behalve Nederlands thuis ook Sranan wordt gesproken en 29,9% geeft aan dat er naast Nederlands thuis ook Sarnami wordt gesproken. Andere thuistalen die door aanzienlijke aantallen leerlingen worden genoemd zijn het Engels, Surinaams-Javaans, Aukaans en Saramaccaans.

Tabel 3.2 *Talen die bij de Nederlandse thuistaalgroep thuis gebruikt worden naast Nederlands*

Taal	Aantal	%
Sranan	13.095	65,0
Sarnami	6.027	29,9
Engels	4.365	21,6
Surinaams-Javaans	3.422	16,9
Aukaans	2.054	10,2
Saramaccaans	1.639	8,1
Spaans	348	1,7
Portugees	304	1,5
Chinees	251	1,2
Paramaccaans	217	1,0
Arowaks	204	1,0
Aluku	151	0,7
Karaïbs	136	0,6
38 andere talen	159	0,7

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Nederlands als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

Figuur 3.1 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Nederlands van de leerlingen in de Nederlandse thuistaalgroep.

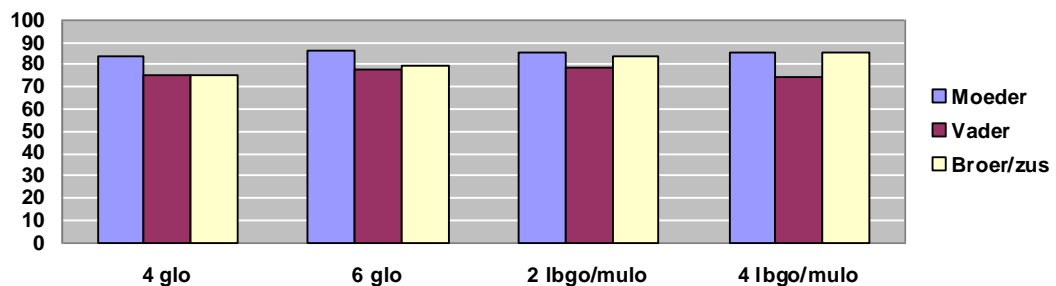


Figuur 3.1 *Taalvaardigheid in het Nederlands*

De gerapporteerde mondelinge taalvaardigheid (verstaan en spreken) in het Nederlands is in alle klassen hoog. Leerlingen in 4 glo rapporteren een iets lagere vaardigheid in spreken (93%), lezen (94%) en schrijven (93%) dan in verstaan (97%). In de hogere klassen rapporteren de leerlingen in alle onderdelen dezelfde hoge taalvaardigheid. Leerlingen in 6 glo

rapporteren zeer hoge vaardigheden in verstaan (97%), spreken (96%), lezen (98%) en schrijven (97%). Een vergelijkbaar hoge taalvaardigheid worden gerapporteerd door leerlingen in 2 lbgo/mulo en 4 lbgo/mulo. De lees- en schrijfvaardigheid nemen toe naarmate de leerlingen ouder worden. Vergeleken met de leesvaardigheid, is de schrijfvaardigheid in alle klassen iets minder ontwikkeld, maar van significante verschillen is geen sprake. De leesvaardigheid is 94% in 4 glo en 98% in 6 glo, 2 lbgo/mulo en 4 lbgo/mulo; de schrijfvaardigheid is 93% in 4 glo en 97% in 6 glo, 2 lbgo/mulo en 4 lbgo/mulo. Zowel de productieve als receptieve vaardigheden zijn bij de leerlingen in de hogere klassen hoog ontwikkeld.

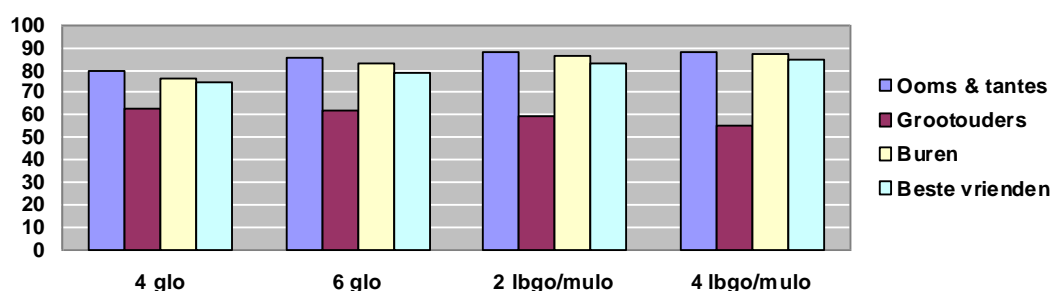
Figuur 3.2 geeft een overzicht van de keuze voor het Nederlands van de leerlingen in de Nederlandse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.2 Taalkeuze voor het Nederlands in het gezin

Leerlingen die het Nederlands als thuistaal hebben, rapporteren de hoogste percentages voor keuze van het Nederlands in de interactie met hun moeders (84% - 86%). Ook in interactie met hun broers en zussen kiezen ze vooral voor het Nederlands (75% - 85%). In interactie met hun vaders rapporteren de leerlingen een iets geringere keuze voor het Nederlands (75% - 78%). De taalkeuzepatronen van de leerlingen vertonen in alle klassen hetzelfde beeld. Van de leerlingen met Nederlands als thuistaal rapporteert 80,4% dat hun ouders met hen Nederlands spreken. Deze gegevens wijzen op een consistent intensief gebruikspatroon van het Nederlands in de thuissituatie.

Figuur 3.3 geeft een overzicht van de keuze voor het Nederlands van de leerlingen in de Nederlandse thuistaalgroep met hun ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.

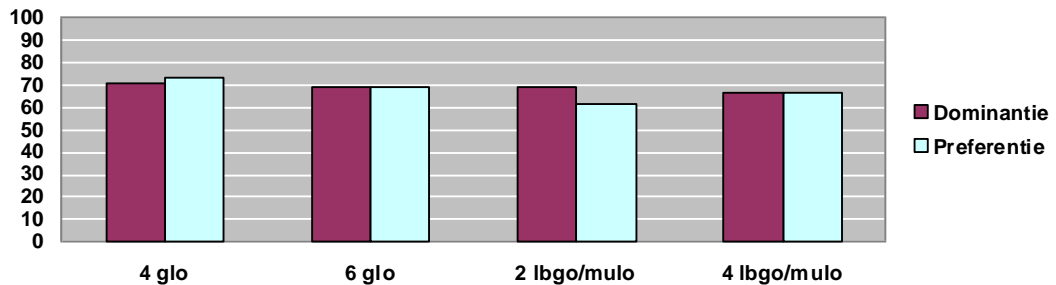


Figuur 3.3 Taalkeuze voor het Nederlands met familieleden en bekenden

Leerlingen die het Nederlands als thuistaal hebben, rapporteren hoge percentages voor keuze van het Nederlands in de interactie met hun ooms en tantes (79% - 88%); ze kiezen eveneens voor het Nederlands in de interactie met hun burens (76% - 87%) en hun beste vrienden (75% - 85%). Als ze met hun grootouders spreken, rapporteren de leerlingen minder gebruik van het Nederlands (56% - 63%). Naarmate de leerlingen ouder worden, kiezen ze in

toenemende mate voor het Nederlands in interactie met ooms en tantes, buren en beste vrienden. Met hun grootouders daarentegen kiezen ze minder voor het Nederlands naarmate ze ouder worden. Dit kan samenhangen met het feit dat hun grootouders, met name de oudere, het Nederlands in mindere mate beheersen of gebruiken dan de andere bevraagde interactiepartners en dat de leerlingen zich daaraan aanpassen.

Figuur 3.4 geeft een overzicht van de dominantie van en preferentie voor het Nederlands van de leerlingen in de Nederlandse thuistaalgroep.



Figuur 3.4 Taal dominantie en taalpreferentie in het Nederlands

In de hierna volgende profielen van de thuistaalgroepen presenteren we steeds een vergelijkend perspectief op taaldominantie en taalpreferentie in de gerapporteerde thuistaal en het Nederlands. In de Nederlandse thuistaalgroep is dit uiteraard niet mogelijk. Daarom combineren we in Figuur 3.4 de dominantie- en preferentiepatronen van de leerlingen in de onderscheiden schooltypen en klassen.

Uit Figuur 3.4 blijkt dat de dominantie- en preferentiepatronen in de klassen sterk op elkaar lijken. In 4 en 6 glo rapporteren de leerlingen de hoogste dominantie van (69,3% - 70,6%) en preferentie voor het Nederlands (69,3% - 72,7%). In 4 lbgo/mulo is de dominantie- en preferentiepatroon identiek (66,1%).

Tabel 3.3 tot slot geeft aan in welke mate het Nederlands in de Nederlandse thuistaalgroep de meest gebruikte taal is.

Tabel 3.3 Meest gesproken taal Nederlands (N=19.991)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	68%	68%	69%	70%	68%

Uit Tabel 3.3 blijkt dat de meerderheid van de leerlingen met Nederlands als thuistaal (68%) ook meestal Nederlands spreekt. Het gebruik van het Nederlands neemt toe naarmate de leerlingen ouder worden.

3.2 De groep met Sranan als thuistaal

Tabel 3.4 laat zien dat in totaal 13.761 leerlingen aangeven dat bij hen thuis Sranan wordt gesproken. De meerderheid van deze leerlingen zit in 4 glo en 6 glo.

Tabel 3.4 *Aantal leerlingen per klasgroep met Sranan als thuistaal*

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	4.123	4.123	2.807	2.604	104	13.761

Verreweg de meeste leerlingen met Sranan als thuistaal zijn in Suriname geboren. Kleinere groepen zijn geboren in Frans-Guyana (1%), Nederland (1%), Guyana (1%) en overige/ onbekende landen (2%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Sranan als thuistaal in Paramaribo en Wanica woont. Op de tweede plaats komen Nickerie, Commewijne en Para. Kleinere groepen leerlingen met Sranan als thuistaal wonen in het binnenland (Marowijne, Sipaliwini en Brokopondo) en in Coronie.

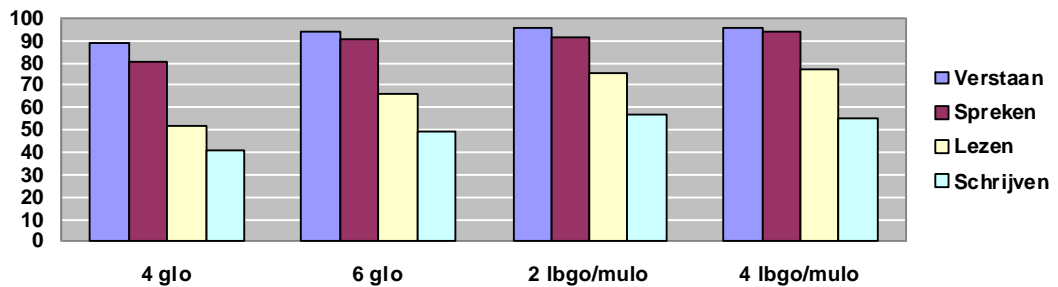
Uit Tabel 3.5 blijkt duidelijk dat bij de meeste leerlingen met het Sranan als thuistaal thuis ook Nederlands wordt gesproken. Engels (24,9%), Surinaams-Javaans (19,5%) en Sarnami (19,3%) zijn andere talen die naast Sranan als thuistaal worden gesproken.

Tabel 3.5 *Talen die bij de Sranan thuistaalgroep thuis gebruikt worden naast Sranan*

Taal	Aantal	%
Nederlands	13.095	95,1
Engels	3.435	24,9
Surinaams-Javaans	2.690	19,5
Sarnami	2.665	19,3
Aukaans	1.875	13,6
Saramaccaans	1.466	10,6
Spaans	247	1,7
Portugees	231	1,6
Paramaccaans	197	1,4
Arowaks	185	1,3
Chinees	152	1,1
Aluku	147	1,0
Karaïbs	119	0,8
29 andere talen	127	0,9

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Sranan als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

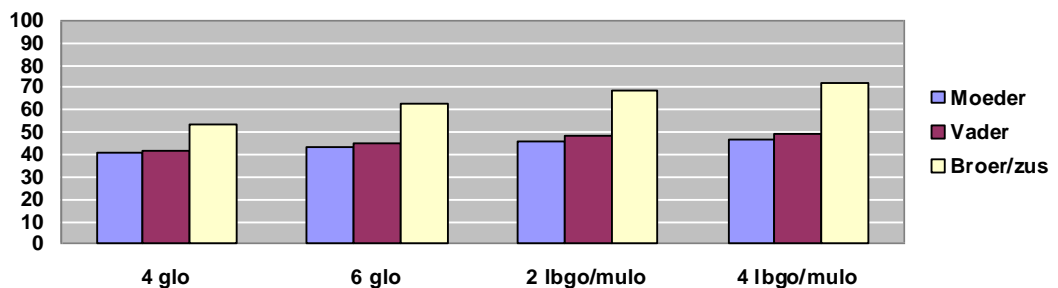
Figuur 3.5 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Sranan van de leerlingen in de Sranan thuistaalgroep.



Figuur 3.5 *Taalvaardigheid in het Sranan*

De gerapporteerde vaardigheden in het verstaan en spreken van het Sranan zijn in alle klassen hoog. Leerlingen in 4 glo rapporteren een licht geringere spreekvaardigheid in het Sranan (80%) in vergelijking met leerlingen uit 6 glo (90%), 2 lbgo/mulo (92%) en 4 lbgo/mulo (94%). De lees- en schrijfvaardigheid in het Sranan is in alle klassen laag. De leesvaardigheid in het Sranan is 52% in 4 glo, 60% in 6 glo, 76% in 2 lbgo/mulo en 77% in 4 lbgo/mulo. Vergeleken met de leesvaardigheid ligt de schrijfvaardigheid in het Sranan in alle klassen lager. De leesvaardigheid is 41% in 4 glo, 50% in 6 glo, 57% in 2 lbgo/mulo en 55% in 4 lbgo/mulo. Deze resultaten maken duidelijk dat de schriftelijke taalvaardigheden in het Sranan minder ontwikkeld zijn dan de mondelinge.

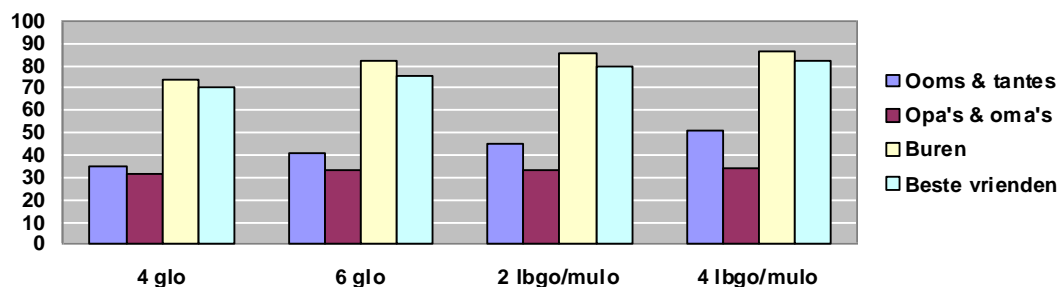
Figuur 3.6 geeft een overzicht van de keuze voor het Sranan van de leerlingen in de Sranan thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.6 *Taalkeuze voor het Sranan in het gezin*

Leerlingen met het Sranan als thuistaal rapporteren de laagste percentages voor keuze van het Sranan in de interactie met hun moeders (40% - 46%). In de interactie met hun vaders rapporteren de leerlingen een licht hogere keuze voor het Sranan (42% - 50%) en in de interactie met hun broers en zussen ligt de keuze voor Sranan het hoogst (54% - 72%). Naarmate de kinderen ouder worden kiezen ze vaker voor het Sranan. Van de leerlingen met Sranan als thuistaal rapporteert 58% dat hun ouders Sranan met hen spreken. Deze gegevens wijzen op een consistent weinig intensief gebruikspatroon van het Sranan in de interactie tussen ouders en kinderen.

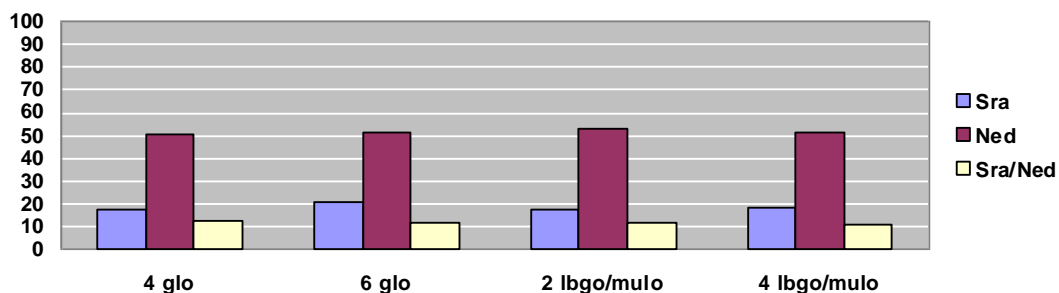
Figuur 3.7 geeft een overzicht van de keuze voor het Sranan van de leerlingen in de Sranan thuistaalgroep met hun ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.



Figuur 3.7 Taalkeuze voor het Sranan met familieleden en bekenden

Leerlingen die het Sranan als thuistaal hebben rapporteren een lage keuze van het Sranan in de interactie met hun ooms en tantes (35% - 51%) en de keuze voor het Sranan in de interactie met hun grootouders ligt zelfs nog lager (31% - 34%). Ze kiezen van de andere kant wel voor het Sranan in interactie met hun burens (74% - 87%) en hun beste vrienden (70% - 82%). Naarmate de leerlingen ouder worden, kiezen ze in de interactie met burens en beste vrienden in toenemende mate voor het Sranan. Deze gegevens bevestigen de positie van het Sranan als *lingua franca*.

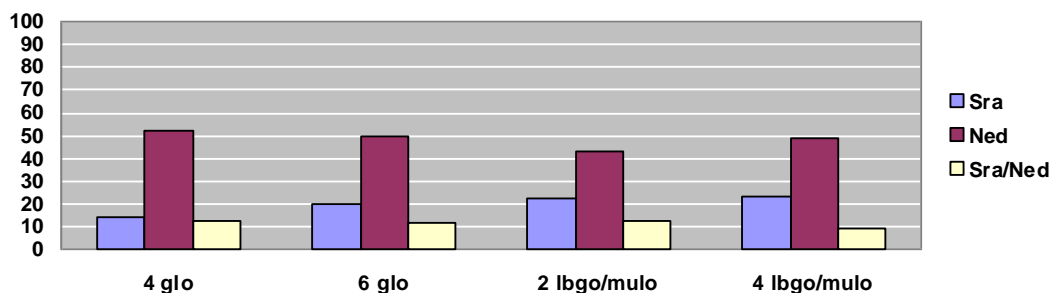
Figuur 3.8 geeft een overzicht van de dominantie in het Sranan en Nederlands van de leerlingen in de Sranan thuistaalgroep.



Figuur 3.8 Taal dominantie in het Sranan en Nederlands

De meeste leerlingen die het Sranan als thuistaal hebben, rapporteren een grotere dominantie van het Nederlands dan van het Sranan. Leerlingen in 4 glo rapporteren 18% dominantie van het Sranan en 50% dominantie van het Nederlands. De dominantiepercentages van Sranan en Nederlands zijn 21% en 52% in 6 glo, 18% en 53% in 2 lbgo/mulo en 19% en 52% in 4 lbgo/mulo. Gedeelde dominantie van het Nederlands en Sranan is in alle klassen zeldzaam (13% - 11%).

Figuur 3.9 geeft een overzicht van de preferentie voor Sranan en Nederlands van de leerlingen in de Sranan thuistaalgroep.



Figuur 3.9 Taalpreferentie voor Sranan en Nederlands

In alle klassen rapporteren de leerlingen een veel hogere preferentie voor het Nederlands (52% - 49%) dan voor het Sranan (14% - 23%). Hoewel, naarmate de leerlingen ouder worden, hun voorkeur voor het Sranan licht toeneemt (van 14% naar 23%) blijven ze aan het Nederlands de voorkeur geven. Gedeelde voorkeur voor Nederlands en Sranan is in alle klassen zeldzaam (13% - 9%).

Tabel 3.6 tot slot geeft aan in welke mate het Sranan en Nederlands in de Sranan thuistaal-groep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.6 Meest gebruikte taal Nederlands versus Sranan (N=13.657)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	61%	62%	64%	65%	63%
Sranan	45%	45%	47%	44%	45%

Uit Tabel 3.6 blijkt dat de leerlingen met Sranan als thuistaal in het algemeen meer Nederlands spreken (63%) dan Sranan (45%). Het gebruik van het Nederlands neemt toe naarmate de leerlingen ouder worden en het gebruik van het Sranan neemt licht af.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat in de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de Sranan thuistaal-groep het Nederlands in alle klassen op de eerste plaats komt. Dat het Sranan in Suriname de *lingua franca* is, leidt er zelfs in de groep met Sranan als thuistaal niet toe dat deze taal het Nederlands als best beheerste, meest geprefereerde en meest gebruikte taal van de eerste plaats verdringt.

3.3 De groep met Sarnami als thuistaal

De groep met Sarnami als thuistaal komt in dit onderzoek qua omvang op de derde plaats. Tabel 3.7 laat zien dat in totaal 6.853 leerlingen Sarnami als thuistaal rapporteren. De meerderheid van deze leerlingen zit in 4 en 6 glo.

Tabel 3.7 Aantal leerlingen per klasgroep met Sarnami als thuistaal

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	2.004	2.005	1.407	1.393	44	6.853

Verreweg de leerlingen met Sarnami als thuistaal zijn Suriname geboren (98%). Slechts een klein aantal leerlingen is geboren in Nederland (0,8%), Guyana (0,5%), Frans-Guyana (0,1%) en overige/onbekende landen (1,5%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Sarnami als thuistaal woont in Wanica, op enige afstand gevolgd door Paramaribo en Nickerie. Veel kleinere groepen wonen in Commewijne en Saramacca. De minste leerlingen met Sarnami als thuistaal wonen in het binnenland (Marowijne, Sipaliwini en Brokopondo) en in Coronie.

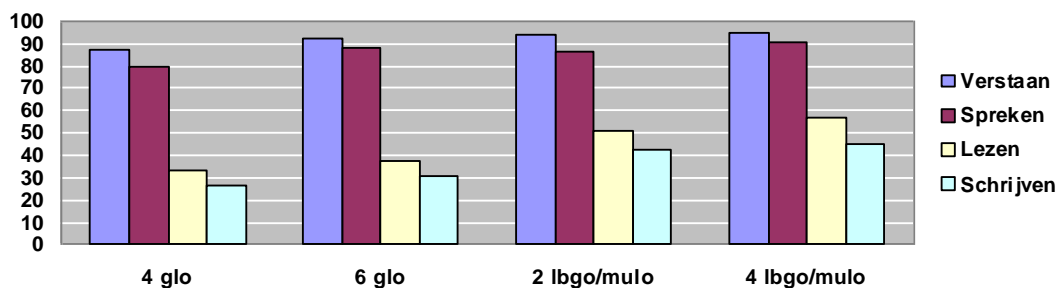
Uit Tabel 3.8 blijkt dat bij de meeste leerlingen met het Sarnami als thuistaal ook Nederlands als thuistaal wordt gesproken (87,9%). Sranan (38,9%), Engels (20%) en Surinaams-Javaans (3,8%) zijn andere talen die naast Sarnami als thuistaal worden gesproken

Tabel 3.8 *Talen die bij de Sarnami taalgroep thuis gebruikt worden naast Sarnami*

Taal	Aantal	%
Nederlands	6.027	87,9
Sranan	2.665	38,9
Engels	1.373	20,0
Surinaams-Javaans	262	3,8
Spaans	167	2,4
Portugees	78	1,1
Saramaccaans	77	1,1
Aukaans	62	0,9
Chinees	50	0,7
Arowaks	31	0,5
Karaïbs	31	0,5
Aluku	24	0,4
Paramaccaans	22	0,3
11 andere talen	29	0,4

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Sarnami als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

Figuur 3.10 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Sarnami van de leerlingen in de Sarnami thuistaalgroep.

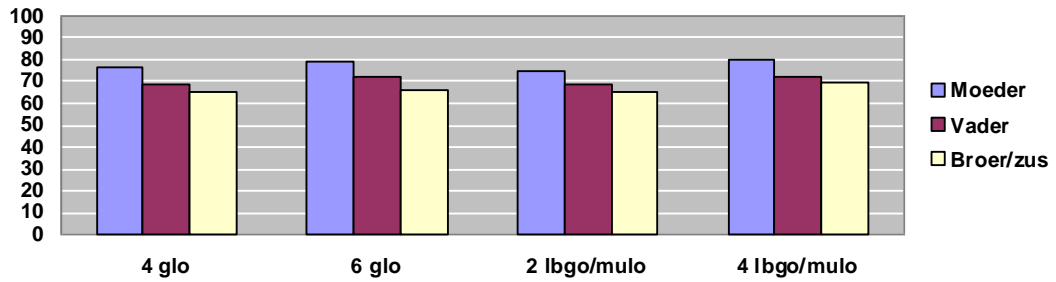


Figuur 3.10 *Taalvaardigheid in het Sarnami*

De gerapporteerde taalvaardigheden verstaan (87% - 95%) en spreken (79% - 91%) van het Sarnami zijn in alle klassen hoog ontwikkeld. De lees- en schrijfvaardigheid in het Sarnami is in alle klassen laag. De leesvaardigheid is 33% in 4 glo en 38% in 6 glo, 51% in 2 lbgo/mulo en 56% in 4 lbgo/mulo. De schrijfvaardigheid is nog geringer: 27% in 4 glo, 30% in 6 glo, 43% in 2 lbgo/mulo en 45% in 4 lbgo/mulo. Deze resultaten maken duidelijk dat de schriftelijke

taalvaardigheden in het Sarnami minder ontwikkeld zijn dan de mondelinge en dat de mate van geletterdheid in de Sarnami groep beperkt is.

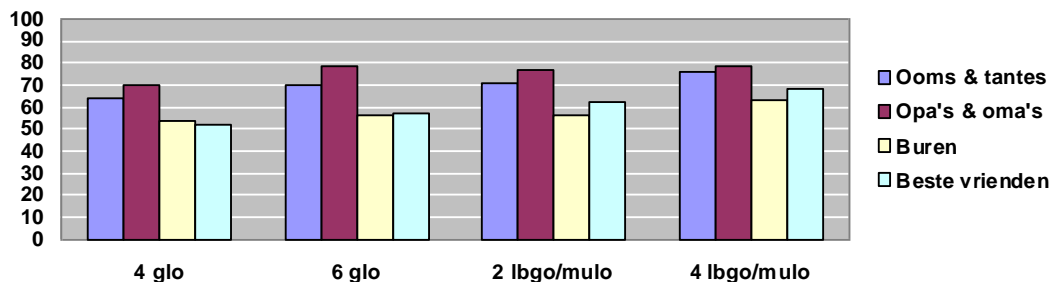
Figuur 3.11 geeft een overzicht van de keuze voor het Sarnami van de leerlingen in de Sarnami thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.11 *Taalkeuze voor het Sarnami in het gezin*

Leerlingen met Sarnami als thuistaal rapporteren hogere percentages voor de keuze van Sarnami in de interactie met hun moeders (76% - 80%) dan met hun vaders (69% - 72%). Het gebruik van Sarnami in de interactie met broers en zussen ligt nog iets lager (65% - 69%). In alle klassen rapporteren de leerlingen een zeer consistent keuzepatroon voor het Sarnami, wat een aanwijzing is voor de stabiliteit van deze taal in het gezin. Dit wordt bevestigd door het feit dat van alle leerlingen met Sarnami als thuistaal 65% rapporteert dat hun ouders in de thuissituatie Sarnami met hen spreken.

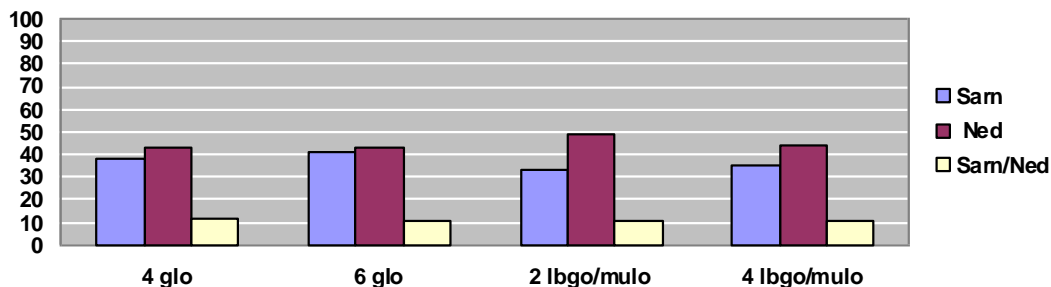
Figuur 3.12 geeft een overzicht van de keuze voor het Sarnami van de leerlingen in de Sarnami thuistaalgroep met hun ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.



Figuur 3.12 *Taalkeuze voor het Sarnami met familieleden en bekenden*

Leerlingen in de Sarnami thuistaalgroep rapporteren relatief hoge percentages voor de keuze van Sarnami in de interactie met hun ooms en tantes (64% - 76%) en naarmate de leerlingen ouder worden gaan ze met hun ooms en tantes meer Sarnami gebruiken. In de interactie met hun grootouders ligt de keuze van het Sarnami nog hoger (70% - 79%). Wanneer ze met hun burens en beste vrienden spreken, kiezen ze daarentegen minder Sarnami (resp. 53% - 63% en 62% - 69%). Naarmate de leerlingen ouder worden, groeit echter de keuze van Sarnami als keuzetaal in de interactie met burens en beste vrienden.

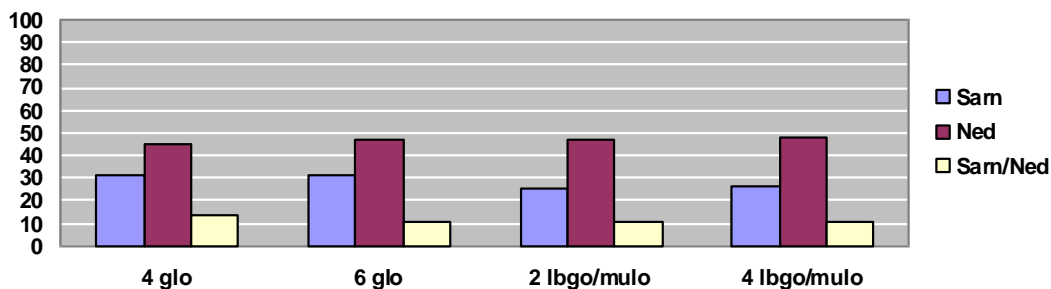
Figuur 3.13 geeft een overzicht van de dominantie in het Sarnami en Nederlands van de leerlingen in de Sarnami thuistaalgroep.



Figuur 3.13 Taal dominantie in het Sarnami en Nederlands

De groep met Sarnami als thuistaal is een van de weinige groepen die vergelijkbare dominantiepatronen van Nederlands en Sarnami rapporteert. Als de leerlingen nog jong zijn, zijn ze even dominant in het Nederlands als in het Sarnami. Naarmate ze ouder worden, wordt het Nederlands dominantier. Leerlingen in 4 glo rapporteren 38% dominantie in het Sarnami en 43% dominantie in het Nederlands. Deze getallen zijn 41% - 43% in 6 glo, 33% - 49% in 2 lbgo/mulo en 35% - 44% in 4 lbgo/mulo. Dominantie in beide talen tegelijk is in alle klassen gering (12% - 11%).

Figuur 3.14 geeft een overzicht van de preferentie voor Sarnami en Nederlands van de leerlingen in de Sarnami thuistaalgroep.



Figuur 3.14 Taalpreferentie voor het Sarnami en Nederlands

In alle klassen rapporteren de leerlingen een veel hogere preferentie voor het Nederlands (44% - 48%) dan voor het Sarnami (31% - 26%). Naarmate de leerlingen ouder worden, neemt de preferentie voor Sarnami langzaam af (van 31% tot 26%) en geven ze in toenemende mate de voorkeur aan Nederlands boven Sarnami.

Tabel 3.9 tot slot geeft aan in welke mate het Sarnami en Nederlands in de Sarnami thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.9 Meest gebruikte taal Nederlands versus Sarnami (N=6.809)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	51%	53%	60%	59%	55%
Sarnami	55%	54%	48%	51%	52%

Uit Tabel 3.9 blijkt dat de leerlingen met Sarnami als thuistaal in het algemeen iets meer Nederlands spreken (55%) dan Sarnami (52%). Jongere leerlingen zeggen meer Sarnami te spreken, maar naarmate zij ouder worden neemt het gebruik van het Sarnami af en het gebruik van het Nederlands toe.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat in de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taal-dominantie en taalpreferentie van de Sarnami thuistaalgroep het Nederlands en Sarnami in alle klassen een bijna vergelijkbare positie hebben. Daarbij moet wel worden aangetekend dat het Nederlands in de dominantie-, preferentie- en gebruikspatronen steeds iets hoger staat. Deze gegevens wijzen er op dat het Sarnami binnen de Sarnami thuistaalgroep een zeer vitale taal is.

3.4 De groep met Engels als thuistaal

Tabel 3.10 laat zien dat in totaal 4.606 leerlingen rapporteren dat bij hen thuis Engels wordt gesproken. De meerderheid van de leerlingen met Engels als thuistaal zit in 4 en 6 glo.

Tabel 3.10 *Aantal leerlingen per klasgroep met Engels als thuistaal*

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	1.582	1.109	1.048	840	27	4.606

Verreweg de meeste leerlingen met Engels als thuistaal zijn in Suriname geboren (93,7%). Slechts een klein aantal leerlingen is geboren in Guyana (2,3%), Nederland (1,2%), Frans-Guyana (0,8%), China (0,3%) en overige/onbekende landen (1,4%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Engels als thuistaal in Paramaribo en Wanica woont. Veel minder grote groepen wonen in Nickerie, Commewijne en Para. De minste leerlingen met Engels als thuistaal wonen in Marowijne, Brokopondo en Coronie.

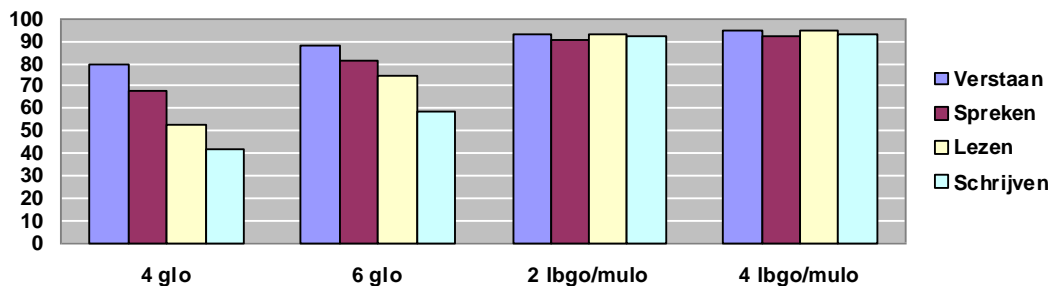
Uit Tabel 3.11 blijkt dat bij de meeste leerlingen met Engels als thuistaal thuis ook Nederlands wordt gesproken (94,7%). Sranan (74,5%), Sarnami (29,8%) en Surinaams-Javaans (12,8%), op enige afstand gevolgd door Aukaans (9,7%) en Saramaccaans (8,5%), zijn andere talen die thuis naast het Engels als thuistaal worden gesproken.

Tabel 3.11 *Talen die bij de Engelse taalgroep thuis gebruikt worden naast Engels*

Taal	Aantal	%
Nederlands	4.365	94,7
Sranan	3.435	74,5
Sarnami	1.373	29,8
Surinaams-Javaans	590	12,8
Aukaans	448	9,7
Saramaccaans	396	8,5
Spaans	202	4,3
Portugees	189	4,1
Chinees	120	2,6
Paramaccaans	84	1,8
Arowaks	74	1,6
Aluku	74	1,6
Karaïbs	54	0,1
Frans	26	0,0
20 andere talen	39	0,0

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Engels als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

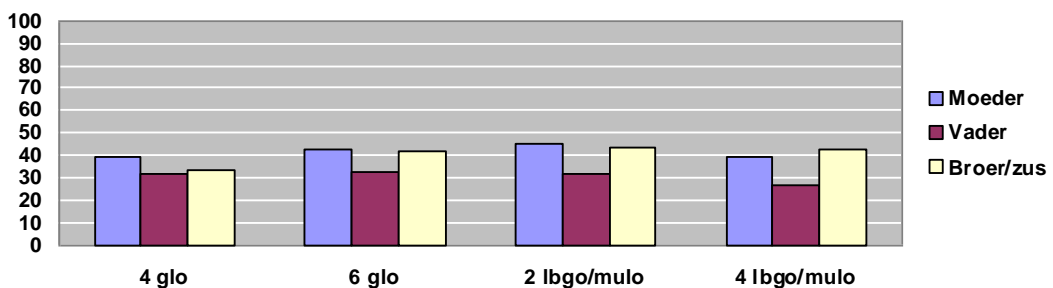
Figuur 3.15 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Engels van de leerlingen in de Engelse thuistaalgroep.



Figuur 3.15 *Taalvaardigheid in het Engels*

De gerapporteerde taalvaardigheid voor verstaan en spreken in het Engels is in het secundair onderwijs hoger (93% - 95%) dan in het primair onderwijs (80% - 88%). De leesvaardigheid is 52% in 4 glo en 74% in 6 glo, 93% in 2 lbgo/mulo en 95% in 4 lbgo/mulo. De schrijfvaardigheid in het Engels is in alle klassen lager dan de leesvaardigheid: 41% in 4 glo, 59% in 6 glo, 92% in 2 lbgo/mulo en 93% in 4 lbgo/mulo. Deze resultaten laten zien dat de leerlingen in het secundair onderwijs een grotere Engelse schriftelijke taalvaardigheid hebben dan in het primair onderwijs. Dit kan samenhangen met de aandacht voor het Engels als vak in het secundair onderwijs.

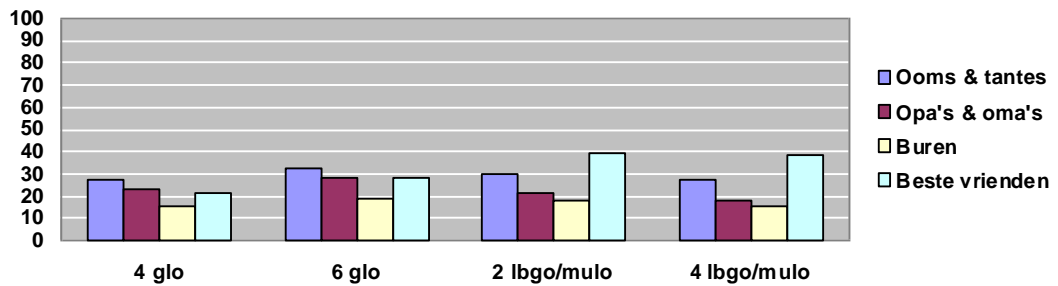
Figuur 3.16 geeft een overzicht van de keuze voor het Engels van de leerlingen in de Engelse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.16 *Taalkeuze voor het Engels in het gezin*

Leerlingen met het Engels als thuistaal rapporteren lage percentages voor de keuze van Engels in de interactie met hun moeders (39% - 45%), hun vaders (26% - 33%) en hun broers en zussen (33% - 44%). Van alle leerlingen met Engels als thuistaal rapporteert 54% dat hun ouders Engels met hen spreken. Dit bevestigt het geringe gebruik dat van het Engels in het gezin wordt gemaakt.

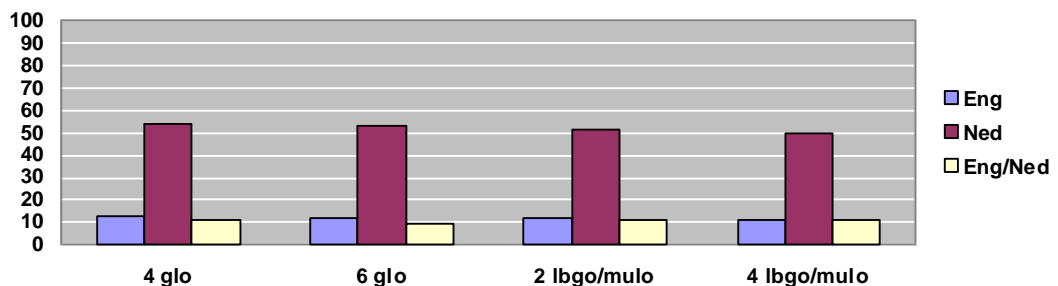
Figuur 3.17 geeft een overzicht van de keuze voor het Engels van de leerlingen in de Engelse thuistaalgroep met hun ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.



Figuur 3.17 *Taalkeuze voor het Engels met familieleden en bekenden*

Leerlingen met het Engels als thuistaal rapporteren zeer lage percentages voor de keuze van Engels in de interactie met hun ooms en tantes (27% - 32%) en hun grootouders (18% - 28%). Het gebruik van Engels met de burens ligt het laagst (16% - 18%). Naarmate de leerlingen ouder worden rapporteren ze hogere percentages voor het gebruik van Engels in interactie met hun beste vrienden (21% - 40%).

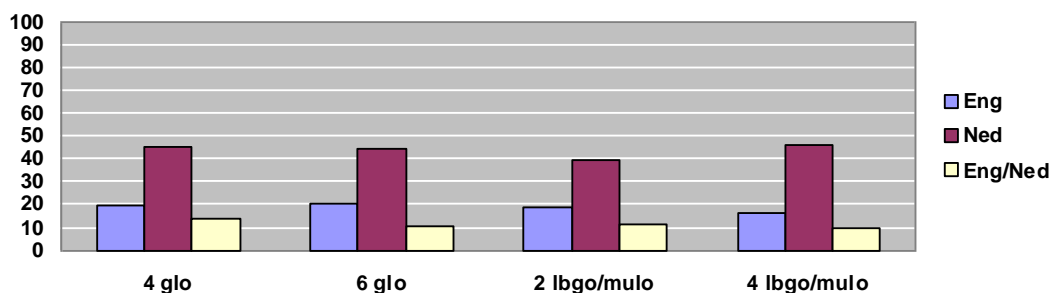
Figuur 3.18 geeft een overzicht van de dominantie in het Engels en Nederlands van de leerlingen in de Engelse thuistaalgroep.



Figuur 3.18 *Taaldominantie in het Engels en Nederlands*

Alle leerlingen met Engels als thuistaal rapporteren een veel hogere dominantie van het Nederlands dan van het Engels. Leerlingen in 4 glo rapporteren 13% dominantie voor het Engels en 54% dominantie voor het Nederlands. Deze getallen zijn 12% - 53% in 6 glo; 12% - 52% in 2 lbgo/mulo en 11% - 50% in 4 lbgo/mulo. Dominantie in beide talen tegelijk is in alle klassen beperkt (9% - 11%).

Figuur 3.19 geeft een overzicht van de preferentie voor Engels en Nederlands van de leerlingen in de Engelse thuistaalgroep.



Figuur 3.19 *Taalpreferentie voor het Engels en Nederlands*

Leerlingen die het Engels als thuistaal hebben, rapporteren in alle klassen een grotere preferentie voor het Nederlands (40% - 46%) dan voor het Engels (16% - 20%). Naarmate de leerlingen ouder worden, zakt de voorkeur voor het Engels licht (van 20% tot 16%).

Tabel 3.12 tot slot geeft aan in welke mate het Engels en Nederlands in de Engelse thuistaal-groep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.12 *Meest gebruikte taal Nederlands versus Engels (N=4.579)*

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	63%	64%	67%	67%	65%
Engels	23%	21%	20%	16%	21%

Uit Tabel 3.12 blijkt dat de leerlingen met Engels als thuistaal in het algemeen veel meer Nederlands spreken (65%) dan Engels (21%). Het gebruik van het Nederlands neemt toe naarmate de leerlingen ouder worden en het gebruik van het Engels neemt af.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de Engelse thuistaal-groep in alle klassen een veel sterkere positie laten zien van het Nederlands dan van het Engels. Gegeven de geringe mate van gebruik, keuze, dominantie en preferentie van het Engels is de taal voor veel leerlingen waarschijnlijk eerder een schooltaal dan een thuistaal. Toch wordt het Engels expliciet als thuistaal genoemd. Het (over)rapporteren van Engels als thuistaal komt overigens ook in eerder in Europa uitgevoerd thuistaalonderzoek op grote schaal voor (Extra en Yağmur, 2004). Dit is een indicatie van het prestige dat de taal bezit, ook bij leerlingen in het primair en secundair onderwijs in Suriname.

3.5 De groep met Surinaams-Javaans als thuistaal

Tabel 3.13 laat zien dat in totaal 3.497 leerlingen aangeven dat bij hen thuis Surinaams-Javaans gesproken wordt. De meerderheid van de leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal zit in de klassen 4 glo en 6 glo.

Tabel 3.13 *Aantal leerlingen per klasgroep met Surinaams-Javaans als thuistaal*

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	1.098	1.062	655	667	15	3.497

Verreweg de meeste leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal zijn in Suriname geboren (98,7%). Slechts een klein aantal leerlingen is geboren in Frans-Guyana (0,3%), Nederland (0,3%) en overige/onbekende landen (0,7%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal in Wanica en Paramaribo woont. Kleinere groepen wonen in Commewijne en Nickerie en nog kleinere in Saramacca en Para. De minste leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal wonen in het binnenland (Marowijne, Sipaliwini en Brokopondo).

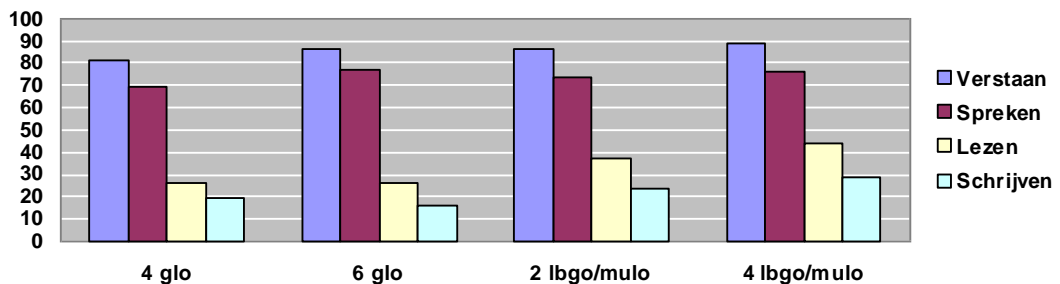
Uit Tabel 3.14 blijkt duidelijk dat bij de meeste leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal thuis ook Nederlands gesproken wordt (97,9%). Sranan (76,9%), Engels (16,9%) en Sarnami (7,5%) zijn andere talen die naast Surinaams-Javaans als thuistaal worden gesproken.

Tabel 3.14 *Talen die bij de Surinaams-Javaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Surinaams-Javaans*

Taal	Aantal	%
Nederlands	3.422	97,9
Sranan	2.690	76,9
Engels	590	16,9
Sarnami	262	7,5
Portugees	65	1,9
Aukaans	52	1,5
Saramaccaans	50	1,4
Spaans	49	1,4
Chinees	47	1,3
Karaïbs	26	0,7
Aluku	26	0,7
Arowaks	24	0,7
Paramaccaans	21	0,6
7 andere talen	16	0,5

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

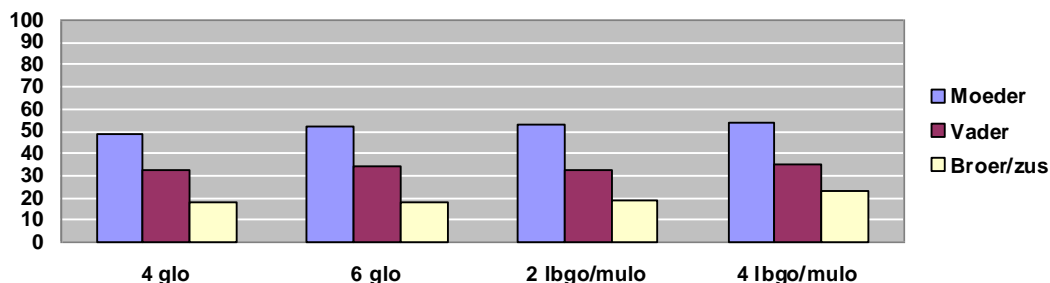
Figuur 3.20 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Surinaams-Javaans van de leerlingen in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.20 *Taalvaardigheid in het Surinaams-Javaans*

De gerapporteerde taalvaardigheid voor verstaan en spreken van het Surinaams-Javaans is in alle klassen relatief hoog. Het spreken scoort daarbij steeds lager dan het verstaan. De lees- en schrijfvaardigheid in het Surinaams-Javaans is in alle klassen laag. De leesvaardigheid is 26% in 4 glo en 6 glo, 37% in 2 lbgo/mulo en 44% in 4 lbgo/mulo. De schrijfvaardigheid is nog lager: 19% in 4 glo, 16% in 6 glo, 24% in 2 lbgo/mulo en 28% in 4 lbgo/mulo. Deze resultaten wijzen op een zeer geringe geletterdheid in het Surinaams-Javaans.

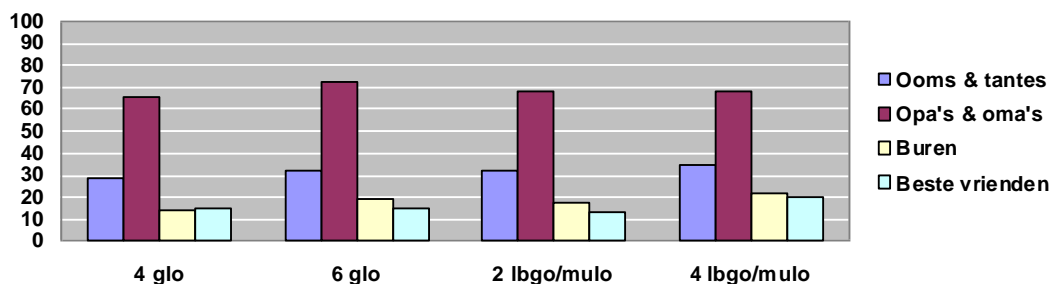
Figuur 3.21 geeft een overzicht van de keuze voor het Surinaams-Javaans van de leerlingen in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.21 *Taalkeuze voor het Surinaams-Javaans in het gezin*

Leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal rapporteren lage percentages voor het gebruik van Surinaams-Javaans in de interactie met hun moeders (49% - 54%). Met hun vaders (33% - 35%) en hun broers en zussen (18% - 23%) kiezen ze zelfs nog minder voor het Surinaams-Javaans. Van alle leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal rapporteert 64% dat hun ouders in de thuissituatie Surinaams-Javaans met hen spreken. De leerlingen krijgen met andere woorden wel een aanzienlijke talige input van het Surinaams-Javaans in de thuissituatie waar ze de taal zelf (veel) minder gebruiken.

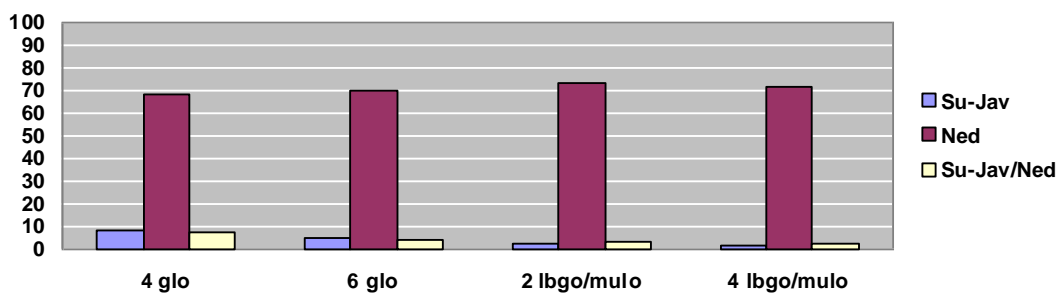
Figuur 3.22 geeft een overzicht van de keuze voor het Surinaams-Javaans van de leerlingen in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep met ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.



Figuur 3.22 *Taalkeuze voor het Surinaams-Javaans met familieleden en bekenden*

Leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal rapporteren lage percentages voor de keuze van Surinaams-Javaans in de interactie met hun ooms en tantes (29% - 35%). In hun interactie met hun grootouders kiezen ze veel meer Surinaams-Javaans (65% - 73%). Dit kan samenhangen met het feit dat voor de oudere generatie anders dan voor de bevroegde leerlingen het Surinaams-Javaans nog steeds een centrale positie inneemt als thuistaal. Met hun burens en beste vrienden tot slot gebruiken ze maar heel weinig Surinaams-Javaans (resp. 14% - 21% en 15% - 20%). Het taalkeuzepatroon van de leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal met gezins- en familieleden is in alle klassen consistent beperkt. De enige uitzondering wordt gevormd door de interactie met grootouders waarin wel vaak Surinaams-Javaans wordt gebruikt.

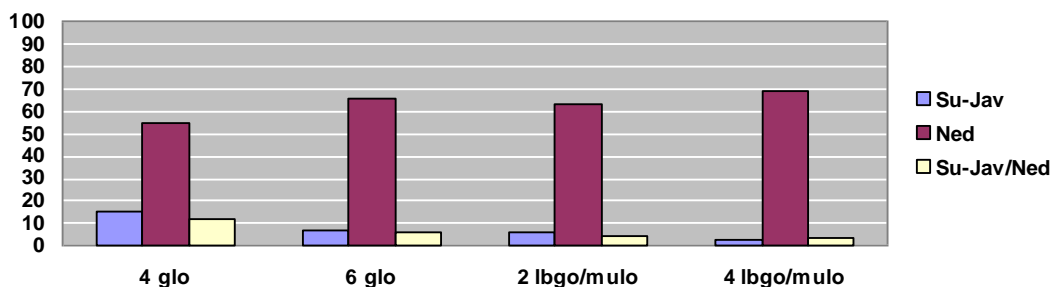
Figuur 3.23 geeft een overzicht van de dominantie in het Surinaams-Javaans en Nederlands van de leerlingen in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.23 Taal dominantie in het Surinaams-Javaans en Nederlands

De meeste leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal rapporteren een veel hogere dominantie van het Nederlands dan van het Surinaams-Javaans. Naarmate de leerlingen ouder worden, verdwijnt de dominantie van het Surinaams-Javaans bijna helemaal. Leerlingen in 4 glo rapporteren 8% dominantie van het Surinaams-Javaans en 69% dominantie van het Nederlands. Deze percentages zijn 5% - 70% voor 6 glo; 3% - 73% voor 2 lbgo/mulo en 2% - 72% voor 4 lbgo/mulo. Gelijkijdige dominantie van Surinaams-Javaans en Nederlands is in alle klassen zeer beperkt (7% - 2%).

Figuur 3.24 geeft een overzicht van de preferentie voor Surinaams-Javaans en Nederlands van de leerlingen in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.24 Taalpreferentie voor het Surinaams-Javaans en Nederlands

In alle klassen rapporteren de leerlingen een veel hogere preferentie voor het Nederlands (54% - 69%) dan voor het Surinaams-Javaans (15% - 3%). Naarmate de leerlingen ouder worden, vermindert de preferentie voor het Surinaams-Javaans (van 15% naar 3%). Leerlingen prefereren het Nederlands in toenemende mate boven het Surinaams-Javaans.

Tabel 3.14 tot slot geeft aan in welke mate het Surinaams-Javaans en Nederlands in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.15 Meest gebruikte taal Nederlands versus Surinaams-Javaans (N=3.482)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	78%	74%	77%	80%	77%
Surinaams-Javaans	18%	10%	8%	7%	12%

Uit Tabel 3.15 blijkt dat de leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal in het algemeen veel meer Nederlands spreken (77%) dan Surinaams-Javaans (12%). Het gebruik van het Nederlands is al hoog in 4 glo en neemt nog licht toe terwijl het gebruik van het Surinaams-Javaans naarmate de leerlingen ouder worden met meer dan 50% afneemt.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep in alle klassen een veel sterkere positie laten zien van het Nederlands dan van het Surinaams-Javaans.

3.6 De groep met Aukaans als thuistaal

Uit Tabel 3.16 blijkt dat 2.561 leerlingen rapporteren dat er bij hen thuis Aukaans wordt gesproken. De meeste leerlingen met Aukaans als thuistaal zitten in de klassen 4 glo en 6 glo.

Tabel 3.16 *Aantal leerlingen per klasgroep met Aukaans als thuistaal*

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	897	702	501	429	32	2.561

Verreweg de meeste leerlingen met Aukaans als thuistaal zijn geboren in Suriname (94,4%). Een kleine groep leerlingen is geboren in Frans-Guyana (3,5%) en overige/onbekende landen (2,1%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Aukaans als thuistaal in Paramaribo en, op enige afstand, Wanica woont. Groepen van enige omvang wonen ook in Marowijne, Brokopondo, Sipaliwini en Para. De minste leerlingen met Aukaans als thuistaal wonen in Commewijne, Nickerie, Saramacca en Coronie.

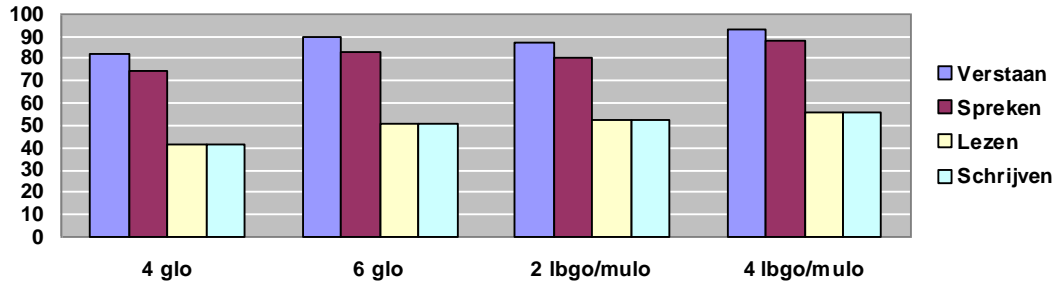
Uit Tabel 3.17 blijkt duidelijk dat bij de meeste leerlingen die Aukaans als thuistaal hebben thuis ook Nederlands gesproken wordt (80,2%). Sranan (73,2%), Saramaccaans (25,1%) en Engels (17,5%) zijn de andere talen die naast het Aukaans als thuistaal worden gesproken.

Tabel 3.17 *Talen die bij de Aukaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Aukaans*

Taal	Aantal	%
Nederlands	2.054	80,2
Sranan	1.875	73,2
Saramaccaans	644	25,1
Engels	448	17,5
Paramaccaans	157	6,1
Aluku	130	5,1
Sarnami	62	2,4
Portugees	57	2,2
Surinaams-Javaans	52	2,0
Arowaks	35	1,4
Spaans	28	1,1
Chinees	27	1,1
Karaïbs	25	1,0
Frans	19	0,7
5 andere talen	11	0,4

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Aukaans als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

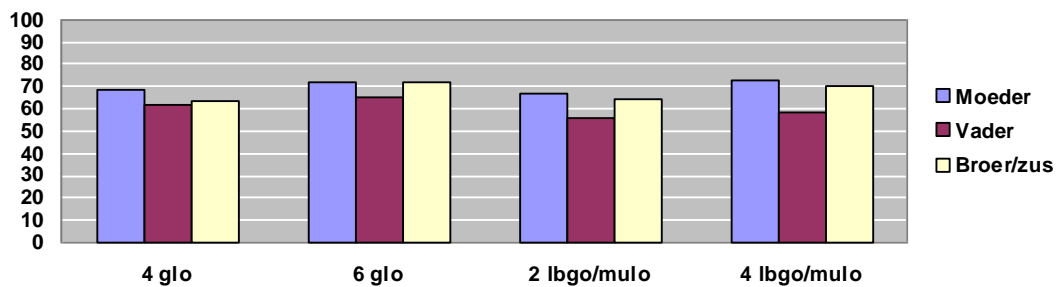
Figuur 3.25 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Aukaans van de leerlingen in de Aukaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.25 *Taalvaardigheid in het Aukaans*

De gerapporteerde taalvaardigheid voor verstaan en spreken in het Aukaans is in alle klassen hoog. Hun spreekvaardigheid in het Aukaans (74% - 88%) wordt door de leerlingen lager geschat dan hun vaardigheid in het verstaan van de taal (82% - 94%). De lees- en schrijfvaardigheid in het Aukaans is in alle klassen laag en ligt voor beide vaardigheden op hetzelfde niveau: 41% in 4 glo, 51% in 6 glo, 52% in 2 lbgo/mulo en 58% in 4 lbgo/mulo.

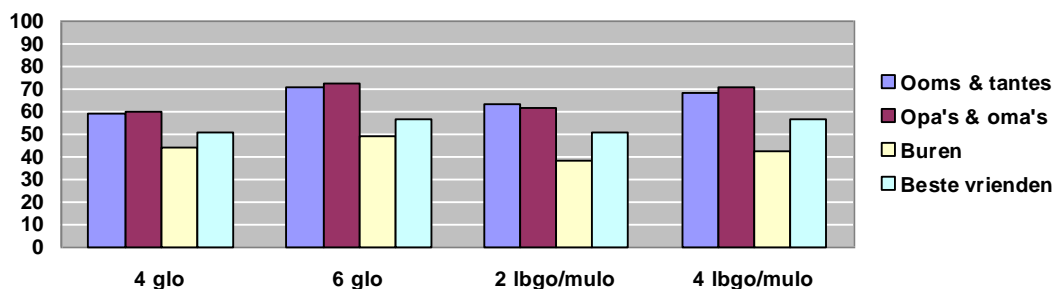
Figuur 3.26 geeft een overzicht van de keuze voor het Aukaans van de leerlingen in de Aukaans thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.26 *Taalkeuze voor het Aukaans in het gezin*

Leerlingen met Aukaans als thuistaal rapporteren een aanzienlijke keuze van het Aukaans in de interactie met hun moeders (68% - 73%). De keuze voor het Aukaans in interactie met de vaders ligt iets lager (58% - 65%). In de interactie met hun broers en zussen daarentegen kiezen de leerlingen juist iets meer Aukaans dan met hun vaders (64% - 72%). Van alle leerlingen met Aukaans als thuistaal rapporteert 74% dat hun ouders met hen Aukaans spreken. Dat is in hoge mate consistent met de gepresenteerde taalkeuzepatronen van de leerlingen in het gezin.

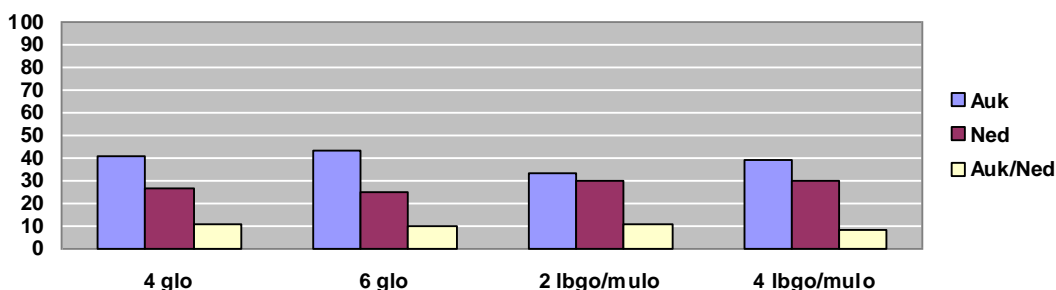
Figuur 3.27 geeft een overzicht van de keuze voor het Aukaans van de leerlingen in de Aukaanse thuistaalgroep met ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.



Figuur 3.27 *Taalkeuze voor het Aukaans met familieleden en bekenden*

Leerlingen in de groep met Aukaans als thuistaal rapporteren een gemiddelde keuze van het Aukaans in de interactie met hun ooms en tantes (59% - 71%) en hun grootouders (60% - 73%). Lagere keuzes voor het Aukaans rapporteren ze in de interactie met hun burens (44% - 49%) en beste vrienden (51% - 57%). Naarmate de leerlingen ouder worden, kiezen ze vaker voor het Aukaans in de interactie met familieleden. Het Aukaans lijkt vooral een taal voor het gezin en de familie.

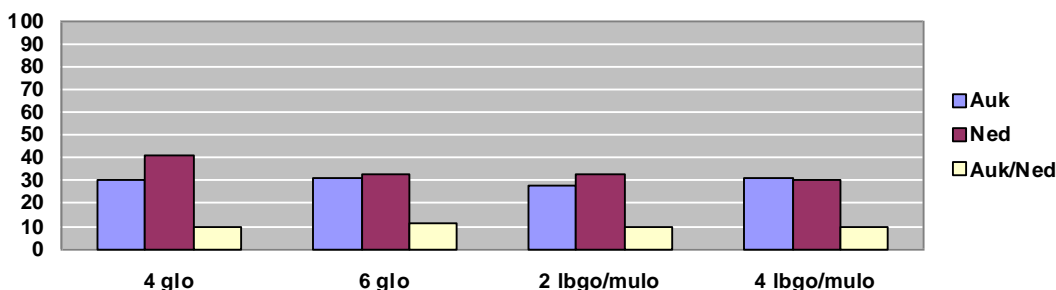
Figuur 3.28 geeft een overzicht van de dominantie in het Aukaans en Nederlands van de leerlingen in de Aukaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.28 *Taaldominantie in het Aukaans en Nederlands*

Leerlingen uit de groep met het Aukaans als thuistaal zijn de enigen die voor die thuistaal een grotere dominantie rapporteren dan voor het Nederlands. In alle klassen rapporteren de leerlingen een grotere dominantie van het Aukaans. Leerlingen in 4 glo rapporteren 41% dominantie van het Aukaans en 27% van het Nederlands. Deze getallen zijn 43% - 25% voor 6 glo, 34% - 30% voor 2 lbgo/mulo en 39% - 30% voor 4 lbgo/mulo. Gelijktijdige dominantie van Aukaans en Nederlands is in alle klassen gering (8% - 11%).

Figuur 3.29 geeft een overzicht van de preferentie voor Aukaans en Nederlands van de leerlingen in de Aukaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.29 *Taalpreferentie voor het Aukaans en Nederlands*

Behalve in 4 glo rapporteren de leerlingen in alle klassen een bijna identieke preferentie voor Aukaans en Nederlands. In 4 glo is de preferentie voor Nederlands (41%) groter dan voor Aukaans (30%). De preferentiepatronen in 6 glo en 4 lbgo/mulo zijn bijna identiek voor beide talen. In 2 lbgo/mulo rapporteren de leerlingen een hogere preferentie voor het Nederlands (33%) dan voor het Aukaans (28%).

Tabel 3.18 tot slot geeft aan in welke mate het Aukaans en Nederlands in de Aukaanse thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.18 *Meest gebruikte taal Nederlands versus Aukaans (N=2.529)*

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	34%	32%	39%	39%	35%
Aukaans	53%	59%	45%	50%	52%

Uit Tabel 3.18 blijkt dat de leerlingen met Aukaans als thuistaal in het algemeen meer Aukaans spreken (52%) dan Nederlands (35%). Het gebruik van beide talen blijft naarmate de leerlingen ouder worden tamelijk stabiel.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat in de patronen van taalgebruik, taalkeuze en taaldominantie van de Aukaanse thuistaalgroep het Aukaans in alle klassen een sterke positie heeft. Alleen in het taalpreferentiepatroon is de positie van het Nederlands (iets) sterker dan die van het Aukaans. Ondanks deze lichte voorkeur van de Aukaanse thuistaalgroep voor het Nederlands kan worden vastgesteld dat het Aukaans in de groep een zeer vitale taal is.

3.7 De groep met Saramaccaans als thuistaal

Uit Tabel 3.19 blijkt dat in totaal 2.200 leerlingen rapporteren dat bij hen thuis Saramaccaans wordt gebruikt. De meerderheid van de leerlingen met Saramaccaans als thuistaal zit in de klassen 4 glo en 6 glo.

Tabel 3.19 *Aantal leerlingen per klasgroep met Saramaccaans als thuistaal*

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	922	584	391	274	29	2.200

Verreweg de meeste leerlingen met Saramaccaans als thuistaal zijn geboren in Suriname (96,3%). Slechts een klein deel van de leerlingen is geboren in Frans-Guyana (1,3%), Nederland (0,2%) en overige/onbekende landen (2,2%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Saramaccaans als thuistaal in Paramaribo en Wanica woont. Een geringer aantal woont in Brokopondo, Sipaliwini en Para. De minste leerlingen met Saramaccaans als thuistaal wonen in Marowijne, Commewijne, Saramacca, Nickerie en Coronie.

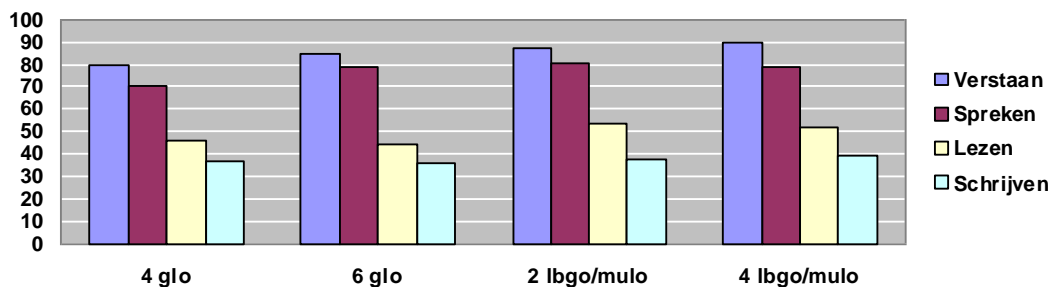
Uit Tabel 3.20 blijkt dat er bij de meeste leerlingen met Saramaccaans als thuistaal, thuis ook Nederlands wordt gesproken. Het percentage leerlingen voor wie dit geldt (74,5%) ligt echter lager dan in de andere thuistaalgroepen. Sranan (66,6%), Aukaans (29,2%) en Engels (18%) zijn andere talen die naast Saramaccaans in de thuissituatie worden gesproken.

Tabel 3.20 *Talen die bij de Saramaccaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Saramaccaans*

Taal	Aantal	%
Nederlands	1.639	74,5
Sranan	1.466	66,6
Aukaans	644	29,2
Engels	396	18,0
Paramaccaans	134	6,0
Aluku	88	4,0
Sarnami	77	3,5
Portugees	55	2,5
Surinaams-Javaans	50	2,2
Arowaks	33	1,5
Chinees	26	1,1
Karaïbs	24	1,0
Spaans	20	0,9
Frans	10	0,4
7 andere talen	12	0,5

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Saramaccaans als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

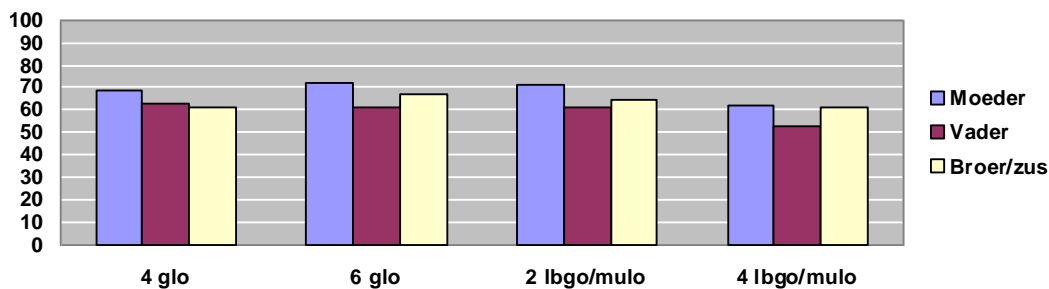
Figuur 3.30 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Saramaccaans van de leerlingen in de Saramaccaans thuistaalgroep.



Figuur 3.30 *Taalvaardigheid in het Saramaccaans*

In alle klassen wordt een hoge taalvaardigheid in het verstaan en spreken van het Saramaccaans gerapporteerd. Leerlingen in 4 glo rapporteren een wat lagere spreekvaardigheid in het Saramaccaans (70%) in vergelijking met leerlingen in 6 glo (79%), 2 lbgo/mulo (80%) en 4 lbgo/mulo (79%). De gerapporteerde lees- en schrijfvaardigheid in het Saramaccaans is in alle klassen gering. De leesvaardigheid is 46% in 4 glo, 44% in 6 glo, 54% in 2 lbgo/mulo en 52% in 4 lbgo/mulo. De gerapporteerde schrijfvaardigheid ligt in alle klassen lager dan de leesvaardigheid: 35% in 4 glo, 36% in 6 glo, 38% in 2 lbgo/mulo en 39% in 4 lbgo/mulo. Deze gegevens wijzen op een relatief geringe geletterdheid in het Saramaccaans.

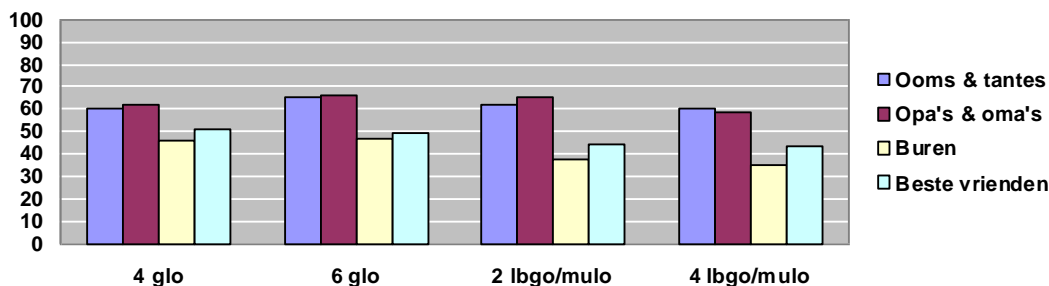
Figuur 3.31 geeft een overzicht van de keuze voor het Saramaccaans van de leerlingen in de Saramaccaanse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.31 *Taalkeuze voor het Saramaccaans in het gezin*

Leerlingen met het Saramaccaans als thuistaal rapporteren een aanzienlijke keuze voor het Saramaccaans in de interactie met hun moeders (69% - 72%) en een iets lagere keuze voor het Saramaccaans in de interactie met hun vaders (52% - 63%). Met hun broers en zussen kiezen ze vaker voor het Saramaccaans (61% - 68%). Naarmate de leerlingen ouder worden, daalt de keuze voor het Saramaccaans enigszins. Van alle leerlingen met Saramaccaans als thuistaal rapporteert 73% dat hun ouders Saramaccaans met hen spreken. Dat komt overeen met het keuzepatroon van de leerlingen in de interactie met hun vaders en moeders in de thuissituatie.

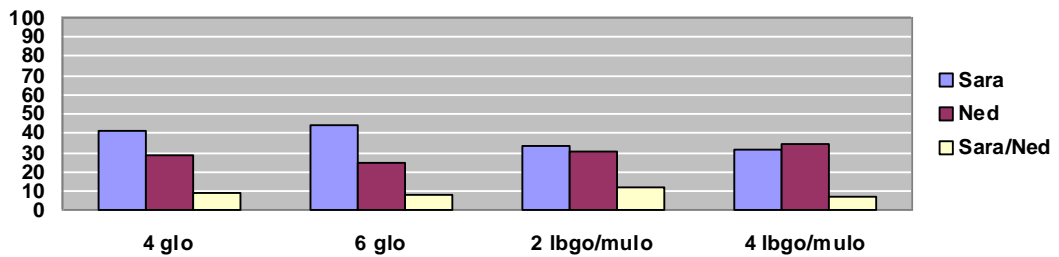
Figuur 3.32 geeft een overzicht van de keuze voor het Saramaccaans van de leerlingen in de Saramaccaanse thuistaalgroep met ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.



Figuur 3.32 *Taalkeuze voor het Saramaccaans met familieleden en bekenden*

Leerlingen met het Saramaccaans als thuistaal rapporteren een gemiddelde keuze voor het Saramaccaans in de interactie met hun ooms en tantes (61% - 65%). Met hun grootouders kiezen de leerlingen iets meer voor het Saramaccaans (61% - 66%) en in de interactie met hun burens en beste vrienden kiezen ze minder voor het Saramaccaans (resp. 35% - 47% en 44% - 51%). Het Saramaccaans lijkt net als het Aukaans vooral een taal voor het gezin en de familie.

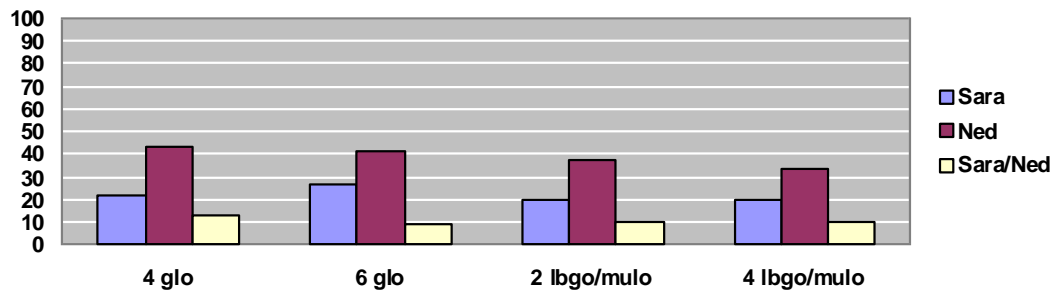
Figuur 3.33 geeft een overzicht van de dominantie in het Saramaccaans en Nederlands van de leerlingen in de Saramaccaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.33 Taal dominantie in het Saramaccaans en Nederlands

De meeste leerlingen met Saramaccaans als thuistaal rapporteren, net als de leerlingen met Aukaans als thuistaal, een grotere dominantie van het Saramaccaans dan van het Nederlands. Alleen in 4 lbgo/mulo rapporteren de leerlingen een grotere dominantie van het Nederlands. Leerlingen in 4 glo rapporteren 41% dominantie voor het Saramaccaans en 28% dominantie voor het Nederlands. Deze getallen zijn 44% - 25% voor 6 glo, 34% - 31% voor 2 lbgo/mulo en 32% - 34% voor 4 lbgo/mulo. Gelijktijdige dominantie van het Saramaccaans en Nederlands is in alle klassen gering (8% - 12%).

Figuur 3.34 geeft een overzicht van de preferentie voor Saramaccaans en Nederlands van de leerlingen in de Saramaccaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.34 Taalpreferentie voor het Saramaccaans en Nederlands

In alle klassen rapporteren de leerlingen met Saramaccaans als thuistaal een hogere preferentie voor het Nederlands (33% - 44%) dan voor het Saramaccaans (22% - 27%).

Tabel 3.21 tot slot geeft aan in welke mate het Saramaccaans en Nederlands in de Saramaccaanse thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.21 Meest gebruikte taal Nederlands versus Saramaccaans (N=2.171)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	36%	35%	42%	43%	38%
Saramaccaans	52%	53%	51%	42%	51%

Uit Tabel 3.21 blijkt dat de leerlingen met Saramaccaans als thuistaal in het algemeen meer Saramaccaans spreken (51%) dan Nederlands (38%). Het gebruik van het Nederlands neemt toe naarmate de leerlingen ouder worden terwijl het gebruik van het Saramaccaans afneemt.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de patronen van taalgebruik, taalkeuze en taal dominantie van de Saramaccaanse thuistaalgroep uiteen lopen: de leerlingen spreken het meeste Saramaccaans, ze kiezen in de interactie in het gezin tussen de 60% en 70% voor het

Saramaccaans, ze rapporteren in alle klassen een grotere, maar naarmate ze ouder worden afnemende, dominantie van het Saramaccaans en ze rapporteren een grotere, maar naarmate de leerlingen ouder worden afnemende preferentie voor het Nederlands. De conclusie moet zijn dat het Saramaccaans binnen de Saramaccaanse thuistaalgroep weliswaar onder druk staat van het Nederlands maar nog steeds een vitale taal is.

3.8 De groep met Spaans als thuistaal

Tabel 3.22 laat zien dat in totaal 359 leerlingen aangeven dat bij hen thuis Spaans gesproken wordt. De meeste leerlingen met Spaans als thuistaal zitten in het secundair onderwijs (2 lbgo/mulo en 4 lbgo/mulo).

Tabel 3.22 Aantal leerlingen per klasgroep met Spaans als thuistaal

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	32	27	185	112	3	359

Verreweg de meeste leerlingen met Spaans als thuistaal zijn in Suriname geboren (93%). Slechts een klein aantal is in Nederland geboren (2%) en in buurlanden als De Dominicaanse Republiek, Guyana, Frans-Guyana of Venezuela en andere/onbekende landen (alle 1%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Spaans als thuistaal in Paramaribo woont. De overige districten tellen slechts weinig leerlingen met Spaans als thuistaal.

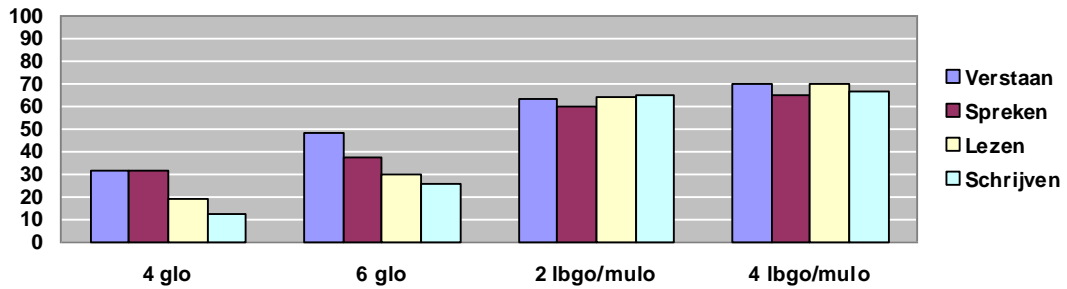
Uit Tabel 3.23 blijkt duidelijk dat bij de meeste leerlingen met Spaans als thuistaal thuis ook Nederlands gesproken wordt (96,9%). Sranan (68,8%), Engels (56,2%) en Sarnami (46,5%) zijn andere talen die naast het Spaans als thuistaal worden gebruikt.

Tabel 3.23 Talen die bij de Spaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Spaans

Taal	Aantal	%
Nederlands	348	96,9
Sranan	247	68,8
Engels	202	56,2
Sarnami	167	46,5
Surinaams-Javaans	49	13,6
Aukaans	28	7,7
Portugees	22	6,1
Saramaccaans	20	5,5
Chinees	9	2,5
Paramaccaans	7	1,9
Aluku	4	1,1
Arowaks	3	0,8
Karaïbs	2	0,6

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Spaans als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

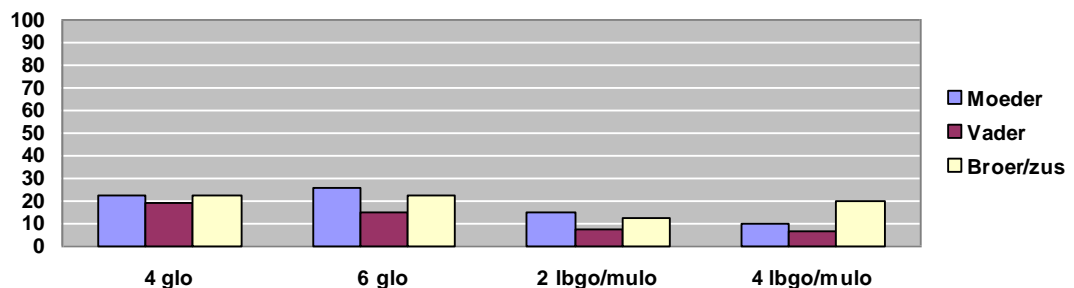
Figuur 3.35 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Spaans van de leerlingen in de Spaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.35 *Taalvaardigheid in het Spaans*

De leerlingen met Spaans als thuistaal in het secundair onderwijs rapporteren een hoge taalvaardigheid in het verstaan en spreken van het Spaans. Leerlingen in het primair onderwijs rapporteren een veel lager taalvaardigheidsniveau in verstaan, spreken, lezen en schrijven. Leerlingen in 4 glo rapporteren de laagste vaardigheden in verstaan (31%), spreken (31%), lezen (19%) en schrijven (12%) in het Spaans. Leerlingen in 6 glo rapporteren hogere vaardigheden in verstaan (48%), spreken (37%), lezen (30%) en schrijven (26%). Leerlingen in 2 lbgo/mulo en 4 lbgo/mulo rapporteren veel hogere vaardigheden in verstaan (63% en 70%), spreken (60% en 65%), lezen (64% en 70%) en schrijven (65% en 70%). Deze gegevens lijken erop te wijzen dat de schriftelijke vaardigheden in het Spaans vooral op school worden geleerd.

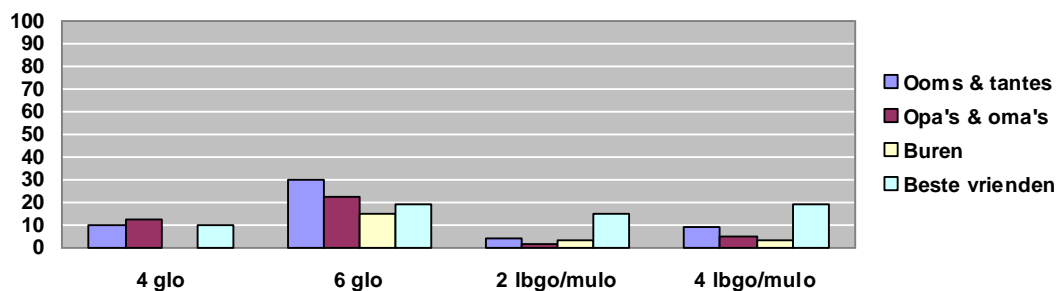
Figuur 3.36 geeft een overzicht van de keuze voor het Spaans van de leerlingen in de Spaanse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.36 *Taalkeuze voor het Spaans in het gezin*

Leerlingen met het Spaans als thuistaal rapporteren een tamelijk geringe keuze van het Spaans in de interactie met hun moeders (10% - 22%) en vaders (6% - 19%). Ook in de interactie met broers en zussen wordt weinig Spaans gekozen (20% - 22%). Daar staat tegenover dat 59% van de leerlingen met Spaans als thuistaal aangeeft dat hun ouders Spaans met hen spreken. De input die de leerlingen in het gezin in het Spaans krijgen is groter dan hun eigen gebruik van het Spaans.

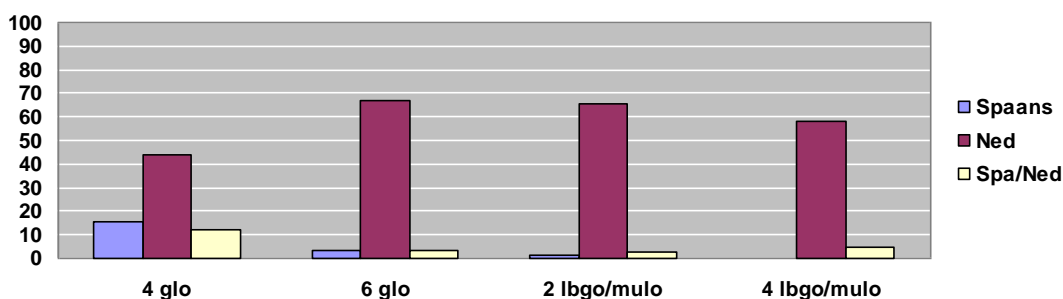
Figuur 3.37 geeft een overzicht van de keuze voor het Spaans van de leerlingen in de Spaanse thuistaalgroep met ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.



Figuur 3.37 Taalkeuze voor het Spaans met familie en bekenden

Leerlingen met Spaans als thuistaal rapporteren een zeer geringe keuze van het Spaans in de interactie met hun ooms en tantes (4% - 30%), hun grootouders (2% - 22%), hun burens (0% - 15%) en hun beste vrienden (3% - 19%). Deze lage percentages ondersteunen de suggestie dat het Spaans niet zo zeer een thuistaal is als wel een taal die op school wordt geleerd.

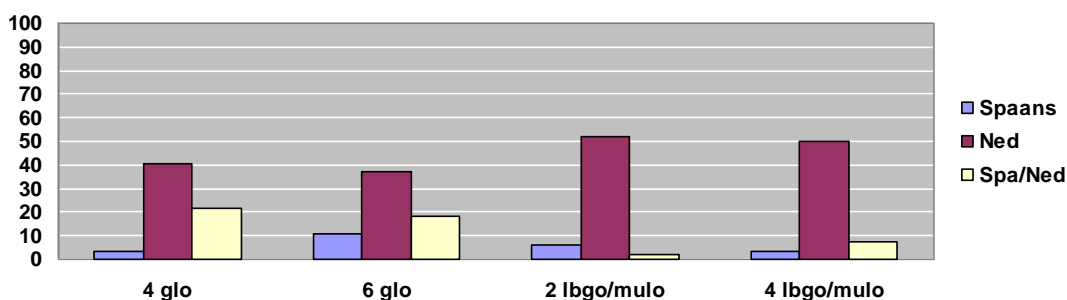
Figuur 3.38 geeft een overzicht van de dominantie in het Spaans en Nederlands van de leerlingen in de Spaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.38 Taal dominantie in het Spaans en Nederlands

De taaldominantiepatronen in Figuur 3.38 laten duidelijk zien dat de leerlingen met Spaans als thuistaal zeer dominant zijn in het Nederlands. Alleen leerlingen in 4 glo rapporteren enige dominantie in het Spaans (16%).

Figuur 3.39 geeft een overzicht van de preferentie voor Spaans en Nederlands van de leerlingen in de Spaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.39 Taalpreferentie voor het Spaans en Nederlands

Figuur 3.39 laat zien dat de leerlingen in alle klassen een veel hogere preferentie rapporteren voor het Nederlands (37% - 52%) dan voor het Spaans (3% - 11%). Naarmate de leerlingen

ouder worden, neemt de preferentie voor het Nederlands toe en de preferentie voor het Spaans af.

Tabel 3.24 tot slot geeft aan in welke mate het Spaans en Nederlands in de Spaanse thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.24 *Meest gebruikte taal Nederlands versus Spaans (N=356)*

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	72%	85%	70%	62%	69%
Spaans	28%	11%	5%	4%	7%

Uit Tabel 3.24 blijkt dat de leerlingen met Spaans als thuistaal in het algemeen veel meer Nederlands spreken (69%) dan Spaans (7%). Het gebruik van het Spaans neemt in deze groep sterk af naarmate de leerlingen ouder worden terwijl het gebruik van het Nederlands min of meer stabiel blijft.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de Spaanse thuistaalgroep in alle klassen laten zien dat het Nederlands bij deze leerlingen een veel sterkere positie heeft dan het Spaans en dat de vraag gerechtvaardigd is of het Spaans voor deze leerlingen wel een echte thuistaal is.

3.9 De groep met Portugees als thuistaal

Tabel 3.25 laat zien dat in totaal 325 leerlingen aangeven dat bij hen thuis Portugees wordt gesproken. De meerderheid van de leerlingen met Portugees als thuistaal zit in de klassen 4 glo en 6 glo.

Tabel 3.25 *Aantal leerlingen per klasgroep met Portugees als thuistaal*

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	114	81	61	66	3	325

Ruim driekwart van de leerlingen met Portugees als thuistaal is in Suriname geboren (78%). Op de tweede plaats komen leerlingen die in Brazilië geboren zijn (13%). Een klein aantal leerlingen is geboren in Frans-Guyana (3%), Nederland (1%) en overige/onbekende landen (5%). Deze gegevens maken duidelijk dat het hier gaat om een groep met meer recente migratiebewegingen.

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Portugees als thuistaal in Paramaribo woont. De overige districten tellen slechts weinig leerlingen met Portugees als thuistaal.

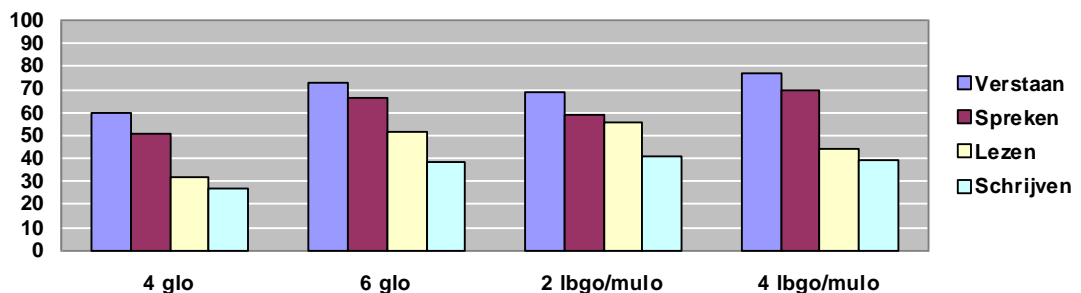
Tabel 3.26 laat zien dat bij de meeste leerlingen met Portugees als thuistaal thuis ook Nederlands gesproken wordt (93,5%). Sranan (71%), Engels (58,1%), Sarnami (24%) en Surinaams-Javaans (20%) zijn andere talen die naast het Portugees worden gesproken als thuistaal. Op basis van het aantal genoemde talen en hun sprekersaantallen kan worden geconcludeerd dat de groep met Portugees als thuistaal tot de meest meertalige groepen van dit onderzoek behoort.

Tabel 3.26 *Talen die bij de Portugese taalgroep thuis gebruikt worden naast Portugees*

Taal	Aantal	%
Nederlands	304	93,5
Sranan	231	71,0
Engels	189	58,1
Sarnami	78	24,0
Surinaams-Javaans	65	20,0
Aukaans	57	17,5
Saramaccaans	55	16,9
Chinees	34	10,4
Paramaccaans	26	8,0
Arowaks	25	7,6
Aluku	24	7,3
Karaïbs	23	7,0
Spaans	22	6,7
Frans	4	1,2
4 andere talen	4	1,2

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Portugees als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

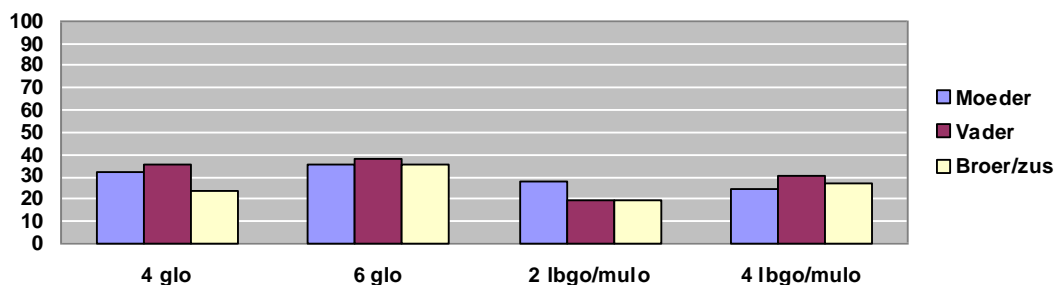
Figuur 3.40 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Portugees van de leerlingen in de Portugese thuistaalgroep.



Figuur 3.40 *Taalvaardigheid in het Portugees*

De gerapporteerde vaardigheid in het verstaan en spreken van Portugees is in 4 glo lager dan in de hogere klassen. Leerlingen in 4 glo rapporteren de laagste vaardigheden voor verstaan (60%), spreken (51%), lezen (32%) en schrijven (27%). Leerlingen in 6 glo rapporteren hogere vaardigheden voor verstaan (73%), spreken (67%), lezen (52%) en schrijven (38%). Leerlingen in 2 lbgo/mulo en 4 lbgo/mulo rapporteren veel hogere taalvaardigheden in het Portugees voor verstaan (69% en 77%), spreken (59% en 70%), lezen (56% en 44%) en schrijven (41% en 40%). Vergeleken met de mondelinge vaardigheden is de geletterdheid in het Portugees in alle klassen lager.

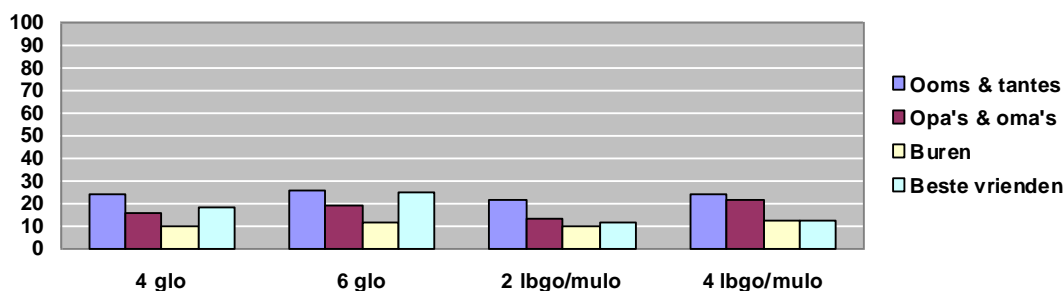
Figuur 3.41 geeft een overzicht van de keuze voor het Portugees van de leerlingen in de Portugese thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.41 *Taalkeuze voor het Portugees in het gezin*

Leerlingen met Portugees als thuistaal rapporteren een relatief lage keuze voor het Portugees in de interactie met hun moeders (24% - 36%). De keuze voor het Portugees in de interactie met hun vaders ligt een fractie hoger (20% - 38%). Ook in de interactie met broers en zussen wordt Portugees weinig gekozen (20% - 36%). Daar staat tegenover dat 72% van de leerlingen met Portugees als thuistaal aangeeft dat hun ouders met hen in de thuissituatie Portugees gebruiken. De input die de leerlingen binnen het gezin in het Portugees krijgen is groter dan hun eigen gebruik van het Portugees.

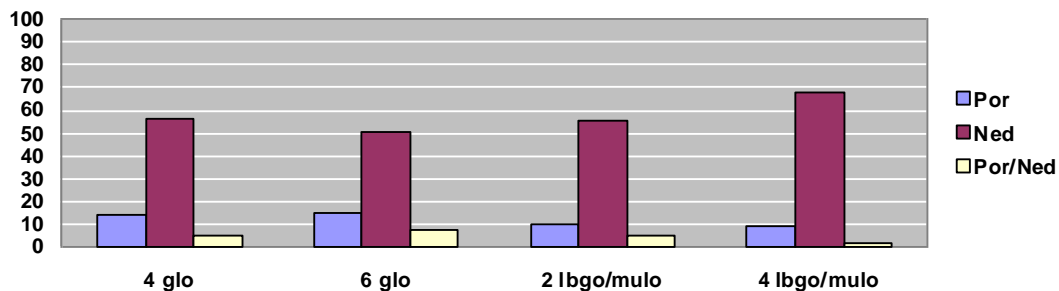
Figuur 3.42 geeft een overzicht van de keuze in het Portugees van de leerlingen in de Portugese thuistaalgroep met ooms en tantes, grootouders, buren en beste vrienden.



Figuur 3.42 *Taalkeuze voor het Portugees met familieleden en bekenden*

Leerlingen met Portugees als thuistaal rapporteren erg lage keuzes voor het Portugees in de interactie met hun ooms en tantes (21% - 26%), hun grootouders (13% - 21%), hun buren (10% - 12%) en hun beste vrienden (11% - 25%). De lage keuzepercentages voor Portugees in de interactie met familieleden kunnen samenhangen met het feit dat het hier om kinderen van eerste generatie-immigranten gaat van wie de meeste familieleden in Brazilië wonen. Ook buren en vrienden in Suriname spreken over het algemeen geen Portugees.

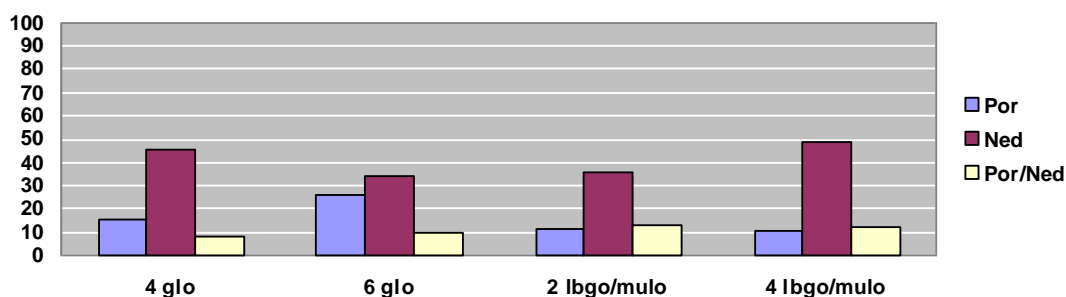
Figuur 3.43 geeft een overzicht van de dominantie in het Portugees en Nederlands van de leerlingen in de Portugese thuistaalgroep.



Figuur 3.43 Taaldominantie in het Portugees en Nederlands

De taaldominantiepatronen in Figuur 3.43 laten duidelijk zien dat de leerlingen met Portugees als thuistaal zeer dominant zijn in het Nederlands. Alleen leerlingen in 4 glo (14%) en 6 glo (15%) rapporteren enige dominantie in het Portugees. In het secundair onderwijs wordt een zeer geringe dominantie van het Portugees gerapporteerd.

Figuur 3.44 geeft een overzicht van de preferentie voor het Portugees en Nederlands van de leerlingen in de Portugese thuistaalgroep.



Figuur 3.44 Taalpreferentie voor het Portugees en Nederlands

Figuur 3.44 laat zien dat leerlingen met Portugees als thuistaal in alle klassen een veel hogere preferentie rapporteren voor het Nederlands (35% - 49%) dan voor het Portugees (11% - 26%). De preferentiepercentages voor het Portugees zijn in alle klassen tamelijk laag.

Tabel 3.27 tot slot geeft aan in welke mate het Portugees en Nederlands in de Portugese thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.27 Meest gebruikte taal Nederlands versus Portugees (N=322)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	66%	62%	69%	85%	69%
Portugees	23%	20%	16%	14%	19%

Uit Tabel 3.27 blijkt dat de leerlingen met Portugees als thuistaal in het algemeen veel meer Nederlands spreken (69%) dan Portugees (19%). Het gebruik van het Nederlands neemt in deze groep toe naarmate de leerlingen ouder worden terwijl het gebruik van het Portugees sterk afneemt.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de Portugese thuistaalgroep in alle klassen laten zien dat het

Nederlands bij deze leerlingen een veel sterkere positie heeft dan het Portugees. Dit rechtvaardigt de vraag of het Portugees voor deze leerlingen wel een echte thuistaal is.

3.10 De groep met Chinees als thuistaal

Tabel 3.28 laat zien dat in totaal 313 leerlingen rapporteren dat er bij hen thuis Chinees wordt gesproken. De meeste leerlingen met Chinees als thuistaal zitten in de klassen 4 glo en 6 glo maar vergeleken met de andere thuistaalgroepen zijn de leerlingen met Chinees als thuistaal meer gelijkmatig over de klassen verspreid.

Tabel 3.28 Aantal leerlingen per klasgroep met Chinees als thuistaal

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	96	84	68	63	2	313

Ruim driekwart van de leerlingen met Chinees als thuistaal is in Suriname geboren (77%) en 47 leerlingen (15%) geven aan in China geboren te zijn, wat wijst op nog steeds doorlopende migratiebewegingen van China naar Suriname (zie ook Tjon Sie Fat, 2009). Slechts een klein deel van de leerlingen is geboren in Nederland (2%), Frans-Guyana (1%) en overige/ onbekende landen (5%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Chinees als thuistaal in Paramaribo woont. De overige districten tellen slechts weinig leerlingen met Chinees als thuistaal.

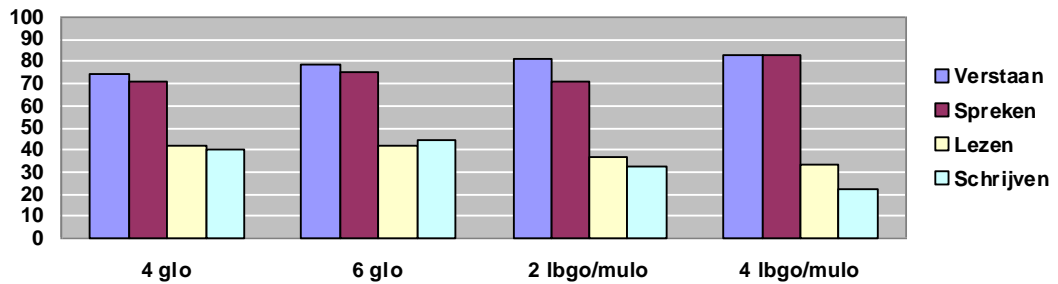
Tabel 3.29 laat duidelijk zien dat bij de meeste leerlingen met Chinees als thuistaal thuis ook Nederlands gesproken wordt (80,1%). Sranan (48,5%), Engels (38,3%), Sarnami (15,9%) en Surinaams-Javaans (15%) zijn andere talen die naast Chinees als thuistaal worden gesproken.

Tabel 3.29 Talen die bij de Chinese taalgroep thuis gebruikt worden naast Chinees

Taal	Aantal	%
Nederlands	251	80,1
Sranan	152	48,5
Engels	120	38,3
Sarnami	50	15,9
Surinaams-Javaans	47	15,0
Portugees	34	10,8
Aukaans	27	8,6
Saramaccaans	26	8,3
Arowaks	18	5,7
Karaïbs	17	5,4
Aluku	15	4,7
Paramaccaans	12	3,8
Spaans	9	2,8
3 andere talen	3	0,9

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Chinees als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

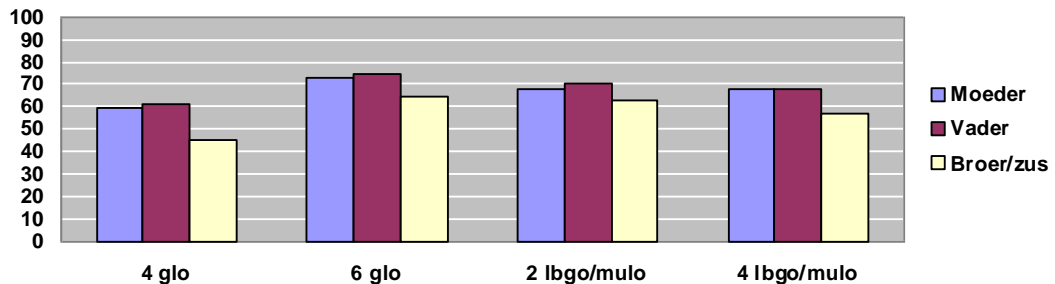
Figuur 3.45 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Chinees van de leerlingen in de Chinese thuistaalgroep.



Figuur 3.45 *Taalvaardigheid in het Chinees*

De gerapporteerde vaardigheid in het verstaan en spreken van Chinees is in alle klassen hoog. In de lagere klassen rapporteren de leerlingen een iets lagere vaardigheid in het spreken van Chinees (70% - 75%), maar leerlingen in 4 lbgo/mulo rapporteren een gelijke vaardigheid in het spreken en verstaan (83%). De lees- en schrijfvaardigheid in het Chinees is in alle klassen gering. De leesvaardigheid is 42% in 4 glo en 6 glo, 37% in 2 lbgo/mulo en 33% in 4 lbgo/mulo. De schrijfvaardigheid is in alle klassen geringer dan de leesvaardigheid: 41% in 4 glo, 44% in 6 glo, 32% in 2 lbgo/mulo en 22% in 4 lbgo/mulo. De resultaten wijzen op een relatief laag niveau van geletterdheid in het Chinees bij de leerlingen met Chinees als thuistaal.

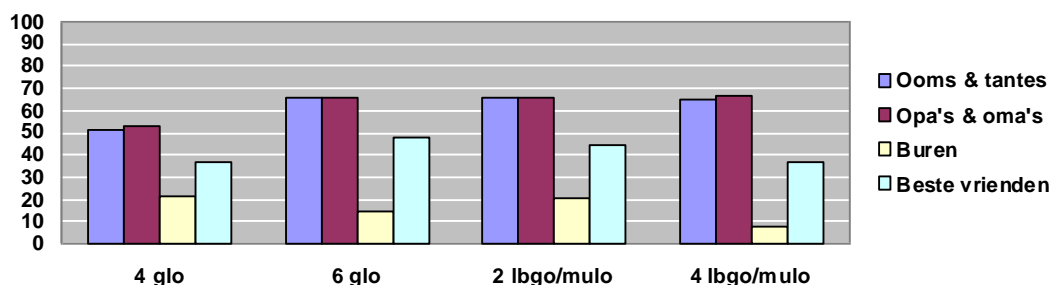
Figuur 3.46 geeft een overzicht van de keuze voor het Chinees van de leerlingen in de Chinese thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.46 *Taalkeuze voor het Chinees in het gezin*

In de interactie met hun vaders en moeders rapporteren leerlingen met Chinees als thuistaal een aanzienlijke keuze voor het Chinees (resp. 63% - 75% en 59% - 73%). Met broers en zussen daarentegen worden veel lagere keuzes voor het Chinees als taal van interactie gerapporteerd (45% - 65%). Van de leerlingen met Chinees als thuistaal geeft wel 85% aan dat hun ouders Chinees met hen spreken. De input die de leerlingen in het gezin in het Chinees krijgen is groter dan hun eigen gebruik van het Chinees. De ouders spelen daarom een belangrijke rol in het behoud van het Chinees als thuistaal.

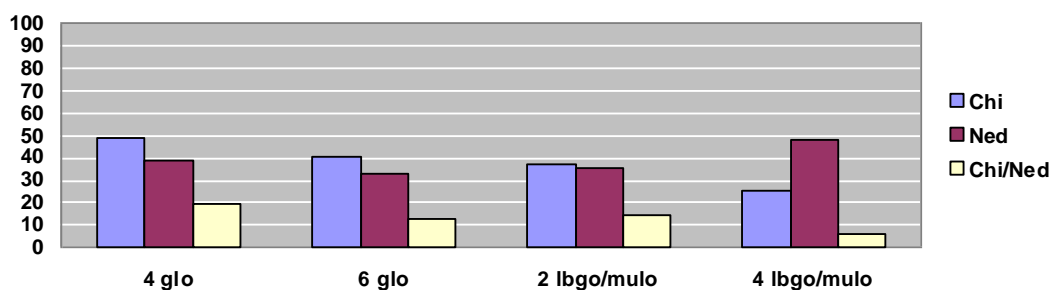
Figuur 3.47 geeft een overzicht van de keuze voor het Chinees van de leerlingen in de Chinese thuistaalgroep met ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.



Figuur 3.47 *Taalkeuze voor het Chinees met familieleden en bekenden*

Leerlingen met het Chinees als thuistaal rapporteren een aanzienlijke keuze voor Chinees in de interactie met hun ooms en tantes (51% - 66%) en hun grootouders (53% - 67%). De keuze van Chinees in de interactie met hun burens ligt veel lager (8% - 22%) en ook met hun beste vrienden wordt er niet al te veel Chinees gebruikt (36% - 48%). Deze gegevens laten zien dat het Chinees in het gezin en met familieleden wel de taal van interactie is maar dat met vrienden en bekenden veeleer een andere taal wordt gekozen.

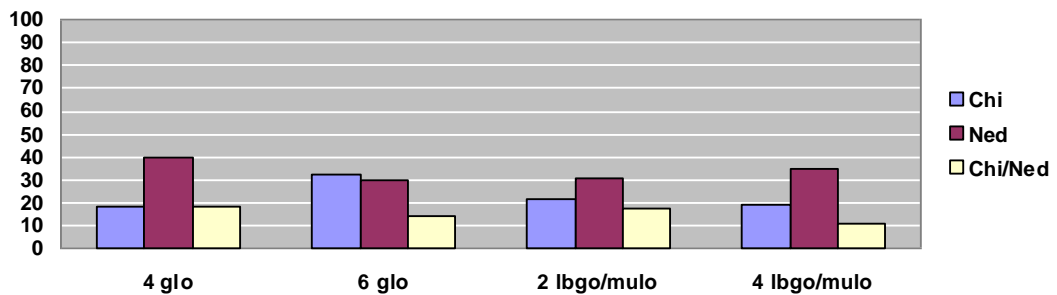
Figuur 3.48 geeft een overzicht van de dominantie in het Chinees en Nederlands van de leerlingen in de Chinese thuistaalgroep.



Figuur 3.48 *Taaldominantie in het Chinees en Nederlands*

In de lagere klassen rapporteert de meerderheid van de leerlingen met Chinees als thuistaal een hogere dominantie voor het Nederlands dan voor het Chinees. Leerlingen in 4 glo rapporteren 49% dominantie voor het Chinees en 38% dominantie voor het Nederlands. Deze aantallen zijn 40% - 33% voor 6 glo; 37% - 35% voor 2 lbgo/mulo en 25% - 48% voor 4 lbgo/mulo. Gelijktijdige dominantie in het Chinees en Nederlands is in alle klassen gering (6% - 20%). Naarmate leerlingen met Chinees als thuistaal ouder worden, neemt de dominantie van het Nederlands geleidelijk toe en die van het Chinees af.

Figuur 3.49 geeft een overzicht van de preferentie voor het Chinees en Nederlands van de leerlingen in de Chinese thuistaalgroep



Figuur 3.49 *Taalpreferentie voor het Chinees en Nederlands*

Leerlingen met Chinees als thuistaal rapporteren een (wat) hogere preferentie voor het Nederlands (31% - 40%) dan voor het Chinees (18% - 32%). Gelijktijdige preferentie voor het Chinees en Nederlands ligt lager dan de preferentie voor het Chinees (11% - 19%).

Tabel 3.30 tot slot geeft aan in welke mate het Chinees en Nederlands in de Chinese thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.30 *Meest gebruikte taal Nederlands versus Chinees (N=311)*

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	66%	54%	68%	48%	59%
Chinees	42%	46%	51%	37%	44%

Uit Tabel 3.30 blijkt dat de leerlingen met Chinees als thuistaal in het algemeen iets meer Nederlands spreken (59%) dan Chinees (44%). Het gebruik van het Nederlands in deze groep neemt enigszins af naarmate de leerlingen ouder worden terwijl het gebruik van het Chinees licht toeneemt.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de Chinese thuistaalgroep in alle klassen een zekere balans laten zien in de positie van het Chinees en Nederlands als thuistaal.

3.11 De groep met Paramaccaans als thuistaal

Uit Tabel 3.31 blijkt dat in totaal 250 leerlingen aangeven dat bij hen thuis Paramaccaans gesproken wordt. De meerderheid van de leerlingen met Paramaccaans als thuistaal zit in klas 4 glo en de rest is gelijk verdeeld over de klassen.

Tabel 3.31 *Aantal leerlingen per klasgroep met Paramaccaans als thuistaal*

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	108	44	48	34	16	250

De meerderheid van de leerlingen met Paramaccaans als thuistaal is geboren in Suriname (86%). De rest van de leerlingen geeft aan in buurlanden als Frans-Guyana (6%) en Guyana (4%) en overige/onbekende landen geboren te zijn (4%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Paramaccaans als thuistaal in Paramaribo en Wanica woont, op enige afstand gevolgd door de districten in het

binnenland. De overige districten tellen slechts weinig leerlingen met Paramaccaans als thuistaal.

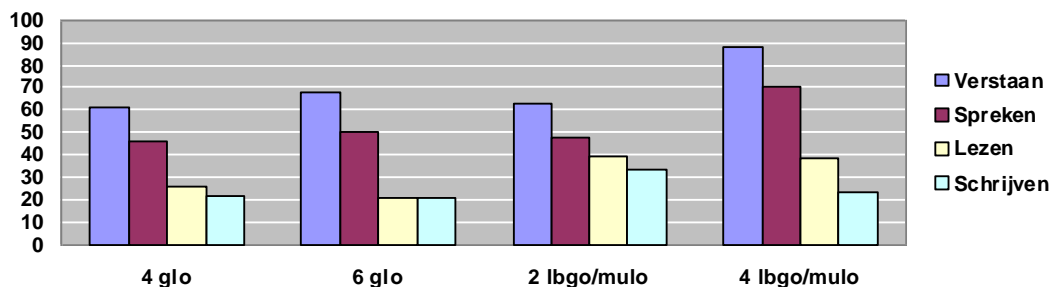
Uit Tabel 3.32 blijkt duidelijk dat bij de meeste leerlingen met Paramaccaans als thuistaal thuis ook Nederlands (86,8%) en Sranan (78,8%) gesproken wordt. Aukaans (62,8%), Saramaccaans (53,6%), Engels (33,6%) en Aluku (29,6%) zijn andere talen die gesproken worden naast Paramaccaans als thuistaal.

Tabel 3.32 *Talen die bij de Paramaccaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Paramaccaans*

Taal	Aantal	%
Nederlands	217	86,8
Sranan	197	78,8
Aukaans	157	62,8
Saramaccaans	134	53,6
Engels	84	33,6
Aluku	74	29,6
Portugees	26	10,4
Arowaks	25	10,0
Sarnami	22	8,8
Surinaams-Javaans	21	8,4
Karaïbs	18	7,2
Chinees	12	4,8
Spaans	7	2,8
Frans	3	1,2
3 andere talen	3	1,2

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Paramaccaans als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

Figuur 3.50 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Paramaccaans van de leerlingen in de Paramaccaanse thuistaalgroep.

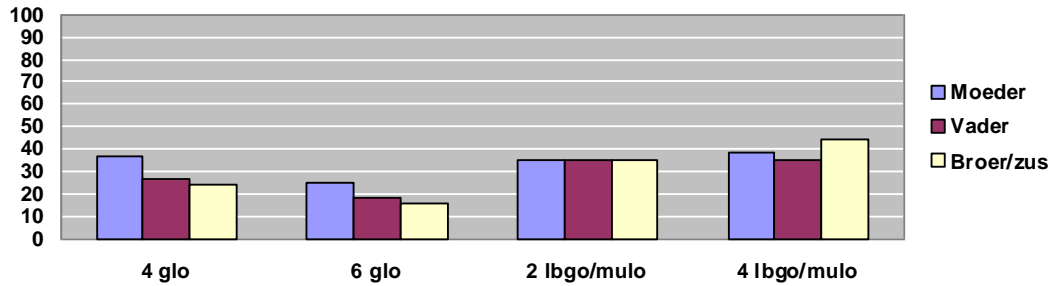


Figuur 3.50 *Taalvaardigheid in het Paramaccaans*

De leerlingen met Paramaccaans als thuistaal rapporteren in alle klassen een goed ontwikkelde vaardigheid in het verstaan van het Paramaccaans (61% - 88%); maar hun spreekvaardigheid is veel minder hoog ontwikkeld (46% - 71%). De lees- en schrijfvaardigheid in het Paramaccaans is in alle klassen laag. De leesvaardigheid is 26% in 4 glo, 20% in 6 glo, 40% in 2 lbgo/mulo en 38% in 4 lbgo/mulo. De schrijfvaardigheid in het Paramaccaans ligt in alle

klassen lager: 21% in 4 glo, 20% in 6 glo, 33% in 2 lbgo/mulo en 23% in 4 lbgo/mulo. Deze gegevens wijzen op een geringe geletterdheid in het Paramaccaans.

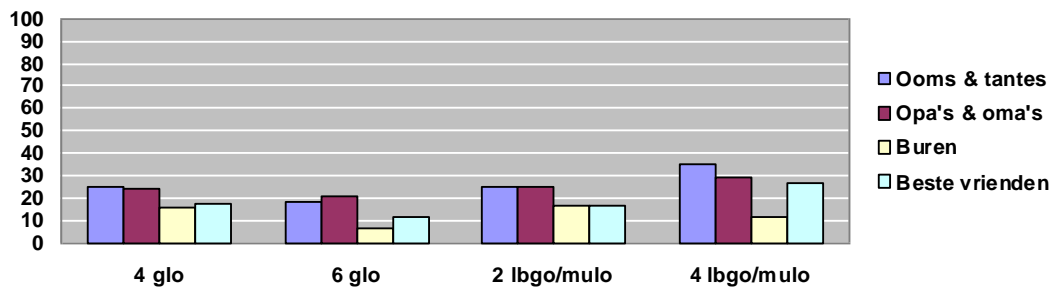
Figuur 3.51 geeft een overzicht van de keuze voor het Paramaccaans van de leerlingen in de Paramaccaanse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.51 Taalkeuze voor het Paramaccaans in het gezin

Leerlingen met Paramaccaans als thuistaal rapporteren een lage keuze voor het Paramaccaans in de interactie met hun moeders (25% - 38%), hun vaders (18% - 35%) en hun broers en zussen (16% - 44%). Naarmate de leerlingen ouder worden kiezen ze vaker het Paramaccaans met hun broers en zussen (44%). Van de leerlingen met Paramaccaans als thuistaal geeft 44% aan dat hun ouders met hen Paramaccaans spreken. De relatief geringe gerapporteerde keuze voor het Paramaccaans als taal van interactie in het gezin suggereert dat ook andere talen zoals Nederlands, Sranan, Aukaans en Saramaccaans door de leerlingen worden gekozen in de interactie met ouders en broers en zussen.

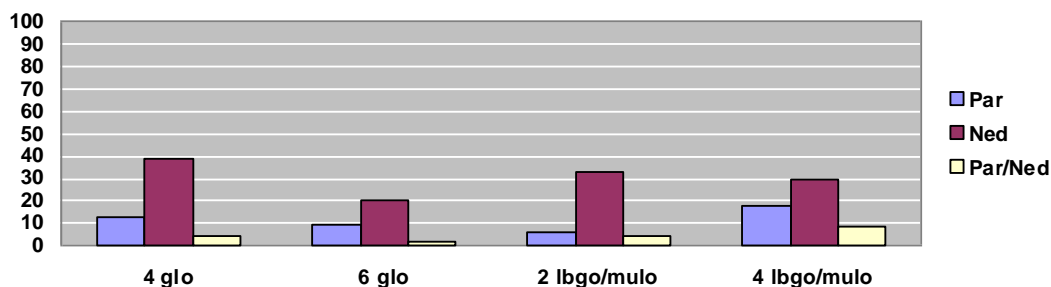
Figuur 3.52 geeft een overzicht van de keuze voor het Paramaccaans van de leerlingen in de Paramaccaanse thuistaalgroep met ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.



Figuur 3.52 Taalkeuze voor het Paramaccaans met familieleden en bekenden

Leerlingen met Paramaccaans als thuistaal rapporteren een geringe keuze voor het Paramaccaans in de interactie met hun ooms en tantes (18% - 35%) en grootouders (20% - 29%). Nog lager ligt de keuze voor het Paramaccaans in de interactie met burens (7% - 17%) en beste vrienden (11% - 26%). De relatief geringe gerapporteerde keuze voor het Paramaccaans suggereert dat ook andere talen zoals Nederlands, Sranan, Aukaans en Saramaccaans door de leerlingen worden gekozen in de interactie met ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.

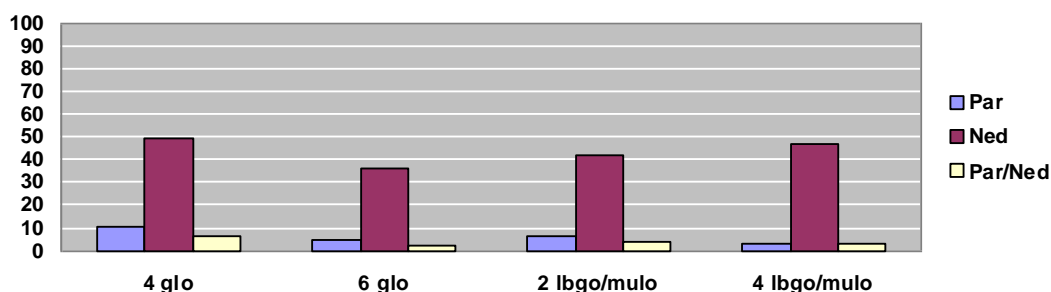
Figuur 3.53 geeft een overzicht van de dominantie van het Paramaccaans en Nederlands van de leerlingen in de Paramaccaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.53 Taal dominantie in het Paramaccaans en Nederlands

De meeste leerlingen met Paramaccaans als thuistaal rapporteren een veel grotere dominantie in het Nederlands dan in het Paramaccaans. Leerlingen in 4 glo rapporteren 13% dominantie van het Paramaccaans en 39% dominantie van het Nederlands. Deze cijfers zijn 9% - 20% voor 6 glo, 6% - 33% voor 2 lbgo/mulo en 17% - 29% voor 4 lbgo/mulo. Gelijktijdige dominantie van Paramaccaans en Nederlands komt in alle klassen nauwelijks voor (2% - 9%).

Figuur 3.54 geeft een overzicht van de preferentie voor het Paramaccaans en Nederlands van de leerlingen in de Paramaccaanse thuistaalgroep.



Figuur 3.54 Taalpreferentie voor het Paramaccaans en Nederlands

In alle klassen rapporteren de leerlingen met Paramaccaans als thuistaal een veel hogere preferentie voor het Nederlands (36% - 49%) dan voor het Paramaccaans (3% - 10%).

Tabel 3.33 tot slot geeft aan in welke mate het Paramaccaans en Nederlands in de Paramaccaanse thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.33 Meest gebruikte taal Nederlands versus Paramaccaans (N=234)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	38%	32%	38%	62%	40%
Paramaccaans	18%	11%	19%	26%	18%

Uit Tabel 3.33 blijkt dat de leerlingen met Paramaccaans als thuistaal in het algemeen meer Nederlands spreken (40%) dan Paramaccaans (18%). Zowel het gebruik van het Nederlands als het gebruik van het Arowaks in deze groep neemt toe naarmate de leerlingen ouder worden.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de Paramaccaanse thuistaalgroep in alle klassen een veel sterkere positie laten zien van het Nederlands dan van het Paramaccaans.

3.12 De groep met Arowaks als thuistaal

Tabel 3.34 laat zien dat in totaal 212 leerlingen rapporteren dat bij hen thuis Arowaks wordt gesproken. De meerderheid van de leerlingen met Arowaks als thuistaal zit in klas 4 glo. De rest is gelijk verdeel over de klassen.

Tabel 3.34 *Aantal leerlingen per klas groep met Arowaks als thuistaal*

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	91	46	43	31	1	212

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Arowaks als thuistaal woont in Paramaribo, Para en Wanica. De overige districten tellen slechts weinig leerlingen met Arowaks als thuistaal.

Verreweg de meeste leerlingen met Arowaks als thuistaal zijn geboren in Suriname (98,1%). Een enkeling is geboren in Frans-Guyana (0,9%), Nederland (0,5%) en overige/onbekende landen (0,5%).

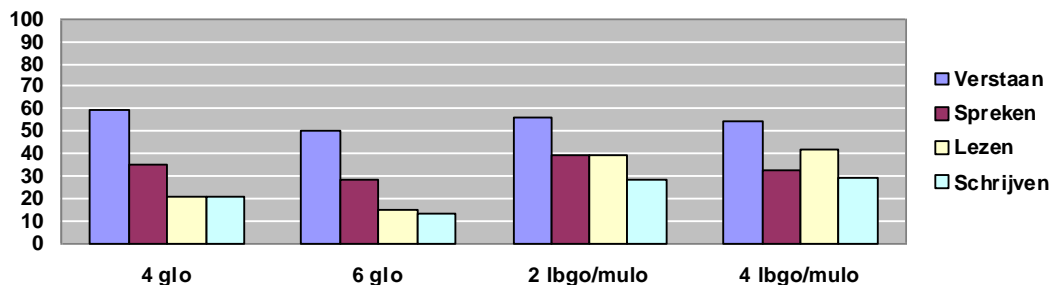
Uit Tabel 3.35 blijkt duidelijk dat bij de meeste leerlingen met het Arowaks als thuistaal thuis ook Nederlands (96,2%) gesproken wordt. Sranan (87,2%), Engels (34,9%), Karaïbs (17,4%), Aukaans (16,5%), Saramaccaans (15,6%) en Sarnami (14,6%) zijn andere talen die naast het Arowaks als thuistaal worden gesproken.

Tabel 3.35 *Talen die bij de Arowakse taalgroep thuis gebruikt worden naast Arowaks*

Taal	Aantal	%
Nederlands	204	96,2
Sranan	185	87,2
Engels	74	34,9
Karaïbs	37	17,4
Aukaans	35	16,5
Saramaccaans	33	15,6
Sarnami	31	14,6
Portugees	25	11,7
Paramaccaans	25	11,7
Surinaams-Javaans	24	11,3
Aluku	23	10,8
Chinees	18	8,4
Spaans	3	1,4
4 andere talen	4	1,8

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Arowaks als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

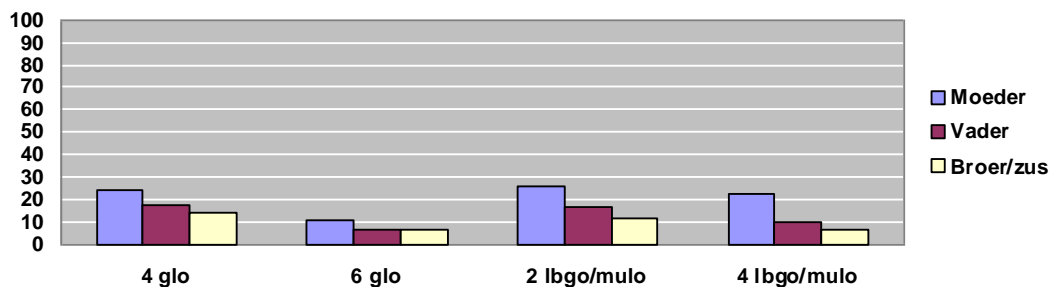
Figuur 3.55 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Arowaks van de leerlingen in de Arowakse thuistaalgroep.



Figuur 3.55. *Taalvaardigheid in het Arowaks*

Leerlingen in alle klassen rapporteren een gemiddelde taalvaardigheid in het verstaan van Arowaks (50% - 59%). De spreekvaardigheid is minder ontwikkeld (28% - 40%) en de lees- en schrijfvaardigheid in het Arowaks is in alle klassen gering. De leesvaardigheid is 21% in 4 glo, 15% in 6 glo, 40% in 2 lbgo/mulo en 42% in 4 lbgo/mulo. De schrijfvaardigheid ligt in alle klassen nog lager: 21% in 4 glo, 13% in 6 glo, 28% in 2 lbgo/mulo en 29% in 4 lbgo/mulo. Deze gegevens wijzen op een geringe geletterdheid in het Arowaks bij leerlingen met Arowaks als thuistaal.

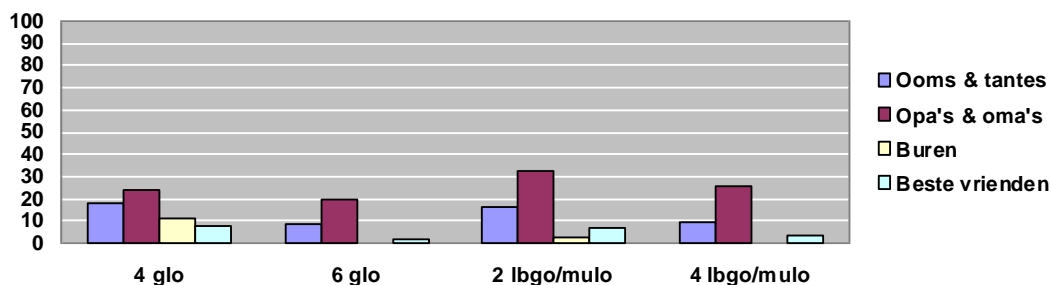
Figuur 3.56 geeft een overzicht van de keuze voor het Arowaks van de leerlingen in de Arowakse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.56 *Taalkeuze voor het Arowaks in het gezin*

Leerlingen in de groep met Arowaks als thuistaal rapporteren een zeer geringe keuze van het Arowaks in de interactie met hun moeders (11% - 26%), hun vaders (7% - 18%) en broers en zussen (7% - 12%). Van de leerlingen met Arowaks als thuistaal geeft 44% aan dat hun ouders Arowaks met hen spreken. Dit bevestigt de geringe keuze voor het Arowaks in de interactie in de thuissituatie.

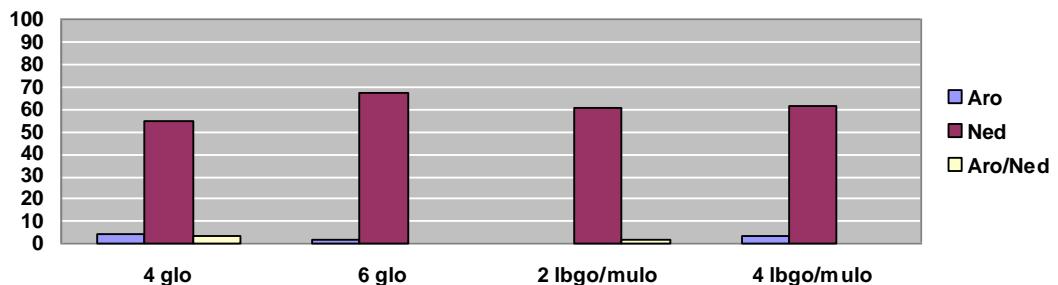
Figuur 3.57 geeft een overzicht van de keuze voor het Arowaks van de leerlingen in de Arowakse thuistaalgroep met ooms en tantes, grootouders, burens en beste vrienden.



Figuur 3.57 *Taalkeuze voor het Arowaks met familieleden en bekenden*

Leerlingen met het Arowaks als thuistaal rapporteren een zeer geringe keuze voor het Arowaks in de interactie met hun ooms en tantes (9% - 18%). Daar staat tegenover dat ze met hun grootouders wel meer Arowaks gebruiken (20% - 33%). In de interactie met buren en beste vrienden tot slot wordt nauwelijks Arowaks gebruikt (resp. 0% - 11% en 2% - 8%). Het Arowaks wordt eigenlijk alleen nog maar met de grootouders (in beperkte mate) gebruikt.

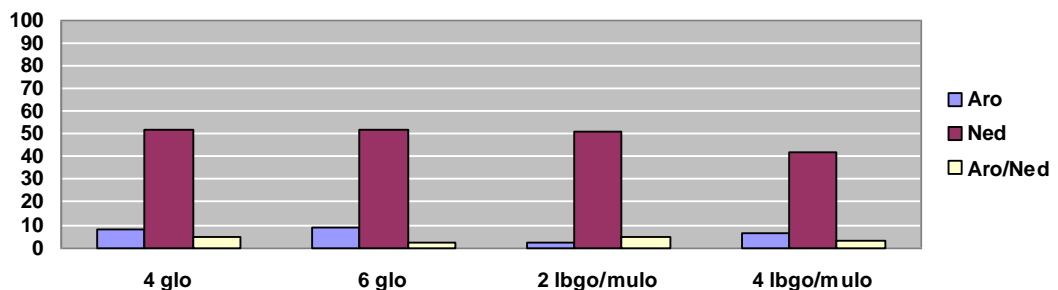
Figuur 3.58 geeft een overzicht van de dominantie van het Arowaks en Nederlands van de leerlingen in de Arowakse thuistaalgroep.



Figuur 3.58 *Taaldominantie in het Arowaks en Nederlands*

Bijna alle leerlingen met het Arowaks als thuistaal rapporteren een veel grotere dominantie van het Nederlands dan van het Arowaks. Leerlingen in 4 glo rapporteren slechts 4% dominantie van het Arowaks en 55% dominantie van het Nederlands. Deze cijfers zijn 2% - 67% in 6 glo; 0% - 60% in 2 lbgo/mulo en 3% - 61% in 4 lbgo/mulo. Gelijktijdige dominantie van Arowaks en Nederlands komt nauwelijks voor (0% - 3%).

Figuur 3.59 geeft een overzicht van de preferentie voor het Arowaks en Nederlands van de leerlingen in de Arowakse thuistaalgroep



Figuur 3.59 *Taalpreferentie voor het Arowaks en Nederlands*

Net als in de patronen van taaldominantie en taalkeuze rapporteren de leerlingen met Arowaks als thuistaal een veel grotere preferentie voor het Nederlands (42% - 52%) dan voor het Arowaks (2% - 9%).

Tabel 3.36 tot slot geeft aan in welke mate het Arowaks en Nederlands in de Arowakse thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.36 Meest gebruikte taal Nederlands versus Arowaks (N=211)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	58%	67%	47%	61%	58%
Arowaks	10%	4%	2%	3%	6%

Uit Tabel 3.36 blijkt dat de leerlingen met Arowaks als thuistaal in het algemeen meer Nederlands spreken (58%) dan Arowaks (6%). Het gebruik van het Nederlands in deze groep neemt licht toe naarmate de leerlingen ouder worden terwijl het gebruik van het Arowaks afneemt.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de Arowakse thuistaalgroep in alle klassen een veel sterkere positie laten zien van het Nederlands dan van het Arowaks.

3.13 De groep met Aluku als thuistaal

Tabel 3.37 laat zien dat in totaal 162 leerlingen rapporteren dat er bij hen thuis Aluku wordt gesproken. De meerderheid van de leerlingen met Aluku als thuistaal zit in klas 4 glo. De rest is gelijk verdeeld over de klassen.

Tabel 3.37 Aantal leerlingen per klasgroep met Aluku als thuistaal

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	80	22	35	21	4	162

Verreweg de meeste leerlingen met Aluku als thuistaal zijn geboren in Suriname (90%). Slechts een gering aantal leerlingen is geboren in Frans-Guyana (6%) en overige/onbekende landen (5%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Aluku als thuistaal woont in Paramaribo en Wanica, op enige afstand gevolgd door Marowijne, Para en Brokoppo. De overige districten tellen slechts weinig leerlingen met Aluku als thuistaal.

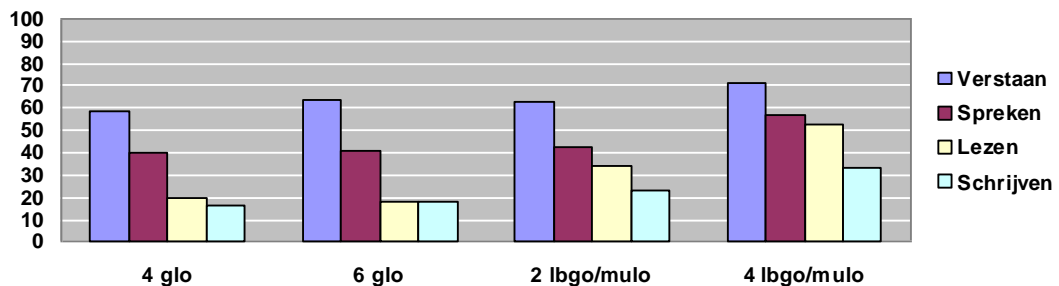
Uit Tabel 3.38 blijkt duidelijk dat bij de meeste leerlingen met Aluku als thuistaal thuis ook Nederlands (93,2%), Sranan (90,7%) en Aukaans (80,2%) gesproken worden. Saramaccaans (54,3%), Engels (45,6%) en Paramaccaans (45,6%) zijn andere talen die naast het Aluku als thuistaal worden gesproken.

Tabel 3.38 *Talen die bij de Aluku taalgroep thuis gebruikt worden naast Aluku*

Taal	Aantal	%
Nederlands	151	93,2
Sranan	147	90,7
Aukaans	130	80,2
Saramaccaans	88	54,3
Engels	74	45,6
Paramaccaans	74	45,6
Surinaams-Javaans	26	16,0
Sarnami	24	14,8
Portugees	24	14,8
Arowaks	23	14,1
Karaïbs	18	11,1
Chinees	15	9,2
Frans	5	3,0
Spaans	4	2,4

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Aluku als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

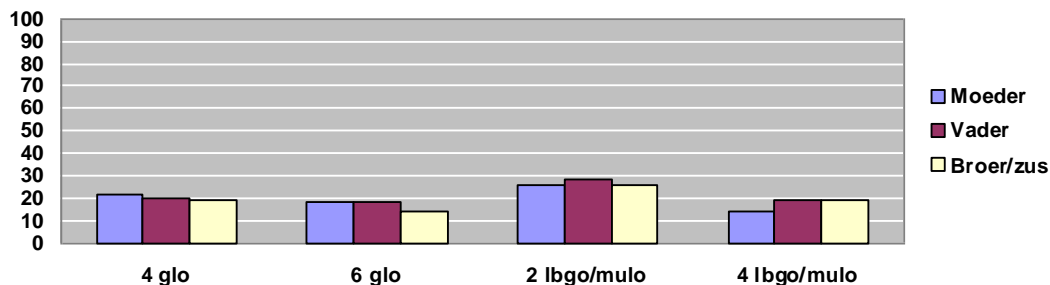
Figuur 3.60 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Aluku van de leerlingen in de Aluku thuistaalgroep.



Figuur 3.60 *Taalvaardigheid in het Aluku*

Leerlingen in alle klassen rapporteren een gemiddelde vaardigheid in het verstaan van Aluku (59% - 71%). De spreekvaardigheid is veel minder ontwikkeld (40% - 57%) en de lees- en schrijfvaardigheid in het Aluku is in alle klassen laag. De leesvaardigheid is 20% in 4 glo, 18% in 6 glo, 34% in 2 lbgo/mulo en 52% in 4 lbgo/mulo. De schrijfvaardigheid ligt in alle klassen nog lager: 16% in 4 glo, 18% in 6 glo, 23% in 2 lbgo/mulo en 33% in 4 lbgo/mulo. Er is sprake van een geringe geletterdheid in het Aluku bij leerlingen met Aluku als thuistaal.

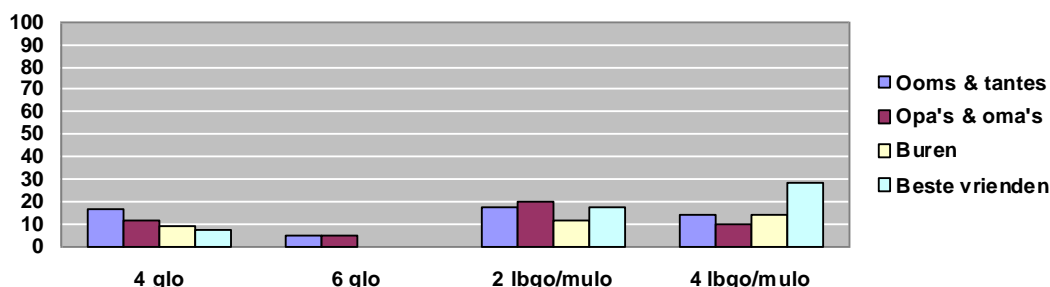
Figuur 3.61 geeft een overzicht van de keuze voor het Aluku van de leerlingen in de Aluku thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.61 *Taalkeuze voor het Aluku in het gezin*

Leerlingen met Aluku als thuistaal rapporteren een zeer geringe keuze voor het Aluku in de interactie met hun moeders (14% - 26%), hun vaders (18% - 29%) en hun broers en zussen (14% - 26%). Van de leerlingen met Aluku als thuistaal geeft 39% aan dat hun ouders met hen in de thuissituatie Aluku gebruiken. Dat bevestigt de geringe keuze van het Aluku in het gezin.

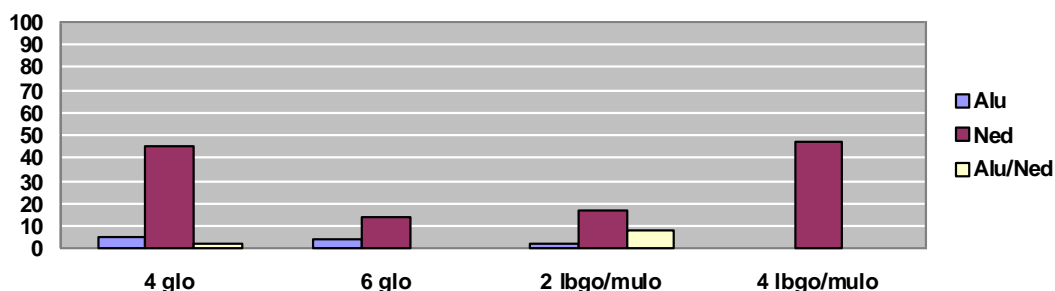
Figuur 3.62 geeft een overzicht van de keuze voor het Aluku van de leerlingen in de Aluku thuistaalgroep met ooms en tantes, grootouders, buren en beste vrienden.



Figuur 3.62 *Taalkeuze voor het Aluku met familieleden en bekenden*

Leerlingen met Aluku als thuistaal rapporteren een zeer geringe keuze van het Aluku in de interactie met hun ooms en tantes (5% - 17%), hun grootouders (5% - 20%), hun buren (0% - 14%) en hun beste vrienden (0% - 28%). Naarmate de leerlingen ouder worden gaan ze met hun vrienden meer Aluku gebruiken.

Figuur 3.63 geeft een overzicht van de taaldominantie in het Aluku en Nederlands van de leerlingen in de Aluku thuistaalgroep.

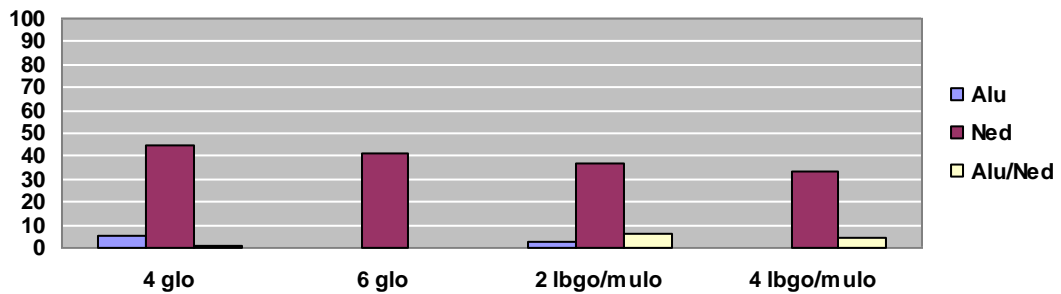


Figuur 3.63 *Taaldominantie in het Aluku en Nederlands*

Bijna alle leerlingen met Aluku als thuistaal rapporteren een veel grotere dominantie van het Nederlands dan van het Aluku. Leerlingen in 4 glo rapporteren slechts 5% dominantie van het

Aluku en 45% dominantie van het Nederlands. Deze cijfers zijn 4% - 13% voor 6 glo, 3% - 17% voor 2 lbgo/mulo en 0% - 47% voor 4 lbgo/mulo. Gelijktijdige dominantie van Aluku en Nederlands is in alle klassen gering (0% - 8%).

Figuur 3.64 geeft een overzicht van de preferentie voor het Aluku en Nederlands van de leerlingen in de Aluku thuistaalgroep



Figuur 3.64 Taalpreferentie voor het Aluku en Nederlands

Net als bij de patronen van taaldominantie en taalkeuze rapporteren de leerlingen met Aluku als thuistaal een veel grotere preferentie voor het Nederlands (33% - 45%) dan voor het Aluku (0% - 5%).

Tabel 3.39 tot slot geeft aan in welke mate het Aluku en Nederlands in de Aluku thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.39. Meest gebruikte taal Nederlands versus Aluku (N=158)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	51%	27%	40%	57%	46%
Aluku	11%	5%	9%	5%	9%

Uit Tabel 3.39 blijkt dat de leerlingen met Aluku als thuistaal in het algemeen meer Nederlands spreken (46%) dan Aluku (9%). Het gebruik van het Nederlands in deze groep neemt licht toe naarmate de leerlingen ouder worden terwijl het gebruik van het Aluku afneemt.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de Aluku thuistaalgroep in alle klassen een veel sterkere positie laten zien van het Nederlands dan van het Aluku.

3.14 De groep met Karaïbs als thuistaal

Tabel 3.40 laat zien dat in totaal 160 leerlingen rapporteren dat bij hen thuis Karaïbs wordt gesproken. De meerderheid van de leerlingen met Karaïbs als thuistaal zit in 4 glo.

Tabel 3.40 Aantal leerlingen per klasgroep met Karaïbs als thuistaal

Groep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	60	41	31	25	3	160

Verreweg de meeste leerlingen met Karaïbs als thuistaal zijn geboren in Suriname (96%). Slechts enkele leerlingen zijn geboren in Frans-Guyana (3%) en overige/onbekende landen (1%).

In Tabel 2.16 zagen we al dat de meerderheid van de leerlingen met Karaïbs als thuistaal woont in Paramaribo, Marowijne, Wanica en Para. De overige districten tellen slechts weinig leerlingen met Karaïbs als thuistaal.

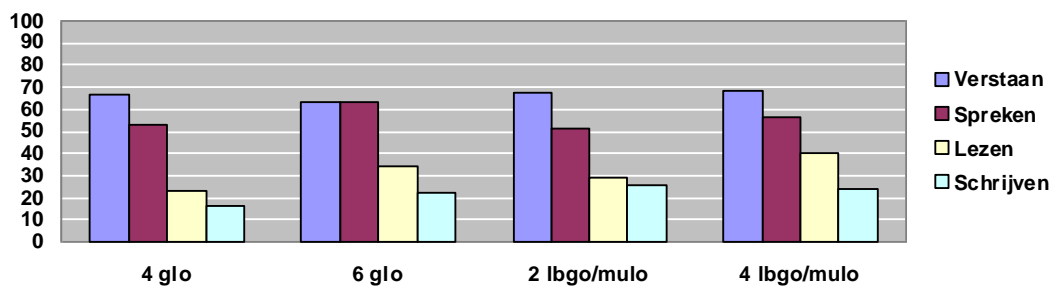
Uit Tabel 3.41 blijkt duidelijk dat bij de meeste leerlingen met Karaïbs als thuistaal ook Nederlands (85%) en Sranan (74,3%) gesproken worden. Engels (33,7%), Arowaks (23,1%) en Sarnami (19,3%) zijn andere talen die naast het Karaïbs als thuistaal worden gebruikt.

Tabel 3.41 *Talen die bij de Karaïbse taalgroep thuis gebruikt worden naast Karaïbs*

Taal	Aantal	%
Nederlands	136	85,0
Sranan	119	74,3
Engels	54	33,7
Arowaks	37	23,1
Sarnami	31	19,3
Surinaams-Javaans	26	16,2
Aukaans	25	15,6
Saramaccaans	24	15,0
Portugees	23	14,3
Aluku	18	11,2
Paramaccaans	18	11,2
Chinees	17	10,6
Spaans	2	1,2

In de volgende figuren wordt op basis van de door de leerlingen gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerlingen met Karaïbs als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

Figuur 3.65 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Karaïbs van de leerlingen in de Karaïbse thuistaalgroep.

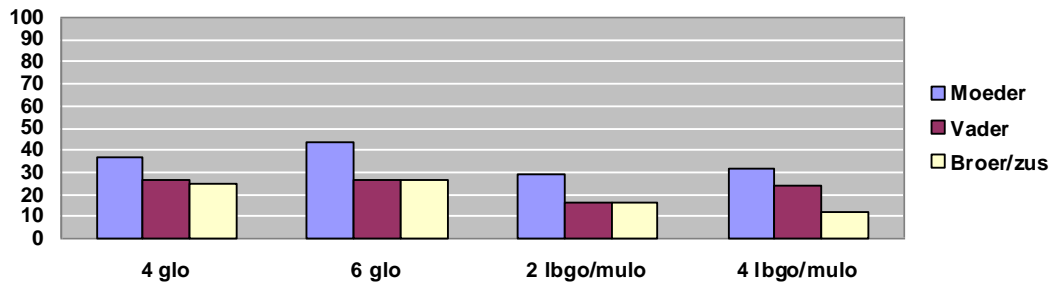


Figuur 3.65 *Taalvaardigheid in het Karaïbs*

De door de leerlingen met Karaïbs als thuistaal gerapporteerde vaardigheid in het verstaan (63% - 68%) en spreken (53% - 63%) van Karaïbs is in alle klassen tamelijk hoog. De lees- en schrijfvaardigheid in het Karaïbs is in alle klassen laag. De leesvaardigheid is 23% in 4 glo, 34% in 6 glo, 29% in 2 lbgo/mulo en 40% in 4 lbgo/mulo. De schrijfvaardigheid is in alle

klassen geringer: 17% in 4 glo, 22% in 6 glo, 26% in 2 lbgo/mulo en 24% in 4 lbgo/mulo. Deze gegevens wijzen op een geringe mate van geletterdheid van de leerlingen in het Karaïbs.

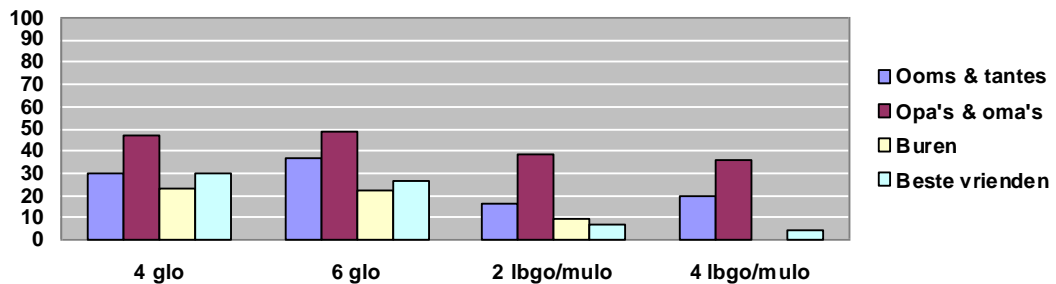
Figuur 3.66 geeft een overzicht van de keuze van het Karaïbs van de leerlingen in de Karaïbse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 3.66 *Taalkeuze voor het Karaïbs in het gezin*

Leerlingen met het Karaïbs als thuistaal rapporteren een geringe keuze van het Karaïbs in de interactie met hun moeders (29% - 44%), vaders (16% - 27%) en broers en zussen (12% - 27%). Van de leerlingen met Karaïbs als thuistaal geeft 56% aan dat hun ouders met hen Karaïbs spreken. Dat laat zien dat de ouders in de thuissituatie meer Karaïbs gebruiken dan de kinderen.

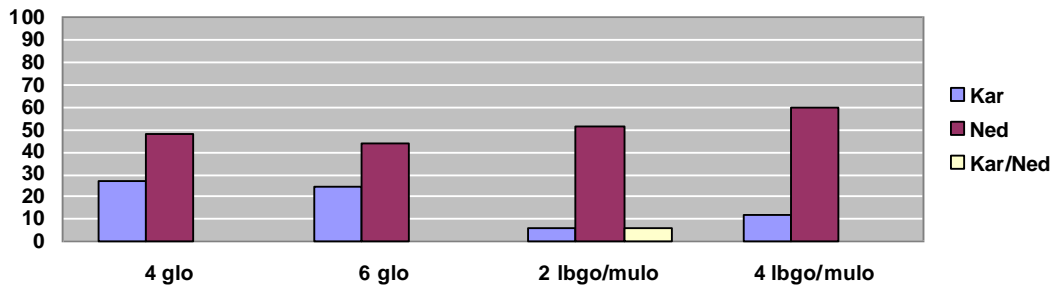
Figuur 3.67 geeft een overzicht van de keuze van het Karaïbs van de leerlingen in de Karaïbse thuistaalgroep met ooms en tantes, grootouders, buren en beste vrienden.



Figuur 3.67 *Taalkeuze voor het Karaïbs met familieleden en bekenden*

Leerlingen met het Karaïbs als thuistaal rapporteren een tamelijk geringe keuze van het Karaïbs in interactie met hun ooms en tantes (16% - 37%). Met hun grootouders daarentegen gebruiken ze meer Karaïbs (36% - 49%), maar met hun buren (0% - 23%) en beste vrienden (4% - 30%) weer veel minder.

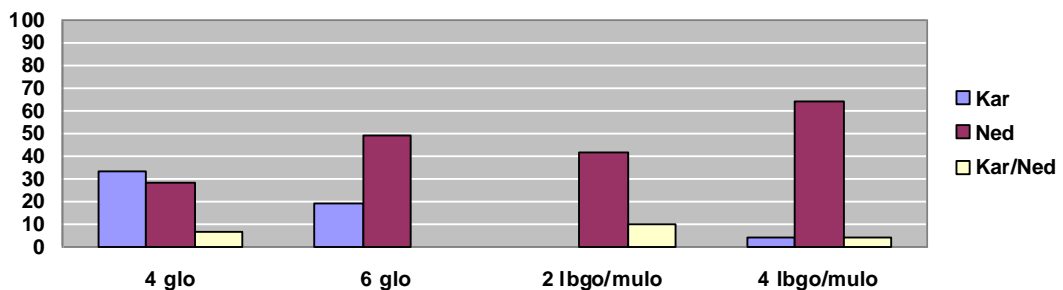
Figuur 3.68 geeft een overzicht van de dominantie van het Karaïbs en Nederlands van de leerlingen in de Karaïbse thuistaalgroep.



Figuur 3.68 Taal dominantie in het Karaïbs en Nederlands

Bijna alle leerlingen met het Karaïbs als thuistaal rapporteren een veel grotere dominantie van het Nederlands dan van het Karaïbs. Leerlingen in 4 glo rapporteren slechts 26% dominantie voor het Karaïbs en 48% dominantie voor het Nederlands. Deze cijfers zijn 19% - 49% voor 6 glo; 0% - 42% voor 2 lbgo/mulo en 4% - 64% voor 4 lbgo/mulo. Gelijkijdige dominantie van het Nederlands en het Karaïbs komt nauwelijks voor (0% - 10% in 2 lbgo/mulo).

Figuur 3.69 geeft een overzicht van de preferentie voor het Karaïbs en Nederlands van de leerlingen in de Karaïbse thuistaalgroep



Figuur 3.69 Taalpreferentie voor het Karaïbs en Nederlands

Net als bij de patronen van taal dominantie en taalkeuze rapporteren de leerlingen met Karaïbs als thuistaal in alle klassen behalve 4 glo een veel grotere preferentie voor het Nederlands (28% - 64%) dan voor het Karaïbs (0% - 33%).

Tabel 3.42 tot slot geeft aan in welke mate het Karaïbs en Nederlands in de Karaïbse thuistaalgroep de meest gebruikte talen zijn.

Tabel 3.42 Meest gebruikte taal Nederlands versus Karaïbs (N=157)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	48%	49%	58%	64%	53%
Karaïbs	28%	29%	13%	4%	22%

Uit Tabel 3.42 blijkt dat de leerlingen met Karaïbs als thuistaal in het algemeen meer Nederlands spreken (53%) dan Karaïbs (22%). Het gebruik van het Nederlands in deze groep neemt sterk toe naarmate de leerlingen ouder worden terwijl het gebruik van het Karaïbs sterk.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taal dominantie en taalpreferentie van de Karaïbse thuistaalgroep in alle klassen een veel sterkere

positie laten zien van het Nederlands dan van het Karaïbs. Naarmate de leerlingen ouder worden rapporteren ze een bijna absolute voorkeur voor het Nederlands.

3.15 Conclusies

Als we de veertien gepresenteerde thuistaalprofielen overzien, kan de conclusie niet anders zijn dan dat het Nederlands bij leerlingen in het primair en secundair onderwijs in Suriname in alle opzichten de meest prominente taal is. Niet alleen wordt de taal door de meeste leerlingen als thuistaal gerapporteerd, ze laat ook, zowel mondeling als schriftelijk, een hoog beheersingsniveau zien (90% - 100%) en wordt zowel in het gezin als daarbuiten door de leerlingen het meest gekozen als communicatiemiddel (70% - 90%) met de meeste interactiepartners, behalve de grootouders met wie de leerlingen aangeven iets minder Nederlands te gebruiken (50% - 70%). Van de leerlingen met Nederlands als thuistaal rapporteert 65% dat bij hen thuis ook Sranan gesproken wordt. Deze prominente positie van het Nederlands zien we terug bij de leerlingen die andere talen dan Nederlands als meest gebruikte thuistaal rapporteren. Dit blijkt vooral uit de gegevens over taaldominantie en taalpreferentie: ook als andere talen als thuistaal worden opgegeven blijken de leerlingen in veel gevallen het Nederlands als dominante, dat wil zeggen best beheerste, en preferente, dat wil zeggen liefst gesproken taal te rapporteren. Dit is het geval bij de creooltalen Sranan, Paramaccaans en Aluku, bij de Europese talen Engels, Spaans en Portugees, bij de inheemse talen Arowaks en Karaïbs en bij de Aziatische taal Sarnami. Uitzonderingen in dit verband worden gevormd door de creooltalen Aukaans en Saramaccaans en het Chinees. We zullen beide groepen hier achtereenvolgens bespreken.

De leerlingen met Sranan als thuistaal noemen vooral Nederlands als andere thuis gesproken taal. Ze rapporteren een hoge mondelinge en een lagere maar met de leeftijd groeiende schriftelijke taalvaardigheid in het Sranan. Het Sranan wordt vooral gekozen als interactietaal met burens en vrienden; in het gezin wordt de taal het meest gebruikt met broers en zussen. De positie van het Sranan als *lingua franca* zal aan deze gegevens niet vreemd zijn. Dit neemt echter niet weg dat ze het Nederlands als best beheerste en liefst gebruikte taal rapporteren.

De thuistaalprofielen van de leerlingen met Paramaccaans en de leerlingen met Aluku als thuistaal vertonen grote overeenkomsten met elkaar en met het profiel van het Sranan. Anders dan in het geval van het Sranan noemen de leerlingen met Paramaccaans en Aluku als additionele thuistaal niet alleen het Nederlands maar ook het Sranan, Aukaans en Saramaccaans. Voor leden van kleinere thuistaalgroepen maakt het gebruik van meer andere talen blijkbaar deel uit van hun natuurlijke talige habitat. De leerlingen rapporteren een hoge mondelinge en een lage maar met de leeftijd enigszins groeiende schriftelijke taalvaardigheid in het Paramaccaans en Aluku en beide talen worden maar zeer weinig gekozen als taal van interactie in het gezin; alleen in de interactie met beste vrienden kiezen de oudere leerlingen (in beperkte mate) voor het Aluku. Het Nederlands blijft echter voor leerlingen die het Paramaccaans en Aluku als thuistaal hebben de best beheerste en liefst gebruikte taal.

Met de als thuistaal opgegeven Europese talen Engels, Spaans en Portugees is iets bijzonders aan de hand. De leerlingen die deze talen als thuistaal rapporteren, geven aan daarnaast ook Nederlands en Sranan (in het geval van Engels), Nederlands, Sranan, Engels en Sarnami (in het geval van Spaans) en Nederlands, Sranan en Engels (in het geval van Portugees) als thuis gesproken taal te rapporteren. Engels, Spaans en Portugees worden over het algemeen zowel mondeling als schriftelijk goed beheerst, waarbij de schriftelijke vaardigheden vooral in het secundair onderwijs nog sterk lijken toe te nemen maar ze worden

in het gezin en met familie nauwelijks gekozen als interactietaal; alleen het Engels lijkt een zeker prestige te hebben als (jongeren)taal voor de interactie met broers en zussen en beste vrienden. Alle drie de talen zijn voor hun gebruikers duidelijk minder dominant en preferent dan het Nederlands en de vraag lijkt gewettigd of het hier wel om echte thuishalen gaat.

Bij de als thuistaal gerapporteerde inheemse talen Arowaks en Karaïbs valt op dat de leerlingen enkel Nederlands en Sranan als andere thuis gesproken taal opgeven. Dit laat zien dat hun thuistaalsituatie homogener is dan bij een aantal andere groepen. De leerlingen rapporteren een redelijke mondelinge en een zeer beperkte schriftelijke taalvaardigheid. Beide talen worden maar beperkt als interactietaal gekozen. Een uitzondering wordt hier gevormd door de interactie met grootouders waarbij iets meer van de thuistaal gebruik wordt gemaakt. Het Nederlands blijft echter voor leerlingen die het Arowaks en Karaïbs als thuistaal hebben de best beheerste en liefst gebruikte taal.

De leerlingen met Surinaams-Javaans als thuistaal noemen het Nederlands en Sranan als andere thuis gesproken talen. Ze rapporteren een zeer hoge mondelinge en een (zeer) lage schriftelijke taalvaardigheid in het Surinaams-Javaans. In het gezin en de familie wordt in beperkte mate en dan vooral met de moeders en grootouders Surinaams-Javaans als taal van interactie gekozen; voor het overige is deze keuze zeer beperkt. Het Surinaams-Javaans is een taal die gebruikt wordt binnen de eigen groep. Voor de leerlingen die Surinaams-Javaans als thuistaal hebben, blijft het Nederlands echter de best beheerste en liefst gebruikte taal.

De leerlingen met Sarnami als thuistaal tot slot noemen vooral het Nederlands als andere thuis gesproken taal. Ze rapporteren een hoge mondelinge en een lage maar met de leeftijd groeiende schriftelijke taalvaardigheid in het Sarnami. In het gezin en met familie wordt het Sarnami veel als interactietaal gekozen; met burens en vrienden gebeurt dat veel minder. Het Sarnami is een vooral mondelinge goed beheerste en in het gezin veel gebruikte en gewaardeerde thuistaal. De leerlingen met Sarnami als thuistaal beheersen het Nederlands weliswaar beter dan het Sarnami maar erg ver uit elkaar liggen de dominantiegegevens niet. Hetzelfde geldt, hoewel in iets mindere mate, voor de preferentiegegevens: de leerlingen met Sarnami als thuistaal hebben een voorkeur voor gebruik van het Nederlands maar het Sarnami komt op een goede tweede plaats.

Er is ook een (kleine) groep thuishalen waarbij de leerlingen een minder duidelijke dominantie en preferentie aangeven voor het Nederlands dat ze als tweede thuistaal rapporteren. Het betreft het Aukaans, Saramaccaans en Chinees.

De leerlingen met creooltalen Aukaans en Saramaccaans als thuistaal hebben met elkaar gemeen dat ze Nederlands en Sranan als andere thuis gesproken talen noemen. Verder rapporteren ze een zeer hoge mondelinge en een lagere maar in het geval van het Aukaans met de leeftijd groeiende schriftelijke taalvaardigheid. Beide talen worden in het gezin en de familie, vooral met grootouders, veel gekozen als taal van interactie. In beide gevallen rapporteren de leerlingen dat ze het Aukaans respectievelijk Saramaccaans over het algemeen iets beter beheersen dan het Nederlands. De beheersing van het Aukaans en Saramaccaans neemt daarbij in de loop van de jaren af terwijl die van het Nederlands toeneemt. In de hoogste klassen van het secundair onderwijs is bij de leerlingen met Saramaccaans als thuistaal de dominantie van het Nederlands zelfs iets groter dan die van het Saramaccaans. Een en ander laat onverlet dat de leerlingen met Aukaans als thuistaal een lichte en bovendien in de loop van de tijd licht afnemende voorkeur hebben voor het Nederlands naast een stabiele en in de hoogste klassen van het secundair onderwijs iets hogere voorkeur voor het Aukaans. Voor de leerlingen met Saramaccaans als thuistaal geldt dat ze in alle klassen een duidelijke voorkeur hebben voor het Nederlands met het Saramaccaans eveneens in alle klassen op een stabiele tweede plek.

De leerlingen met Chinees als thuistaal tot slot rapporteren vooral Nederlands en in mindere mate Sranan als ander talen die thuis worden gesproken. Ze rapporteren een zeer hoge mondelinge en lage schriftelijke taalvaardigheid in het Chinees. In het gezin en de familie wordt het Chinees, in tegenstelling tot daarbuiten, als taal van interactie zeer veel gekozen. Leerlingen met Chinees als thuistaal rapporteren in het primair onderwijs en de laagste klas van het secundair onderwijs een duidelijke maar licht afnemende dominantie van het Chinees; in de hoogste klas van het secundair onderwijs neemt het Nederlands de hoogste dominantiepositie is. Deze gerapporteerde dominantie van het Chinees betekent niet dat deze taal ook de voorkeur van de leerlingen geniet: behalve in klas 6 glo waar het Chinees licht preferent is, is in alle klassen het Nederlands de taal die de voorkeur geniet, echter met het Chinees op een stabiele tweede plaats en ook de nodige leerlingen die Chinees en Nederlands in gelijke mate prefereren.

De geschetste thuistaalprofielen bieden een nadere aanscherping van de aan het slot van Hoofdstuk 2 getrokken conclusies over aard en omvang van meertalige thuissituaties van leerlingen in het primair en secundair onderwijs in Suriname. Waar we eerder constateerden dat het Nederlands in Suriname deel uitmaakt van een uitgebreid palet van thuistalen en daarbinnen de meest verspreide thuistaal is, kunnen we nu vaststellen dat die prominente positie van het Nederlands nog wordt onderstreept door het feit dat ook de meeste leerlingen die andere thuistalen noemen het Nederlands beschouwen als hun best beheerste en meest geprefereerde thuistaal. De enige uitzondering in dit verband wordt gevormd door leerlingen die Aukaans, Saramaccaans en Chinees als thuistaal hebben. Zij rapporteren een licht hogere dominantie, dat wil zeggen betere beheersing, van die talen maar dat neemt niet weg dat ook hun voorkeur toch primair uitgaat naar het Nederlands. Een tweede conclusie die we hier kunnen trekken is dat er, afgezien van het Nederlands, in de meeste thuistalen weliswaar sprake is van een gemiddelde tot hoge mondelinge taalvaardig maar dat de schriftelijke taalvaardigheden lezen en schrijven over het algemeen (zeer) laag ontwikkeld zijn. De meeste leerlingen in Suriname zijn in hun andere thuistalen dan Nederland niet of nauwelijks geletterd. Tegen de achtergrond van het feit dat er in die talen slechts zeer beperkt sprake is van de beschikbaarheid van schriftelijke bronnen, is dat niet verwonderlijk. Waar nauwelijks teksten zijn is (leren) lezen moeilijk. Het is daarom de vraag of deze thuistalen in het onderwijs als schriftelijke instructietaal inzetbaar zijn. Een uitzondering wordt hier gevormd door de talen Engels, Spaans en Portugees maar daarvan hebben we al eerder opgemerkt dat hun thuistaalstatus ons twijfelachtig voorkomt omdat zij anders dan de meeste andere thuistalen in het gezin en de familie door de leerlingen nauwelijks als interactietaal worden gekozen.

Bij de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname zal met name rekening moeten worden gehouden met de mate waarin de leerlingen respectievelijke thuistalen met name in het schriftelijke domein zeggen te beheersen en met de mate waarin zij deze talen als talen van hun voorkeur aanmerken. Ook wat deze gegevens betreft laten de onderscheiden thuistaalgroepen op details uiteenlopende posities zien die bij de taalbeleidsontwikkeling moeten worden meegenomen, echter zonder daarbij de centrale positie van het Nederlands als thuistaal uit het oog te verliezen.

Hoofdstuk 4

Taalvitaliteit van de leerlingen in vergelijkend perspectief

Op basis van de in Hoofdstuk 3 besproken profielen van de 14 onderscheiden thuistaal-groepen presenteren we in dit hoofdstuk een cross-linguïstische en pseudo-longitudinale vergelijking van de vier in die profielen verdisconteerde dimensies taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. Voor de uitgevoerde analyses zijn deze vier dimensies als volgt geoperationaliseerd:

- taalvaardigheid – de mate waarin de thuistaal door de leerlingen wordt verstaan;
- taalkeuze – de mate waarin de thuistaal gesproken wordt met de moeder;
- taaldominantie – de mate waarin de thuistaal het beste gesproken wordt;
- taalpreferentie – de mate waarin de thuistaal het liefste gesproken wordt.

De operationalisering van de eerste en tweede dimensie (taalvaardigheid en taalkeuze) is gericht op een maximaal bereik van deze dimensies. Het verstaan van een taal is in het algemeen de minst veeleisende van de vier taalvaardigheden en de moeder geldt in het algemeen als de belangrijkste spil in het gezin bij het doorgeven van een taal van de ene generatie (de ouders) op de volgende (de kinderen). Voor taaldominantie en taalpreferentie is de in Hoofdstuk 3 gebruikte operationalisering gehandhaafd.

In de Paragrafen 4.1 - 4.4 presenteren we voor elk van de 14 onderscheiden thuistaal-groepen per dimensie een tabel met daarin (meestal in de laatste kolom) van hoog naar laag de gemiddelde groepsscore op die dimensie en in Paragraaf 4.5 geven we een overzicht van de door de leerlingen meest gebruikte thuistalen. Op basis van de analyse van de vier taal-dimensies zoals behandeld in de Paragrafen 4.1 - 4.4 construeren we in Paragraaf 4.6 een zogenoemde cumulatieve taalvitaliteitsindex voor elk van de 14 onderscheiden thuistalen. De meest gebruikte thuistaal van de leerlingen wordt conform de opzet van de taalvitaliteitsindex bij deze berekening niet betrokken. De taalvitaliteitsindex is derhalve gebaseerd op de gemiddelde waarde van de gepresenteerde scores op de vier taaldimensies. Bij de berekening van de taalvitaliteitsindex wordt geen onderscheid gemaakt tussen de vier onderscheiden dimensies en de bijbehorende operationalisering. Dat betekent dat alle dimensies op dezelfde manier worden meegewogen. In Paragraaf 4.7 gaan we nog kort in op de keuze, dominantie en preferentie van het Nederlands en Sranan in vergelijkend perspectief in de districten. We sluiten af met een conclusie in Paragraaf 4.8.

4.1 Taalvaardigheid

Tabel 4.1 geeft een crosslinguïstisch en pseudo-longitudinaal overzicht van de eerste taal-dimensie, dat wil zeggen de mate waarin de desbetreffende thuistalen door de leerlingen in de verschillende opeenvolgende klassen worden verstaan.

Tabel 4.1 *Taalvaardigheid (verstaan) per thuistaalgroep en klas (in %)*

Thuistaalgroep	Leerlingen	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Gem.
Nederlands	20.137	97	97	98	99	98
Sranan	13.761	89	94	96	96	94
Sarnami	6.853	88	92	94	95	92
Engels	4.606	80	88	93	95	89
Aukaans	2.561	82	89	87	93	88
Surinaams-Javaans	3.497	81	86	87	89	86
Saramaccaans	2.200	80	85	87	90	86
Chinees	313	74	79	81	83	79
Paramaccaans	250	61	68	63	88	70
Portugees	325	60	73	69	77	70
Karaïbs	160	67	63	68	68	67
Aluku	162	59	63	63	71	64
Arowaks	212	59	50	56	55	55
Spaans	359	31	48	63	70	53

Over het algemeen worden alle talen redelijk tot zeer goed verstaan. Op basis van de cumulatieve percentages blijken Nederlands, Sranan en Sarnami door de leerlingen in deze taalgroepen het beste te worden verstaan. Omdat Nederlands de officiële taal en de schooltaal is in Suriname kan worden verwacht dat alle leerlingen deze taal goed begrijpen. Sranan is de *lingua franca* die door de meeste inwoners van Suriname wordt verstaan. Toch rapporteren niet alle leerlingen Sranan als thuistaal. Van de leerlingen die Sranan als thuistaal noemen, rapporteert de meerderheid dat ze de taal zeer goed kunnen verstaan. Ook Sarnami blijkt een zeer vitale taal te zijn. De meeste leerlingen die het Sarnami als thuistaal hebben, rapporteren dat ze de taal zeer goed kunnen verstaan. De thuistalen Engels, Aukaans, Surinaams-Javaans, Saramaccaans, Chinees, Paramaccaans en Portugees laten een gemiddeld niveau van mondeling receptieve taalvaardigheid zien. De scores voor het Spaans, voor de inheemse talen Karaïbs en Arowaks en voor het Aluku zijn relatief veel lager. Bij het Karaïbs, Arowaks en Aluku valt op dat de taalvaardigheid, anders dan bij de andere talen, nauwelijks groeit (en bij het Arowaks zelfs daalt) naarmate de leerlingen ouder worden. Voor de inheemse talen zou een rol kunnen spelen dat de ouders deze talen waarschijnlijk nog wel spreken in de thuissituatie maar dat ze voor de kinderen, zeker wanneer de gezinnen niet meer wonen in de gebieden waar ze oorspronkelijk vandaan komen, steeds minder functioneel worden. De talen worden waarschijnlijk zo weinig gebruikt dat een natuurlijke groei van de taalvaardigheid niet mogelijk is. Een mogelijke verklaring voor de geringe taalvaardigheid in het Spaans, vooral bij de jongere leerlingen zou kunnen liggen in het feit dat deze taal eerder een taal is die op school wordt geleerd dan een taal die thuis veel gebruikt wordt.

Tabel 4.2 geeft een meer gedifferentieerd overzicht van de gerapporteerde mondelinge en schriftelijke vaardigheden per thuistaalgroep. De gemiddelden zijn gebaseerd op alle leerlingen in de vier onderscheiden klassen.

Tabel 4.2 *Mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid per thuistaalgroep (in %)*

Thuistaalgroep	Leerlingen	Verstaan	Spreken	Lezen	Schrijven
Nederlands	20.137	98	97	97	96
Sranan	13.761	94	89	68	51
Sarnami	6.853	92	86	45	36
Engels	4.606	89	83	79	72
Surinaams-Javaans	3.497	86	74	33	22
Aukaans	2.561	88	81	50	50
Saramaccaans	2.200	86	77	49	37
Spaans	359	53	48	45	43
Portugees	325	70	62	46	36
Chinees	313	79	75	38	34
Paramaccaans	250	70	53	31	24
Arowaks	212	55	34	29	23
Aluku	162	64	45	31	23
Karaïbs	160	66	56	32	22

Op basis van de in Hoofdstuk 3 gepresenteerde taalprofielen is duidelijk geworden dat in bijna alle thuistaalgroepen de vier taalvaardigheden verstaan, spreken, lezen en schrijven een afnemende mate van beheersing vertonen in die zin dat de vaardigheid in het verstaan het hoogste is en de vaardigheid in het schrijven het laagste en dat er een groot verschil in mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid bestaat. Schriftelijke taalvaardigheid wordt meestal op school verworven. Omdat Nederlands en Engels als vak op school gegeven worden, is de gerapporteerde geletterdheid in deze talen hoog (Nederlands) tot redelijk hoog (Engels). De voor verstaan en spreken behaalde scores in het Arowaks, Aluku en Spaans zijn relatief erg laag. Een relatief lage lees- en schrijfvaardigheid wordt gerapporteerd voor bijna alle talen met uitzondering van Nederlands en Engels. De gerapporteerde schriftelijke taalvaardigheid van de groep met Sranan als thuistaal is relatief hoog: 68% voor lezen en 51% voor schrijven. Uit Tabel 4.2 blijkt verder dat sprekers van het Sarnami, Surinaams-Javaans, Aukaans, Saramaccaans en Chinees zeer hoge mondelinge maar tegelijkertijd zeer lage schriftelijke taalvaardigheden rapporteren in hun thuistalen.

4.2 Taalkeuze

Individen kunnen uiteenlopende beheersingsniveaus hebben in de verschillende talen die ze spreken en verstaan. In veel domeinen kiezen sprekers hun taal in relatie tot het onderwerp van gesprek, de context of de gesprekspartner. Vanuit sociolinguïstisch perspectief heeft de taalkeuze van sprekers belangrijke consequenties voor de toekomst van een taal in taalcontactsituaties. Zolang sprekers er niet voor kiezen een bepaalde taal in een groot aantal verschillende domeinen te gebruiken, zal het niet eenvoudig zijn die taal te onderhouden en te behouden. Omdat het gezin het belangrijkste domein is voor taalbehoud, heeft het gebruik van een bepaalde taal in de huiselijke context belangrijke consequenties voor het behoud van die taal. Binnen het huiselijke domein speelt de moeder een belangrijke rol met betrekking tot taalbehoud omdat met name zij de taal doorgeeft van ouder op kind. In die zin is de taal die wordt gekozen in de interactie met de moeder erg belangrijk. In Tabel 4.3 presenteren we een cross-linguïstisch en pseudo-longitudinaal overzicht van de tweede taaldimensie, dat wil zeggen de mate waarin de 14 meest gebruikte thuistalen over het algemeen worden gekozen in interactie met de moeder.

Tabel 4.3 *Taalkeuze in interactie met de moeder per thuistaalgroep en klas (in %)*

Thuistaalgroep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Gemiddeld
Nederlands	84	86	85	86	85
Sarnami	76	79	75	80	78
Aukaans	68	72	67	73	70
Saramaccaans	68	72	71	62	68
Chinees	59	73	67	68	67
Surinaams-Javaans	49	52	53	54	52
Sranan	41	44	46	47	45
Engels	40	43	45	39	42
Karaïbs	37	44	29	32	36
Paramaccaans	37	25	35	38	34
Portugees	32	36	28	24	30
Arowaks	24	11	26	23	21
Aluku	21	18	26	14	20
Spaans	22	26	15	10	18

De taalkeuzepatronen zoals gepresenteerd in Tabel 4.3 zijn veel gedifferentieerder dan de taalvaardigheids patronen in Tabel 4.2. De leerlingen rapporteren over het een algemeen tamelijk hoge receptief mondelinge taalvaardigheid in de meeste talen. Wanneer het echter gaat om de taal die met de moeder gesproken wordt, worden de taalgebruikspatronen concreter. Op basis van wat de leerlingen rapporteren is het duidelijk dat Nederlands, Sarnami, Aukaans, Saramaccaans en Chinees het meest gebruikt worden in interactie met de moeders. In overeenstemming met de gegevens in Tabel 4.2 blijken Spaans, Aluku en Arowaks de minst gekozen talen te zijn in interactie met de moeders. De lage scores voor Sranan en Engels zijn opvallend. Als we de gegevens in Tabel 4.2 en Tabel 4.3 met elkaar in verband brengen, blijkt dat Engels een duidelijke schooltaal is die niet erg frequent in de thuissituatie gebruikt wordt. Op dezelfde manier is het Sranan meer een taal die in de openbare ruimte wordt gebruikt met mensen van uiteenlopende herkomst dan een taal die gekozen wordt in de interactie met de moeders in de thuissituatie. Dit onderstreept de functie van het Sranan als *lingua franca* in Suriname.

Om de mate van het gebruik van het Nederlands met verschillende gesprekspartners in de thuissituatie nader te kunnen beschouwen presenteren we in Tabel 4.4 een cumulatief overzicht van de gerapporteerde keuze voor Nederlands in interacties in het gezin.

Tabel 4.4 *Keuze voor Nederlands in interactie met verschillende gesprekspartners in het gezin in de verschillende thuistaalgroepen (in %)*

Thuistaalgroep	Leerlingen	Moeder	Vader	Broers en zussen	Gemiddeld
Nederlands	20.137	85	77	80	81
Sranan	13.761	84	76	78	79
Sarnami	6.853	75	63	74	71
Engels	4.606	81	73	81	78
Surinaams-Javaans	3.497	95	85	82	87
Aukaans	2.561	59	54	63	59
Saramaccaans	2.200	53	51	59	54
Spaans	359	80	79	77	79
Portugees	325	73	70	77	73
Chinees	313	44	41	74	53
Paramaccaans	250	63	56	64	61
Arowaks	212	90	80	81	84
Aluku	162	62	55	62	60
Karaïbs	160	81	70	68	73

De meest frequente keuze voor Nederlands in de interactie met de ouders wordt gerapporteerd door leerlingen uit de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep (87%), gevolgd door leerlingen uit de Arowakse (84%) en de Nederlandse thuistaalgroep (81%). Het concept 'moedertaal' vindt in onze data met andere woorden geen empirische bevestiging. In alle groepen wordt met de moeder (en in iets mindere mate met de vader) Nederlands gesproken. Het Nederlands blijkt de taal te zijn geworden voor de interactie tussen moeders en kinderen wat betekent dat uiteindelijk de moeders ervoor zorgen dat het Nederlands in de thuissituatie gebruikt wordt. In de interactie in het gezin tussen kinderen onderling wordt in de helft van de thuistaalgroepen minder Nederlands gekozen dan in de interactie tussen leerlingen en hun moeders. In de Engelse en Aluku thuistaalgroep is het gebruik van Nederlands tussen kinderen onderling en tussen kinderen en hun moeder in evenwicht en in de Aukaanse, Saramaccaanse, Portugese en Chinese thuistaalgroep spreken de kinderen met elkaar minder Nederlands dan met hun moeder.

4.3 Taal dominantie

Tabel 4.5 biedt een cross-linguïstisch en pseudo-longitudinaal overzicht van de derde taal-dimensie: de mate waarin de verschillende thuistalen beter dan of even goed als Nederlands worden gesproken. Taal dominantie wordt zoals gezegd niet bepaald op basis van taalvaardigheidstoetsen maar op basis van door de leerlingen zelf gerapporteerde taalbeheersingsgegevens. De leerlingen rapporteren de mate waarin ze zich competent voelen in de talen die ze gebruiken door aan te geven welke talen ze het beste spreken. Op basis van de door de leerlingen uit alle klassen gerapporteerde beheersing van de thuistaal in vergelijking met het Nederlands bepalen we in welke mate de thuistaal het beste beheerst wordt.

Tabel 4.5 *Taaldominantie per thuistaalgroep en klas (in %)*

Thuistaalgroep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Gemiddeld
Nederlands	71	69	66	66	68
Sranan	18	21	18	19	19
Sarnami	38	41	33	35	37
Surinaams-Javaans	8	5	3	2	5
Aukaans	41	43	34	39	39
Aluku	5	5	3	–	3
Paramaccaans	13	9	6	18	12
Saramaccaans	41	44	34	32	38
Arowaks	18	22	5	10	14
Karaïbs	27	24	6	12	17
Chinees	23	40	37	25	31
Portugees	14	15	10	9	12
Spaans	16	4	1	–	5
Engels	13	12	12	11	12

Uit Tabel 4.5 blijkt dat relatief lage taaldominatiescores worden gerapporteerd voor Aluku, Spaans en Surinaams-Javaans. De hoogste dominantiescores worden gerapporteerd voor Nederlands, Aukaans, Saramaccaans en Chinees. De andere thuistaalgroepen hebben dominantiescores onder de 20%. Over alle groepen gezien hebben leerlingen in klas 4 glo de hoogste dominantiescores voor Nederlands.

4.4 Taalpreferentie

Tabel 4.6 biedt een cross-linguïstisch en pseudo-longitudinaal overzicht van de vierde taal-dimensie: de mate waarin de verschillende thuistalen door de leerlingen het liefst worden gesproken. Waar taalkeuze in de interactie verwijst naar het feitelijke taalgebruik van de leerlingen in het gezin en daarbuiten laat taalpreferentie attitudinele aspecten van het taalgebruik van de leerlingen zien.

Tabel 4.6 *Taalpreferentie per thuistaalgroep en klas (in %)*

Thuistaalgroep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Gemiddeld
Nederlands	33	31	18	17	25
Sranan	14	20	22	23	20
Sarnami	31	31	26	26	29
Surinaams-Javaans	15	7	6	3	8
Aukaans	30	31	28	31	30
Aluku	5	–	3	–	2
Paramaccaans	10	5	6	3	6
Saramaccaans	22	26	20	20	22
Arowaks	22	18	–	3	11
Karaïbs	33	19	–	4	14
Chinees	19	32	22	19	23
Portugees	16	26	11	11	16
Spaans	3	11	6	4	6
Engels	19	20	18	16	18

De gegevens in Tabel 4.6 komen overeen met die in de bovenstaande tabellen over taalkeuze. Opnieuw worden gemiddeld genomen lage preferentiescores gerapporteerd voor Aluku, Spaans, Paramaccaans en Surinaams-Javaans. De hoogste preferentiescores worden gerapporteerd voor Aukaans, Sarnami en Chinees. De dominantiescore voor Nederlands (25%) is gemiddeld.

Op basis van eerder thuistaalonderzoek (Extra et al. 2002; Extra en Yağmur, 2004) weten we dat er geen een-op-een relatie bestaat tussen taaldominantie en taalpreferentie. Het is niet noodzakelijk zo dat iemand de taal die hij of zij het beste beheerst (dominantie) ook het liefste spreekt (preferentie). Tabel 4.7 laat zien dat de Surinaamse context geen uitzondering vormt als het gaat om de discrepantie tussen taalpreferentie en taaldominantie. In Tabel 4.7 vergelijken we de gerapporteerde taalpreferentie- en taaldominantiepatronen. Daarvoor hebben we de leerlingen geselecteerd die bij de vragen naar taalpreferentie en taaldominantie verschillende talen noemen.

Tabel 4.7 *Taaldominantie versus taalpreferentie bij leerlingen voor wie dominantie en preferentie niet identiek zijn*

Thuistaalgroep	Totaal	Preferentie Nederlands/ dominantie andere taal		Preferentie andere taal/ dominantie Nederlands	
Sranan	13.761	2.333	17%	2.511	18%
Sarnami	6.853	1.505	22%	1.112	16%
Surinaams-Javaans	3.497	206	6%	389	11%
Aukaans	2.561	518	20%	313	12%
Aluku	162	7	4%	4	2%
Paramaccaans	250	24	10%	9	4%
Saramaccaans	2.200	547	25%	223	10%
Arowaks	212	3	1%	12	6%
Karaïbs	160	9	6%	11	7%
Chinees	313	64	20%	51	16%
Portugees	325	24	7%	50	15%
Engels	4.606	501	11%	899	20%

Tabel 4.7 laat zien dat er in alle taalgroepen leerlingen zijn voor wie de geprefereerde taal niet de dominante taal is. De meeste verschillen in alle thuistaalgroepen zijn het gevolg van dominantie van het Nederlands naast preferentie voor een andere taal en van dominantie van een andere taal en preferentie voor het Nederlands. Uit de kolom Preferentie Nederlands/Dominantie andere taal blijkt dat het Sarnami, Aukaans, Saramaccaans en Chinees een hoge dominantie hebben, dat wil zeggen dat deze talen goed worden beheerst. Dit neemt niet weg dat de leerlingen, waarschijnlijk met het oog op de symbolische waarde die het Nederlands als officiële taal en schooltaal vertegenwoordigt, toch de voorkeur geven aan het Nederlands. Uit de kolom Preferentie andere taal/Dominantie Nederlands ten slotte blijkt dat er leerlingen zijn die hoewel ze het Nederlands het beste beheersen (dominantie) toch aan een andere taal de voorkeur geven. Dit kan samenhangen met sociolinguïstische factoren zoals het belang van die taal in het publieke verkeer (Sranan), de sterke positie van die taal in de eigen etnische groep (Sarnami, Chinees, Aukaans, Surinaams-Javaans, Saramaccaans) of de specifieke positie van de taal als 'vreemde taal' (Engels en Portugees).

4.5 Meest gebruikte thuistalen

In Hoofdstuk 3 hebben we per thuistaalgroep aangegeven welke taal de leerlingen over het algemeen als meest gesproken taal rapporteren. In Tabel 4.8 zetten we deze gegevens nog eens op een rijtje. We contrasteren daarbij, behalve in het geval van de Nederlandse thuistaalgroep, steeds per thuistaalgroep het gebruik van de thuistaal met het gebruik van het Nederlands.

Uit Tabel 4.8 blijkt dat de leerlingen in de meeste thuistaalgroepen een veel groter gebruik van het Nederlands dan van de thuistaal rapporteren. Alleen in de Aukaanse en Saramaccaanse thuistaalgroep wordt de thuistaal meer gebruikt dan het Nederlands. In de Sarnami groep wordt aanvankelijk meer gebruik gemaakt van de thuistaal maar naarmate de leerlingen ouder worden gaan ze meer Nederlands spreken dan Sarnami. Deze gegevens ondersteunen de dominante positie van het Nederlands in Suriname.

Tabel 4.8 Meest gebruikte taal Nederlands versus andere thuistalen (N=22.643; in %)

Taal	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Totaal
Nederlands	68	68	69	70	68
Nederlands	61	62	64	65	63
Sranan	45	45	47	44	45
Nederlands	51	53	60	59	55
Sarnami	55	54	48	51	52
Nederlands	63	64	67	67	65
Engels	23	21	20	16	21
Nederlands	78	74	77	80	77
Surinaams-Javaans	18	10	8	7	12
Nederlands	34	32	39	39	35
Aukaans	53	59	45	50	52
Nederlands	36	35	42	43	38
Saramaccaans	52	53	51	42	51
Nederlands	72	85	70	62	69
Spaans	28	11	5	4	7
Nederlands	66	62	69	85	69
Portugese	23	20	16	14	19
Nederlands	66	54	68	48	59
Chinees	42	46	51	37	44
Nederlands	38	32	38	62	40
Paramaccaans	18	11	19	26	18
Nederlands	58	67	47	61	58
Arowaks	10	4	2	3	6
Nederlands	51	27	40	57	46
Aluku	11	5	9	5	9
Nederlands	48	49	58	64	53
Karaïbs	28	29	13	4	22

4.6 Taalvitaliteit

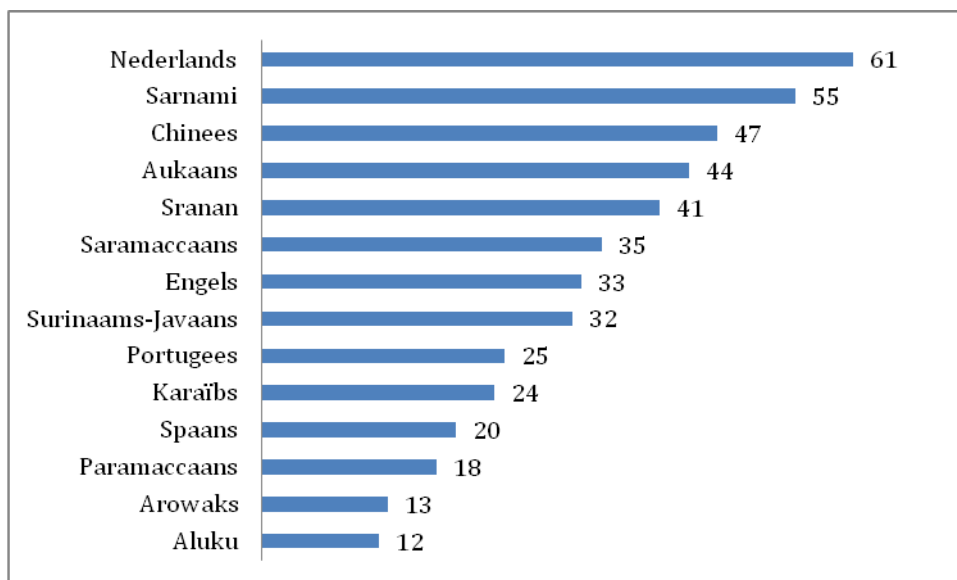
Zoals eerder aangegeven hebben we op basis van de vier geanalyseerde taaldimensies (taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie) een cumulatieve taalvitaliteitsindex geconstrueerd voor de thuistalen top 14. De taalvitaliteitsindex is gebaseerd op de gemiddelde waarde van de gepresenteerde scores voor elk van de vier taaldimensies, waarbij van elke gekozen dimensie de gekozen operationalisering op dezelfde manier wordt gewogen. Tabel 4.9 geeft een cross-linguïstisch en pseudo-longitudinaal overzicht van de vitaliteit per thuistaalgroep en klas.

Tabel 4.9 *Taalvitaliteit per thuistaalgroep en klas (in %; taalvitaliteitsindex in cumulatieve %)*

Thuistaalgroep	4 glo	6 glo	2 lbgo/mulo	4 lbgo/mulo	Gemiddeld
Nederlands	78	76	47	43	61
Sarnami	65	66	44	45	55
Chinees	53	55	43	36	47
Aukaans	61	50	33	30	44
Sranan	47	51	35	32	41
Saramaccaans	58	39	25	17	35
Engels	44	32	32	24	33
Surinaams-Javaans	43	39	23	23	32
Portugees	34	30	18	20	25
Karaïbs	43	26	15	13	24
Spaans	18	22	21	21	20
Paramaccaans	33	11	13	13	18
Arowaks	26	9	11	8	13
Aluku	23	6	12	6	12

Uit Tabel 4.9 blijkt dat de hoogste scores voor vitaliteit van de thuistaal in de meeste thuistaalgroepen te vinden zijn bij de jongste leerlingen in 4 glo. Alleen in de Sarnami, de Chinese en de Sranan thuistaalgroep scoren de leerlingen in 6 glo hoger op taalvitaliteit. Met uitzondering van de drie genoemde thuistaalgroepen zien we over het algemeen een afname van de vitaliteit van de thuistaal in de loop van de schoolloopbaan van de leerlingen: de vitaliteit in de lagere klassen is groter dan in de hogere. Voor de leerlingen met Nederlands als thuistaal kan dit samenhangen met het feit dat naarmate zij ouder worden ook andere talen, zoals de *lingua franca* Sranan of andere vaak als tweede thuistaal genoemde talen, vooral in de communicatie met leeftijdgenoten en mensen buiten het gezin en de familie een zekere aantrekkingskracht krijgen. De gemiddelde vitaliteit van het Nederlands als thuistaal blijft echter aanzienlijk. Voor de leerlingen met andere thuistalen dan Nederlands geldt dat zij als het ware worden ondergedompeld in het Nederlands als ze voor het eerst naar school gaan. Daardoor neemt de vitaliteit van de andere thuistalen dan Nederlands in de loop der jaren af. Ook bij deze groepen kan de invloed van het Sranan als *lingua franca* een rol spelen. De laagste taalvitaliteitsscores worden gevonden voor het Aluku, Arowaks, Paramaccaans, Karaïbs en Portugees. De hoogste taalvitaliteit vinden we voor het Nederlands, Sarnami, Chinees en Aukaans. De andere thuistaalgroepen zoals Sranan, Saramaccaans, Engels en Surinaams-Javaans nemen op de taalvitaliteitsindex een middenpositie in.

Figuur 4.1 bevat een visuele weergave van de gemiddelde thuistaalvitaliteitsscores van de 14 onderscheiden thuistaalgroepen.



Figuur 4.1 Vitaliteit van de thuistalen top 14 in Suriname (in %)

Figuur 4.1 laat in een oogopslag zien dat behalve het Nederlands en het Sarnami ook het Chinees en Aukaans zeer vitale thuistalen zijn. Op basis van de positie van het Sranan in de taalvitaliteitsindex kan worden geconcludeerd dat deze taal weliswaar als *lingua franca* in het openbare leven een rol speelt maar minder als thuistaal functioneert dan de eerder genoemde talen. Ook de lage vitaliteitscores van de inheemse talen Karaïbs en Arowaks, van de marrontalen Paramaccaans en Aluku en van het Portugees zijn evident. Bij de thuistaalstatus van het Portugees hebben we in Paragraaf 3.9 al eerder een vraagteken geplaatst.

4.7 Vergelijking van taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van Nederlands en Sranan in de districten

Al eerder hebben we aangegeven dat er grote verschillen bestaan tussen de taalsituatie in de verschillende districten. Met het oog op de (mogelijke) formulering van een taalbeleid voor het onderwijs is het van belang zijn over districtspecifieke informatie te beschikken ten aanzien van de taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de leerlingen. Gezien de positie van het Nederlands als officiële taal en het Sranan als *lingua franca* in Suriname beperken we ons in deze paragraaf tot een vergelijkend perspectief op de keuze, dominantie en preferentie van deze twee talen.

Tabel 4.10 bevat een overzicht van de mate waarin leerlingen kiezen voor het Sranan, het Nederlands of beide en geeft daarmee een antwoord op de vraag welke taal ze het meeste spreken.

Tabel 4.10 Keuze van het Nederlands en Sranan als thuistaal in de districten

District	Aantal leerlingen	Sranan		Nederlands		Sranan en Nederlands	
		Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Brokopondo	198	20	10,1	30	15,2	14	7,1
Commewijne	1.038	275	26,5	498	48,0	148	14,3
Coronie	202	80	39,6	86	42,6	33	16,3
Marowijne	306	70	22,9	76	24,8	30	9,8
Nickerie	1.294	365	28,2	557	43,0	185	14,3
Para	941	292	31,0	362	38,5	201	21,4
Paramaribo	5.641	1.086	19,3	2.996	53,1	1.026	18,2
Saramacca	397	120	30,2	154	38,8	62	15,6
Sipaliwini	216	43	19,9	31	14,4	27	12,5
Wanica	3.494	729	20,9	1.562	44,7	544	15,6

Uit Tabel 4.10 blijkt dat het Nederlands in de thuissituatie in alle districten, behalve in Sipaliwini waar een lichte voorkeur bestaat voor het Sranan, het meest gekozen wordt. De hoogste keuzecijfers voor het Nederlands treffen we aan in de stadsdistricten Paramaribo en Wanica en de laagste in de districten in het binnenland (Sipaliwini, Brokopondo en Marowijne). De overige districten (Commewijne, Saramacca, Coronie, Nickerie en Para) zitten daar tussen in. In Para, Paramaribo en Coronie worden beide talen tegelijk het meeste gekozen als gebruikte talen in de thuissituatie.

Tabel 4.11 bevat een overzicht van de mate waarin leerlingen aangeven het Sranan, het Nederlands of beide talen het beste te spreken.

Tabel 4.11 Taal dominantie van het Nederlands en Sranan in de districten

District	Totaal	Sranan		Nederlands		Sranan en Nederlands	
		Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Brokopondo	198	20	10,1	47	23,7	15	7,6
Commewijne	1.038	242	23,3	532	51,3	99	9,5
Coronie	202	68	33,7	106	52,5	20	9,9
Marowijne	306	60	19,6	95	31,0	33	10,8
Nickerie	1.294	284	21,9	701	54,2	113	8,7
Para	941	219	23,3	457	48,6	165	17,5
Paramaribo	5.641	936	16,6	3.209	56,9	719	12,7
Saramacca	397	95	23,9	177	44,6	58	14,6
Sipaliwini	216	29	13,4	40	18,5	35	16,2
Wanica	3.494	620	17,7	1.712	49,0	383	11,0

Uit Tabel 4.11 blijkt dat het Nederlands in alle districten het best wordt beheerst. De grootste dominantie van het Nederlands vinden we in Paramaribo, Nickerie, Coronie en Commewijne; de grootste dominantie van het Sranan in Coronie, Saramacca, Para en Commewijne. Vooral in Para en Sipaliwini worden beide talen tegelijk het beste beheerst.

Tabel 4.12 bevat een overzicht van de mate waarin leerlingen aangeven het Sranan, het Nederlands of beide talen het liefste te spreken.

Tabel 4.12 *Taalpreferentie van het Nederlands en Sranan in de districten*

District	Totaal	Sranan		Nederlands		Sranan en Nederlands	
		Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Brokopondo	198	12	6,1%	101	51,0%	25	12,6%
Commewijne	1.038	211	20,3%	548	52,8%	103	9,9%
Coronie	202	42	20,8%	123	60,9%	23	11,4%
Marowijne	306	43	14,1%	116	37,9%	36	11,8%
Nickerie	1.294	298	23,0%	638	49,3%	119	9,2%
Para	941	231	24,5%	448	47,6%	144	15,3%
Paramaribo	5.641	1.051	18,6%	2.810	49,8%	711	12,6%
Saramacca	397	92	23,2%	184	46,3%	53	13,4%
Sipaliwini	216	36	16,7%	55	25,5%	21	9,7%
Wanica	3.494	639	18,3%	1.716	49,1%	372	10,6%

Uit Tabel 4.12 blijkt dat alle leerlingen een grotere voorkeur hebben voor het Nederlands dan voor het Sranan. De grootste preferentie voor het Nederlands vinden we in Coronie, Commewijne en Brokopondo, op enige afstand gevolgd door Paramaribo, Nickerie, Wanica, Para en Saramacca. De laagste preferenties voor het Nederlands vinden we in Marowijne en Sipaliwini. De grootste preferenties voor het Sranan vinden we in Para, Saramacca en Nickerie. Een voorkeur voor Nederlands en Sranan tegelijk vinden we vooral in Para.

4.8 Conclusies

De belangrijkste conclusie die met het oog op de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname uit het bovenstaande getrokken kan worden is dat de, afgezien van het Nederlands, meest vitale thuishalen in Suriname het Sarnami, Chinees en Aukaans zijn. Pas op de vijfde plaats volgt het Sranan. Deze *lingua franca* van Suriname blijkt het wat betreft gebruik, dominantie en preferentie in de thuissituatie in de meeste districten af te leggen tegen het Nederlands en komt daarom niet per se in aanmerking voor een speciale positie in het onderwijs. Als het taalbeleid in Suriname op de een of andere wijze gebruik zou willen maken van de thuishalen van de leerlingen, zouden met evenveel recht als het Sranan, ook het Sarnami, Chinees en Aukaans in aanmerking komen. Gezien het feit dat de leerlingen in deze talen, in tegenstelling tot het Nederlands, geen al te hoog niveau van schriftelijke taalvaardigheid rapporteren, is met deze conclusie echter nog geen uitspraak gedaan over vraag welke functie deze talen in de context van het onderwijs zouden kunnen hebben. Een positie als (schriftelijke) instructietaal lijkt in ieder geval niet binnen bereik. Op dezelfde manier betekent het feit dat van enkele inheemse talen en marrontalen een zeer geringe vitaliteit is vastgesteld, niet per se dat deze talen in het onderwijs helemaal geen rol kunnen spelen. Ook hier is echter nadere reflectie op de aard van deze mogelijke rol geboden en ook hier geldt dat het gebruik van deze talen als (schriftelijke) instructietalen nauwelijks in de rede ligt.

Hoofdstuk 5

Schooltalen in het primair en secundair onderwijs

In dit hoofdstuk behandelen we de door de leerlingen in de vragenlijst genoemde schooltalen. Met schooltalen bedoelen we in dit verband de talen die de leerlingen op school leren, de talen die de leerlingen op school zouden willen leren en de talen die de leerlingen buiten de school leren. In alle gevallen gaat het om door de leerlingen in het primair en secundair onderwijs zelf als zodanig genoemde talen. Dat betekent dat er naast bekende talen ook sprake is van niet eenduidig omschreven en niet-identificeerbare talen. We bespreken achtereenvolgens in de paragrafen 5.1 en 5.2 de schooltalen in het primair en secundair onderwijs aan de hand van een aantal tabellen waarin we ons steeds beperken tot de 14 meest genoemde talen. In de paragrafen 5.3 en 5.4 bespreken we vervolgens de gerapporteerde taalgebruikspatronen in de klas van leerlingen en leerkrachten in het primair en secundair onderwijs. Een vergelijkende beschouwing over de vijf meest genoemde schooltalen in Paragraaf 5.5 en enkele conclusies in Paragraaf 5.6 besluiten het hoofdstuk.

5.1 Schooltaalprofielen in het primair onderwijs

Hoewel Nederlands en Engels de enige talen zijn die in het primair onderwijs op school worden geleerd, noemen de leerlingen op de vraag 'Welke taal of talen leer jij op school' een groot aantal verschillende talen die ze volgens hen op school leren. In Tabel 5.1 presenteren we de 14 meest genoemde in het primair onderwijs op school geleerde talen.

Tabel 5.1 *Op school geleerde talen in het primair onderwijs (N=14.337)*

Taal	Aantal	%
Nederlands	13.936	97,2
Engels	1.669	11,6
Sranan	767	5,3
Sarnami	396	2,8
Portugees	301	2,1
Surinaams-Javaans	245	1,7
Saramaccaans	146	1,0
Aukaans	131	0,9
Chinees	120	0,8
Karaïbs	78	0,5
Arowaks	57	0,4
Paramaccaans	49	0,3
Aluku	47	0,3
Spaans	21	0,1

Uit Tabel 5.1 blijkt dat ruim 97% (in plaats van de verwachte 100%) van de leerlingen in het primair onderwijs aangeeft Nederlands te leren op school. Misschien heeft de vraag bij de jongere leerlingen tot verwarring geleid en tot het niet aankruisen van het misschien te vanzelfsprekende antwoord Nederlands. Behalve Nederlands wordt ook Engels (11,6%) door een aanzienlijke groep leerlingen genoemd, op grotere afstand gevolgd door Sranan (5,3%), Sarnami (2,8%) en Portugees (2,1%) en een groot aantal nog minder genoemde talen

waarvan duidelijk is dat ze op Surinaamse scholen geen deel uitmaken van het officiële curriculum. Het zou kunnen dat de leerlingen deze talen hebben aangegeven als op school geleerde talen op basis van het feit dat deze door de leerkrachten wel eens in de klas als hulptaal of instructietaal worden gebruikt; de leerlingen kunnen daardoor de indruk hebben gekregen dat deze talen op school worden geleerd – wat dan in zekere zin ook zo is, alleen niet als vak.

Tabel 5.2 geeft een overzicht van de talen die de leerlingen noemen als antwoord op de vraag 'Welke taal of talen zou je graag nog meer op school willen leren'.

Tabel 5.2 *Talen die de leerlingen op school willen leren in het primair onderwijs (N=14.337)*

Taal	Aantal	%
Engels	10.670	74,4
Portugees	4.435	30,9
Nederlands	3.376	23,5
Sarnami	1.933	13,4
Sranan	1.891	13,1
Surinaams-Javaans	1.804	12,5
Chinees	1.520	10,6
Karaïbs	1.047	7,3
Saramaccaans	853	5,9
Arowaks	823	5,7
Aukaans	810	5,6
Paramaccaans	658	4,5
Spaans	638	4,4
Aluku	601	4,1

Een grote meerderheid van de leerlingen in het primair onderwijs (74,4%) geeft aan dat ze Engels willen leren op school, gevolgd door Portugees (30,9%) en Nederlands (23,5%). Opvallend is het grote aantal leerlingen dat Nederlands noemt als een taal die ze op school willen leren. Op basis van een onbedoelde interpretatie van de gestelde vraag zou dit kunnen betekenen dat deze leerlingen op school meer lessen Nederlands willen hebben dan er nu op het rooster staan. Verder valt op dat er veel leerlingen zijn die op school les willen hebben in talen die niet hun thuistaal zijn. In Hoofdstuk 3 hebben we gezien dat slechts 180 leerlingen in het primair onderwijs aangeven Chinees als thuistaal te hebben. Toch zijn er 1.520 leerlingen die graag Chinees zouden leren op school. Op dezelfde manier zijn er 101 leerlingen met Karaïbs als thuistaal tegenover 1.047 leerlingen die Karaïbs willen leren op school. Daar staat tegenover dat 8.246 leerlingen Sranan als thuistaal noemen terwijl slechts 1.891 leerlingen deze taal op school zeggen te willen leren. Hetzelfde geldt voor het Sarnami: 4.009 leerlingen noemen de taal als thuistaal en slechts 1.933 leerlingen willen de taal op school leren. Het is onduidelijk wat precies bij de keuze van de leerlingen voor in het onderwijs te leren talen bepalend is geweest. Ten aanzien van het Sranan lijkt het erop dat deze taal weliswaar als *lingua franca* in heel Suriname wordt gebruikt maar dat de leerlingen haar niet per se op school willen leren. Voor het Sarnami lijkt te gelden dat de taal weliswaar in de eigen groep veel wordt gebruikt maar dat dat voor de leerlingen niet per se betekent dat het ook een taal is die ze op school willen leren. Overigens kan bij de keuze van een taal als taal die men op school wil leren, naast het feit dat het om thuistalen gaat, ook de mate waarin de leerlingen de taal interessant of relevant vinden een rol spelen.

Tabel 5.3 geeft een overzicht van de talen waarin de leerlingen in het primair onderwijs naar eigen zeggen lessen volgen buiten de school.

Tabel 5.3 *Buiten de school geleerde talen in het primair onderwijs (N=14.337)*

Taal	Aantal	%
Nederlands	6.581	45,9
Sranan	1.215	8,5
Sarnami	804	5,6
Engels	619	4,3
Surinaams-Javaans	246	1,7
Saramaccaans	197	1,4
Aukaans	132	0,9
Portugees	115	0,8
Chinees	93	0,6
Karaïbs	51	0,4
Spaans	31	0,2
Arowaks	25	0,2
Paramaccaans	24	0,2
Aluku	19	0,1

De expliciete vraag 'In welke taal of talen volg je lessen buiten de school' leverde een uitgebreide lijst buiten de school geleerde talen op. Bijna de helft van de leerlingen geeft aan ook buiten de school Nederlands te leren. Deze hoge opgave zou kunnen betekenen dat de leerlingen, naast mogelijke extra lessen in het Nederlands die ze volgen, ook het lezen van boeken voor school, het maken van huiswerk of het feit dat ze van hun ouders of andere volwassenen Nederlands 'leren' in hun antwoord hebben betrokken. Ook het feit dat bijles in een vak als rekenen buiten de school meestal in het Nederlands plaatsvindt, kan hier een rol spelen. Leerlingen beschouwen het leren van Nederlands blijkbaar niet als een activiteit die beperkt blijft tot de school maar veeleer als iets wat ook buiten de formele schoolcontext in de gemeenschap een plaats heeft. Naast Nederlands worden nog de nodige (andere) thuishalen genoemd die de leerlingen buiten de school leren. De grote aandacht voor Sranan kan samenhangen met het feit dat het hier om de *lingua franca* van Suriname gaat en bij Engels, Spaans en Portugees kan het gaan om vreemde talenonderwijs. Van talen als Chinees, Surinaams-Javaans en Sarnami is bekend dat de desbetreffende gemeenschappen zelf onderwijs in deze talen organiseren (Gobardhan-Rambocus, 2001). Het is mogelijk dat er, zoals de leerlingen aangeven, ook buitenschools onderwijs wordt gegeven in de andere genoemde talen maar zekerheid daarover kan alleen worden verkregen door bevraging van leden van de desbetreffende taalgroepen.

5.2 Schooltaalprofielen in het secundair onderwijs

Van de leerlingen in het secundair onderwijs kan gezien hun leeftijd worden verwacht dat hun antwoorden op de vraag welke talen ze op school leren, meer overeenkomen met de feitelijke onderwijspraktijk dan bij de leerlingen in het primair onderwijs. In Tabel 5.4 presenteren we de 14 meest genoemde in het secundair onderwijs op school geleerde talen.

Tabel 5.4 *Op school geleerde talen in het secundair onderwijs (N=8.022)*

Taal	Aantal	%
Nederlands	7.826	97,6
Engels	7.490	93,4
Spaans	4.337	54,1
Sarnami	324	4,0
Sranan	216	2,7
Portugees	207	2,6
Chinees	80	1,0
Surinaams-Javaans	74	0,9
Aukaans	41	0,5
Saramaccaans	41	0,5
Karaïbs	35	0,4
Arowaks	28	0,3
Aluku	21	0,3
Paramaccaans	16	0,2

Uit Tabel 5.4 blijkt dat de antwoorden van de leerlingen in het secundair onderwijs de feitelijke onderwijspraktijk inderdaad dichter benaderen. Weliswaar noemt nog steeds 2,4% van de leerlingen het Nederlands niet als een taal die op school wordt geleerd maar dat kan een gevolg zijn van het feit dat deze taal op school een zodanig vanzelfsprekende positie inneemt dat sommige leerlingen dit simpelweg vergeten aan te geven. Ook het feit dat 6,6% van de leerlingen het Engels als vreemde taal niet noemt, zou op deze wijze verklaard kunnen worden. Ongeveer de helft van de leerlingen volgt Spaans als vreemde taal op school. Alle andere talen worden door geringere aantallen leerlingen genoemd. Deze talen worden binnen het officiële curriculum niet als vak onderwezen, maar net als in het primair onderwijs, zouden de leerlingen bij de beantwoording van deze vraag gedacht kunnen hebben aan het feit dat leerkrachten deze talen wel eens in de klas als hulptaal of instructietaal gebruiken; de leerlingen kunnen daardoor de indruk hebben gekregen dat deze talen op school worden geleerd.

Tabel 5.5 geeft een overzicht van de talen die de leerlingen in het secundair onderwijs nog meer op school zouden willen leren.

Tabel 5.5 Talen die de leerlingen op school willen leren in het secundair onderwijs (N=8.022)

Taal	Aantal	%
Portugees	4.703	58,6
Chinees	2.041	25,4
Sranan	1.188	14,8
Surinaams-Javaans	1.109	13,8
Sarnami	999	12,4
Spaans	834	10,3
Karaïbs	830	10,3
Engels	646	8,0
Nederlands	610	7,6
Saramaccaans	507	6,3
Arowaks	488	6,0
Aukaans	444	5,5
Paramaccaans	369	4,5
Aluku	353	4,4

Uit Tabel 5.5 blijkt dat meer dan de helft van de leerlingen in het secundair onderwijs (58,6%) Portugees wil leren. Net als in het primair onderwijs worden ook hier het Chinees (25,4%), Sranan (14,8%), Surinaams-Javaans (13,8%) en Sarnami (12,4%) veel genoemd. Dat 7,6% van de leerlingen bij deze vraag Nederlands noemt, kan ook hier samenhangen met het feit dat ze meer Nederlandse lessen willen hebben dan ze feitelijk op school krijgen. Ook in het secundair onderwijs valt op dat onderwijs in sommige thuistalen door meer leerlingen wenselijk wordt geacht dan er feitelijk sprekers van die talen zijn. Dit geldt voor het Chinees met 131 thuistaalsprekers tegenover 2.041 leerlingen die de taal willen leren en Portugees met 127 thuistaalsprekers tegenover 4.703 leerlingen die de taal willen leren in het secundair onderwijs. Bij het Sranan en Sarnami liggen de getallen precies andersom: 5.411 leerlingen hebben Sranan als thuistaal en slechts 1.188 leerlingen willen er les in hebben; 2.800 leerlingen hebben Sarnami als thuistaal en slechts 999 leerlingen willen er les in hebben. Hier kan dezelfde verklaring gelden als in het primair onderwijs: dat het Sranan *lingua franca* is en het Sarnami een vitale thuistaal betekent niet dat de leerlingen deze talen op school willen leren. De informele situaties straat en gezin enerzijds staan hier tegenover de formele situatie school anderzijds. De relatief grote vraag naar onderwijs op school in de kleinere thuistalen zoals Arowaks, Aukaans, Paramaccaans en Aluku is opmerkelijk en in het secundair onderwijs veel geprononceerder dan in het primair onderwijs. Blijkbaar zijn leerlingen in het secundair onderwijs zich meer bewust van hun thuistalen en van het feit dat er op school les in gegeven zou kunnen worden.

Tabel 5.6 geeft een overzicht van de talen die leerlingen in het secundair onderwijs buiten de school zeggen te leren.

Tabel 5.6 *Buiten de school geleerde talen in het secundair onderwijs (N=8.022)*

Taal	Aantal	%
Nederlands	2.340	29,2
Engels	559	7,0
Sranan	503	6,3
Sarnami	351	4,4
Spaans	267	3,3
Portugees	147	1,8
Surinaams-Javaans	112	1,4
Chinees	88	1,1
Saramaccaans	78	1,0
Aukaans	77	1,0
Karaïbs	34	0,4
Arowaks	29	0,4
Aluku	23	0,3
Paramaccaans	17	0,2

Uit Tabel 5.6 blijkt dat ook in het secundair onderwijs een aanzienlijk aantal leerlingen (29,2%) aangeeft buiten de school Nederlands te leren. Net als in het primair onderwijs kan ook hier sprake zijn van een ruime interpretatie van 'Nederlands leren'. Ook Engels en Sranan en in mindere mate Sarnami en Spaans worden genoemd. Vergeleken met het primair onderwijs, is zowel het aantal leerlingen dat buiten de school geleerde talen noemt, als het aantal als zodanig genoemde talen veel geringer.

5.3 Taalgebruik van leerkrachten en leerlingen in de klas in het primair onderwijs

In meertalige klassen heeft het taalgebruik van de leerkracht belangrijke implicaties voor het onderwijzen en leren. Van zowel leerkrachten als leerlingen wordt verwacht dat ze in de klas-seninteractie in principe gebruik maken van het Nederlands, de officiële taal van Suriname en de instructietaal in het onderwijs. Uit de Tabellen 5.7 en 5.8 blijkt echter dat er volgens de leerlingen door zowel de leerkrachten als henzelf behalve Nederlands ook andere talen in de klas worden gebruikt.

Tabel 5.7 geeft een overzicht van volgens de leerlingen in het primair onderwijs door hun leerkrachten gebruikte talen.

Tabel 5.7 Door leerkrachten in de klas gebruikte talen in het primair onderwijs (N=14.337)

Taal	Aantal	%
Nederlands	13.963	97,4
Sranan	5.015	35,0
Engels	759	5,3
Sarnami	714	5,0
Surinaams-Javaans	209	1,5
Aukaans	200	1,4
Saramaccaans	196	1,4
Spaans	34	0,2
Paramaccaans	11	0,1
Chinees	10	0,1
Portugees	10	0,1
Aluku	7	0,0
Karaïbs	7	0,0
Arowaks	3	0,0

Uit Tabel 5.7 blijkt dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten in het primair onderwijs volgens hun leerlingen inderdaad Nederlands in de klas spreekt en daarmee de officiële norm volgt. Ongeveer een derde van de leerlingen geeft aan dat hun leerkrachten ook Sranan spreken in de klas. Op aanzienlijke afstand volgen leerkrachten die ook Engels en Sarnami als klassentaal gebruiken (ongeveer 5%) en leerkrachten die Surinaams-Javaans, Aukaans en Saramaccaans gebruiken in de klas (ongeveer 1,5%). Andere talen komen volgens de leerlingen in de klasseninteractie nauwelijks voor.

Tabel 5.8 geeft een overzicht van door de leerlingen in het primair onderwijs met hun leerkrachten in de klas gebruikte talen.

Tabel 5.8 Door leerlingen in interactie met leerkrachten in de klas gebruikte talen in het primair onderwijs (N=14.337)

Taal	Aantal	%
Nederlands	13.816	96,4
Sranan	1.493	10,4
Aukaans	317	2,2
Sarnami	277	1,9
Saramaccaans	232	1,6
Engels	218	1,5
Surinaams-Javaans	76	0,5
Chinees	15	0,1
Paramaccaans	10	0,1
Portugees	10	0,1
Arowaks	8	0,1
Aluku	6	0,0
Karaïbs	5	0,0
Spaans	4	0,0

Tabel 5.8 laat zien dat de overgrote meerderheid van de leerlingen in de klas doet wat er van hen wordt verwacht en met de leerkrachten Nederlands spreekt. Tabel 5.8 laat verder zien dat er een discrepantie bestaat tussen de volgens de leerlingen door hun leerkrachten in de klas gebruikte talen en de talen die de leerlingen zelf zeggen met hun leerkrachten in de klas te gebruiken. Hoewel ruim een derde van de leerlingen aangeeft dat hun leerkrachten Sranan gebruiken in de klas (zie Tabel 5.7) gebruikt maar 10,4% van de leerlingen die taal zelf in de interactie met de leerkrachten. Op dezelfde manier wordt er voor de leerkrachten 5% gebruik van het Sarnami in de klas gerapporteerd tegenover slechts 1,9% voor de leerlingen zelf. Deze uitkomst zou er op kunnen wijzen dat voor leerlingen andere, dat wil zeggen strengere regels gelden voor het gebruik van het Nederlands: waar leerkrachten om pedagogisch-didactische redenen de vrijheid kunnen nemen andere talen dan Nederlands als hulptaal te gebruiken, hebben leerlingen deze vrijheid in hun eigen waarneming blijkbaar niet. Bij de thuistalen Aukaans en Saramaccaans is de situatie omgekeerd: de leerlingen zeggen die talen meer in de klas te gebruiken (2,2%, resp. 1,6%) dan hun leerkrachten (beide 1,4%). Blijkbaar is het gebruik van deze kleinere talen door de leerkrachten in de klas, gezien de meertalige samenstelling van de klassen en/of de geringe beheersing van deze talen door de leerkrachten, minder vanzelfsprekend. Dit neemt niet weg dat de leerlingen die deze talen als thuistaal hebben ze, hoewel in zeer geringe mate, wel degelijk gebruiken in de klas met hun leerkrachten.

Tabel 5.9 bevat een overzicht van de talen door de leerlingen in de interactie met elkaar in de klas gebruikte talen in het primair onderwijs.

Tabel 5.9 Door leerlingen onderling in de klas gebruikte talen in het primair onderwijs (N=14.337)

Taal	Aantal	%
Nederlands	12.480	87,0
Sranan	7.440	51,9
Sarnami	1.970	13,7
Aukaans	737	5,1
Engels	650	4,5
Saramaccaans	537	3,7
Surinaams-Javaans	319	2,2
Paramaccaans	43	0,3
Chinees	36	0,3
Portugees	32	0,2
Karaïbs	31	0,2
Aluku	22	0,2
Arowaks	18	0,1
Spaans	16	0,1

Uit Tabel 5.9 blijkt dat, hoewel de leerlingen in de klas ook onderling vooral Nederlands met elkaar spreken, dit gebruik van het Nederlands minder is dan in hun interactie met de leerkrachten. Behalve Nederlands spreekt meer dan de helft van de leerlingen onderling ook Sranan. Ook Sarnami wordt door nogal wat leerlingen onderling gebruikt (13,7%). Daarna volgen nog Aukaans, Engels en Saramaccaans en op enige afstand Surinaams-Javaans als talen die door (sommige) leerlingen onderling worden gebruikt.

Tabel 5.10 tot slot geeft een beeld van het taalgebruik van de leerlingen onderling buiten de klas, in pauzes en op het schoolplein in het primair onderwijs.

Tabel 5.10 Door leerlingen onderling in de pauze gebruikte talen in het primair onderwijs (N=14.337)

Taal	Aantal	%
Nederlands	11.002	76,7
Sranan	8.056	56,2
Sarnami	2.342	16,3
Aukaans	850	5,9
Saramaccaans	665	4,6
Engels	636	4,4
Surinaams-Javaans	309	2,2
Paramaccaans	41	0,3
Chinees	41	0,3
Portugees	33	0,2
Karaïbs	31	0,2
Aluku	18	0,1
Arowaks	16	0,1
Spaans	12	0,1

Uit Tabel 5.10 blijkt dat het gebruik van andere talen dan Nederlands door leerlingen onderling tijdens pauzes, vergeleken met de klassensituatie aanzienlijk toeneemt. Nog steeds ruim driekwart van de leerlingen spreekt in de pauze Nederlands maar de groep sprekers van het Sranan groeit (van 51,9% naar 56,2%). In minder formele situaties wordt het Sranan blijkbaar ook de informele *lingua franca* van de leerlingen. Ook het gebruik van het Sarnami (van 13,7% naar 16,3%), het Aukaans (van 5,1% naar 5,9%) en het Saramaccaans (van 3,7% naar 4,6%) nemen toe. Het toenemende gebruik van deze groepstalen door jonge leerlingen onderling onderstreept hun vitaliteit (zie Hoofdstuk 4). Het laat bovendien zien dat er binnen de desbetreffende groepen duidelijke normen bestaan ten gunste van het gebruik van de groepstaal met leden van de eigen groep.

5.4 Taalgebruik van leerkrachten en leerlingen in de klas in het secundair onderwijs

De Tabellen 5.11 en 5.12 geven een overzicht van achtereenvolgens het taalgebruik van leerkrachten in de klas en van leerlingen met hun leerkrachten in de klas, beide in het secundair onderwijs. De tabellen maken duidelijk dat er in dezen nogal wat verschillen bestaan tussen het primair en secundair onderwijs.

Tabel 5.11 *Door leerkrachten in de klas gebruikte talen in het secundair onderwijs (N=8.022)*

Taal	Aantal	%
Nederlands	7.873	98,1
Engels	5.303	66,1
Spaans	2.907	36,2
Sranan	2.517	31,4
Sarnami	467	5,8
Surinaams-Javaans	77	1,0
Portugees	52	0,6
Aukaans	42	0,5
Chinees	24	0,3
Saramaccaans	23	0,3
Aluku	11	0,1
Arowaks	9	0,1
Paramaccaans	8	0,1
Karaïbs	5	0,1

Uit Tabel 5.11 blijkt dat de grote meerderheid van de leerlingen aangeeft dat hun leerkrachten in de klas Nederlands spreken (98,1%). Een groot aantal leerlingen geeft ook aan dat hun leerkrachten in de klas Engels spreken (66,1%), wat niet vreemd is gezien het feit dat Engels een verplicht vak is in het secundair onderwijs. Door ongeveer een derde van de leerlingen worden ook Spaans en Sranan genoemd als talen die hun leerkrachten in de klas gebruiken. Bij Spaans kan dat samenhangen met het onderwijs in die taal maar het Sranan is geen vak in het secundair onderwijs. Een grote reeks door kleinere aantallen leerlingen genoemde talen sluit de rij. De meest genoemde daarvan is het Sarnami (5,8%). Het belangrijkste verschil tussen deze gegevens en de volgens de leerlingen door leerkrachten in het primair onderwijs gebruikte talen, is de toename van Engels en Spaans als schooltalen en de afname van het gebruik van Sranan, Surinaams-Javaans, en vooral Aukaans en Saramaccaans. Het lijkt erop dat leerkrachten in het secundair onderwijs, althans in de waarneming van hun leerlingen, dichter bij de norm van het Nederlands als schooltaal blijven. Dit kan een gevolg zijn van het feit dat deze norm in het secundair onderwijs als dwingender wordt ervaren dan in het primair onderwijs; het kan ook samenhangen met het feit dat de leerkrachten de talen onvoldoende beheersen of het vanuit pedagogisch-didactisch perspectief minder nodig vinden de thuistalen van hun leerlingen als hulptaal te gebruiken in de klas omdat de beheersing van het Nederlands van de leerlingen gegroeid is.

Tabel 5.12 geeft een overzicht van door de leerlingen in het secundair onderwijs met hun leerkrachten in de klas gebruikte talen.

Tabel 5.12 Door leerlingen in interactie met leerkrachten in de klas gebruikte talen in het secundair onderwijs (N = 8.022)

Taal	Aantal	%
Nederlands	7.853	97,9
Engels	3.985	49,7
Spaans	2.158	26,9
Sranan	1.060	13,2
Sarnami	236	2,9
Aukaans	45	0,6
Surinaams-Javaans	32	0,4
Portugees	28	0,3
Saramaccaans	26	0,3
Chinees	10	0,1
Karaïbs	7	0,1
Aluku	6	0,1
Paramaccaans	6	0,1
Arowaks	5	0,1

Tabel 5.12 laat zien dat er in het secundair onderwijs, net als in het primair onderwijs, afgezien van het Nederlands dat door leerlingen en leerkrachten het meest wordt gebruikt, een discrepantie bestaat tussen het gerapporteerde taalgebruik van de leerlingen met de leerkrachten in de klas en het door de leerlingen gerapporteerde taalgebruik van de leerkrachten (zie Tabel 5.11). Waar 31,4% van de leerlingen aangeeft dat hun leerkrachten Sranan in de klas gebruiken, rapporteert maar 13,2% van de leerlingen dat ze zelf Sranan gebruiken in interactie met leerkrachten in de klas. Op dezelfde manier geeft 5,8% van de leerlingen aan dat hun leerkrachten Sarnami spreken in de klas terwijl maar 2,9% van de leerlingen zegt deze taal zelf te spreken met de leerkrachten. Anders dan in het primair onderwijs worden wel ongeveer gelijke gebruiksgegevens van leerkrachten en leerlingen gerapporteerd voor het Aukaans (resp. 0,5% en 0,6%) en voor het Saramaccaans (beide 0,3%).

Tabel 5.13 bevat een overzicht van de talen die de leerlingen in het secundair onderwijs in de interactie met elkaar in de klas zeggen te gebruiken.

Tabel 5.13 Door leerlingen onderling in de klas gebruikte talen in het secundair onderwijs (N=8022)

Taal	Aantal	%
Nederlands	7.641	95,3
Sranan	5.415	67,5
Engels	1.727	21,5
Sarnami	1.632	20,3
Spaans	610	7,6
Aukaans	390	4,9
Surinaams-Javaans	231	2,9
Saramaccaans	225	2,8
Chinees	55	0,7
Portugees	50	0,6
Paramaccaans	41	0,5
Arowaks	38	0,5
Aluku	36	0,4
Karaïbs	35	0,4

Uit Tabel 5.13 blijkt dat als leerlingen in de klas met hun medeleerlingen spreken, hun gebruik van andere talen dan Nederlands naar eigen zeggen toeneemt. De overgrote meerderheid spreekt nog steeds Nederlands (95,5%) maar ook het gebruik van Sranan is aanzienlijk (67,5%), gevolgd door Engels (21,5%), Sarnami (20,3%), Spaans (7,6%), Aukaans (4,9%), Surinaams-Javaans (2,9%) en Saramaccaans (2,8%).

Tabel 5.14 tot slot geeft een beeld van het taalgebruik van de leerlingen onderling in het secundair onderwijs buiten de klas, in pauzes en op het schoolplein.

Tabel 5.14 Door leerlingen onderling in de pauze gebruikte talen in het secundair onderwijs (N = 8.022)

Taal	Aantal	%
Nederlands	7.032	87,7
Sranan	5.505	68,6
Sarnami	1.789	22,3
Engels	783	9,8
Aukaans	467	5,8
Saramaccaans	259	3,2
Spaans	204	2,5
Surinaams-Javaans	177	2,2
Chinees	36	0,4
Paramaccaans	22	0,3
Portugees	16	0,2
Aluku	9	0,1
Arowaks	8	0,1
Karaïbs	6	0,1

Het taalgebruik van de leerlingen in het secundair onderwijs tijdens pauzes op school ziet er voor bepaalde talen net zo uit als in het primair onderwijs. Terwijl het gebruik van het Nederlands enigszins daalt, neemt het gebruik van Sranan en Sarnami toe. Zoals Tabel 5.14 duidelijk laat zien wordt het Sranan in informele situaties de informele *lingua franca* van de

leerlingen. Het gebruik van Sarnami (22,3%), Aukaans (5,8%), Saramaccaans (3,2%) en Surinaams-Javaans (2,2%) neemt in de pauzes ook toe en opvallend is de mate waarin door de leerlingen onderling gebruik wordt gemaakt van Spaans en Engels. Hebben deze 'vreemde' wereldtalen voor leerlingen in het secundair onderwijs wellicht een verborgen prestige, dat leidt tot gebruik ervan in informele *peer group* situaties? Een dergelijke vraag kan alleen worden beantwoord door meer gerichte case studies naar de feitelijke taalgebruiksgewoonten van deze leerlingen.

5.5 Vergelijking van het taalgebruik van leerkrachten en leerlingen in de klas

Zoals we eerder aangaven, is in meertalige klassen de keuze van de instructietaal door de leerkracht van groot belang. Als er een taal wordt gekozen die door een groot deel van de leerlingen onvoldoende wordt beheerst, kan dat nadelige consequenties hebben voor de participatie van die leerlingen in het onderwijsleerproces en bijgevolg voor hun schoolsucces en maatschappelijk succes. Hoewel het Nederlands ontegenzegglijk de door zowel leerkrachten als leerlingen in het Surinaamse primair en secundair onderwijs meest gebruikte taal is, hebben we te maken met klassen waarin leerlingen met verschillende thuistalen, afhankelijk van het district en de plaats of wijk waar de school staat, in groepen van uiteenlopende omvang en samenstelling bij elkaar zitten. Tegen die achtergrond gaan we in deze paragraaf voor elk van de onderscheiden klassen in het primair en secundair onderwijs afzonderlijk nog wat dieper in op het door de leerlingen gerapporteerde taalgebruik van leerkrachten en leerlingen in de klas. Daarbij lijkt de verwachting gerechtvaardigd dat de leerkrachten, naarmate de leerlingen jonger zijn, meer gebruik maken van hun thuistalen in de klas om het onderwijs in het algemeen en het leren van Nederlands in het bijzonder voor die leerlingen gemakkelijker en effectiever te maken. In de volgende tabellen presenteren we een comparatief perspectief op het taalgebruik van leerkrachten en leerlingen op basis van de antwoorden van de leerlingen op de volgende twee vragen:

- Welke taal of talen gebruikt je leerkracht in de klas?
- Welke taal of talen gebruik je zelf in de klas met je leerkracht?

Om mogelijke patronen in de data te kunnen ontdekken presenteren we onze bevindingen in kruistabellen per thuistaal. We beperken ons daarbij tot die thuistalen die door ten minste 200 leerlingen als in de klas gebruikte talen worden genoemd. Het betreft Sranan, Sarnami, Aukaans, Surinaams-Javaans en Saramaccaans.

In Tabel 5.15 presenteren we de gegevens over het Sranan, de taal die na Nederlands door de leerlingen het meest wordt genoemd als taal van interactie tussen leerkrachten en leerlingen in de klas.

Tabel 5.15 Gebruik van Sranan in de klas door leerkrachten en leerlingen (N=22.643)

Klas	Aantal leerlingen	Leerkrachten		Leerlingen		Leerkrachten en leerlingen	
		Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
4 glo	7.417	2.445	33,0%	877	11,8%	524	7,1%
6 glo	6.920	2570	37,1%	616	8,9%	390	5,6%
2 lbgo	798	313	39,2%	139	17,4%	97	12,2%
2 mulo	3.440	1.082	31,5%	398	11,6%	283	8,2%
4 lbgo	589	139	23,6%	68	11,5%	43	7,3%
4 mulo	3.195	983	30,8%	455	14,2%	312	9,8%
Onbekend	284	85	29,9%	33	11,6%	26	9,2%
Totaal	22.643	7.617	33,6%	2.586	11,4%	1.675	7,4%

Tabel 5.15 laat zien dat de mate van gebruik van het Sranan door leerkrachten en leerlingen aanzienlijk verschilt. Hoewel 33,6% van de leerlingen aangeeft dat hun leerkrachten Sranan gebruiken in de klas, gebruikt maar 11,4% van de leerlingen zelf Sranan in de interactie met leerkrachten in de klas. Als we deze gegevens combineren, blijkt dat voor in totaal 7,4% van de leerlingen geldt dat zowel hun leerkrachten als zij zelf Sranan gebruiken in de klas. We weten natuurlijk niet hoeveel Sranan er precies in de klas gebruikt wordt, maar we weten wel dat een aanzienlijk aantal leerkrachten en leerlingen Sranan in de klas gebruiken. Eerder hebben we de verwachting uitgesproken dat jongere leerlingen in de klas meer gebruik zouden maken van hun thuistalen dan oudere maar die verwachting wordt wat het Sranan betreft niet gestaafd door onze uitkomsten. De gebruiksgegevens van het Sranan komen in de meeste klassen ongeveer overeen. Alleen leerlingen in de tweede klas van het lbgo rapporteren een hoger gebruik van het Sranan in de klas door zowel hun leerkrachten (39,2%) als henzelf (17,4%).

In Tabel 5.16 presenteren we de gegevens over het Sarnami als taal van interactie in de klas.

Tabel 5.16 Gebruik van Sarnami in de klas door leerkrachten en leerlingen (N=22.643)

Klas	Aantal leerlingen	Leerkrachten		Leerlingen		Leerkrachten en leerlingen	
		Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
4 glo	7.417	333	4,5%	160	2,2%	63	0,8%
6 glo	6.920	381	5,5%	117	1,7%	46	0,7%
2 lbgo	798	73	9,1%	26	3,3%	22	2,8%
2 mulo	3.440	210	6,1%	119	3,5%	71	2,1%
4 lbgo	589	12	2,0%	9	1,5%	1	0,2%
4 mulo	3.195	172	5,4%	82	2,6%	43	1,3%
Onbekend	284	5	1,8%	2	0,7%	1	0,4%
Totaal	22.643	1.186	5,2%	515	2,3%	247	1,1%

Het gebruikspatroon van het Sarnami in de klas lijkt erg op dat van het Sranan: 5,2% van de leerlingen zegt dat hun leerkrachten Sarnami gebruiken in de klas terwijl minder dan de helft van deze leerlingen (2,3%) met hun leerkrachten zelf Sarnami gebruikt in de klas. Als we deze gegevens combineren, blijkt dat voor in totaal slechts 1,1% van de leerlingen geldt dat zowel hun leerkrachten als zij zelf Sarnami gebruiken in de klas. Ook bij het Sarnami is het niet zo dat leerkrachten en leerlingen in de lagere klassen meer gebruik maken van de

thuis taal in de klas. De leerlingen in 2 lbgo rapporteren het hoogste gebruik van het Sarnami in de klas door zowel hun leerkrachten (9,1%) als henzelf (3,3%). De leerlingen in 4 lbgo rapporteren de laagste gebruikscijfers van het Sarnami in de klas.

In Tabel 5.17 presenteren we de gegevens over het Surinaams-Javaans als taal van interactie in de klas.

Tabel 5.17 *Gebruik van Surinaams-Javaans in de klas door leerkrachten en leerlingen (N=22.643)*

Klas	Aantal leerlingen	Leerkrachten		Leerlingen		Leerkrachten en leerlingen	
		Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
4 glo	7.417	87	1,2%	46	0,6%	13	0,2%
6 glo	6.920	122	1,8%	30	0,4%	8	0,1%
2 lbgo	798	5	0,6%	2	0,3%	0	0,0%
2 mulo	3.440	33	1,0%	14	0,4%	5	0,1%
4 lbgo	589	1	0,2%	2	0,3%	1	0,2%
4 mulo	3.195	38	1,2%	14	0,4%	7	0,2%
Onbekend	284	2	0,7%	1	0,4%	1	0,4%
Totaal	22.643	288	1,3%	109	0,5%	35	0,2%

Het gebruikspatroon van het Surinaams-Javaans in de klas lijkt erg op dat van het Sranan en Sarnami: 1,3% van de leerlingen zegt dat hun leerkrachten Surinaams-Javaans gebruiken in de klas terwijl slechts 0,5% van de leerlingen met hun leerkrachten zelf Surinaams-Javaans gebruikt in de klas. Als we deze gegevens combineren, blijkt dat voor in totaal slechts 0,2% van de leerlingen geldt dat zowel hun leerkrachten als zij zelf Surinaams-Javaans gebruiken in de klas. Bij het Surinaams-Javaans lijkt er sprake van een lichte tendens dat leerkrachten en leerlingen in de lagere klassen iets meer gebruik maken van de thuis taal in de klas. Leerlingen in de zesde klas van het glo rapporteren het grootste gebruik van het Surinaams-Javaans door leerkrachten; leerlingen in de vierde klas van het glo rapporteren het grootste gebruik van het Surinaams-Javaans door henzelf.

In Tabel 5.18 presenteren we de gegevens over het Aukaans als taal van interactie in de klas.

Tabel 5.18 *Gebruik van Aukaans in de klas door leerkrachten en leerlingen (N=22.643)*

Klas	Aantal leerlingen	Leerkrachten		Leerlingen		Leerkrachten en leerlingen	
		Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
4 glo	7.417	127	1,7%	228	3,1%	79	1,1%
6 glo	6.920	73	1,1%	89	1,3%	37	0,5%
2 lbgo	798	7	0,9%	9	1,1%	1	0,1%
2 mulo	3.440	24	0,7%	24	0,7%	7	0,2%
4 lbgo	589	1	0,2%	2	0,3%	0	0,0%
4 mulo	3.195	10	0,3%	10	0,3%	3	0,1%
Onbekend	284	3	1,1%	14	4,9%	2	0,7%
Totaal	22.643	245	1,1%	376	1,7%	129	0,6%

Het gebruikspatroon van het Aukaans laat vergeleken met de tot nu toe behandelde thuistalen een wat afwijkend beeld zien. Van de leerlingen geeft 1,1% aan dat hun leerkrachten Aukaans gebruiken in de klas terwijl 1,7% van de leerlingen zelf Aukaans zegt te gebruiken met de leerkracht. Anders dan bij de tot nu toe behandelde talen blijken leerlingen en leerkrachten in de lagere klassen meer gebruik te maken van de thuistaal. Als we de leerlingen- en leerkrachtgegevens combineren, blijkt dat voor 0,6% van de leerlingen geldt dat zowel hun leerkrachten als zij zelf Aukaans gebruiken in de klas. De hoogste gebruiksgegevens vinden we voor zowel leerkrachten als leerlingen in de vierde klas van het glo.

In Tabel 5.19 presenteren we de gegevens over het Saramaccaans als taal van interactie in de klas.

Tabel 5.19 *Gebruik van Saramaccaans in de klas door leerkrachten en leerlingen (N=22.643)*

Klas	Aantal leerlingen	Leerkrachten		Leerlingen		Leerkrachten en leerlingen	
		Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
4 glo	7.417	138	1,9%	167	2,3%	84	1,1%
6 glo	6.920	58	0,8%	65	0,9%	36	0,5%
2 lbgo	798	5	0,6%	8	1,0%	1	0,1%
2 mulo	3.440	11	0,3%	14	0,4%	5	0,1%
4 lbgo	589	2	0,3%	1	0,2%	0	0,0%
4 mulo	3.195	5	0,2%	3	0,1%	1	0,0%
Onbekend	284	15	5,3%	12	4,2%	6	2,1%
Totaal	22.643	234	1,0%	270	1,2%	133	0,6%

Het gebruikspatroon van het Saramaccaans in de klas lijkt op dat van het Aukaans: 1,0% van de leerlingen zegt dat hun leerkrachten Saramaccaans gebruiken in de klas terwijl 1,2 van de leerlingen met hun leerkrachten zelf Saramaccaans gebruikt in de klas. Net als bij het Aukaans blijken ook hier leerlingen en leerkrachten in de lagere klassen meer gebruik te maken van de thuistaal. Als we de leerlingen- en leerkrachtgegevens combineren, blijkt dat voor 0,6% van de leerlingen geldt dat zowel hun leerkrachten als zij zelf Saramaccaans gebruiken in de klas. De hoogste gebruiksgegevens vinden we voor zowel leerkrachten als leerlingen in de vierde klas van het glo.

5.6 Conclusies

In dit hoofdstuk hebben we aangegeven welke talen de leerlingen in het primair en secundair onderwijs in Suriname binnen en buiten de school zeggen te leren en welke talen ze op school nog meer zouden willen leren. Bovendien hebben we aangegeven hoe het volgens de leerlingen gesteld is met het taalgebruik van leerlingen en leerkrachten binnen en buiten de klas. Voor de formulering van een taalbeleid voor het onderwijs is met name de informatie over de talen die de leerlingen wensen te leren en over het gerapporteerde taalgebruik van leerlingen en leerkrachten in de klas van belang.

In het primair onderwijs noemt bijna driekwart van de leerlingen het Engels als op school gewenste taal. Dit onderstreept het al eerder geconstateerde prestige dat deze taal bij de jeugd heeft. Op de tweede plaats komt het Portugees dat door bijna een derde van de leerlingen als op school gewenste taal wordt genoemd. Dit komt overeen met de eerdere vaststelling dat het Portugees voor de leerlingen nauwelijks een thuistaal is. Sarnami, Sranan, Surinaams-Javaans en Chinees worden door meer dan 10% van de leerlingen genoemd en

daarna volgen de overige thuistalen. In het secundair onderwijs wordt door meer dan de helft van de leerlingen het Portugees als gewenste taal genoemd en een kwart van de leerlingen noemt het Chinees. Sranan, Surinaams-Javaans en Sarnami worden door meer dan 10% van de leerlingen genoemd en daarna volgen de overige thuistalen. Het is duidelijk dat de leerlingen, hoewel meestal in beperkte mate, alle thuistalen als op school gewenste talen noemen. Wat hierbij opvalt, is dat er bij sommige talen meer leerlingen zijn die een thuistaal als op school gewenste taal noemen dan er thuistaalsprekers van die taal zijn. Dit geldt bijvoorbeeld voor het Chinees en het Karaïbs in het primair onderwijs en voor het Chinees en het Portugees in het secundair onderwijs. Ook het omgekeerde komt voor: in zowel het primair als het secundair onderwijs zijn er meer leerlingen die het Sranan en het Sarnami als thuistaal hebben dan er leerlingen zijn die die talen op school willen leren. Ook dit zegt iets over het uiteenlopende prestige dat de verschillende thuistalen bij de leerlingen hebben.

Als het gaat om het gebruik van thuistalen in het onderwijs is een eerste constatering dat in zowel het primair als secundair onderwijs het Nederlands de meest gebruikte taal is in de klas door zowel de leerkrachten als door de leerlingen in interactie met hun leerkrachten. Voor zover er in de klas van thuistalen gebruik wordt gemaakt, gebeurt dit meer door de leerkrachten dan door de leerlingen. In het primair onderwijs gaat het dan vooral om het gebruik van het Sranan (gebruikt door 35% van de leerkrachten en ruim 10% van de leerlingen); de gebruikpercentages van alle andere talen liggen beneden de 10%. In het secundair onderwijs gaat het bij de leerkrachten en leerlingen om het Engels (door ruim 66% van de leerkrachten en bijna 50% van de leerlingen), Spaans (door ruim 36% van de leerkrachten en ruim 26% van de leerlingen) en Sranan (door ruim 30% van de leerkrachten en ruim 13% van de leerlingen). Deze gegevens onderstrepen de positie van het Engels en Spaans als prestigieuze onderwijstalen. De leerkrachten gebruiken het Sranan meer (als hulptaal) dan de leerlingen. Dit kan samenhangen met het feit dat de meeste betrokkenen deze taal weliswaar kennen maar dat vooral voor de leerlingen duidelijk is, dat het een taal is die in de interactie met leerkrachten eigenlijk niet thuishoort. In de klasseninteractie tussen leerkrachten en leerlingen volgen beiden met andere woorden de norm dat het Nederlands de onderwijstaal is. Vooral de leerkrachten zijn vervolgens in de positie om van die norm af te wijken als zij dat wenselijk vinden. Buiten deze specifieke interactiesituatie blijken de leerlingen in hun onderlinge interactie zowel binnen als buiten de klas nog steeds vooral het Nederlands te gebruiken. Het gebruik van andere thuistalen neemt hier echter toe. In het primair onderwijs wordt door meer dan de helft van de leerlingen onderling en in de pauzes Sranan gebruikt en in het secundair onderwijs gaat het zelfs om bijna 70% van de leerlingen. In meer informele situaties is het Sranan voor een groot deel van de leerlingen met andere woorden wel acceptabel. Ook de factor leeftijd kan hier een rol spelen: naarmate de leerlingen ouder worden krijgt het Sranan een duidelijkere plaats in hun taalrepertoire. Behalve Sranan wordt in het primair onderwijs ook het Sarnami door meer dan 10% van de leerlingen onderling in de klas en in de pauzes gebruikt en in het secundair onderwijs zelfs door meer dan 20% van de leerlingen. In het secundair onderwijs wordt ook het Engels in de klas door meer dan 20% van de leerlingen onderling gebruikt.

Een vergelijking van de mate waarin leerkrachten en leerlingen in de klas gebruik maken van thuistalen laat zien dat Sranan (34% vs. 11%), Sarnami (5% vs. 2%) en Surinaams-Javaans (1,3% vs. 0,5%) meer door de leerkrachten dan door de leerlingen worden gebruikt in de klas terwijl Aukaans (1,1% vs. 1,7%) en Saramaccaans (1,0% vs. 1,2%) juist minder door de leerkrachten dan door de leerlingen worden gebruikt. De percentages gemeenschappelijk gebruik van thuistalen door leerkrachten en leerlingen ligt bij het Sranan op 7% en in bijna alle andere gevallen (ver) beneden de 1%.

Hoewel er in de schoolsituatie dus bij leerlingen wel beperkt sprake lijkt te zijn van de wens thuistalen te leren en deze thuistalen bovendien vooral door de leerkrachten (in beperkte mate) ook in de klas en door de leerlingen (in beperkte mate) vooral onderling en buiten de klas worden gebruikt, bestaat voor een systematische introductie van de thuistalen van de leerlingen als instructietaal in het onderwijs geen empirische basis.

Hoofdstuk 6

De leerkrachten en hun thuistalen

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het thuistaalonderzoek bij leerkrachten in het primair en secundair onderwijs. In Paragraaf 6.1 geven we een aantal achtergrondkenmerken van de onderzoeksgroep weer, in Paragraaf 6.2 presenteren we de door de leerkrachten gerapporteerde thuistalen en stellen we een top 7 van meest genoemde thuistalen samen. In Paragraaf 6.3 bespreken we van elke thuistaalgroep de taalvaardigheid, de taalkeuze, de taaldominantie en de taalpreferentie. We sluiten het hoofdstuk af met enkele conclusies in Paragraaf 6.4.

6.1 Achtergrondkenmerken van de leerkrachten

De leerkrachtenvragenlijst werd tegelijk met de leerlingenvragenlijst afgenomen op alle bij het onderzoek betrokken scholen voor primair en secundair onderwijs. Ze werd in principe op elke betrokken school voor glo, lbgo en mulo ingevuld door alle in dat schooltype werkzame leerkrachten. Tabel 6.1 geeft de leeftijdsdistributie van de deelnemende leerkrachten weer. In totaal hebben 3.785 leerkrachten in het primair en secundair onderwijs aan het thuistaalonderzoek deelgenomen. De meerderheid (62,2%) is tussen de 20 en 40 jaar oud.

Tabel 6.1 *Leeftijdsdistributie van de leerkrachten*

Leeftijd	Aantal	%
20 - 30 jaar	1.125	29,7
31 - 40 jaar	1.256	33,2
41 - 50 jaar	767	20,3
51 - 60 jaar	448	11,8
61 jaar en ouder	14	0,4
Onbekend	175	4,6
Totaal	3.785	100,0

Tabel 6.2 geeft de seksedistributie van de deelnemende leerkrachten weer. Slechts 9% van de deelnemende leerkrachten is van het mannelijk geslacht. Dit is in overeenstemming met het feit dat in het Surinaamse onderwijs 90% van het onderwijzend personeel uit vrouwen bestaat (Asin et al., 2004).

Tabel 6.2 *Seksedistributie van de leerkrachten*

Sekse	Aantal	%
Man	352	9,3
Vrouw	3.379	89,3
Onbekend	54	1,4
Totaal	3.785	100,0

Tabel 6.3 geeft een overzicht van de distributie van de leerkrachten over de districten. Net als de deelnemende leerlingen wonen de deelnemende leerkrachten vooral in de stadsdistricten

Paramaribo (47,1%) en Wanica (25,2%). Kleinere aantallen leerkrachten wonen in de overige districten.

Tabel 6.3 *Distributie van de leerkrachten over de districten*

District	Aantal	%
Brokopondo	64	1,7
Commewijne	253	6,7
Coronie	44	1,2
Marowijne	84	2,2
Nickerie	242	6,4
Para	94	2,5
Paramaribo	1.782	47,1
Saramacca	123	3,2
Sipaliwini	91	2,4
Wanica	954	25,2
Onbekend	54	1,4
Totaal	3.785	100,0

Tabel 6.4 geeft de spreiding van de leerkrachten over de verschillende schooltypen weer. De meerderheid van de leerkrachten (73,6%) werkt in het primair onderwijs.

Tabel 6.4 *Distributie van de leerkrachten over de verschillende schooltypen*

Schooltype	Aantal	%
glo	2.786	73,6
lbgo	185	4,9
mulo	733	19,4
Onbekend	81	2,1
Totaal	3.785	100,0

Tabel 6.5 geeft een indruk van de door de leerkrachten gevolgde opleidingen. Als we de gerapporteerde opleidingen relateren aan de huidige structuur van de opleiding voor leerkrachten in het primair en secundair onderwijs in Suriname kunnen we vaststellen dat ruim 48% van de leerkrachten is opgeleid voor het glo als onderwijzer of hoofdonderwijzer (Hoofdakte, Onderwijzersakte en glo1-bvf). Bijna 25% is opgeleid voor het kleuteronderwijs (Kleuterleidster en Hoofdkleuterleidster). Ruim 17% van de leerkrachten is opgeleid voor het secundair onderwijs (lo-akte en mo A-akte). Dat een groot aantal leerkrachten deze vraag niet of anders heeft ingevuld kan samenhangen met het feit dat vooral in het binnenland veel leerkrachten onbevoegd of op basis van een speciaal op het binnenland gerichte opleiding lesgeven (Asin et al., 2004).

Tabel 6.5 Door de leerkrachten gevolgde opleidingen

Opleiding	Aantal	%
Onderwijzersakte	830	21,9
Kleuterleidster	813	21,5
glo1-bvf	610	16,1
lo-akte	463	12,2
Hoofdakte	381	10,1
mo A-akte	206	5,4
Hoofdkleuterleidster	98	2,6
Anders	126	3,3
Onbekend	258	6,8
Totaal	3.785	100,0

6.2 Thuis talen van de leerkrachten

In deze paragraaf geven we eerst een overzicht van de verschillende, door de leerkrachten genoemde thuis talen en presenteren we vervolgens de thuis taalprofielen van de groepen leerkrachten die aangeven dat ze een (of meer) van de zeven, door de leerkrachten meest genoemde talen als thuis taal hebben. Het horen bij een thuis taalgroep wordt bepaald door het antwoord van de leerkrachten op de vraag welke taal of talen er in hun thuis situatie worden gesproken. Op basis van hun antwoorden kunnen de leerkrachten tot meerdere thuis taalgroepen behoren. Voor elke thuis taalgroep uit de thuis talen top 7 van de leerkrachten presenteren we vier dimensies. Het betreft:

- taalvaardigheid, dat wil zeggen de mate waarin de leerkrachten de desbetreffende talen zeggen te kunnen verstaan, spreken, lezen en schrijven;
- taalkeuze, dat wil zeggen de mate waarin de leerkrachten de desbetreffende talen zeggen te kiezen in de interactie met verschillende gesprekspartners (moeder, vader, broers en/of zussen, collega's, beste vrienden en burens);
- taaldominantie, dat wil zeggen de mate waarin de leerkrachten de desbetreffende talen het beste zeggen te beheersen;
- taalpreferentie, dat wil zeggen de mate waarin de leerkrachten de desbetreffende talen het liefste zeggen te spreken.

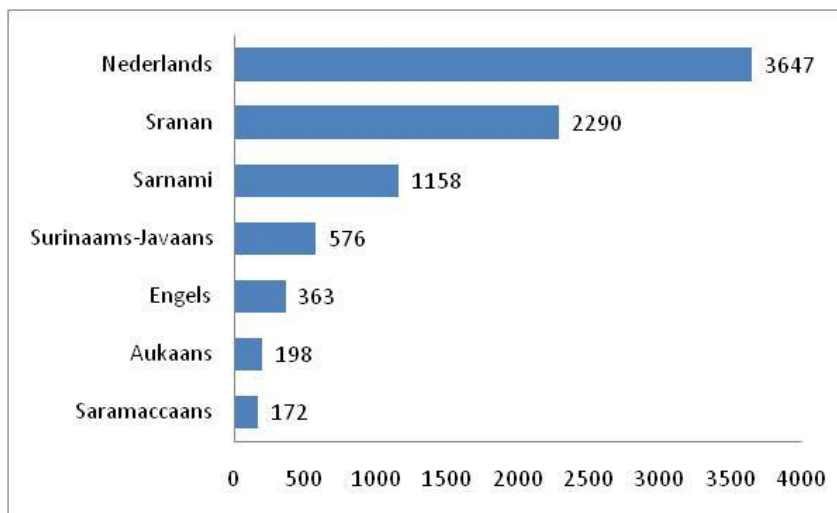
Bij de presentatie van deze vier dimensies worden steeds de leerkrachten in het glo, lbgo en mulo onderscheiden. Behalve deze gegevens per thuis taalgroep geven we ook informatie over de aantallen leerkrachten per schooltype, de door de leerkrachten genoemde andere thuis talen en de door de leerkrachten, naar eigen zeggen, in de klas gebruikte talen.

Tabel 6.6 geeft een overzicht van door de leerkrachten in het primair en secundair onderwijs genoemde thuis talen.

Tabel 6.6 Overzicht van door de leerkrachten genoemde thuistalen (N=3.785)

Taal	Aantal	%
Nederlands	3.647	96,4
Sranan	2.290	60,5
Sarnami	1.158	30,6
Surinaams-Javaans	576	15,2
Engels	363	9,6
Aukaans	198	5,2
Saramaccaans	172	4,5
Karaïbs	16	0,4
Paramaccaans	15	0,4
Spaans	14	0,4
Portugees	11	0,3
Aluku	10	0,3
Arowaks	6	0,2
Trio	3	0,1
Chinees	2	0,1
Papiamentó	2	0,1
Wajana	1	0,0
Kwinti	1	0,0
Frans	1	0,0
Arabisch	1	0,0

Tabel 6.6 laat zien dat de leerkrachten in totaal 20 verschillende thuistalen noemen. Uit de tabel blijkt duidelijk dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten (96,4%) Nederlands als thuistaal heeft. Op ruime afstand volgen Sranan (60,5%), Sarnami (30,6%) en Surinaams-Javaans (15,2%). De toppositie van het Nederlands is gezien het feit dat we hier te maken hebben met leerkrachten, die over het algemeen goed zijn opgeleid, niet verwonderlijk. Dat ook het Sranan als de *lingua franca* van Suriname voor veel leerkrachten een thuistaal is, hoeft niet te verbazen. De relatief hoge positie van het Sarnami en Surinaams-Javaans komt overeen met het feit dat deze talen, zoals we ook bij de leerlingen al zagen, in de desbetreffende taalgroepen een aanzienlijke vitaliteit hebben. Alle andere talen worden door veel geringere aantallen leerkrachten als thuistaal genoemd. Bij de bespreking van de thuistaalprofielen van de leerkrachten beperken we ons tot de door meer dan 100 leerkrachten genoemde thuistalen. Deze worden weergegeven in Figuur 6.1. Het betreft het Nederlands, Sranan, Sarnami, Surinaams-Javaans, Engels, Aukaans en Saramaccaans.



Figuur 6.1 *Thuishalen top 7 van de leerkrachten*

Tabel 6.6 bevat geen informatie over de mate waarin de leerkrachten de door hen gerapporteerde thuistalen ook werkelijk gebruiken. Daarover hebben we in de vragenlijst informatie verzameld door middel van de vraag: 'Welke taal spreekt u het meest'. De door de leerkrachten gegeven antwoorden op die vraag worden weergegeven in Tabel 6.7.

Tabel 6.7 *Meest gebruikte talen door leerkrachten (N=3.785)*

Taal	Aantal	%
Nederlands	3.473	91,8
Sranan	269	7,1
Sarnami	225	5,9
Aukaans	54	1,4
Saramaccaans	50	1,3
Engels	46	1,2
Surinaams-Javaans	44	1,2
Paramaccaans	2	0,1
Karaïbs	2	0,1
Aluku	1	0,0
Portugees	1	0,0

Uit Tabel 6.7 blijkt dat de absolute meerderheid van de leerkrachten aangeeft het meeste Nederlands te spreken. Het Nederlands heeft dus, onafhankelijk van de door de leerkrachten opgegeven thuistalen, een centrale positie in hun taalrepertoire. Op grote afstand volgen het Sranan en Sarnami die door respectievelijk 7,1% en 5,9% van de leerkrachten als meest gebruikte taal worden genoemd. De gebruiksgegevens van de overige thuistalen zijn verwaarloosbaar en een aantal talen (Arowaks, Chinees en Spaans) komen in de lijst van meest gebruikte talen niet eens voor.

6.2.1 De groep met Nederlands als thuistaal

Tabel 6.8 laat zien dat in totaal 3.647 leerkrachten aangeven dat bij hen thuis Nederlands wordt gesproken als thuistaal. De meeste leerkrachten met Nederlands als thuistaal werken in het glo.

Tabel 6.8 Aantal leerkrachten per klasgroep met Nederlands als thuistaal

Groep	glo	lbgo	mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	2.711	180	719	37	3.647

Uit Tabel 6.9 blijkt dat er door de leerkrachten met Nederlands als thuistaal, behalve Nederlands nog heel wat andere thuistalen worden gesproken. Een grote meerderheid (62,5%) geeft aan dat er thuis behalve Nederlands ook Sranan wordt gesproken; andere thuistalen die door meer dan 10% van de leerkrachten worden genoemd, zijn Sarnami (30,9%) en Surinaams-Javaans (15,7%).

Tabel 6.10 laat zien dat nagenoeg alle leerkrachten met Nederlands als thuistaal in de klas Nederlands zeggen te gebruiken (98,5%). Daarnaast geeft ruim 40% aan ook Sranan te gebruiken in de klas. Deze zelfrapportage van het gebruik van Sranan in de klas door de leerkrachten ligt hoger dan de waarneming van de leerlingen die aangeven dat 35% van hun leerkrachten in het primair onderwijs en 31,4% van hun leerkrachten in het secundair onderwijs in de klas Sranan gebruiken. Andere talen worden door minder dan 10% van de leerkrachten genoemd.

Tabel 6.9 Door leerkrachten in de Nederlandse thuistaalgroep naast Nederlands thuis gebruikte talen

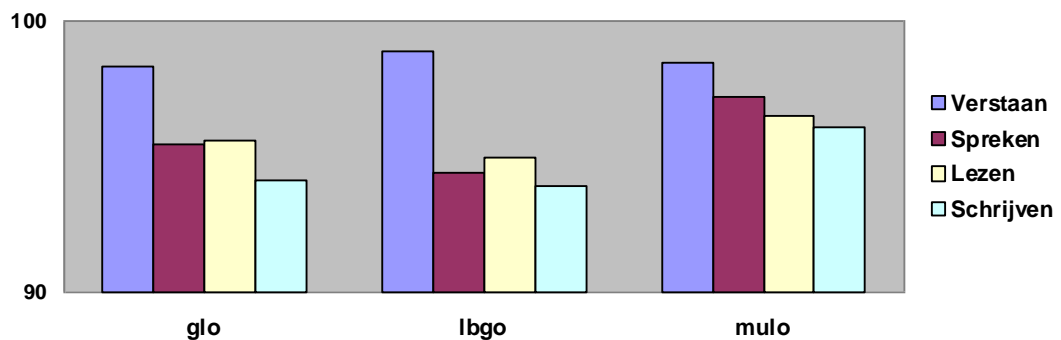
Taal	Aantal	%
Sranan	2.279	62,5
Sarnami	1.127	30,9
Surinaams-Javaans	573	15,7
Engels	361	9,9
Aukaans	198	5,4
Saramaccaans	158	4,3
Karaïbs	15	0,4
Paramaccaans	15	0,4
Spaans	14	0,4
Portugees	11	0,3
Aluku	10	0,3
Arowaks	6	0,2
Trio	3	0,1
Chinees	2	0,1
Papiament	2	0,1
Arabisch	1	0,0
Frans	1	0,0
Kwinti	1	0,0

Tabel 6.10 Door leerkrachten uit de Nederlandse thuistaalgroep in de klas gebruikte talen

Taal	Aantal	%
Nederlands	3.592	98,5
Sranan	1.487	40,8
Engels	276	7,6
Sarnami	171	4,7
Aukaans	63	1,7
Spaans	56	1,5
Surinaams-Javaans	55	1,5
Saramaccaans	42	1,2
Trio	5	0,1
Paramaccaans	2	0,1
Chinees	1	0,0
Portugees	1	0,0

In de volgende figuren wordt op basis van door de leerkrachten gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerkrachten met Nederlands als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

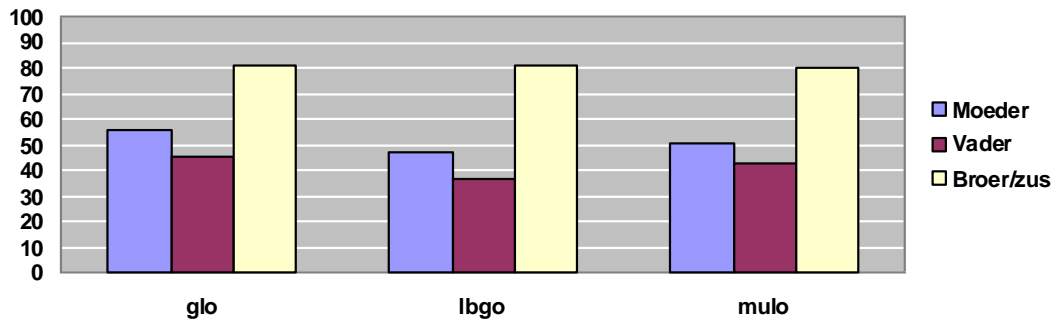
Figuur 6.2 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Nederlands van de leerkrachten in de Nederlandse thuistaalgroep.



Figuur 6.2 Taalvaardigheid in het Nederlands

De gerapporteerde mondelinge taalvaardigheid 'verstaan' van het Nederlands is in alle schooltypen hoog ontwikkeld (98%). Door leerkrachten in het glo en lbgo wordt echter een wat lagere spreek-, lees- en schrijfvaardigheid gerapporteerd dan door leerkrachten in het mulo. Dit weerspiegelt wellicht hun wat lagere opleidingsniveau. Alles samengenomen ligt het beheersingsniveau voor alle vier de taalvaardigheden boven de 94%.

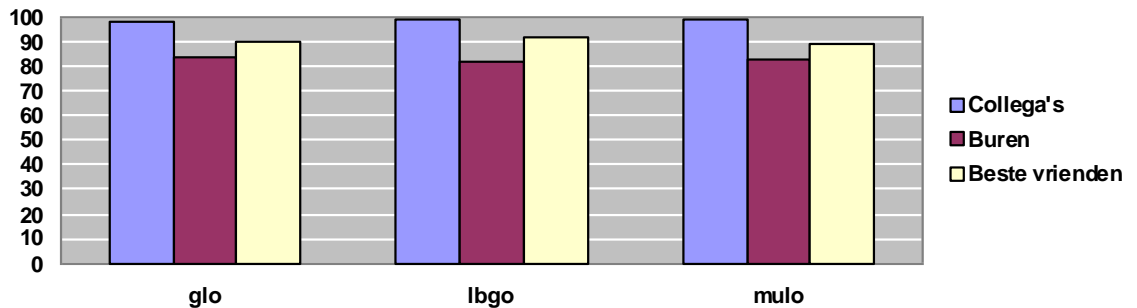
Figuur 6.3 geeft een overzicht van de keuze voor het Nederlands van de leerkrachten in de Nederlandse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 6.3 Taalkeuze voor het Nederlands in het gezin

Leerkrachten die het Nederlands als thuistaal hebben, rapporteren in alle schooltypen hogere percentages voor keuze van het Nederlands met hun broers en zussen (ruim 80%) dan met hun moeders (47% - 56%) en vaders (37% - 45%). Met de ouders en vooral met de vaders wordt blijkbaar de voorkeur gegeven aan een andere thuistaal; gezien de gegevens in Tabel 6.9 zal dit vooral Sranan, Sarnami of Surinaams-Javaans zijn.

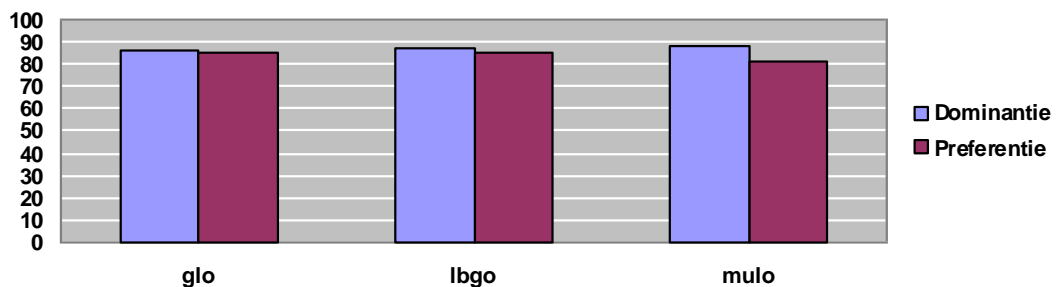
Figuur 6.4 geeft een overzicht van de keuze voor het Nederlands van de leerkrachten in de Nederlandse thuistaalgroep met hun collega's, burens en beste vrienden.



Figuur 6.4 Taalkeuze voor het Nederlands met bekenden

Leerkrachten die het Nederlands als thuistaal hebben spreken in alle schooltypen voor bijna 100% Nederlands met hun collega-leerkrachten. Ook in de interactie met beste vrienden (89% - 92%) en burens (82% - 84%) wordt veelal voor het Nederlands gekozen. De gegevens in Figuur 6.3 en 6.4 laten zien dat Nederlands voor leerkrachten in het publieke domein het meest gebruikte communicatiemiddel is terwijl in de gezinssituatie met de ouders ook andere talen worden gebruikt.

Figuur 6.5 geeft een overzicht van de dominantie van en preferentie voor het Nederlands van de leerkrachten in de Nederlandse thuistaalgroep.



Figuur 6.5 Taal dominantie en taalpreferentie in het Nederlands

Uit Figuur 6.5 blijkt dat de dominantie- en preferentiepatronen van de leerkrachten uit de Nederlandse thuistaalgroep in de onderscheiden schooltypen sterk op elkaar lijken. In alle schooltypen rapporteren de leerkrachten een zeer hoge dominantie van (85% - 89%) en preferentie voor het Nederlands (80% - 86%).

In de patronen van taalgebruik, taaldominantie en taalpreferentie van de leerkrachten in de Nederlandse thuistaalgroep komt het Nederlands in alle schooltypen onbetwist op de eerste plaats. Alleen het taalkeuzepatroon laat zien dat in het gezin vooral met de ouders andere talen dan Nederlands worden gebruikt.

6.2.2 De groep met Sranan als thuistaal

Tabel 6.11 laat zien dat in totaal 2.288 leerkrachten aangeven dat bij hen thuis Sranan wordt gesproken als thuistaal. De meeste leerkrachten met Sranan als thuistaal werken in het glo.

Tabel 6.11 *Aantal leerkrachten per klasgroep met Sranan als thuistaal*

Groep	glo	lbgo	mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	1.709	101	453	27	2.288

Uit Tabel 6.12 blijkt dat er door de leerkrachten met Sranan als thuistaal, behalve Sranan, nog heel wat andere thuishalen worden gesproken. Bijna alle leerkrachten met Sranan als thuistaal (99,6%) geven aan dat er bij hen thuis behalve Sranan ook Nederlands wordt gesproken; andere thuishalen zijn Sarnami (21,6%), Surinaams-Javaans (20,3%) en Engels (13,5%). De overige talen worden door (veel) minder dan 10% van de leerkrachten genoemd.

Tabel 6.13 laat zien dat nagenoeg alle leerkrachten met Sranan als thuistaal in de klas Nederlands zeggen te gebruiken (98,6%). Daarnaast geeft ruim 50% aan ook Sranan te gebruiken in de klas. De overige talen worden slechts in geringe mate genoemd.

Tabel 6.12 Door leerkrachten in de Sranan thuistaalgroep naast Sranan thuis gebruikte talen

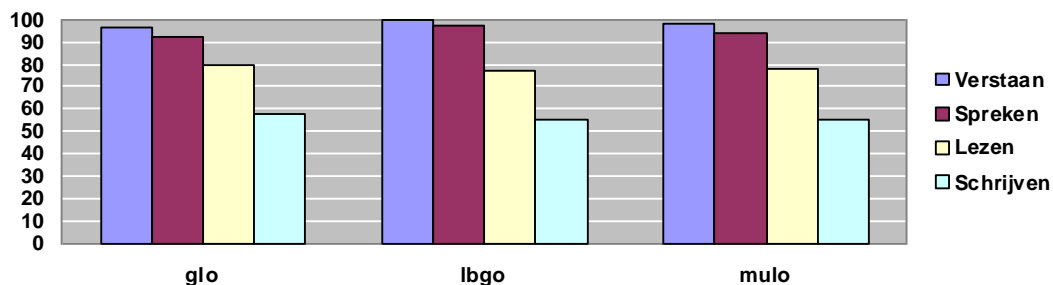
Taal	Aantal	%
Nederlands	2.279	99,6
Sarnami	494	21,6
Surinaams-Javaans	464	20,3
Engels	309	13,5
Aukaans	137	6,0
Saramaccaans	106	4,6
Karaïbs	13	0,6
Paramaccaans	12	0,5
Aluku	10	0,4
Spaans	10	0,4
Portugees	9	0,4
Arowaks	6	0,3
Chinees	2	0,1
Papiamentó	2	0,1
Arabisch	1	0,0
Frans	1	0,0
Kwinti	1	0,0
Trio	1	0,0
Wajana	1	0,0

Tabel 6.13 Door leerkrachten uit de Sranan thuistaalgroep in de klas gebruikte talen

Taal	Aantal	%
Nederlands	2.257	98,6
Sranan	1.180	51,6
Engels	203	8,9
Sarnami	104	4,5
Aukaans	48	2,1
Surinaams-Javaans	41	1,8
Spaans	39	1,7
Saramaccaans	28	1,2
Trio	2	0,1
Chinees	1	0,0
Paramaccaans	1	0,0
Portugees	1	0,0
Wajana	1	0,0

In de volgende figuren wordt op basis van door de leerkrachten gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerkrachten met Sranan als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

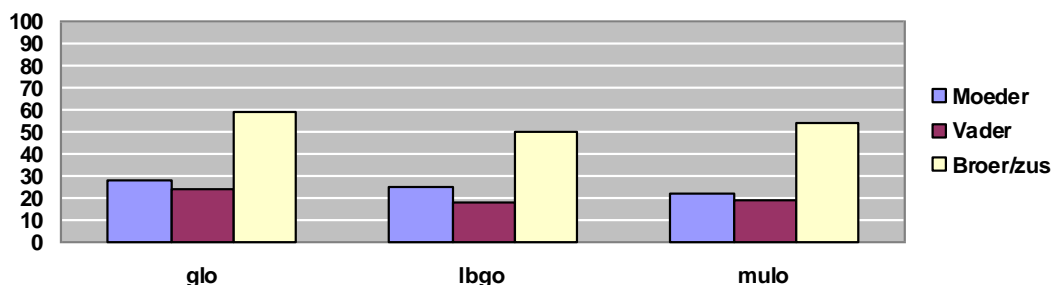
Figuur 6.6 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Sranan van de leerkrachten in de Sranan thuistaalgroep.



Figuur 6.6 *Taalvaardigheid in het Sranan*

De gerapporteerde vaardigheid in het verstaan (97% - 100%) en spreken (92% - 97%) van Sranan is in alle schooltypen hoog. In alle schooltypen wordt echter een lagere lees- (77% - 79%) en vooral schrijfvaardigheid (55% - 57%) gerapporteerd. Er is wel sprake van een zekere receptieve geletterdheid in het Sranan maar de productieve geletterdheid is slechts in beperkte mate ontwikkeld.

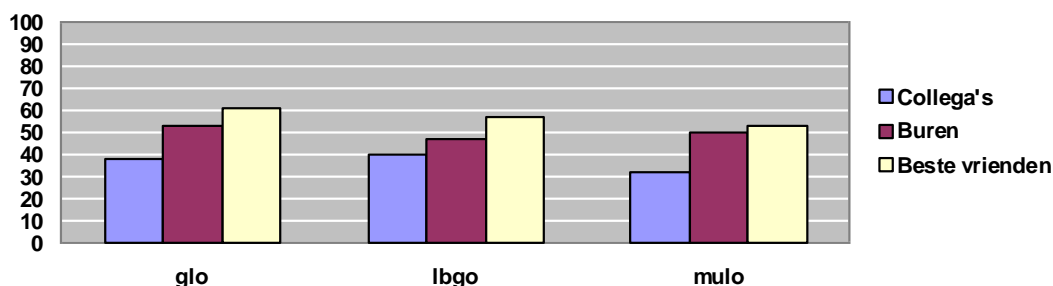
Figuur 6.7 geeft een overzicht van de keuze voor het Sranan van de leerkrachten in de Sranan thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 6.7 *Taalkeuze voor het Sranan in het gezin*

Leerkrachten met Sranan als thuistaal rapporteren in alle schooltypen een hogere keuze voor het Sranan in de interactie met hun broers en zussen (50% - 59%) dan met hun moeders (22% - 29%) en vaders (18% - 24%). Sranan blijkt bij de ondervraagde leerkrachten in de thuissituatie een niet al te veel gebruikte taal te zijn.

Figuur 6.8 geeft een overzicht van de keuze voor het Sranan van de leerkrachten in de Sranan thuistaalgroep met hun collega's, burens en beste vrienden.

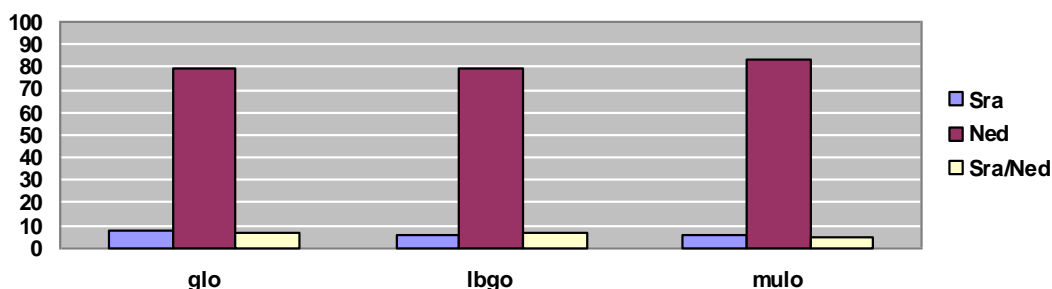


Figuur 6.8 *Taalkeuze voor het Sranan met bekenden*

Leerkrachten met het Sranan als thuistaal rapporteren relatief lage percentages voor keuze van het Sranan met collega-leerkrachten (32% - 39%) en burens (47% - 53%). In de interactie met hun vrienden kiezen ze iets meer voor het Sranan (53% - 61%). De gegevens in

Figuur 6.7 en 6.8 laten zien dat het Sranan voor leerkrachten met Sranan als thuistaal privé noch publiek een veel gekozen communicatiemiddel is. Het meeste wordt de taal gebruikt in de (waarschijnlijk informele) interactie met broers en zussen en beste vrienden.

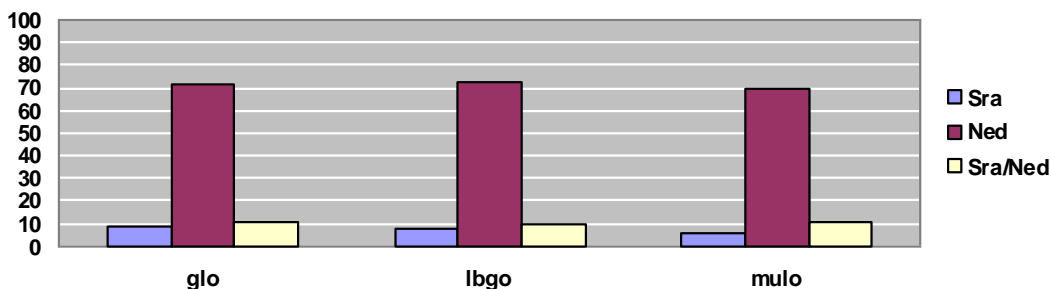
Figuur 6.9 geeft een overzicht van de dominantie van Sranan en Nederlands van de leerkrachten in de Sranan thuistaalgroep.



Figuur 6.9 Taal dominantie in het Sranan en Nederlands

De overgrote meerderheid van de leerkrachten die het Sranan als thuistaal hebben, rapporteren een veel grotere dominantie van het Nederlands dan van het Sranan. Leerkrachten in het glo rapporteren 8% dominantie van het Sranan en 79% dominantie van het Nederlands. Deze getallen zijn 6% vs. 79% bij leerkrachten in het lbgo en 6% vs. 83% in het mulo. Gedeel- de dominantie van Sranan en Nederlands is in alle schooltypen zeldzaam (5% - 7%).

Figuur 6.10 geeft een overzicht van de preferentie voor Sranan en Nederlands van de leerkrachten in de Sranan thuistaalgroep.



Figuur 6.10 Taalpreferentie voor het Sranan en Nederlands

In alle schooltypen rapporteren de leerkrachten een veel hogere preferentie voor het Nederlands (69% - 72%) dan voor het Sranan (5% - 8%).

In de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de leerkrachten in de Sranan thuistaalgroep komt het Nederlands in alle schooltypen op de eerste plaats. Alleen in de (informele) interactie met broers en zussen en beste vrienden blijkt een (zeer lichte) voorkeur voor het Sranan.

6.2.3 De groep met Sarnami als thuistaal

Uit Tabel 6.14 blijkt dat in totaal 1.158 leerkrachten aangeven dat bij hen thuis Sarnami gesproken wordt als thuistaal. De meeste leerkrachten met Sarnami als thuistaal werken in het glo.

Tabel 6.14 Aantal leerkrachten per klasgroep met Sarnami als thuistaal

Groep	glo	lbgo	mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	761	80	302	15	1.158

Uit Tabel 6.15 blijkt dat er door de leerkrachten met Sarnami als thuistaal, behalve Sarnami, nog heel wat andere thuistalen worden gesproken. Bijna alle leerkrachten met Sarnami als thuistaal (97,3%) geven aan dat er bij hen thuis behalve Sarnami ook Nederlands wordt gesproken; andere thuistalen zijn Sranan (42,7%) en Engels (11,9%). De overige talen worden slechts in geringe mate genoemd.

Tabel 6.15 Door leerkrachten in de Sarnami thuistaalgroep naast Sarnami thuis gebruikte talen

Taal	Aantal	%
Nederlands	1.127	97,3
Sranan	494	42,7
Engels	138	11,9
Surinaams-Javaans	40	3,5
Spaans	9	0,8
Portugees	5	0,4
Saramaccaans	4	0,3
Aluku	2	0,2
Aukaans	2	0,2
Karaiïbs	2	0,2
Paramaccaans	2	0,2
Arowaks	1	0,1
Chinees	1	0,1
Papiamentó	1	0,1

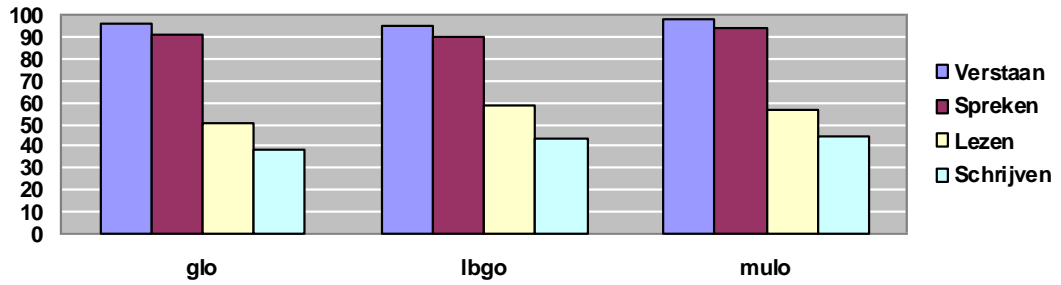
Tabel 6.16 laat zien dat nagenoeg alle leerkrachten met Sarnami als thuistaal in de klas Nederlands zeggen te gebruiken (98,5%). Daarnaast geeft 25,9% aan ook Sranan te gebruiken in de klas en 11,1% Sarnami. Andere talen worden slechts in beperkte mate genoemd.

Tabel 6.16 Door leerkrachten uit de Sarnami thuistaalgroep in de klas gebruikte talen

Taal	Aantal	%
Nederlands	1.141	98,5
Sranan	300	25,9
Sarnami	128	11,1
Engels	79	6,8
Spaans	28	2,4
Surinaams-Javaans	13	1,1
Aukaans	3	0,3
Saramaccaans	1	0,1

In de volgende figuren wordt op basis van door de leerkrachten gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerkrachten met Sarnami als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

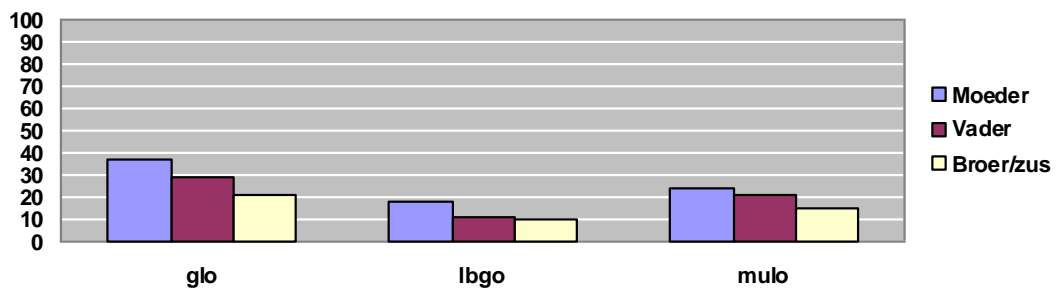
Figuur 6.11 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Sarnami van de leerkrachten in de Sarnami thuistaalgroep.



Figuur 6.11 *Taalvaardigheid in het Sarnami*

De gerapporteerde taalvaardigheden verstaan (95% - 98%) en spreken (90% - 94%) van het Sarnami zijn bij alle leerkrachten in alle schooltypen hoog ontwikkeld. De gerapporteerde leesvaardigheid (51% - 59%) en schrijfvaardigheid (39% - 45%) ligt bij alle leerkrachten in alle schooltypen veel lager. Zowel de receptieve als productieve geletterdheid in het Sarnami is maar in beperkte mate ontwikkeld.

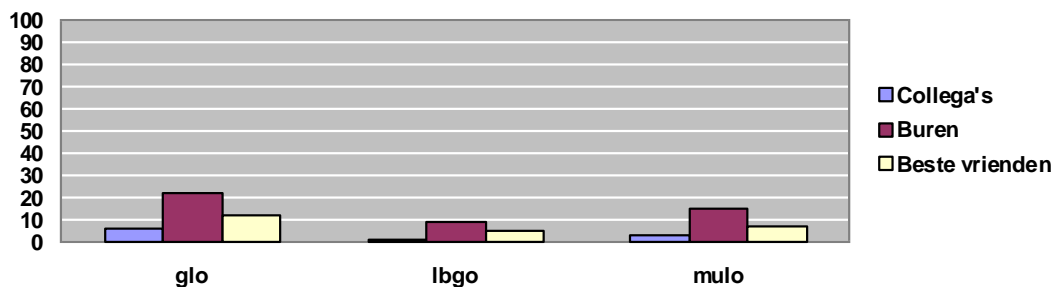
Figuur 6.12 geeft een overzicht van de keuze voor het Sarnami van de leerkrachten in de Sarnami thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 6.12 *Taalkeuze voor het Sarnami in het gezin*

Leerkrachten met Sarnami als thuistaal rapporteren lage percentages voor de keuze van het Sarnami in de interactie met hun moeders (17% - 37%), vaders (11% - 29%) en broers en zussen (10% - 21%). De taalkeuzepatronen van de leerkrachten maken duidelijk dat het Sarnami in de thuissituatie maar weinig en, als het al gebeurt, vooral met de moeders wordt gebruikt.

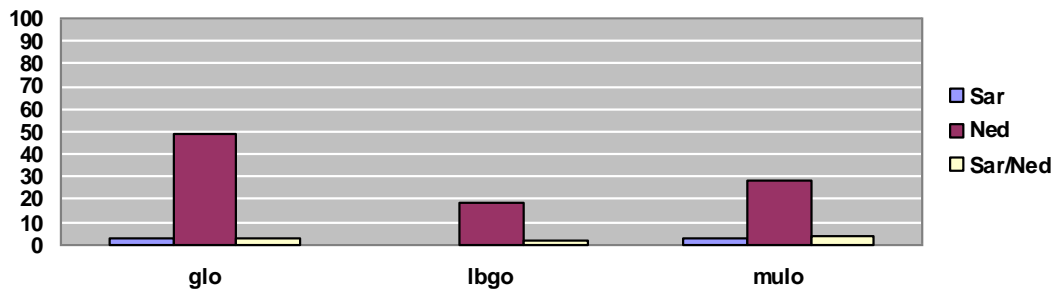
Figuur 6.13 geeft een overzicht van de keuze voor het Sarnami van de leerkrachten in de Sarnami thuistaalgroep met hun collega's, burens en beste vrienden.



Figuur 6.13. *Taalkeuze voor het Sarnami met bekenden*

Leerkrachten met Sarnami als thuistaal rapporteren zeer lage percentages voor de keuze van Sarnami in de interactie met collega-leerkrachten (1% - 6%). In de interactie met hun beste vrienden (5% - 12%) en burens (9% - 22%) liggen die percentages iets hoger. De gegevens in Figuur 6.12 en 6.13 laten zien dat het Sarnami voor leerkrachten met Sarnami als thuistaal privé noch publiek een veel gekozen communicatiemiddel is.

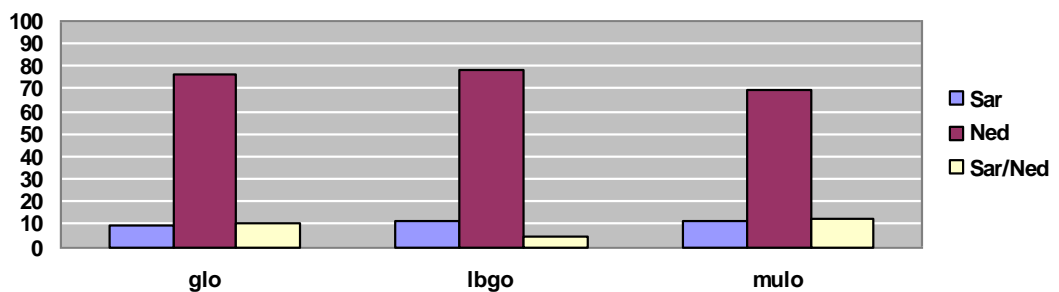
Figuur 6.14 geeft een overzicht van de dominantie van Sarnami en Nederlands van de leerkrachten in de Sarnami thuistaalgroep.



Figuur 6.14 *Taaldominantie in het Sarnami en Nederlands*

Bijna alle leerkrachten met Sarnami als thuistaal in alle schooltypen rapporteren een bijna complete dominantie van het Nederlands. Leerkrachten in het glo rapporteren 3% dominantie voor het Sarnami en 49% dominantie voor het Nederlands. Deze getallen zijn 0% vs. 19% in het lbgo en 3% vs. 28% in het mulo. Dominantie in beide talen tegelijk komt in alle schooltypen nauwelijks voor (1% - 4%).

Figuur 6.15 geeft een overzicht van de preferentie voor Sarnami en Nederlands van de leerkrachten in de Sarnami thuistaalgroep.



Figuur 6.15 *Taalpreferentie voor het Sarnami en Nederlands*

In alle schooltypen rapporteren de leerkrachten met Sarnami als thuistaal een veel hogere preferentie voor het Nederlands (69% - 79%) dan voor het Sarnami (9% - 12%).

In de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de leerkrachten in de Sarnami thuistaalgroep komt het Nederlands in alle schooltypen op de eerste plaats.

6.2.4 De groep met Surinaams-Javaans als thuistaal

Uit Tabel 6.17 blijkt dat in totaal 576 leerkrachten aangeven dat er bij hen thuis Surinaams-Javaans gesproken wordt als thuistaal. De meerderheid van de leerkrachten met Surinaams-Javaans als thuistaal werkt in het glo.

Tabel 6.17 *Aantal leerkrachten per klasgroep met Surinaams-Javaans als thuistaal*

Groep	glo	lbgo	mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	437	19	114	6	576

Uit Tabel 6.18 blijkt dat er door de leerkrachten met Surinaams-Javaans als thuistaal, behalve Surinaams-Javaans nog heel wat andere thuistalen worden gesproken. Bijna alle leerkrachten met Surinaams-Javaans als thuistaal (99,5%) geven aan dat er bij hen thuis behalve Surinaams-Javaans ook Nederlands wordt gesproken; andere thuistalen zijn Sranan (80,6%), Engels (9,9%) en Sarnami (6,9%). De overige talen worden door minder dan 1% van de leerkrachten genoemd.

Tabel 6.19 laat zien dat nagenoeg alle leerkrachten met Surinaams-Javaans als thuistaal in de klas Nederlands zeggen te gebruiken (99,3%). Daarnaast geeft 44,4% aan ook Sranan te gebruiken in de klas. De overige talen, waaronder de thuistaal Surinaams-Javaans, worden door minder dan 10% van de leerkrachten genoemd.

Tabel 6.18 *Door leerkrachten in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep naast Surinaams-Javaans thuis gebruikte talen*

Taal	Aantal	%
Nederlands	573	99,5
Sranan	464	80,6
Engels	57	9,9
Sarnami	40	6,9
Saramaccaans	4	0,7
Aukaans	3	0,5
Portugees	3	0,5
Arowaks	2	0,3
Chinees	2	0,3
Aluku	1	0,2
Arabisch	1	0,2
Karaïbs	1	0,2
Paramaccaans	1	0,2
Spaans	1	0,2

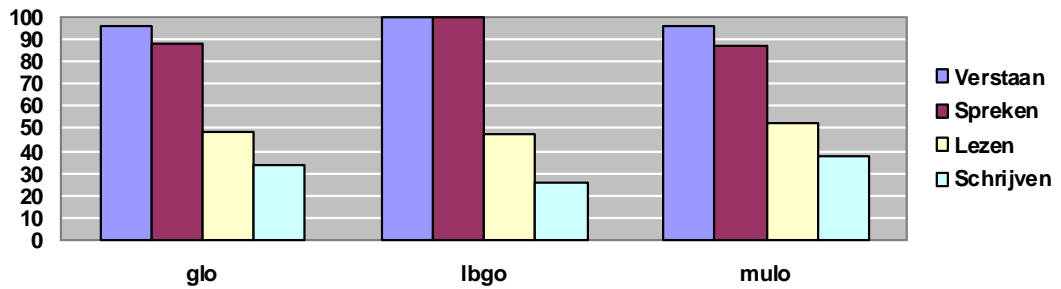
Tabel 6.19 *Door leerkrachten uit de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep in de klas gebruikte talen*

Taal	Aantal	%
Nederlands	572	99,3
Sranan	256	44,4
Engels	51	8,9
Surinaams-Javaans	33	5,7
Sarnami	21	3,6
Spaans	13	2,3
Aukaans	3	0,5
Chinees	1	0,2

In de volgende figuren wordt op basis van door de leerkrachten gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerkrachten met Surinaams-Javaans als thuistaal gepresenteerd.

Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

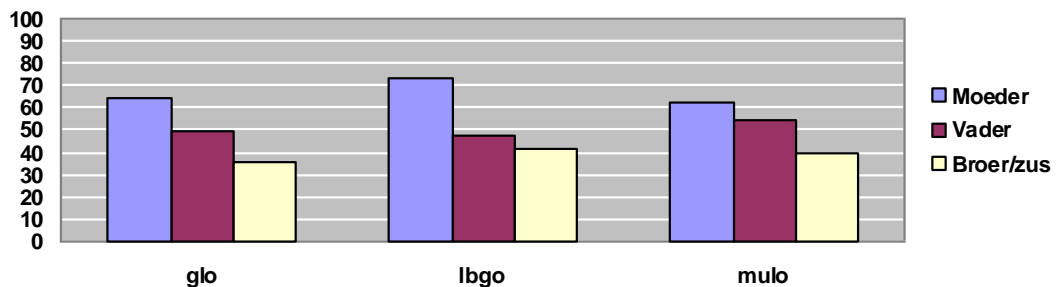
Figuur 6.16 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Surinaams-Javaans van de leerkrachten in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep.



Figuur 6.16 *Taalvaardigheid in het Surinaams-Javaans*

De gerapporteerde taalvaardigheden verstaan (96% - 100%) en spreken (88% - 100%) van het Surinaams-Javaans zijn bij alle leerkrachten in alle schooltypen hoog ontwikkeld. De gerapporteerde leesvaardigheid (47% - 53%) en schrijfvaardigheid (26% - 38%) ligt bij alle leerkrachten in alle schooltypen veel lager. Zowel de receptieve als productieve geletterdheid in het Surinaams-Javaans is maar in beperkte mate ontwikkeld.

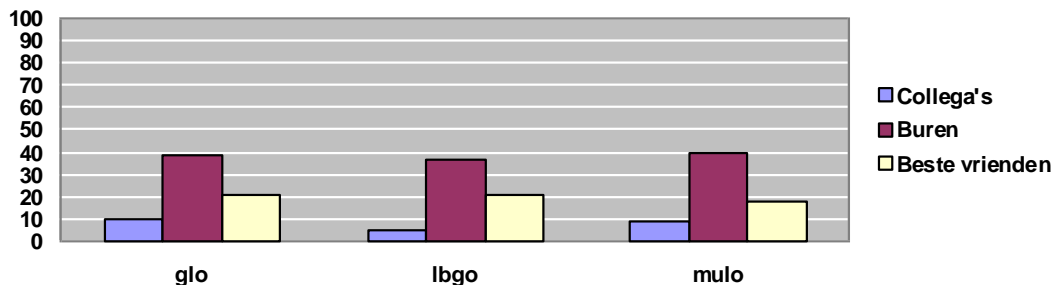
Figuur 6.17 geeft een overzicht van de keuze voor het Surinaams-Javaans van de leerkrachten in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 6.17 *Taalkeuze voor het Surinaams-Javaans in het gezin*

Leerkrachten met Surinaams-Javaans als thuistaal rapporteren in de interactie met hun moeders (62% - 74%) hogere percentages voor de keuze van Surinaams-Javaans dan met hun vaders (47% - 54%) en met hun broers en zussen (36% - 42%). De taalkeuzepatronen van de leerkrachten maken duidelijk dat voor zover het Surinaams-Javaans in de thuissituatie wordt gebruikt dit vooral gebeurt in de interactie met de moeder.

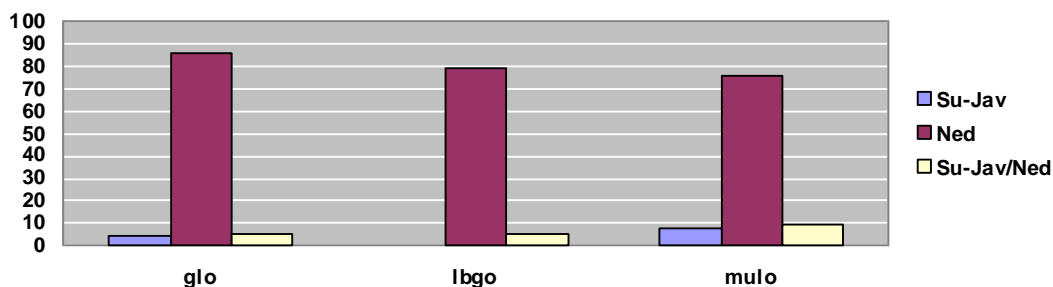
Figuur 6.18 geeft een overzicht van de keuze voor het Surinaams-Javaans van de leerkrachten in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep met hun collega's, burens en beste vrienden.



Figuur 6.18 *Taalkeuze voor het Surinaams-Javaans met bekenden*

Leerkrachten met Surinaams-Javaans als thuistaal rapporteren zeer lage percentages voor de keuze van Surinaams-Javaans in de interactie met collega-leerkrachten (5% - 10%). In de interactie met hun beste vrienden (18% - 21%) en burens (37% - 39%) liggen die percentages iets hoger. De gegevens in Figuur 6.17 en 6.18 laten zien dat het Surinaams-Javaans voor leerkrachten met Surinaams-Javaans als thuistaal privé noch publiek een veel gekozen communicatiemiddel is. De enige uitzondering wordt gevormd door de interactie met de moeders die bij ongeveer 70% van de leerkrachten in het Surinaams-Javaans plaatsvindt.

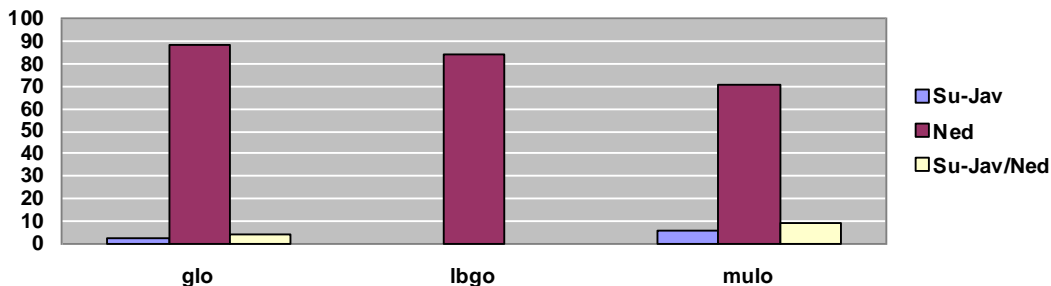
Figuur 6.19 geeft een overzicht van de dominantie van Surinaams-Javaans en Nederlands van de leerkrachten in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep.



Figuur 6.19 *Taaldominantie in het Surinaams-Javaans en Nederlands*

De meeste leerkrachten met Surinaams-Javaans als thuistaal in alle schooltypen rapporteren een zeer grote dominantie in het Nederlands. Leerkrachten in het glo rapporteren 5% dominantie voor het Surinaams-Javaans en 86% voor het Nederlands. Deze getallen zijn 0% vs. 79% in het lbgo en 8% vs. 75% in het mulo.

Figuur 6.20 geeft een overzicht van de preferentie voor Surinaams-Javaans en Nederlands van de leerkrachten in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep.



Figuur 6.20 *Taalpreferentie voor het Surinaams-Javaans en Nederlands*

In alle schooltypen rapporteren de leerkrachten een absolute preferentie voor het Nederlands (70% - 88%) boven het Surinaams-Javaans (0% - 6%).

In de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de leerkrachten in de Surinaams-Javaanse thuistaalgroep komt het Nederlands in alle schooltypen op de eerste plaats. Alleen in de interactie met de moeders blijkt een voorkeur voor het Surinaams-Javaans.

6.2.5 De groep met Engels als thuistaal

Uit Tabel 6.20 blijkt dat 363 leerkrachten aangeven dat bij hen thuis Engels wordt gesproken als thuistaal. De meeste leerkrachten met Engels als thuistaal werken in het primair onderwijs.

Tabel 6.20 Aantal leerkrachten per klas groep met Engels als thuistaal

Groep	glo	lbgo	mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	219	25	115	4	363

Uit Tabel 6.21 blijkt dat er door de leerkrachten met Engels als thuistaal, behalve Engels nog heel wat andere thuistalen worden gesproken. Bijna alle leerkrachten met Engels als thuistaal (99,4%) geven aan dat er bij hen thuis behalve Engels ook Nederlands wordt gesproken; andere thuistalen zijn Sranan (85,1%), Sarnami (38%) en Surinaams-Javaans (15,7%). De overige talen worden door minder dan 10% van de leerkrachten genoemd.

Tabel 6.21 Door leerkrachten in de Engelse thuistaalgroep naast Engels thuis gebruikte talen

Taal	Aantal	%
Nederlands	361	99,4
Sranan	309	85,1
Sarnami	138	38,0
Surinaams-Javaans	57	15,7
Aukaans	12	3,3
Saramaccaans	11	3,0
Spaans	9	2,5
Paramaccaans	4	1,1
Portugees	4	1,1
Aluku	3	0,8
Karaïbs	3	0,8
Arowaks	2	0,6
Arabisch	1	0,3
Chinees	1	0,3
Frans	1	0,3
Papiamentó	1	0,3

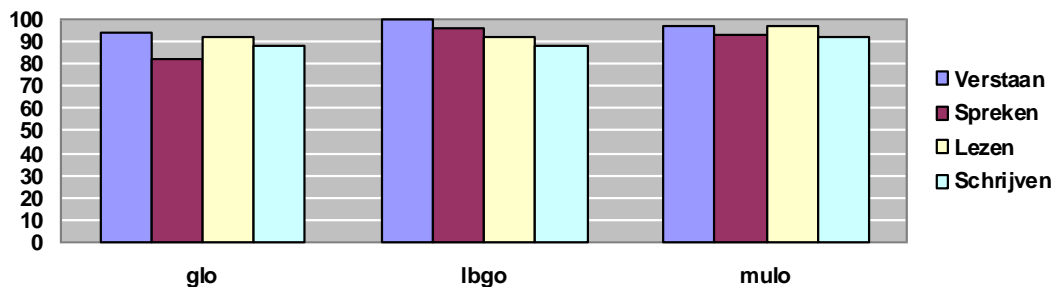
Tabel 6.22 laat zien dat nagenoeg alle leerkrachten met Engels als thuistaal in de klas Nederlands zeggen te gebruiken (99,3%). Daarnaast geeft 44,8% aan ook Sranan te gebruiken in de klas en 23,1% Engels. De overige talen worden door minder dan 10% van de leerkrachten genoemd.

Tabel 6.22 Door leerkrachten uit de Engelse thuistaalgroep in de klas gebruikte talen

Taal	Aantal	%
Nederlands	357	98,3
Sranan	177	48,8
Engels	84	23,1
Sarnami	21	5,8
Spaans	10	2,8
Aukaans	7	1,9
Saramaccaans	5	1,4
Surinaams-Javaans	4	1,1

In de volgende figuren wordt op basis van door de leerkrachten gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerkrachten met Engels als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

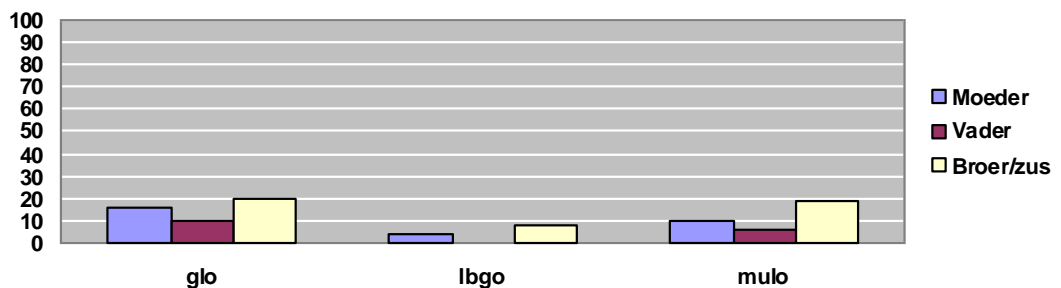
Figuur 6.21 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Engels van de leerkrachten in de Engelse thuistaalgroep.



Figuur 6.21 Taalvaardigheid in het Engels

Niet alleen de gerapporteerde vaardigheid in het verstaan (93% - 100%) en spreken (83% - 96%) van het Engels is hoog ontwikkeld bij alle leerkrachten met Engels als thuistaal in alle schooltypen, maar, anders dan bij alle andere thuistaalgroepen behalve Nederlands, ook de vaardigheid in het lezen (92% - 97%) en schrijven (88% - 92%) van Engels. De leerkrachten met Engels als thuistaal bezitten een hoge mate van geletterdheid in het Engels.

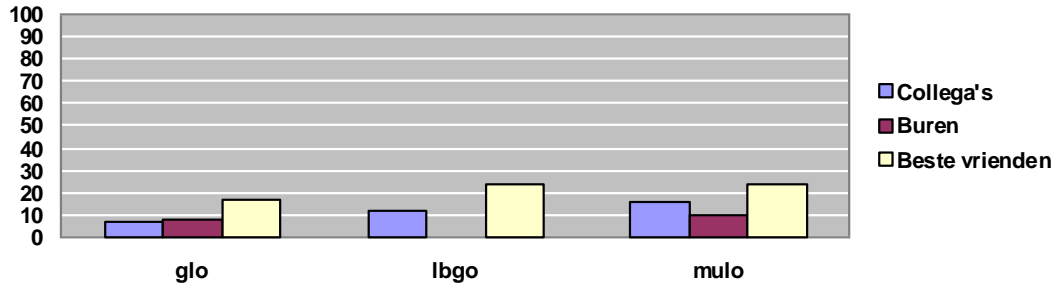
Figuur 6.22 geeft een overzicht van de keuze voor het Engels van de leerkrachten in de Engelse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 6.22 Taalkeuze voor het Engels in het gezin

Leerkrachten met Engels als thuistaal rapporteren zeer lage percentages van keuze voor het Engels in de interactie met hun moeders (4% - 16%), vaders (0% - 10%) en broers en zussen (8% - 20%). Het taalkeuzepatroon van de leerkrachten maakt duidelijk dat het Engels voor de meerderheid niet echt als thuistaal functioneert.

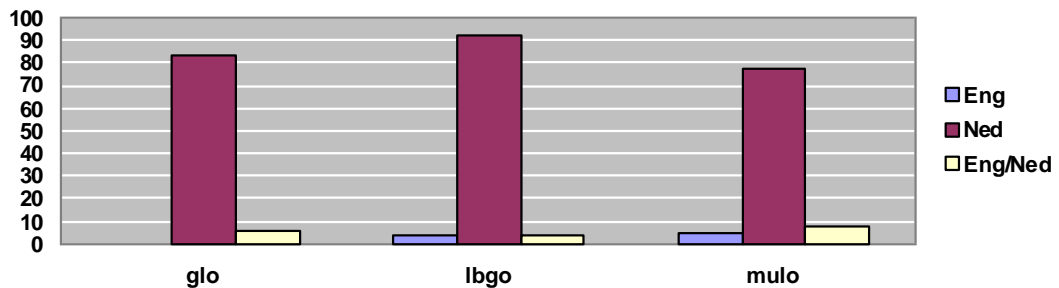
Figuur 6.23 geeft een overzicht van de keuze voor het Engels van de leerkrachten in de Engelse thuistaalgroep met hun collega's, burens en beste vrienden.



Figuur 6.23 *Taalkeuze voor het Engels met bekenden*

Leerkrachten met het Engels als thuistaal rapporteren zeer lage percentages van keuze voor het Engels in interactie met hun collega-leerkrachten (7% - 15%). In de interactie met hun beste vrienden liggen deze percentages iets hoger (17% - 24%) maar met de burens wordt maar weinig gekozen voor het Engels (0% - 10%). De gegevens in Figuur 6.22 en 6.23 laten zien dat het Engels voor leerkrachten met Engels als thuistaal privé noch publiek een veel gekozen communicatiemiddel is.

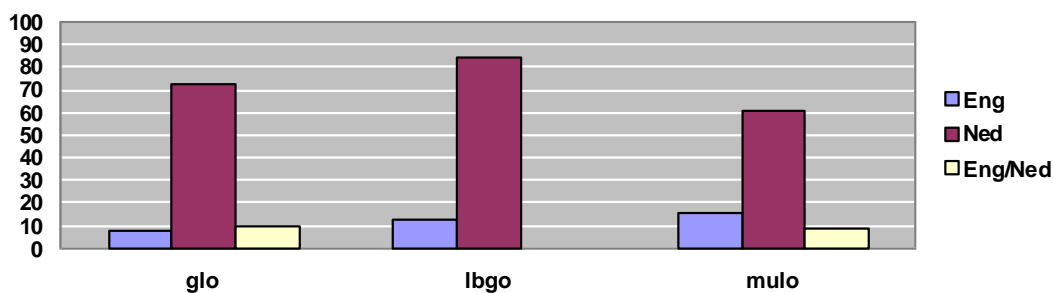
Figuur 6.24 geeft een overzicht van de dominantie van Engels en Nederlands van de leerkrachten in de Engelse thuistaalgroep.



Figuur 6.24 *Taaldominantie in het Engels en Nederlands*

Alle leerkrachten met Engels als thuistaal in alle schooltypen rapporteren een absolute dominantie van het Nederlands. Leerkrachten in het glo rapporteren 0% dominantie van het Engels en 84% dominantie van het Nederlands. Deze cijfers zijn 4% vs. 92% in het lbgo en 4% vs. 77% in het mulo. Dominantie in beide talen tegelijk komt bij de leerkrachten in alle schooltypen nauwelijks voor (4% - 8%).

Figuur 6.25 geeft een overzicht van de preferentie voor Engels en Nederlands van de leerkrachten in de Engelse thuistaalgroep.



Figuur 6.25 *Taalpreferentie voor het Engels en Nederlands*

Leerkrachten met Engels als thuistaal rapporteren in alle schooltypen een absolute preferentie voor het Nederlands (61% - 84%) boven het Engels (7% - 16%).

In de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de leerkrachten in de Engelse thuistaalgroep komt het Nederlands in alle schooltypen op de eerste plaats. Dit neemt niet weg dat er bij alle leerkrachten in alle schooltypen sprake is van een, naar eigen zeggen, (zeer) goede beheersing van het Engels.

6.2.6 De groep met Aukaans als thuistaal

Uit Tabel 6.23 blijkt dat 198 leerkrachten aangeven dat bij hen thuis Aukaans wordt gesproken als thuistaal. Bijna alle leerkrachten met Aukaans als huistaal werken in het primair onderwijs.

Tabel 6.23 *Aantal leerkrachten per klasgroep met Aukaans als thuistaal*

Groep	glo	lbgo	mulo	Onbekend	Totaal
Aantal	177	5	15	1	198

Uit Tabel 6.24 blijkt dat er door de leerkrachten met Aukaans als thuistaal, behalve Aukaans nog heel wat andere thuistalen worden gesproken. Bijna alle leerkrachten met Aukaans als thuistaal (94,4%) geven aan dat er bij hen thuis behalve Aukaans ook Nederlands wordt gesproken; andere thuistalen zijn Sranan (69,2%) en Saramaccaans (17,2%). De overige talen worden door minder dan 10% van de leerkrachten genoemd.

Tabel 6.24 *Door leerkrachten in de Aukaanse thuistaalgroep naast Aukaans thuis gebruikte talen*

Taal	Aantal	%
Nederlands	188	94,9
Sranan	137	69,2
Saramaccaans	34	17,2
Engels	12	6,1
Paramaccaans	9	4,5
Aluku	7	3,5
Surinaams-Javaans	3	1,5
Sarnami	2	1,0
Portugees	2	1,0
Arowaks	1	0,5
Chinees	1	0,5
Karaïbs	1	0,5

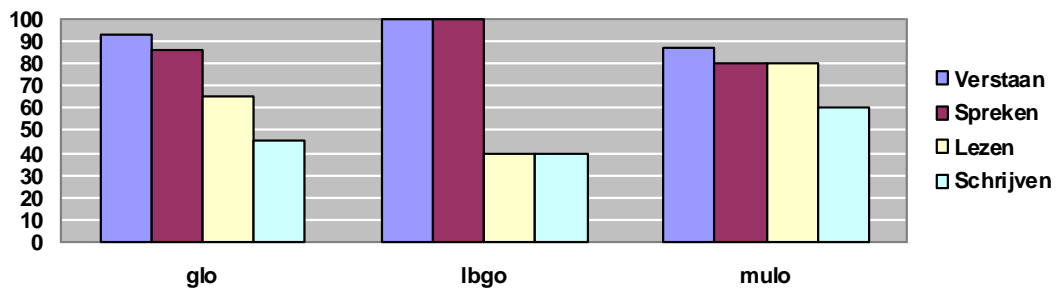
Tabel 6.25 laat zien dat bijna alle leerkrachten met Aukaans als thuistaal in de klas Nederlands zeggen te gebruiken (98,9%). Daarnaast geeft 55,5% aan ook Sranan te gebruiken in de klas en 17,1% Aukaans. De overige talen worden door minder dan 10% van de leerkrachten genoemd.

Tabel 6.25 Door leerkrachten uit de Aukaanse thuistaalgroep in de klas gebruikte talen

Taal	Aantal	%
Nederlands	196	98,9
Sranan	110	55,5
Aukaans	34	17,1
Engels	6	3,0
Saramaccaans	6	3,0
Sarnami	3	1,5

In de volgende figuren wordt op basis van door de leerkrachten gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerkrachten met Aukaans als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

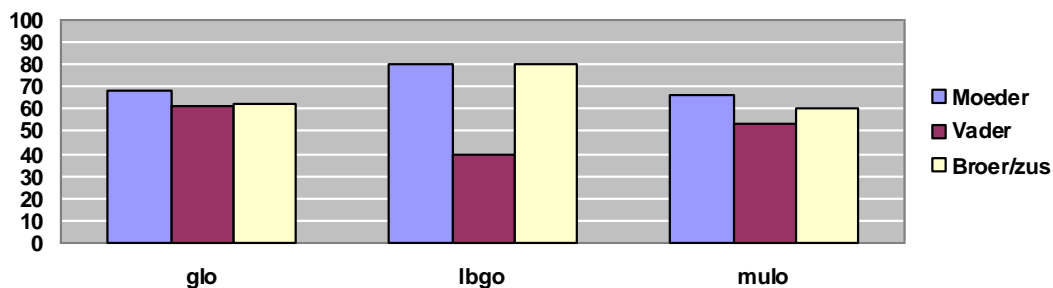
Figuur 6.26 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Aukaans van de leerkrachten in de Aukaanse thuistaalgroep.



Figuur 6.26 Taalvaardigheid in het Aukaans

De gerapporteerde vaardigheid in het verstaan (87% - 100%) en spreken (80% - 100%) van het Aukaans is bij alle leerkrachten in alle schooltypen hoog ontwikkeld. De vaardigheid in het lezen (40% - 65%) en schrijven (40% - 45%) van Aukaans ligt in het glo en lbgo aanzienlijk lager, terwijl voor het mulo 60% schrijfvaardigheid en 80% leesvaardigheid wordt gerapporteerd. De ontwikkeling van geletterdheid in het Aukaans laat een wat gevarieerder beeld zien dan het geval is bij de meeste andere thuistalen.

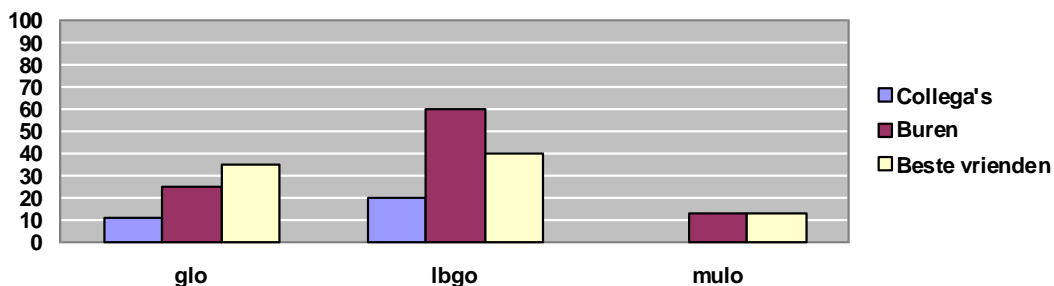
Figuur 6.27 geeft een overzicht van de keuze voor het Aukaans van de leerkrachten in de Aukaanse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 6.27 *Taalkeuze voor het Aukaans in het gezin*

Leerkrachten met Aukaans als thuistaal rapporteren zeer hoge percentages voor de keuze van Aukaans in de interactie met hun moeders (67% - 80%) en, in iets mindere mate, met hun broers en zussen (63% - 80%). In de interactie met hun vaders kiezen de leerkrachten in alle schooltypen wat minder voor het Aukaans (40% - 61%). Op basis van deze taalkeuzepatronen kan worden gesteld dat het Aukaans in de thuissituatie in aanzienlijke mate wordt gebruikt.

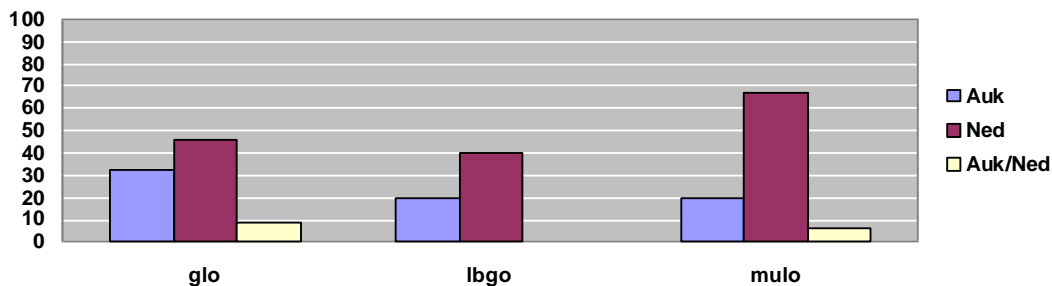
Figuur 6.28 geeft een overzicht van de keuze voor het Aukaans van de leerkrachten in de Aukaanse thuistaalgroep met hun collega's, burens en beste vrienden.



Figuur 6.28 *Taalkeuze voor het Aukaans met bekenden*

Leerkrachten met Aukaans als thuistaal rapporteren zeer lage percentages voor de keuze van Aukaans in de interactie met hun collega-leerkrachten (0% - 20%). In de interactie met hun beste vrienden (13% - 40%) en vooral hun burens (13% - 60%) wordt (iets) meer Aukaans gekozen. Uit Figuur 6.27 en 6.28 blijkt duidelijk dat Aukaans weliswaar in het gezin in belangrijke mate als communicatiemiddel wordt gebruikt maar dat het zeker geen algemeen gebruikt communicatiemiddel is in het publieke domein. De leerkrachten in het lbgo vormen een uitzondering op deze regel in die zin dat ze in de interactie met hun burens en beste vrienden, dat wil zeggen binnen hun sociale netwerk, wel Aukaans gebruiken.

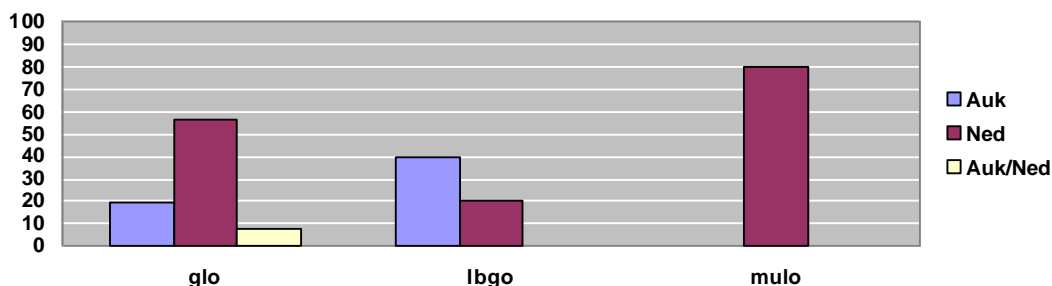
Figuur 6.29 geeft een overzicht van de dominantie van Aukaans en Nederlands van de leerkrachten in de Aukaanse thuistaalgroep.



Figuur 6.29 *Taaldominantie in het Aukaans en Nederlands*

De meeste leerkrachten met Aukaans als thuistaal rapporteren een tamelijk grote dominantie van het Nederlands. Leerkrachten in het glo rapporteren 32% dominantie van het Aukaans tegenover 46% dominantie van het Nederlands. Deze cijfers zijn 20% vs. 40% in het lbgo en 20% vs. 67% in het mulo. Gelijktijdige dominantie van Aukaans en Nederlands komt in alle schooltypen nauwelijks voor (0% - 8%).

Figuur 6.30 geeft een overzicht van de preferentie voor Aukaans en Nederlands van de leerkrachten in de Aukaanse thuistaalgroep.



Figuur 6.30 *Taalpreferentie voor het Aukaans en Nederlands*

Leerkrachten met Aukaans als thuistaal in het mulo rapporteren een absolute preferentie voor het Nederlands (80%) boven het Aukaans (0%). Hetzelfde geldt, hoewel in iets mindere mate, voor leerkrachten in het glo (56% vs. 20%). Leerkrachten in het lbgo geven echter de voorkeur aan het Aukaans (40%) boven het Nederlands (20%).

In de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de leerkrachten in de Aukaanse thuistaalgroep zijn verschillende posities van het Nederlands en Aukaans zichtbaar. De taalvaardigheid in het Aukaans is relatief hoog, de taal wordt vooral in de interactie binnen het gezin relatief veel gebruikt en vooral leerkrachten in het lbgo rapporteren een relatief hoge preferentie voor het Aukaans. Een en ander wijst op een relatief grote vitaliteit van het Aukaans.

6.2.7 De groep met Saramaccaans als thuistaal

Uit Tabel 6.26 blijkt dat 172 leerkrachten aangeven dat er bij hen thuis Saramaccaans gesproken wordt als thuistaal. De overgrote meerderheid van de leerkrachten met Saramaccaans als thuistaal werkt in het primair onderwijs.

Tabel 6.26 Aantal leerkrachten per klasgroep met Saramaccaans als thuistaal

Groep	glo	lbgo	mulo	Totaal
Aantal	152	3	17	172

Uit Tabel 6.27 blijkt dat er door de leerkrachten met Saramaccaans als thuistaal, behalve Saramaccaans nog heel wat andere thuistalen worden gesproken. Bijna alle leerkrachten met Saramaccaans als thuistaal (91,9%) geven aan dat er bij hen thuis behalve Saramaccaans ook Nederlands wordt gesproken; andere thuistalen zijn Sranan (61,6%) en Aukaans (19,8%).

Tabel 6.27 Door leerkrachten in de Saramaccaanse thuistaalgroep naast Saramaccaans thuis gebruikte talen

Taal	Aantal	%
Nederlands	158	91,9
Sranan	106	61,6
Aukaans	34	19,8
Engels	11	6,4
Paramaccaans	9	5,2
Aluku	6	3,5
Sarnami	4	2,3
Surinaams-Javaans	4	2,3
Portugees	2	1,2
Arowaks	1	0,6
Chinees	1	0,6
Karaïbs	1	0,6
Spaans	1	0,6

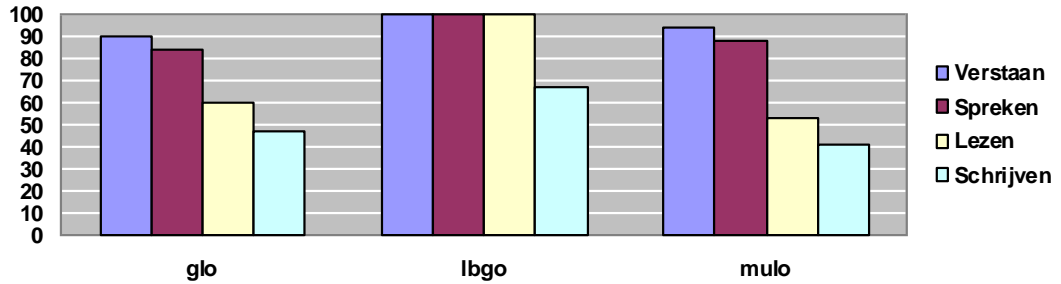
Tabel 6.28 laat zien dat de meeste leerkrachten met Saramaccaans als thuistaal in de klas Nederlands zeggen te gebruiken (98,3%). Daarnaast geeft 51,7% aan ook Sranan te gebruiken in de klas en 19,8% Saramaccaans. De overige talen worden door minder dan 10% van de leerkrachten genoemd.

Tabel 6.28 Door leerkrachten uit de Saramaccaanse thuistaalgroep in de klas gebruikte talen

Taal	Aantal	%
Nederlands	169	98,3
Sranan	89	51,7
Saramaccaans	34	19,8
Aukaans	14	8,1
Engels	4	2,3
Sarnami	1	0,6
Paramaccaans	1	0,6
Spaans	1	0,6
Trio	1	0,6

In de volgende figuren wordt op basis van door de leerkrachten gerapporteerde gegevens het thuistaalprofiel van de leerkrachten met Saramaccaans als thuistaal gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt ingegaan op taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

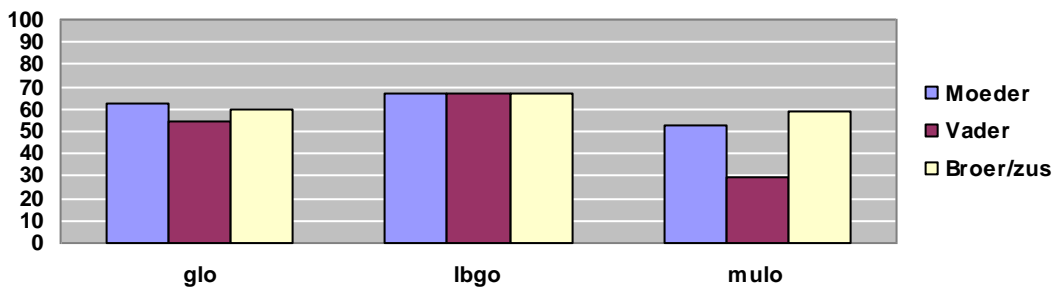
Figuur 6.31 geeft een overzicht van de taalvaardigheid in het Saramaccaans van de leerkrachten in de Saramaccaanse thuistaalgroep.



Figuur 6.31 *Taalvaardigheid in het Saramaccaans*

De gerapporteerde vaardigheid in het verstaan (90% - 100%) en spreken (84% - 100%) van het Saramaccaans is bij alle leerkrachten in alle schooltypen hoog ontwikkeld. Voor lezen en schrijven worden wat lagere vaardigheden gerapporteerd in het glo (59% en 48%) en het mulo (45% en 53%) maar in het lbgo wordt 100% leesvaardigheid en 76% schrijfvaardigheid gerapporteerd. De ontwikkeling van geletterdheid in het Saramaccaans laat, net als bij het Aukaans, een wat gevarieerder beeld zien dan het geval is bij de meeste andere thuistalen.

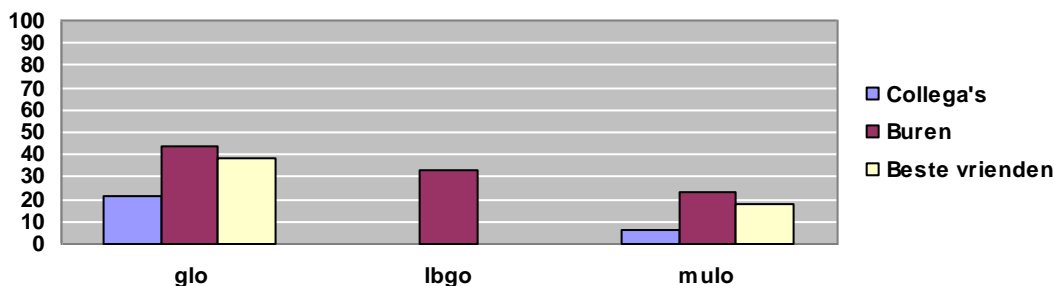
Figuur 6.32 geeft een overzicht van de keuze voor het Saramaccaans van de leerkrachten in de Saramaccaanse thuistaalgroep met hun moeders, vaders en broers en/of zussen.



Figuur 6.32 *Taalkeuze voor het Saramaccaans in het gezin*

Leerkrachten met Saramaccaans als thuistaal rapporteren tamelijk hoge percentages voor keuze van het Saramaccaans in de interactie met hun moeders (53% - 67%) en broers en zussen (59% - 67%). In de interactie met hun vaders liggen deze cijfers met name in het glo en mulo iets lager (30% - 67%). Op basis van deze taalkeuzepatronen kan worden gesteld dat het Aukaans in de thuissituatie in aanzienlijke mate wordt gebruikt.

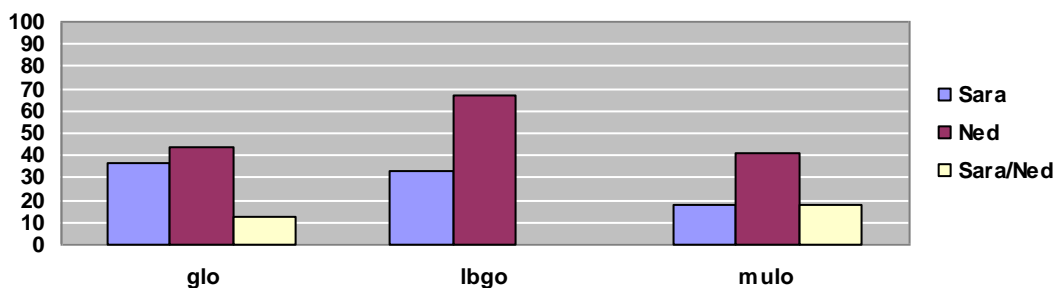
Figuur 6.33 geeft een overzicht van de keuze voor het Engels van de leerkrachten in de Engelse thuistaalgroep met hun collega's, burens en beste vrienden.



Figuur 6.33 Taalkeuze voor het Saramaccaans met bekenden

Leerkrachten met Saramaccaans als thuistaal rapporteren zeer lage percentages voor de keuze van Saramaccaans in de interactie met hun collega-leerkrachten (0% - 21%). In de interactie met hun beste vrienden (0% - 38%) wordt iets meer gebruik van het Saramaccaans gerapporteerd en het meeste – maar nog steeds erg weinig – Saramaccaans wordt gebruikt in de interactie met de burens (24% - 43%). Uit Figuur 6.33 blijkt duidelijk dat Saramaccaans geen algemeen gebruikt communicatiemiddel is in het publieke domein.

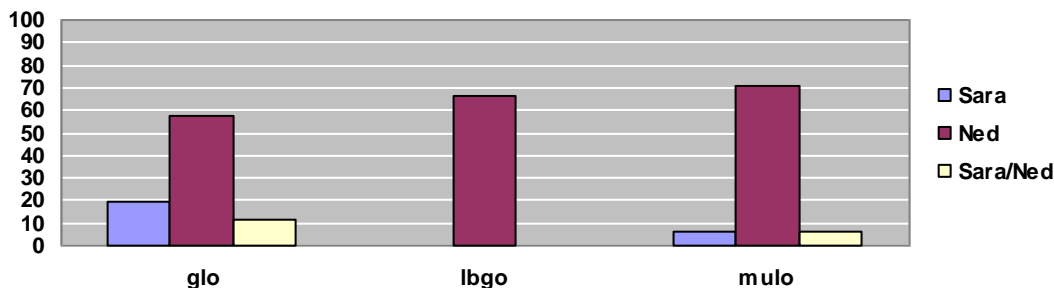
Figuur 6.34 geeft een overzicht van de dominantie van Saramaccaans en Nederlands van de leerkrachten in de Saramaccaanse thuistaalgroep.



Figuur 6.34 Taal dominantie in het Saramaccaans en Nederlands

De meeste leerkrachten met Saramaccaans als thuistaal rapporteren een grotere dominantie van het Nederlands dan van het Saramaccaans. Leerkrachten in het glo rapporteren 37% dominantie voor het Saramaccaans en 43% dominantie voor het Nederlands. Deze percentages zijn 33% vs. 67% in het lbgo en 18% vs. 41% in het mulo. Gelijktijdige dominantie van Aukaans en Nederlands komt in alle schooltypen nauwelijks voor (0% - 18%).

Figuur 6.35 geeft een overzicht van de preferentie voor Saramaccaans en Nederlands van de leerkrachten in de Saramaccaanse thuistaalgroep.



Figuur 6.35 Taalpreferentie voor het Saramaccaans en Nederlands

Leerkrachten met Saramaccaans als thuistaal rapporteren in alle schooltypen een bijna absolute preferentie voor het Nederlands (58% - 71%) boven het Saramaccaans (0% - 20%).

In de patronen van taalgebruik, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie van de leerkrachten in de Saramaccaanse thuistaalgroep zijn verschillende posities van het Nederlands en Saramaccaans zichtbaar. De taalvaardigheid in het Saramaccaans is, met name in het lbgo, relatief hoog en de taal wordt vooral in de interactie binnen het gezin relatief veel gebruikt. Dit neemt niet weg dat de dominantie van en preferentie voor het Nederlands hoger ligt. Het Saramaccaans heeft in de waarneming van de bevroegde leerkrachten ontegenzeggelijk een zekere vitaliteit.

6.3 Taalvitaliteit van de leerkrachten

Net als bij de leerlingen hebben we ook voor de thuistalen top 7 van de leerkrachten een taalvitaliteitsindex berekend. Ook hier is deze gebaseerd op vier dimensies:

- taalvaardigheid – de mate waarin de thuistaal door de leerkrachten wordt verstaan;
- taalkeuze – de mate waarin de thuistaal gesproken wordt met de moeder;
- taaldominantie – de mate waarin de thuistaal het beste gesproken wordt;
- taalpreferentie – de mate waarin de thuistaal het liefste gesproken wordt.

De operationalisering van deze dimensies heeft op dezelfde wijze plaatsgevonden als in Hoofdstuk 4.

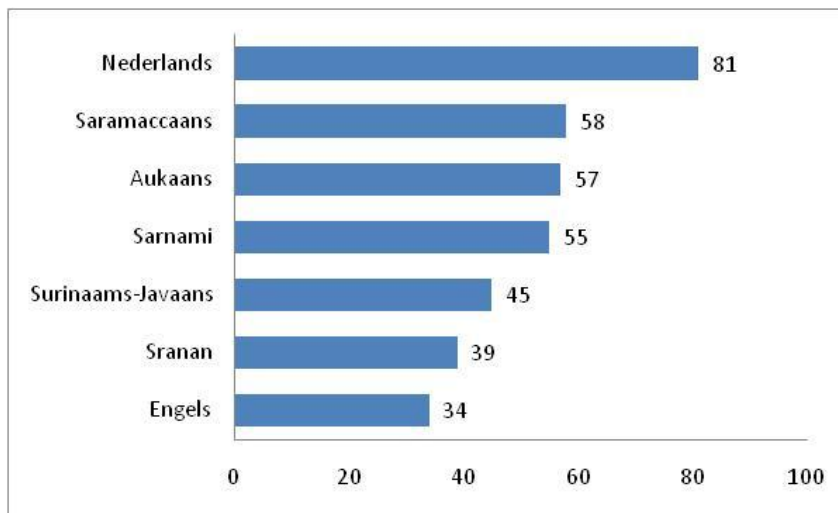
In Tabel 6.29 geven we een overzicht van de scores op deze dimensies van de zeven betrokken thuistalen met in de laatset kolom de berekende vitaliteitscore per thuistaal en Figuur 6.36 bevat een visuele weergave van de vitaliteitsindex.

Tabel 6.29 *Dimensies van de taalvitaliteitsindex voor de leerkrachten (in %)*

Taalgroep	Vaardigheid	Keuze	Dominantie	Preferentie	Gemiddeld
Nederlands	98	54	87	84	81
Saramaccaans	91	62	48	29	58
Aukaans	92	69	39	26	57
Sarnami	96	73	29	21	55
Surinaams-Javaans	96	64	11	9	45
Sranan	97	27	14	19	39
Engels	95	14	8	19	34

Het Nederlands als officiële taal blijkt ook bij de leerkrachten op afstand de meest vitale thuistaal te zijn. Daarna volgen het Saramaccaans, Aukaans en Sarnami en op enige afstand het Surinaams-Javaans, Sranan en Engels. Ook bij de leerkrachten is het Sranan minder vitaal dan de positie van de taal als *lingua franca* van Suriname zou doen vermoeden.

Figuur 6.36 bevat een visuele weergave van de vitaliteitsindex.



Figuur 6.36 Vitaliteit van de thuistalen top 7 van de leerkrachten (in %)

6.4 Conclusies

In dit hoofdstuk hebben we de uitkomsten van de taalpeiling bij leerkrachten in het primair en secundair onderwijs in Suriname op een rijtje gezet. We hebben in totaal 3.785 leerkrachten bevroegd: 2.786 leerkrachten in het primair onderwijs en 918 leerkrachten in het secundair onderwijs (81 leerkrachten hebben het schooltype waar ze werken niet vermeld). Deze leerkrachten noemen een scala aan bij hen thuis gesproken talen. De meest genoemde thuistalen van de leerkrachten zijn Nederlands, Sranan en Sarnami. De thuistalen top 7 van de leerkrachten omvat behalve deze drie door meer dan 1000 leerkrachten genoemde talen, op enige afstand ook nog de door meer dan 150 leerkrachten genoemde talen Surinaams-Javaans, Engels, Aukaans en Saramaccaans. Van deze zeven thuistaalgroepen hebben we in dit hoofdstuk de profielen gepresenteerd. In deze slotparagraaf vatten we met het oog op de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname de belangrijkste uitkomsten van dit hoofdstuk samen.

De meeste leerkrachten rapporteren meerdere talen die bij hen thuis worden gesproken. De spreiding van die talen laat een aantal patronen zien. Het Nederlands, dat van 96,4% van de leerkrachten de eerste thuistaal is, wordt als tweede thuistaal genoemd door meer dan 90% van de leerkrachten uit ieder van de overige zes thuistaalgroepen. Het Sranan, dat van 60,5% van de leerkrachten de thuistaal is, wordt als tweede thuistaal genoemd door 62,5% de Nederlandse thuistaalgroep en als derde thuistaal door alle andere thuistaalgroepen, echter in verschillende mate: door 80,6% en 85,1% van de leerkrachten van respectievelijk de Surinaams-Javaanse en Engelse thuistaalgroep, door 61,6% en 69,2% van de leerkrachten van respectievelijk de Saramaccaanse en Aukaanse thuistaalgroep en door 42,7% van de Sarnami thuistaalgroep. Het Sarnami, dat van 30,6% van de leerkrachten de thuistaal is, wordt als derde thuistaal genoemd door 21,6% en 30,9% van de leerkrachten van respectievelijk de Sranan en Nederlandse thuistaalgroep en als vierde thuistaal door 38,0% van de Engelse thuistaalgroep. Het Surinaams-Javaans, dat van 15,2% van de leerkrachten de thuistaal is, wordt als derde thuistaal genoemd door 15,7% van de leerkrachten van de Nederlandse thuistaalgroep en als vierde thuistaal door 20,3% van de leerkrachten van de Sranan thuistaalgroep en 15,7% van de leerkrachten van de Engelse thuistaalgroep. Het Engels, dat van 9,6% van de leerkrachten de eerste thuistaal is, wordt als vierde thuistaal genoemd door 11,9% en 9,9% van de leerkrachten van respectievelijk de Sarnami en Surinaams-Javaanse

thuisstaalgroep en als vijfde thuistaal door minder dan 10% van alle andere thuistaalgroepen. Het Aukaans en Saramaccaans worden alleen als vierde thuistaal genoemd door 17,2% en 19,8% van de leerkrachten van de Saramaccaanse respectievelijk Aukaanse groep. De belangrijkste conclusie die uit dit overzicht getrokken kan worden, is dat alleen het Nederlands en op enige afstand het Sranan bij alle groepen in belangrijke mate thuis gesproken talen zijn. Afgezien van het Engels, dat ook wel door alle groepen wordt genoemd, maar in zo geringe mate dat aan de thuistaalstatus van deze taal getwijfeld kan worden, komen alle andere genoemde thuistalen niet in alle groepen als thuistaal voor. Een taalbeleid voor het onderwijs dat zich richt op leerkrachten, zou zich in eerste instantie moeten concentreren op die talen die door de meeste leerkrachten als thuistaal worden gesproken: het Nederlands en het Sranan.

Een taalbeleid voor het onderwijs kan op verschillende zaken betrekking hebben. Een van de meest centrale aanknopingspunten in dezen is de in de klas door de leerkrachten gebruikte instructietaal. Volgens Asin et al. (2004:27) worden '(i)n de kleuterklassen en de eerste klas (...) kleuters – indien noodzakelijk – opgevangen in het Sranan. (...) Het Nederlands is de schooltaal. Alle vakken hanteren die taal'. Ook in het secundair onderwijs is het Nederlands de instructietaal en ook '(l)eerkrachten in het binnenland geven les in het Nederlands. Waar het echt nodig is gebruiken de leerkrachten het Sranan of de stamtaal als ze die machtig zijn. Ze doen dit echter niet volgens een voorgeschreven methodiek' (Asin et al., 2004:27). Het hier geschetste beeld wordt door onze onderzoeksgegevens in grote lijnen bevestigd. Als het gaat om de talen die de leerkrachten in de klas zeggen te gebruiken, kan de conclusie immers niets anders zijn dan dat bijna 100% van de leerkrachten, onafhankelijk van hun thuistaal en conform de richtlijnen in Suriname, het Nederlands gebruikt in de klas. Naast het Nederlands wordt ook het Sranan door leerkrachten uit alle thuistaalgroepen als instructietaal gebruikt in de klas. Het minste gebruik van het Sranan maken leerkrachten uit de Sarnami thuistaalgroep (25,9%) terwijl tussen de 40% en 56% van de leerkrachten uit de andere groepen deze taal in de klas gebruiken. Het Sarnami wordt alleen door leerkrachten uit de Sarnami thuistaalgroep in de klas gebruikt en dan nog in geringe mate (11,1%). Het Aukaans en Saramaccaans worden alleen door leerkrachten van de Aukaanse (17%) respectievelijk Saramaccaanse (19,8%) thuistaalgroep in de klas gebruikt. Verder worden door de leerkrachten uit de zeven onderscheiden thuistaalgroepen nog incidenteel Chinees, Surinaams-Javaans, Paramaccaans, Portugees, Spaans en Trio genoemd. Andere talen dan Nederlands en Sranan worden door de leerkrachten slechts in zeer geringe mate spontaan gebruikt in de klas. Dit leidt tot de vraag of er voldoende basis is voor een uitbreiding van het gebruik van deze talen als instructietaal.

Voor het gebruik van andere talen dan Nederlands als instructietaal is een eerste voorwaarde dat deze talen door de leerkrachten die ze gebruiken ook goed worden beheerst. Een tweede voorwaarde is dat deze talen voldoende prestige bezitten om hun gebruik op school acceptabel te maken. Verder is het van belang dat de talen in kwestie beschikken over de inhoudelijke en didactische concepten en begrippen die nodig zijn om er in het onderwijs gebruik van te kunnen maken.

Waar de leerkrachten hun mondelinge en schriftelijke beheersing van het Nederlands op nagenoeg 100% schatten en die van het Engels op rond de 90%, zijn ze in de inschatting van hun beheersing van de andere thuistalen een stuk conservatiever. De mondelinge – en dan met name de receptief mondelinge – beheersing van de thuistalen wordt over het algemeen nog wel (zeer) hoog ingeschat maar ten aanzien van de schriftelijke vaardigheden worden lagere vaardigheidsniveaus gerapporteerd. Daarbij varieert de leesvaardigheid van 40% tot 80% en de schrijfvaardigheid van 20% tot 70%. Al met al is de geletterdheid van de leerkrachten in die talen onvoldoende om er in de klas op zinvolle wijze gebruik van te kunnen

maken. Niet voor niets rapporteren de leerkrachten zonder uitzondering dat het Nederlands hun dominante, dat wil zeggen best beheerste taal is. Uit in een aantal Europese steden verricht taalpeilingsonderzoek (Extra en Yağmur, 2004) blijkt dat dominantie en preferentie van talen niet per se samen hoeven te gaan: thuistalen die (mondeling en/of schriftelijk) niet optimaal worden beheerst, kunnen toch de voorkeur van hun gebruikers genieten boven de officiële taal van het land of de regio in kwestie. Onze gegevens maken echter duidelijk dat de leerkrachten in de meeste thuistaalgroepen niet alleen rapporteren dat ze het Nederlands het beste beheersen maar ook dat ze deze taal het liefste en het meeste spreken. De hoogste maar nog steeds lage preferentiescores voor de thuistaal, vinden we bij leerkrachten van de Aukaanse en Saramaccaanse thuistaalgroep.

De geconstateerde voorkeur voor het Nederlands wordt voor een deel ook weerspiegeld in de taalkeuzepatronen van de leerkrachten in het gezin (met moeders, vaders en broers en zussen) en in het openbare leven (met collega's, burens en beste vrienden). Een voorkeur voor de eerste thuistaal als taal van de gezinsinteractie zien we vooral bij de Surinaams-Javaanse, Aukaanse en Saramaccaanse thuistaalgroep. De gebruikscijfers liggen, afgezien van een enkele lagere score, globaal boven de 60%. De thuistaal wordt in deze groepen het meest gebruikt met de moeders. Veel lagere gebruiksgegevens van de eerste thuistaal zien we bij de Engelse, Sarnami, Nederlandse en Sranan thuistaalgroep. Minder dan 20% van de leerkrachten in de Engelse thuistaalgroep gebruikt Engels ook werkelijk als thuistaal, reden waarom, zoals eerder opgemerkt, aan de thuistaalstatus van deze taal getwijfeld kan worden. Eveneens lage gebruikscijfers vinden we in de Sranan thuistaalgroep waar met name met de ouders door slechts tussen 20% en 30% van de leerkrachten Sranan wordt gebruikt; de gebruikscijfers van het Sranan voor de interactie met broers en zussen ligt hier aanmerkelijk hoger (tussen 50% en 60%). Verder kiest minder dan 40% van de leerkrachten in de Sarnami thuistaalgroep voor Sarnami als taal van gezinsinteractie en blijven ook de gebruikscijfers van het Nederlands met de ouders in de Nederlandse thuistaalgroep steken tussen 30% en 50%; met broers en zussen daarentegen wordt door rond 80% van de leerkrachten in de Nederlandse thuistaalgroep Nederlands gekozen. In het openbare leven zien we bij de Sarnami, Surinaams-Javaanse en Engelse thuistaalgroep minder dan 20% keuze voor de eerste thuistaal en in de Surinaams-Javaanse, Aukaanse en Saramaccaanse thuistaalgroep minder dan 40% keuze voor de eerste thuistaal. De keuze voor het Sranan in het openbare leven varieert: met collega-leerkrachten wordt door minder dan 40% van de leerkrachten Sranan gesproken maar met burens en beste vrienden ligt het gebruik van Sranan tussen de 40% en 60%. Dit bevestigt het beeld dat het Sranan primair als *lingua franca* dienst doet maar niet per se in het gezin gebruikt wordt en niet per se een erg hoog prestige heeft. Het Nederlands tot slot wordt door 80% tot 100% van de leerkrachten met Nederlands als eerste thuistaal als interactiemiddel in het openbare leven gebruikt.

De gepresenteerde gegevens over de vitaliteit van de thuistalen top 7 van de leerkrachten bevestigen de dominante positie van het Nederlands als de meest vitale thuistaal. Het Sranan, Sarnami en Surinaams-Javaans die in de thuistalen top 7 de tweede, derde en vierde positie bezetten, blijken als thuistaal echter minder vitaal te zijn dan het Saramaccaans en Aukaans.

Op basis van bovenstaande taalvaardigheids- en taalkeuzegegevens lijkt de conclusie gewettigd dat er bij de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs niet van uit kan worden gegaan dat alle thuistalen op dezelfde manier moeten worden behandeld. Daarvoor zijn de verschillen in de beheersing, keuze, gebruik in de klas, dominantie en preferentie van deze talen te groot. Duidelijk is dat het Nederlands als onderwijstaal niet ter discussie staat. Duidelijk is ook dat veel leerkrachten daarnaast nog andere talen in de klas gebruiken en dat de voorkeur daarbij uitgaat naar het Sranan. Tegelijkertijd hebben we vastgesteld dat de

andere thuishalen dan Nederlands met name in het schriftelijke domein door de leerkrachten onvoldoende worden beheerst om er in de klas echt goed gebruik van te kunnen maken en dat bovendien de meeste leerkrachten een bijna absolute dominantie van en preferentie voor het Nederlands rapporteren. Voor meer dan incidenteel gebruik van het Sranan als instructietaal of hulptaal in de klas lijkt voor zover we op basis van de leerkrachtenbevraging kunnen overzien nauwelijks een empirische basis te bestaan.

Hoofdstuk 7

Opvattingen en ervaringen van leerkrachten

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het onderzoek naar de opvattingen en ervaringen van leerkrachten in het primair en secundair onderwijs met betrekking tot meertaligheid in de klas. In Paragraaf 7.1 presenteren we de praktijkervaringen van de leerkrachten en in Paragraaf 7.2 hun opvattingen. In Paragraaf 7.3 onderzoeken we of er verschillen bestaan in de praktijken en opvattingen van leerkrachten in het primair en secundair onderwijs en in Paragraaf 7.4 onderzoeken we mogelijke verschillen tussen leerkrachten in de verschillende districten. In Paragraaf 7.5 besluiten we met enkele conclusies.

7.1 Praktijkervaringen van leerkrachten in de klas

De vragenlijst bevatte zeven vragen over dagelijkse praktijkervaringen van de leerkrachten met meertaligheid in de klas. De antwoorden konden worden gegeven op een vijfpuntsschaal met als antwoordmogelijkheden 'helemaal niet', 'heel weinig', 'neutraal', 'veel' en 'heel veel' die de waarden 1 - 5 representeren. De resultaten staan in Tabel 7.1; bij elke vraag is de gemiddelde score over alle leerkrachten (Gem.) en de standaarddeviatie (SD) opgenomen. De laagst mogelijke score per vraag is 1; de hoogst mogelijke score is 5.

Tabel 7.1 *Praktijkervaringen van leerkrachten met meertaligheid in de klas*

Vragen	Gem.	SD
1. Houdt u bij het lesgeven rekening met de talen die uw leerlingen spreken (bijv. door extra uitleg te geven in de taal van de leerlingen)?	2,94	1,190
2. Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met elkaar?	1,79	,890
3. Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met u?	1,60	,853
4. Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met elkaar?	2,74	1,248
5. Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met u?	1,62	,922
6. Is er in uw opleiding of bijscholing aandacht besteed aan onderwijs in meertalige klassen?	1,72	1,019
7. Gebruikt u zelf andere talen dan Nederlands als hulptaal in uw lessen?	2,35	1,062

Tabel 7.1 laat zien dat de leerkrachten aangeven dat er in hun klassen leerlingen zitten die tijdens de les andere talen dan Nederlands met elkaar spreken (2,74) en dat ze daar bij het lesgeven ook rekening mee houden (2,94), bijvoorbeeld door andere talen dan Nederlands als hulptaal te gebruiken in de lessen (2,35). Bij deze gegevens moet worden opgemerkt dat de standaarddeviaties tamelijk hoog zijn. Dat betekent dat er binnen de gegeven antwoorden sprake is van de nodige variatie en dat de gerapporteerde gemiddelde scores ook uiterste waarden representeren. Dat doet echter niets af aan het feit dat de leerkrachten meertaligheid in hun klassen waarnemen en er ook op reageren. Over de vraag of zij het gebruik van andere talen dan Nederlands in hun lessen toelaten, zijn de leerkrachten het gezien de lagere standaarddeviaties in grote lijnen wel eens: ze staan het gebruik van andere talen door de leerlingen onderling (1,79) en met de leerkracht (1,60) niet toe. Dat de leerlingen volgens de

leerkrachten ook weinig gebruik maken van andere talen dan Nederlands in interactie met de leerkracht (1,62) kan met deze afwijzende houding samenhangen. Het is interessant om te zien dat de leerkrachten waar zij dat nodig achten, gebruik maken van andere talen dan Nederlands als hulptaal terwijl zij hun leerlingen diezelfde strategie niet toestaan. In de opleiding en nascholing van de leerkrachten is naar hun eigen zeggen weinig aandacht besteed aan onderwijs in meertalige klassen.

Bij vraag 7 in Tabel 7.1 was als vervolgvraag opgenomen welke talen bij een positief antwoord op vraag 7 dan vooral als hulptaal door de leerkrachten werden gebruikt. We hebben de antwoorden op deze vraag in Tabel 7.2 gecombineerd met de antwoorden op vraag 7.

Tabel 7.2 *Distributie van in de klas door de leerkrachten gebruikte hulptalen*

Taal	Helemaal niet	Heel weinig	Neutraal	Veel	Heel veel	Totaal
Sranan	70	1.332	278	276	84	2.040
Sarnami	13	90	17	14	0	134
Marrontalen	1	18	5	18	8	50
Inheemse talen	–	3	–	10	1	14
Surinaams-Javaans	1	5	–	2	–	8
Anders	68	54	14	22	12	170
Onbekend	457	367	104	123	66	1.117
Totaal	610	1.869	418	465	171	3.533

Uit Tabel 7.2 blijkt duidelijk dat vooral het Sranan wordt gebruikt als hulptaal in de klas. Dit is gezien de positie van het Sranan als door de meeste inwoners van Suriname begrepen *lingua franca* niet zo opmerkelijk. De enige andere taal die ook in enige mate als hulptaal in het onderwijs wordt gebruikt is het Sarnami. Gebruik van het Sarnami als hulptaal is uiteraard alleen zinvol in klassen waarin veel leerlingen zitten die Sarnami als thuistaal hebben. Andere thuistalen worden slechts zeer incidenteel gebruikt als hulptaal. Interessant in Tabel 7.2 tot slot is dat ook leerkrachten die eerder aangaven helemaal geen gebruik te maken van hulptalen in de klas dat blijkbaar toch af en toe doen en dat de leerkrachten die hulptalen gebruiken dat vooral 'heel weinig' doen. Er zijn nauwelijks leerkrachten die zeggen 'heel veel' gebruik te maken van hulptalen in de klas.

Een laatste vraag in het eerste deel van de vragenlijst betrof een inschatting door de leerkrachten van het percentage leerlingen in hun klassen met andere thuistaal dan Nederlands. De antwoorden staan in Tabel 7.3.

Tabel 7.3 laat zien dat een meerderheid van de leerkrachten inschat dat meer dan 60% van hun leerlingen een andere thuistaal hebben dan Nederlands. Er is met andere woorden sprake van een duidelijk bewustzijn van de aanwezigheid van meertaligheid in de klassen en de omvang van deze meertaligheid wordt geenszins onderschat.

Tabel 7.3 Door de leerkrachten geschatte percentages leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands

Andere thuistaal dan Nederlands	Aantal	%
0 - 20% van de leerlingen	501	13,2
20 - 40% van de leerlingen	323	8,5
40 - 60% van de leerlingen	501	13,2
60 - 80% van de leerlingen	821	21,7
80 - 100%	765	20,2
Onbekend	874	23,1
Totaal	3.785	100,0

7.2 Opvattingen van leerkrachten over meertaligheid en onderwijs

De vragenlijst bevatte ook een aantal stellingen waarop de leerkrachten konden reageren. Ook hier gebeurde dat in de vorm van een vijfpuntsschaal met als waarden 'helemaal niet mee eens', 'niet mee eens', 'neutraal', 'mee eens' en 'helemaal mee eens'. De antwoorden op deze vragen representeren dus niet de praktijk van de leerkrachten maar hun opvattingen over een aantal aspecten van het onderwerp meertaligheid en onderwijs. De vragen hebben betrekking op vijf verschillende (in de vragenlijst niet als zodanig gemarkeerde) thema's: ouders en opvoeding, opleiding en praktijk van de leerkrachten, didactische aanpak en de ontwikkeling van Suriname. We gaan op elk van deze onderwerpen apart in.

Tabel 7.4 Opvattingen van leerkrachten over ouders en opvoeding

Stellingen	Gem.	SD
8. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in het Nederlands.	3,30	1,204
9. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in de taal die de ouders thuis spreken.	2,51	1,051
10. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in de taal die de ouders zelf het beste kennen.	2,91	1,181
11. Als ouders bij de opvoeding Nederlands spreken, worden de schoolprestaties van hun kinderen beter.	3,91	1,155
12. Als ouders in de opvoeding een andere taal spreken dan Nederlands leren hun kinderen slechter Nederlands.	3,11	1,295

Tabel 7.4 laat zien dat de leerkrachten veel belang hechten aan het gebruik van het Nederlands in de opvoeding door de ouders (3,30). Ze zijn van mening dat dat gunstig is voor de schoolprestaties van de leerlingen (3,91) en voor de beheersing van het Nederlands (3,11). Over opvoeding in de thuistaal (2,51) of de taal die de ouders het beste beheersen (2,91), wordt niet direct negatief geoordeeld, maar de voorkeur gaat toch duidelijk uit naar het gebruik van het Nederlands in de opvoeding.

Tabel 7.5 *Opvattingen van leerkrachten over hun opleiding en de onderwijspraktijk*

Stellingen	Gem.	SD
13. In de opleiding en bijscholing van leerkrachten moet aandacht worden besteed aan onderwijs in meertalige klassen.	3,80	1,102
14. Leerkrachten moeten bij het lesgeven Nederlands spreken.	4,01	,968
15. Leerkrachten moeten bij het lesgeven de talen gebruiken die hun leerlingen thuis spreken.	1,94	,817
16. Leerkrachten mogen bij het lesgeven de talen gebruiken die hun leerlingen thuis spreken.	2,84	1,136

Tabel 7.5 laat zien dat de leerkrachten grote voorstanders zijn van het gebruik van het Nederlands als instructietaal bij het lesgeven (4,01) en weinig zien in het verplichte gebruik in de les van (andere) thuistalen van de leerlingen (1,94). Tegenover het gebruik van deze (andere) thuistalen op vrijwillige basis staan zij iets positiever maar van grote bijval is geen sprake (2,84). Ook over de noodzaak van aandacht in de opleiding en bijscholing van leerkrachten voor onderwijs in meertalige klassen bestaat bij de leerkrachten geen twijfel (3,80).

Tabel 7.6 *Opvattingen van leerkrachten over het taalgebruik van hun leerlingen*

Stellingen	Gem.	SD
17. Leerlingen moeten tijdens de lessen Nederlands spreken.	4,27	,853
18. Leerlingen mogen tijdens de lessen de talen gebruiken die ze thuis spreken.	2,03	,914
19. Leerlingen mogen buiten de lessen de talen gebruiken die ze thuis spreken.	3,02	1,083
20. Als leerlingen slecht Nederlands spreken, halen zij slechte schoolprestaties.	3,52	1,238
21. Als leerlingen goed Nederlands kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	3,35	1,241
22. Als leerlingen goed Engels kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	2,84	1,132
23. Als leerlingen goed Spaans kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	2,37	,890
24. Als leerlingen goed Sranan kennen, hebben ze de meeste kans op succes in het leven.	2,07	,745

De antwoorden in Tabel 7.6 bevestigen sommige van de hierboven al besproken uitkomsten. De leerkrachten zijn van mening dat hun leerlingen tijdens de lessen Nederlands moeten spreken (4,27) en niet hun thuistalen (2,03). Buiten de lessen ligt dat anders; daar zijn de thuistalen wel geoorloofd (3,02). Een goede beheersing van het Nederlands wordt belangrijk geacht voor schoolsucces (3,52) en maatschappelijk succes (3,35). De leerkrachten hebben hogere verwachtingen van het Nederlands dan van andere talen als het gaat om het behalen van maatschappelijk succes. Het Engels scoort in dit opzicht nog wel enigszins positief (2,84) maar ten aanzien van het Spaans en Sranan is het oordeel eerder neutraal tot negatief.

Tabel 7.7 *Opvattingen van leerkrachten over de didactische aanpak van meertaligheid*

Stellingen	Gem.	SD
25. Als schoolboeken rekening houden met de talen van de leerlingen worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	2,89	1,173
26. Als leerkrachten naast Nederlands andere Surinaamse talen als hulptaal in de klas gebruiken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	3,46	1,001
27. Als leerkrachten Nederlands en andere Surinaamse talen samen in de klas gebruiken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	2,93	1,052
28. Als leerkrachten lesgeven in het Engels worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	2,13	,783
29. Als leerkrachten bij het lesgeven alleen Nederlands spreken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	2,97	1,078

De meest positieve reactie in Tabel 7.7 geven de leerkrachten op de stelling dat de schoolprestaties van de leerlingen beter worden als de leerkrachten Surinaamse talen als hulptaal in de klas gebruiken naast het Nederlands (3,46). Op de stelling dat de schoolprestaties van de leerlingen beter worden door de introductie van het Engels als instructietaal, door de introductie van een tweetalig model waarin het Nederlands en andere Surinaamse talen samen in de klas worden gebruikt en doordat schoolboeken rekening houden met de talen van de leerlingen, reageren de leerkrachten neutraal tot voorzichtig positief (resp. 2,13, 2,93 en 2,89). Ook op de stelling dat de prestaties van de leerlingen beter worden als de leerkrachten alleen Nederlands gebruiken wordt voorzichtig positief gereageerd (2,97). Over het algemeen lijkt er wel een voorkeur te bestaan voor een hulptaalaanpak waarin de thuishalen van de leerlingen als door de leerkracht in te zetten additionele instructietalen een bescheiden rol spelen.

Tabel 7.8 *Opvattingen van leerkrachten over meertaligheid en ontwikkeling in Suriname*

Stellingen	Gem.	SD
30. Dat er in Suriname zoveel verschillende talen worden gebruikt, is goed voor de ontwikkeling van het land.	2,94	1,058
31. Dat in Suriname het Nederlands de officiële taal is, is goed voor de ontwikkeling van het land.	3,25	1,081
32. Als in Suriname het Engels de taal wordt van de overheid en het onderwijs, is dat goed voor de ontwikkeling van het land.	3,07	1,092
33. Als in Suriname iedereen dezelfde taal spreekt, is dat goed voor de ontwikkeling van het land.	3,46	1,213

In de literatuur over meertaligheid en ontwikkeling wordt soms al te gemakkelijk een causale relatie gelegd tussen de welvaart van een land en de mate waarin dat land meertalig is volgens de redenering: hoe meer talen hoe minder welvaart (Appel en Muysken, 1987). De leerkrachten in ons onderzoek lijken ook enigszins deze positie te kiezen. Ze hebben althans een duidelijk positieve opvatting over stellingen waarin het belang van eentaligheid in het Nederlands (3,25), Engels (3,07) of een andere taal (3,46) voor de ontwikkeling van Suriname wordt geponeerd. Ze nemen daarentegen een eerder neutrale of licht positieve positie in ten opzichte van de stelling dat meertaligheid goed is voor de ontwikkeling van Suriname (2,94).

7.3 Vergelijking van de resultaten in het primair en secundair onderwijs

In Paragraaf 7.2 hebben we de leerkrachten geanalyseerd als één groep. Hier willen we na gaan of er in de praktijk en de opvattingen van de leerkrachten verschillen bestaan tussen het primair en secundair onderwijs. We houden daarbij dezelfde volgorde aan als bij de tabellen in Paragraaf 7.1 en 7.2.

Tabel 7.9 *Praktijkervaringen in het primair en secundair onderwijs*

Vragen	Niveau*	Aantal	Gem.	SD	T-waarde	P
1. Houdt u bij het lesgeven rekening met de talen die uw leerlingen spreken (bijv. door extra uitleg te geven in de taal van de leerlingen)?	P	2.662	3,11	1,174	14,825	,000
	S	900	2,45	1,107		
2. Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met elkaar?	P	2.727	1,75	,870	-5,246	,000
	S	906	1,92	,927		
3. Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met u?	P	2.690	1,58	,815	-2,636	,008
	S	898	1,67	,962		
4. Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met elkaar?	P	2.661	2,70	1,269	-2,848	,004
	S	884	2,84	1,175		
5. Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met u?	P	2.624	1,61	,909	-1,203	,229
	S	878	1,65	,959		
6. Is er in uw opleiding of bijscholing aandacht besteed aan onderwijs in meertalige klassen?	P	2.599	1,76	1,022	4,152	,000
	S	880	1,60	1,007		
7. Gebruikt u zelf andere talen dan Nederlands als hulptaal in uw lessen?	P	2.616	2,47	1,071	11,479	,000
	S	881	2,01	,961		

* P: leerkrachten in het primair onderwijs; S: leerkrachten in het secundair onderwijs

Tabel 7.9 laat zien dat er bij op een na alle vragen significante verschillen bestaan tussen de praktijkervaringen van leerkrachten in het primair en secundair onderwijs. Dit betekent overigens niet dat de antwoorden in de twee schoolniveaus een heel andere kant op gaan; ze zijn alleen in het ene schoolniveau meer uitgesproken dan in het andere. Leerkrachten in het secundair onderwijs zijn over het algemeen minder geneigd gebruik te maken van de thuis-talen van de leerlingen als hulptaal bij het lesgeven. Ze verliezen de realiteit van het onderwijs echter niet uit het oog en staan minder afwijzend dan de leerkrachten in het basisonderwijs tegenover het gebruik van thuis-talen door de leerlingen onderling en met de leerkrachten. Op het feitelijke gebruik door de leerlingen in het secundair onderwijs van ander talen dan Nederlands met de leerkrachten heeft dit blijkbaar geen invloed. In de opleiding van leerkrachten in het secundair onderwijs tot slot blijkt significant minder aandacht te zijn besteed aan onderwijs in meertalige klassen.

Tabel 7.10 *Opvattingen over ouders en opvoeding in primair en secundair onderwijs*

Stellingen	Niveau	Aantal	Gem.	SD	T-waarde	P
8. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in het Nederlands.	P	2.733	3,37	1,197	5,986	,000
	S	905	3,10	1,198		
9. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in de taal die de ouders thuis spreken.	P	2.707	2,45	1,061	-5,517	,000
	S	891	2,68	1,003		
10. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in de taal die de ouders zelf het beste kennen.	P	2.672	2,86	1,186	-4,387	,000
	S	892	3,06	1,153		
11. Als ouders bij de opvoeding Nederlands spreken, worden de schoolprestaties van hun kinderen beter.	P	2.726	4,00	1,123	7,906	,000
	S	905	3,65	1,211		
12. Als ouders in de opvoeding een andere taal spreken dan Nederlands leren hun kinderen slechter Nederlands.	P	2.741	3,15	1,301	3,560	,000
	S	909	2,98	1,261		

Tabel 7.10 laat zien dat de leerkrachten in het primair en secundair onderwijs op alle vragen significant van elkaar verschillen. Ook hier gaat het echter niet om geheel andere maar veel-
eer om meer geprononceerde opvattingen. De leerkrachten in het secundair onderwijs
hechten minder dan de leerkrachten in het primair onderwijs belang aan het gebruik van het
Nederlands in de opvoeding en zijn eerder van mening dat de ouders in de opvoeding gebruik
kunnen maken van de thuistaal of de taal die zijn het beste beheersen. Ook de gevolgen van
het niet gebruiken van Nederlands in de opvoeding schatten de leerkrachten in het secundair
onderwijs minder negatief in dan de leerkrachten in het primair onderwijs.

Tabel 7.11 *Opvattingen van leerkrachten over hun opleiding en de onderwijspraktijk*

Stellingen	Niveau	N	Gem.	SD	T-waarde	P
13. In de opleiding en bijscholing van leerkrachten moet aandacht worden besteed aan onderwijs in meertalige klassen.	P	2.725	3,84	1,073	4,517	,000
	S	908	3,65	1,175		
14. Leerkrachten moeten bij het lesgeven Nederlands spreken.	P	2.729	4,05	,959	3,441	,000
	S	899	3,92	,984		
15. Leerkrachten moeten bij het lesgeven de talen gebruiken die hun leerlingen thuis spreken.	P	2.731	1,98	,835	4,655	,000
	S	896	1,83	,745		
16. Leerkrachten mogen bij het lesgeven de talen gebruiken die hun leerlingen thuis spreken.	P	2.706	2,88	1,128	4,000	,000
	S	893	2,71	1,145		
17. Leerlingen moeten tijdens de lessen Nederlands spreken.	P	2.702	4,31	,827	5,903	,000
	S	894	4,12	,919		

Tabel 7.11 laat zien dat er ook met betrekking tot de opvattingen van de leerkrachten over op-
leiding en praktijk bij alle stellingen significante verschillen bestaan. Ook hier gaat het echter
niet om geheel andere maar veeleer om meer geprononceerde opvattingen. Meer concreet
zijn de leerkrachten in het secundair onderwijs bij alle geponeerde stellingen minder positief
dan de leerkrachten in het primair onderwijs: ze hebben iets minder behoefte aan scholing op
het gebied van meertaligheid, zijn er iets minder van overtuigd dat leerkrachten bij het les-
geven Nederlands moeten spreken, dat ze bij het lesgeven de thuistalen van hun leerlingen
moeten of mogen spreken en dat leerlingen tijdens de lessen Nederlands moeten spreken.

Tabel 7.12 *Opvattingen over het taalgebruik van de leerlingen in het primair en secundair onderwijs*

Stellingen	Niveau	Aantal	Gem.	SD	T-Waarde	P
18. Leerlingen mogen tijdens de lessen de talen gebruiken die ze thuis spreken.	P	2.680	2,03	,915	-,232	,817
	S	884	2,04	,922		
19. Leerlingen mogen buiten de lessen de talen gebruiken die ze thuis spreken.	P	2.686	2,95	1,086	-6,846	,000
	S	887	3,24	1,049		
20. Als leerlingen slecht Nederlands spreken, halen zij slechte schoolprestaties.	P	2.708	3,55	1,243	1,900	,057
	S	891	3,45	1,222		
21. Als leerlingen goed Nederlands kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	P	2.728	3,41	1,251	5,170	,000
	S	891	3,16	1,193		
22. Als leerlingen goed Engels kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	P	2.712	2,85	1,142	,815	,415
	S	900	2,82	1,097		
23. Als leerlingen goed Spaans kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	P	2.723	2,37	,911	,542	,588
	S	896	2,35	,821		
24. Als leerlingen goed Sranan kennen, hebben ze de meeste kans op succes in het leven.	P	2.730	2,08	,741	,521	,602
	S	898	2,06	,758		

Met betrekking tot de stellingen over het taalgebruik van hun leerlingen verschillen de leer-
krachten in het primair en secundair onderwijs slechts bij twee stellingen significant van
elkaar. Leerkrachten in het secundair onderwijs vinden dat leerlingen buiten de les gerust hun
thuiltalen mogen spreken en ze zijn minder overtuigd van de relatie tussen een goede
beheersing van het Nederlands en maatschappelijk succes.

Tabel 7.13 *Opvattingen over de didactische aanpak van meertaligheid in het primair en secundair onderwijs*

Stellingen	Niveau	Aantal	Gem.	SD	T-Waarde	P
25. Als schoolboeken rekening houden met de talen van de leerlingen worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	P	2.718	2,90	1,183	1,323	,186
	S	902	2,84	1,133		
26. Als leerkrachten naast Nederlands andere Surinaamse talen als hulptaal in de klas gebruiken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	P	2.726	3,54	,979	8,989	,000
	S	900	3,20	1,018		
27. Als leerkrachten Nederlands en andere Surinaamse talen samen in de klas gebruiken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	P	2.715	2,98	1,060	5,159	,000
	S	896	2,77	1,005		
28. Als leerkrachten lesgeven in het Engels worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	P	2.719	2,10	,772	-4,314	,000
	S	899	2,23	,804		
29. Als leerkrachten bij het lesgeven alleen Nederlands spreken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	P	2.713	2,98	1,108	1,481	,139
	S	896	2,92	,983		

Tabel 7.13 laat zien dat leerkrachten in het secundair onderwijs minder dan leerkrachten in het primair onderwijs van mening zijn dat het gebruik van Surinaamse talen als hulptaal of tweede instructietaal in een tweetalig model leidt tot betere schoolprestaties van de leerlingen. Ze lijken wel meer overtuigd van het nut van het gebruik van Engels als instructietaal.

Tabel 7.14 *Meertaligheid en ontwikkeling in Suriname in het primair en secundair onderwijs*

Stellingen	Niveau	Aantal	Gem.	SD	T-Waarde	P
30. Dat er in Suriname zoveel verschillende talen worden gebruikt, is goed voor de ontwikkeling van het land.	P	2.689	2,94	1,079	,266	,790
	S	895	2,93	,994		
31. Dat in Suriname het Nederlands de officiële taal is, is goed voor de ontwikkeling van het land.	P	2.702	3,30	1,099	4,540	,000
	S	900	3,11	1,010		
32. Als in Suriname het Engels de taal wordt van de overheid en het onderwijs, is dat goed voor de ontwikkeling van het land.	P	2.714	3,03	1,107	-3,617	,000
	S	897	3,19	1,037		
33. Als in Suriname iedereen dezelfde taal spreekt, is dat goed voor de ontwikkeling van het land.	P	2.731	3,48	1,227	1,412	,158
	S	902	3,41	1,170		

Tabel 7.14 laat zien dat leerkrachten in het secundair onderwijs minder dan leerkrachten in het primair onderwijs van mening zijn dat het Nederlands in Suriname goed is voor de ontwikkeling van het land, terwijl ze wel positiever staan tegenover het belang van het Engels voor de ontwikkeling van het land.

7.4 Vergelijking van de resultaten in de districten

Naast de in Paragraaf 7.3 uitgevoerde vergelijking van de praktijkervaringen en opvattingen van leerkrachten in het primair en secundair onderwijs zijn we ook nagegaan of er in dit opzicht verschillen bestaan tussen leerkrachten in de verschillende districten. We hebben hierbij gebruik gemaakt van de eerder gepresenteerde indeling van de districten in drie groepen: het binnenland, de stadsdistricten en de overige districten. We houden daarbij dezelfde volgorde aan als bij de tabellen in Paragraaf 7.3.

Tabel 7.15 geeft een overzicht van de praktijkervaringen van alle leerkrachten uitgesplitst naar de drie onderscheiden groepen districten.

Tabel 7.15 *Praktijkervaringen in de districten*

Vragen	District	Aantal	Gem.	SD	F	P
1. Houdt u bij het lesgeven rekening met de talen die uw leerlingen spreken (bijv. door extra uitleg te geven in de taal van de leerlingen)?	Binnenland	216	3,57	1,106	20,983	,000
	Stad	1.886	3,04	1,164		
	Overig	553	3,16	1,187		
	Totaal	2.655	3,11	1,173		
2. Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met elkaar?	Binnenland	214	2,30	1,081	49,228	,000
	Stad	1.950	1,69	,831		
	Overig	556	1,73	,838		
	Totaal	2.720	1,75	,870		
3. Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met u?	Binnenland	210	2,03	1,037	35,973	,000
	Stad	1.923	1,54	,781		
	Overig	551	1,54	,783		
	Totaal	2.684	1,58	,814		
4. Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met elkaar?	Binnenland	212	3,81	1,082	93,342	,000
	Stad	1.898	2,61	1,249		
	Overig	544	2,61	1,201		
	Totaal	2.654	2,70	1,269		
5. Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met u?	Binnenland	206	2,78	1,282	219,006	,000
	Stad	1.871	1,49	,785		
	Overig	542	1,56	,813		
	Totaal	2.619	1,61	,907		
6. Is er in uw opleiding of bijscholing aandacht besteed aan onderwijs in meertalige klassen?	Binnenland	195	2,10	1,233	11,690	,000
	Stad	1.851	1,74	,990		
	Overig	546	1,72	1,009		
	Totaal	2.592	1,76	1,019		
7. Gebruikt u zelf andere talen dan Nederlands als hulptaal in uw lessen?	Binnenland	204	3,05	1,126	33,470	,000
	Stad	1.859	2,41	1,046		
	Overig	546	2,47	1,077		
	Totaal	2.609	2,47	1,072		

Uit Tabel 7.15 blijkt dat er bij alle vragen naar praktijkervaringen sprake is van significante verschillen tussen de drie groepen districten. Dit betekent niet dat de leerkrachten in de dis-

tricten heel verschillende praktijkervaringen hebben. Het betekent wel dat ze afhankelijk van het district een geprononceerdere positie kiezen bij de gestelde vragen maar zonder daarmee de teneur van de antwoorden te veranderen. Over het algemeen is het zo dat leerkrachten in de districten in het binnenland en de leerkrachten in de stadsdistricten wat hun praktijkervaringen betreft het verst uit elkaar liggen en dat de leerkrachten in de overige districten zich daar precies tussen in bevinden. Zo houden alle leerkrachten bij het lesgeven rekening met de talen die hun leerlingen spreken maar de leerkrachten in het binnenland doen dat significant meer dan de leerkrachten in de stadsdistricten en de overige districten. Op dezelfde manier maken de leerkrachten in het binnenland meer dan de andere leerkrachten gebruik van andere talen dan Nederlands als hulptaal in hun lessen en staan ze het gebruik van andere talen dan het Nederlands door hun leerlingen ook meer toe dan de andere leerkrachten. In het binnenland gebruiken de leerlingen overigens ook meer andere talen dan Nederlands met elkaar en met de leerkracht dan in de andere districten. In de opleiding van de leerkrachten uit het binnenland is tot slot meer aandacht besteed aan onderwijs in meertalige klassen dan bij de andere leerkrachten (hoe weinig dat in alle gevallen ook is).

Tabel 7.16 geeft een overzicht van de opvattingen van de leerkrachten over ouders en opvoeding uitgesplitst naar de drie onderscheiden groepen districten.

Tabel 7.16 *Opvattingen over ouders en opvoeding in de districten*

Stellingen	District	Aantal	Gem.	SD	F	P
8. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in het Nederlands.	Binnenland	214	3,55	1,128	2,841	,059
	Stad	1.952	3,36	1,188		
	Overig	560	3,33	1,251		
	Totaal	2.726	3,37	1,197		
9. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in de taal die de ouders thuis spreken.	Binnenland	210	2,83	1,143	14,860	,000
	Stad	1.937	2,43	1,034		
	Overig	553	2,41	1,095		
	Totaal	2.700	2,45	1,061		
10. Ouders moeten hun kinderen opvoeden in de taal die de ouders zelf het beste kennen.	Binnenland	207	3,23	1,124	11,100	,000
	Stad	1.908	2,84	1,167		
	Overig	550	2,79	1,246		
	Totaal	2.665	2,86	1,185		
11. Als ouders bij de opvoeding Nederlands spreken, worden de schoolprestaties van hun kinderen beter.	Binnenland	215	4,13	1,027	1,461	,232
	Stad	1.945	3,99	1,128		
	Overig	560	4,00	1,138		
	Totaal	2.720	4,00	1,123		
12. Als ouders in de opvoeding een andere taal spreken dan Nederlands leren hun kinderen slechter Nederlands.	Binnenland	214	3,28	1,345	1,169	,311
	Stad	1.958	3,15	1,295		
	Overig	562	3,12	1,309		
	Totaal	2.734	3,15	1,302		

De leerkrachten verschillen alleen van mening met betrekking tot de taal die ouders moeten gebruiken in de opvoeding. De leerkrachten in het binnenland zijn namelijk meer dan de andere leerkrachten van mening dat daarbij de thuistaal van de ouders en/of de taal die ze het beste beheersen moeten worden gebruikt.

Tabel 7.17 geeft een overzicht van de opvattingen van de leerkrachten over hun opleiding en de onderwijspraktijk uitgesplitst naar de drie onderscheiden groepen districten.

Tabel 7.17 *Opvattingen over de opleiding en de onderwijspraktijk in de districten*

Stellingen	District	Aantal	Gem.	SD	F	P
13. In de opleiding en bijscholing van leerkrachten moet aandacht worden besteed aan onderwijs in meertalige klassen.	Binnenland	214	4,09	1,073	6,186	,002
	Stad	1.949	3,82	1,081		
	Overig	555	3,83	1,034		
	Totaal	2.718	3,84	1,073		
14. Leerkrachten moeten bij het lesgeven Nederlands spreken.	Binnenland	213	4,09	,930	,299	,742
	Stad	1.951	4,04	,962		
	Overig	558	4,06	,963		
	Totaal	2.722	4,05	,959		
15. Leerkrachten moeten bij het lesgeven de talen gebruiken die hun leerlingen thuis spreken.	Binnenland	213	2,21	,993	9,168	,000
	Stad	1.954	1,96	,824		
	Overig	557	1,94	,786		
	Totaal	2.724	1,97	,834		
16. Leerkrachten mogen bij het lesgeven de talen gebruiken die hun leerlingen thuis spreken.	Binnenland	211	3,04	1,105	9,587	,000
	Stad	1.934	2,82	1,132		
	Overig	554	3,03	1,100		
	Totaal	2.699	2,88	1,127		

De leerkrachten zijn het erover eens dat er in hun opleiding aandacht moet zijn voor onderwijs in meertalige klassen, maar de leerkrachten uit het binnenland hebben daar het meeste behoefte aan. De stelling dat leerkrachten bij het lesgeven de thuishalen van de leerlingen 'moeten' gebruiken leidt tot weinig bijval, maar deze is wel het grootst in het binnenland. De stelling dat leerkrachten bij het lesgeven de thuishalen van de leerlingen 'mogen' gebruiken leidt wel tot bijval; opnieuw is deze het grootst in het binnenland.

Tabel 7.18 geeft een overzicht van de opvattingen van de leerkrachten over het taalgebruik van de leerlingen uitgesplitst naar de drie onderscheiden groepen districten.

Tabel 7.18 *Opvattingen over het taalgebruik van de leerlingen in de districten*

Stellingen	District	Aantal	Gem.	SD	F	P
17. Leerlingen moeten tijdens de lessen Nederlands spreken.	Binnenland	210	4,24	,918	1,831	,160
	Stad	1.938	4,31	,822		
	Overig	549	4,36	,809		
	Totaal	2.697	4,31	,827		
18. Leerlingen mogen tijdens de lessen de talen gebruiken die ze thuis spreken.	Binnenland	212	2,38	,949	17,386	,000
	Stad	1.918	2,00	,895		
	Overig	546	2,01	,936		
	Totaal	2.676	2,03	,913		
19. Leerlingen mogen buiten de lessen de talen gebruiken die ze thuis spreken.	Binnenland	205	3,12	1,013	5,155	,006
	Stad	1.921	2,97	1,095		
	Overig	553	2,85	1,068		
	Totaal	2.679	2,95	1,085		
20. Als leerlingen slecht Nederlands spreken, halen zij slechte schoolprestaties.	Binnenland	212	3,42	1,246	1,372	,254
	Stad	1.932	3,55	1,243		
	Overig	557	3,59	1,241		
	Totaal	2.701	3,55	1,243		
21. Als leerlingen goed Nederlands kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	Binnenland	213	3,57	1,213	2,125	,120
	Stad	1.951	3,39	1,254		
	Overig	557	3,42	1,250		
	Totaal	2.721	3,41	1,251		
22. Als leerlingen goed Engels kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	Binnenland	212	2,93	1,239	,556	,574
	Stad	1.940	2,84	1,136		
	Overig	553	2,84	1,125		
	Totaal	2.705	2,85	1,142		
23. Als leerlingen goed Spaans kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	Binnenland	213	2,51	1,067	2,690	,068
	Stad	1.945	2,36	,901		
	Overig	558	2,36	,877		
	Totaal	2.716	2,37	,911		
24. Als leerlingen goed Sranan kennen, hebben ze de meeste kans op succes in het leven.	Binnenland	213	2,15	,802	2,027	,132
	Stad	1.953	2,06	,749		
	Overig	557	2,11	,687		
	Totaal	2.723	2,08	,742		

De leerkrachten verschillen over slechts twee stellingen significant van mening. Het betreft de stelling dat leerlingen tijdens c.q. buiten de les hun thuistaal mogen gebruiken. Op de eerste stelling reageren alle leerkrachten neutraal tot negatief, maar het minst negatief zijn de leerkrachten uit het binnenland en het meest negatief de leerkrachten uit de stadsdistricten. Op de tweede stelling reageren alle leerkrachten gematigd positief, maar het meest positief zijn de leerkrachten uit het binnenland.

Tabel 7.19 geeft een overzicht van de opvattingen van de leerkrachten over de didactische aanpak van meertaligheid uitgesplitst naar de drie onderscheiden groepen districten.

Tabel 7.19 *Opvattingen over de didactische aanpak van meertaligheid in de districten*

Stellingen	District	Aantal	Gem.	SD	F	P
25. Als schoolboeken rekening houden met de talen van de leerlingen worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	Binnenland	211	2,97	1,220	,541	,582
	Stad	1.943	2,89	1,189		
	Overig	556	2,93	1,148		
	Totaal	2.710	2,90	1,183		
26. Als leerkrachten naast Nederlands andere Surinaamse talen als hulptaal in de klas gebruiken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	Binnenland	215	3,84	,813	12,904	,000
	Stad	1.947	3,50	,998		
	Overig	557	3,60	,954		
	Totaal	2.719	3,54	,980		
27. Als leerkrachten Nederlands en andere Surinaamse talen samen in de klas gebruiken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	Binnenland	209	3,22	1,051	9,144	,000
	Stad	1.940	2,93	1,063		
	Overig	559	3,07	1,044		
	Totaal	2.708	2,98	1,061		
28. Als leerkrachten lesgeven in het Engels worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	Binnenland	212	2,08	,878	1,062	,346
	Stad	1.942	2,11	,774		
	Overig	558	2,06	,721		
	Totaal	2.712	2,10	,772		
29. Als leerkrachten bij het lesgeven alleen Nederlands spreken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	Binnenland	209	2,84	1,172	1,790	,167
	Stad	1.942	2,99	1,106		
	Overig	555	2,99	1,088		
	Totaal	2.706	2,98	1,108		

De leerkrachten in de districten verschillen over slechts twee stellingen significant van mening. Het betreft in beide gevallen de stelling dat de schoolprestaties van de leerlingen beter worden als er in de klas naast het Nederlands ook andere Surinaamse talen door de leerkracht worden gebruikt. In beide gevallen zijn de leerkrachten uit het binnenland positiever dan de andere leerkrachten. Het minst positief zijn de leerkrachten uit de stadsdistricten.

Tabel 7.20 geeft een overzicht van de opvattingen van de leerkrachten over meertaligheid en ontwikkeling in Suriname uitgesplitst naar de drie onderscheiden groepen districten.

Tabel 7.20 *Opvattingen over meertaligheid en ontwikkeling in Suriname in de districten*

Stellingen	District	Aantal	Gem.	SD	F	P
30. Dat er in Suriname zoveel verschillende talen worden gebruikt, is goed voor de ontwikkeling van het land.	Binnenland	209	2,88	1,088	1,347	,260
	Stad	1.922	2,93	1,063		
	Overig	551	3,01	1,135		
	Totaal	2.682	2,94	1,080		
31. Dat in Suriname het Nederlands de officiële taal is, is goed voor de ontwikkeling van het land.	Binnenland	207	3,35	1,099	,197	,821
	Stad	1.929	3,30	1,113		
	Overig	559	3,29	1,056		
	Totaal	2.695	3,30	1,100		
32. Als in Suriname het Engels de taal wordt van de overheid en het onderwijs, is dat goed voor de ontwikkeling van het land.	Binnenland	209	2,93	1,189	1,951	,142
	Stad	1.944	3,06	1,117		
	Overig	554	2,99	1,036		
	Totaal	2.707	3,04	1,107		
33. Als in Suriname iedereen dezelfde taal spreekt, is dat goed voor de ontwikkeling van het land.	Binnenland	213	3,48	1,204	,246	,782
	Stad	1.952	3,47	1,238		
	Overig	559	3,51	1,191		
	Totaal	2.724	3,48	1,226		

Over deze stellingen bestaat er tussen leerkrachten uit de verschillende groepen districten geen verschil van mening.

Bij vraag 7 in Tabel 7.20 hierboven hebben de leerkrachten aangegeven welke talen ze zelf in hun lessen als hulptaal gebruiken. Tabel 7.21 geeft van deze hulptalen een naar de districten uitgesplitst overzicht.

Tabel 7.21 *Distributie van door de leerkrachten gebruikte hulptalen in de districten*

	Brok	Com	Coro	Maro	Nicke	Para	Pa'bo	Sara	Sipali	Wani	Onb.	Tot.
Sarnami	–	7	–	–	45	1	34	7	–	43	1	138
Inheemse talen	–	–	–	2	–	–	1	–	11	–	–	14
Sur.-Javaans	–	3	–	–	–	–	4	–	–	1	–	8
Marrontalen	19	–	–	4	1	2	3	–	19	5	–	53
Sranan	21	129	37	48	114	68	1.144	56	26	490	6	2.139
Anders	1	17	2	2	4	3	86	9	11	42	1	178
Onbekend	23	97	5	28	78	20	510	51	24	373	46	1.255
Totaal	64	253	44	84	242	94	1.782	123	91	954	54	3.785

Uit Tabel 7.21 blijkt dat met name het Sranan in de meeste districten en dan vooral in Paramaribo, Wanica, Nickerie en Commewijne als hulptaal wordt gebruikt. Het Sarnami wordt vooral genoemd in Nickerie, Wanica en Paramaribo. De inheemse talen van Suriname komen eigenlijk alleen als hulptaal voor in Sipaliwini en de marrontalen alleen in Sipaliwini en Brokopondo.

7.5 Conclusies

In dit hoofdstuk hebben we de praktijk en opvattingen van leerkrachten met betrekking tot meertaligheid in het onderwijs in kaart gebracht. Het gaat hierbij om gegevens over in totaal 3.533 leerkrachten van wie ongeveer 75% werkzaam is op scholen voor glo en ongeveer 25% op scholen voor lbgo en mulo in alle districten in Suriname.

Uit de gerapporteerde praktijkervaringen van de leerkrachten blijkt dat ze een heel duidelijk bewustzijn hebben van de meertalige leerlingenpopulatie in hun klassen: een meerderheid schat in dat meer dan 60% van de leerlingen in hun klassen een andere thuistaal heeft dan Nederlands en ze houden daar ook rekening mee door bijvoorbeeld het Sranan als hulptaal te gebruiken. Het gaat hierbij echter om een slechts spaarzaam gebruikt hulpmiddel en de leerkrachten zijn over het algemeen van mening dat de leerlingen in de klassen hun thuistalen niet mogen gebruiken. De leerkrachten blijken zich in hun praktijk overigens nauwelijks te kunnen baseren op opleiding of nascholing op het gebied van meertaligheid en onderwijs. Ze constateren in dat opzicht een groot gebrek en geven aan dat aan het onderwerp in de opleiding en de nascholing prioritair aandacht zou moeten worden besteed.

De opvattingen van de leerkrachten over een aantal aspecten van meertaligheid en onderwijs zijn over het algemeen zeer geprononceerd. De leerkrachten zijn van mening dat ouders hun kinderen bij voorkeur zouden moeten opvoeden in het Nederlands omdat dat de beheersing van het Nederlands en de schoolprestaties van die kinderen ten goed komt. In lijn hiermee zijn ze van mening dat leerkrachten bij het lesgeven Nederlands moeten spreken en niet verplicht moeten worden de thuistalen van hun leerlingen in de klas te gebruiken. Tegen het gebruik van die talen op vrijwillige basis hebben ze iets minder bezwaar. Wat het taalgebruik van de leerlingen betreft, vinden de leerkrachten bijna unaniem dat dat in de les het Nederlands moet zijn terwijl buiten de les de thuistalen wel zijn toegestaan. Beheersing van het Nederlands wordt van wezenlijk belang geacht voor schoolsucces en maatschappelijk succes – veel meer dan beheersing van het Engels, Spaans of Sranan. De duidelijke voorkeur van de leerkrachten voor het Nederlands als instructietaal neemt niet weg dat ze ook positieve kanten zien van het gebruik door leerkrachten van de thuistalen van leerlingen als hulptaal in de klas. Ze zijn van mening dat dat de schoolprestaties van de leerlingen ten goede komt. Eerder neutraal staan de leerkrachten tegenover het verwachte effect op de schoolprestaties van het gebruik van een tweetalig model waarin Nederlands en andere Surinaamse talen samen in de klas worden gebruikt als instructietaal. Eveneens neutraal staan ze tegenover het verwachte effect van Engels als instructietaal en van schoolboeken die expliciet rekening houden met de thuistalen van de leerlingen. Voorzichtig positief is de houding tegenover een aanpak waarin uitsluitend Nederlands wordt gebruikt door de leerkrachten.

Het zal tegen deze achtergrond geen verwondering wekken dat de leerkrachten over het algemeen van mening zijn, dat het voor de ontwikkeling van Suriname beter zou zijn als iedereen dezelfde taal zou spreken. Daar staat tegenover dat men op de stelling dat de meertaligheid van Suriname goed is voor de ontwikkeling van het land, eerder neutraal dan negatief reageert.

Over de vergelijking van de praktijk en opvattingen van leerkrachten in het primair en secundair onderwijs en in de verschillende districten kunnen we hier kort zijn. Over het algemeen is het zo dat leerkrachten in het primair en secundair onderwijs geen grote verschillen laten zien in de richting van hun antwoorden. Wel blijkt dat de ingenomen posities van met name de leerkrachten in het secundair onderwijs meer uitgesproken zijn. Over het algemeen is het zo dat leerkrachten in het secundair onderwijs minder gericht zijn op het onderwerp meertaligheid en er in hun lessen ook minder rekening mee houden door bijvoorbeeld thuistalen van de leerlingen als hulptaal te gebruiken. Daar staat tegenover dat ze een minder

sterke voorkeur lijken te hebben voor het Nederlands in de opvoeding en ook minder negatieve gevolgen verwachten van thuistaalgebruik door de ouders. Wat het gebruik van het Nederlands door leerkrachten en leerlingen in de klas betreft, vinden ze wel dat dat moet, maar net iets minder dan de leerkrachten in het primair onderwijs en ze hebben ook net iets minder moeite met het gebruik van de thuistalen van de leerlingen als hulptaal in de klas. Net als de leerkrachten in het primair onderwijs staan leerkrachten in het secundair onderwijs afwijzend tegenover thuistaalgebruik door de leerlingen in de klas maar ze lijken er iets minder van overtuigd dat een goede beheersing van het Nederlands ook meteen tot een succesvolle maatschappelijke carrière leidt. Ze denken van de andere kant ook niet dat consequent gebruik door leerkrachten van de thuistalen van de leerlingen, al dan niet in een tweetalig model, tot betere schoolprestaties leidt. Ze zijn het met de leerkrachten in het primair onderwijs eens dat het goed zou zijn voor de ontwikkeling van Suriname als iedereen dezelfde taal zou spreken. Meer dan de leerkrachten in het primair onderwijs, zijn ze echter van mening dat het feit dat in Suriname het Nederlands de officiële taal is, goed is voor de ontwikkeling van het land. Tot slot zijn ze positiever over het effect op de ontwikkeling van het land van de invoering van het Engels als taal van de overheid en het onderwijs.

Ook in de districten laten de ervaringen en opvattingen van de leerkrachten geen grote verschillen zien maar ook hier is sprake van meer of minder geprononceerder stellingnames. Over het algemeen is het daarbij zo, dat de leerkrachten in de stadsdistricten een minder en de leerkrachten in de districten in het binnenland een meer positieve houding aannemen tegenover de verschillende aspecten van meertaligheid en onderwijs. De leerkrachten in de overige districten nemen op dit continuüm over het algemeen een middenpositie in. Zo houden de leerkrachten in het binnenland in hun lespraktijk meer rekening met de thuistalen van de leerlingen, staan ze deze meer toe en gebruiken ze deze ook zelf meer in de klas dan de andere leerkrachten. Ook wat hun opvattingen betreft, geven de leerkrachten in het binnenland blijk van een meer positieve stellingname ten aanzien van meertaligheid: ze vinden meer dan de leerkrachten in de stadsdistricten en de overige districten dat ouders hun thuistaal of best beheerste taal in de opvoeding mogen gebruiken, dat leerkrachten de thuistalen van hun leerlingen mogen gebruiken, dat leerlingen hun thuistalen in de klas mogen gebruiken, dat gebruik van thuistalen goed is voor de schoolprestaties van de leerlingen en dat meertaligheid voor de ontwikkeling van Suriname niet nadelig is. Als het gaat om de thuistalen die de leerkrachten bij het lesgeven gebruiken, wordt duidelijk dat het Sranan in de meeste districten maar vooral in Paramaribo, Wanica, Nickerie en Commewijne wordt gebruikt, het Sarnami in Nickerie, Wanica en Paramaribo, inheemse talen alleen in Sipaliwini en marrontalen alleen in Sipaliwini en Brokopondo.

Voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs zijn bovenstaande conclusies van groot belang. Ze maken duidelijk dat de leerkrachten – in het primair onderwijs meer dan in het secundair onderwijs – veel belang hechten aan het gebruik van Nederlands als instructietaal door de leerkrachten en als schooltaal door de leerlingen met het oog op het bereiken van schoolsucces en maatschappelijk succes van hun leerlingen. Tegelijkertijd maken ze duidelijk dat de leerkrachten hun ogen niet sluiten voor de realiteit van de omvangrijke meertaligheid die zich in hun klassen voordoet. Op die meertaligheid spelen ze vooral in door incidenteel gebruik te maken van de thuistalen van de leerlingen, en dan vooral het Sranan, als hulptaal bij het lesgeven. In een structureel gebruik van de thuistalen in combinatie met Nederlands, al dan niet in een tweetalig model, zien de leerkrachten veel minder. Dat ze over het algemeen vinden dat het beter zou zijn voor de ontwikkeling van Suriname als iedereen dezelfde taal zou spreken, zal hieraan niet vreemd zijn. Deze opstelling weerhoudt de leer-

krachten er overigens niet van aan te geven dat ze opleiding en nascholing op het gebied van meertaligheid en onderwijs van belang vinden.

Als bij de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs wordt aangesloten bij de praktijken en opvattingen van leerkrachten, is het van belang behalve aan het (beperkte) verschil in opvattingen van leerkrachten in het primair en secundair onderwijs ook aandacht te besteden aan de verschillen in opvatting van leerkrachten in het binnenland en de overige districten. Leerkrachten in het binnenland hebben meer dan leerkrachten in de stadsdistricten en overige districten te maken met leerlingen die als ze op school komen vooral hun thuishuistalen spreken. Dat is bepalend voor de over het algemeen positievere – lees: minder negatieve – houding van die leerkrachten ten opzichte van meertaligheid in de klas. Hiermee is niet gezegd dat leerkrachten in het binnenland geen waarde hechten aan het Nederlands. Integendeel, ook voor hen staat het belang van het Nederlands buiten kijf maar de dagelijkse realiteit van het onderwijsleerproces maakt dat ze in hun benadering iets minder streng zijn en de thuishuistalen van de leerlingen bijgevolg een wat ruimere plaats onder de zon gunnen. Het is van belang met dat verschil in perspectief bij de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs rekening te houden.

Hoofdstuk 8

Conclusies en aanbevelingen

In dit slothoofdstuk vatten we de conclusies van het uitgevoerde onderzoek nog eens samen en formuleren op basis daarvan een aantal aanbevelingen voor beleidsontwikkeling. We openen het hoofdstuk met een korte beschouwing over het beleidsgerichte karakter van het uitgevoerde onderzoek (Paragraaf 8.1). Onze samenvatting van de onderzoeksresultaten en de daaraan verbonden conclusies in Paragraaf 8.2 baseren we primair op de in het voorgaande per hoofdstuk opgenomen slotparagrafen. We ordenen Paragraaf 8.2 volgens de vier in dit onderzoek centraal gestelde perspectieven, te weten een fenomenologisch, demografisch, sociolinguïstisch en taalonderwijskundig perspectief. De op deze vier gebieden gepresenteerde conclusies leiden ten slotte in Paragraaf 8.3 tot een aantal (voorlopige) aanbevelingen voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs in meertalig Suriname. Daarbij komen aan de orde Nederlands als instructietaal en vak, andere talen als instructietaal en vak, de mogelijkheden van een hulptaalaanpak, taalbeschouwing en onderzoek en ontwikkeling. Een reflectie op de geformuleerde aanbevelingen in relatie tot verschillende mogelijke posities ten aanzien van beleidsontwikkeling inzake meertaligheid en onderwijs besluit het hoofdstuk (Paragraaf 8.4).

8.1 Beleidsgericht onderzoek

In dit rapport hebben we empirische gegevens verzameld die een basis kunnen vormen voor een beleidsmatig antwoord op de vraag 'of het onderwijs in Suriname op een zodanige manier moet worden ingericht dat daarin naast het Nederlands als officiële taal en centrale instructietaal ook (andere) moedertalen van de leerlingen een rol spelen' (vgl. Paragraaf 1.1). De verzameling van die gegevens hebben we opgevat als een stap in de beleidscyclus. De beleidscyclus is het stapsgewijze proces waarlangs beleidsbeslissingen tot stand komen (Hoogerwerf, 2003). De eerste stap in dit proces staat bekend als ideologievorming. Dit houdt in dat de betrokken beleidsactoren het eens worden over de belangrijkste maatschappelijke problemen die om een oplossing vragen en daarom aanleiding kunnen zijn voor beleidsontwikkeling. Het zal duidelijk zijn dat het er in deze fase van de beleidscyclus vooral om gaat, uiteenlopende opvattingen en ideologieën met elkaar te confronteren en op basis daarvan tot consensus te komen over een beleidsagenda. Het vaststellen van deze agenda en het prioriteren van de onderwerpen die erop staan, vormt de tweede stap in de beleidscyclus. Beide stappen waren al gezet op het moment dat het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan startte. De Surinaamse overheid, i.c. het Ministerie van Onderwijs en Volksontwikkeling, benoemde het onderwerp 'meertaligheid en onderwijs' als een van de thema's van beleidsontwikkeling en zette het als zodanig op de beleidsagenda. Dat dit gebeurde in de context van de toetreding van de Republiek Suriname tot de Nederlandse Taalunie, leidde ertoe dat het onderwerp niet alleen de nodige publieke aandacht kreeg maar dat er ook op institutioneel niveau stappen werden gezet om de gewenste beleidsontwikkeling te faciliteren.

De route van agendavorming naar beleidsbepaling, dat wil zeggen het formuleren van een concreet uitvoerbaar, politiek gesanctioneerd plan, verloopt via de stap van beleidsvoorbereiding. In de beleidsvoorbereiding worden alle activiteiten ondernomen die noodzakelijk zijn om een gefundeerd beleidsplan te kunnen opstellen. Een van die activiteiten is het verzamelen van gegevens waarop het gewenste beleidplan kan worden gebaseerd. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om een nadere analyse van het beleidsprobleem, een inventarisatie van (de succesvolheid van) eerdere beleidsactiviteiten op het desbetreffende gebied of om kennisname van soortgelijke beleidsactiviteiten elders. In het onderhavige geval werd de uitvoering van een empirisch onderzoek naar de thuistaalsituatie van leerlingen en leerkrachten en de

opvattingen en ervaringen van leerkrachten ten aanzien van meertaligheid en onderwijs wenselijk geacht. Van dit onderzoek, dat we eerder in navolging van Hill (2005) hebben gekwalificeerd als *'research for policy'*, is in de voorafgaande hoofdstukken verslag gedaan.

In dit slothoofdstuk vatten we de onderzoeksbevindingen samen en formuleren we enkele conclusies en voorlopige aanbevelingen. Die aanbevelingen zijn voorlopig omdat ze alleen op basis van intensieve discussie door betrokkenen uit de wereld van beleid, onderwijs en wetenschap in Suriname, kunnen leiden tot de formulering van definitieve, door het veld gedragen aanbevelingen, die vervolgens door het Ministerie van Onderwijs en Volksontwikkeling, als centrale actor in het onderhavige dossier, kunnen worden gebruikt bij de formulering van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname. Een dergelijk beleidsplan bevat idealiter een analyse van het centraal gestelde beleidsprobleem, een bepaling van de voor dit probleem beoogde oplossingen of beleidsdoelen, een overzicht van de voor het bereiken van deze doelen in te zetten middelen en van de wijze waarop deze middelen concreet moeten worden ingezet met daarbij een indicatie van de benodigde tijd en fondsen. In principe beschrijft het plan ook de criteria waarop, op een vastgesteld moment, kan worden geëvalueerd in welke mate het beleid tot realisering of niet-realisering van de geformuleerde doelstellingen heeft geleid en moet worden gecontinueerd of beëindigd. De eindverantwoordelijkheid voor het beleid en de daarin gemaakte keuzes is in een democratisch systeem neergelegd bij de overheid. De wetenschap kan alleen, gevraagd en ongevraagd, proberen een bijdrage te leveren aan de empirische fundering – en mogelijk in een later stadium de evaluatie – van het beleid. Hiermee is meteen het verdere verloop van de beleidscyclus aangeduid: de overheid formuleert een door de politiek vast te stellen beleidsplan, het in dit plan voorgestelde en vastgestelde beleid wordt geïmplementeerd en de uitvoering van dit beleid wordt door een onafhankelijke instantie geëvalueerd. Op basis van deze evaluatie kan het beleid eventueel worden bijgesteld. Dit kan gebeuren op alle eerdere niveaus van de beleidscyclus (die daarmee pas cyclisch wordt) en het bijgestelde beleid kan vervolgens worden voortgezet. De laatste stap in de beleidscyclus is de beleidsbeëindiging. Daartoe kan worden besloten als het beleid in kwestie aantoonbaar achterhaald is of aantoonbaar zijn doel heeft bereikt. Op de beleidsagenda ontstaat dan weer ruimte voor de aanpak van nieuwe beleidsproblemen.

Bij het hierboven geschetste ideaaltypische proces moet worden aangetekend dat de praktijk van beleidsontwikkeling in de werkelijkheid altijd weerbarstiger en complexer is, dan hier in theorie wordt voorgesteld. Dit is vooral het gevolg van het feit dat beleidsontwikkeling zich altijd afspeelt in een concrete maatschappelijke context en het daaraan inherente politieke krachtenveld. Dit impliceert dat behalve de overheid als beleidsmaker, ook andere actoren actief zijn die proberen hun definitie van het gestelde beleidsprobleem als dominante definitie en daarmee als basis voor het te formuleren beleid geaccepteerd te krijgen (Cooper, 1989). Beleidsontwikkeling is daarom nooit onafhankelijk en belangenvrij en hetzelfde geldt in zekere mate ook voor beleidsgericht onderzoek. Ook dit kan zich niet onttrekken aan de ideologische discoursen die ook in de wetenschap als maatschappelijk domein bestaan. Met name op het gebied van (taal)onderwijs in de context van meertaligheid gaat het dan vaak, zoals we in Hoofdstuk 1 hebben aangegeven, om zeer principiële en uiteenlopende posities. Het is van belang dat onderzoekers zich hiervan bewust zijn en zich in hun onderzoek niet voor het ene of andere karretje laten spannen (Blommaert, 2001).

8.2 Vier perspectieven

In Paragraaf 1.3.1 hebben we vier redenen genoemd waarom het van belang is te kunnen beschikken over gegevens zoals die in dit rapport worden gepresenteerd. De eerste reden is dat ze leiden tot een bewustzijn van meertaligheid als inherente eigenschap van de samenleving en de school in Suriname. We hebben dat een fenomenologisch perspectief genoemd. De tweede reden is dat ze cruciaal zijn voor de definitie en identificatie van meertalige leerlingen- en leerkrachtenpopulaties in Suriname. We hebben dat een demografisch perspectief

genoemd. De derde reden is dat ze een basis bieden voor de vergelijking van verschillende taalgroepen en hun taalgebruiksgewoonten en -opvattingen in Suriname. We hebben dat een sociolinguïstische perspectief genoemd. De vierde reden tot slot is dat ze voor de formulering van een taalbeleid onmisbare informatie leveren over opvattingen en ervaringen van leerlingen en leerkrachten met betrekking tot meertaligheid in het onderwijs in Suriname. We hebben dat een taalonderwijskundig perspectief genoemd. We zullen in het volgende aan elk van deze perspectieven in relatie tot onze onderzoeksbevindingen een korte beschouwing wijden. We merken daarbij volledigheidshalve nogmaals op dat het bij al de gepresenteerde gegevens gaat om door leerlingen en leerkrachten in een schoolse context gerapporteerd gedrag en gerapporteerde opvattingen.

8.2.1 Meertaligheid als kenmerk van de samenleving en de school in Suriname

In Hoofdstuk 1 hebben we op basis van bestaande literatuur een inventarisatie gemaakt van de taalverscheidenheid in Suriname. We hebben daarbij in navolging van onze bronnen vastgesteld dat het Surinaamse taallandschap gekenmerkt wordt door de aanwezigheid van een grote diversiteit aan uiteenlopende talen die altijd al in Suriname voorkwamen (inheemse talen) dan wel in de loop van de geschiedenis van het Surinaamse taallandschap deel zijn gaan uitmaken (creooltalen en talen van kolonisten en immigranten door de jaren heen).

Op basis van het thuistaalonderzoek dat we hebben uitgevoerd bij 22.643 leerlingen en 3.785 leerkrachten in het primair en secundair onderwijs kunnen we vaststellen dat alle in ons overzicht opgenomen talen en nog een hele reeks andere, als thuistalen in de thuissituatie van leerlingen en leerkrachten worden gebruikt. Al deze talen maken deel uit van het taalrepertoire van de leerlingen en leerkrachten die iedere dag de Surinaamse scholen bevolken en daar in hun onderlinge informele en formele communicatie steeds opnieuw keuzes moeten maken over de talen die ze gebruiken. Gevraagd naar de talen die bij hen thuis worden gesproken, noemen de leerlingen ruim 50 verschillende talen. Dit betekent niet dat alle talen ook echt thuistalen zijn – er is bijvoorbeeld ook sprake van verzonnen talen en talen die geen thuistaal (kunnen) zijn – maar het geeft wel een indruk van de enorme variatie aan talen die Suriname kenmerkt. De leerkrachten in het onderzoek noemen dertien verschillende thuistalen. In dit onderzoek is de meeste aandacht uitgegaan naar de door zowel leerlingen als leerkrachten het meest, dat wil zeggen meer dan honderd keer, genoemde thuistalen omdat deze gezien het aantal betrokken taalgebruikers voor de beleidsontwikkeling de meeste relevantie hebben.

Zowel leerlingen als leerkrachten rapporteren overigens naast hun als eerste genoemde thuistaal bijna zonder uitzondering ook nog enkele ander talen die zij in de thuissituatie gebruiken. Suriname is dus niet alleen een meertalig land in die zin dat er verschillende talen worden gesproken maar ook een land waarvan de meeste inwoners meertalig zijn. Het taalrepertoire van de leerlingen en leerkrachten omvat naast de thuistaal in alle gevallen ook het Nederlands, de officiële taal, en in bijna alle gevallen ook het Sranan, de *lingua franca* van Suriname.

Uit het onderzoek blijkt duidelijk dat zowel leerlingen als leerkrachten zich van de hen omringende meertaligheid thuis en op school bewust zijn en dat ze er in het onderwijsleerproces ook rekening mee houden en erop reageren. Leerlingen en leerkrachten maken op school niet alleen (vooral) gebruik van het Nederlands, dat als schooltaal een onbetwiste status heeft, maar gebruiken daar, de leerkrachten meer dan de leerlingen, ook andere thuistalen. Daarbij laten ze heel duidelijk zien dat vooral het Sranan, als door bijna iedereen begrepen *lingua franca*, hiervoor het meest in aanmerking komt.

8.2.2 Definitie en identificatie van meertalige leerlingen- en leerkrachtenpopulaties

Van de 50 verschillende door de leerlingen genoemde talen zijn er veertien die door meer dan 100 leerlingen als thuistaal worden genoemd en van de dertien door de leerkrachten genoemde talen zijn er zeven die door meer dan 100 leerkrachten als thuistaal worden genoemd.

Deze thuistalen top 14 van de leerlingen en thuistalen top 7 van de leerkrachten worden weergegeven in Tabel 8.1 en Tabel 8.2.

Tabel 8.1 *Thuistalen top 14 van de leerlingen (N=22.643)*

Taal	Aantal	%
Nederlands	20.137	88,9
Sranan	13.761	60,7
Sarnami	6.853	30,3
Engels	4.606	20,3
Surinaams-Javaans	3.497	15,4
Aukaans	2.561	11,3
Saramaccaans	2.200	9,7
Spaans	359	1,6
Portugees	325	1,4
Chinees	313	1,4
Paramaccaans	250	1,1
Arowaks	212	0,9
Aluku	162	0,7
Karaïbs	160	0,7

Tabel 8.2 *Thuistalen top 7 van de leerkrachten (N=3.785)*

Taal	Aantal	%
Nederlands	3.647	96,4
Sranan	2.290	60,5
Sarnami	1.158	30,6
Surinaams-Javaans	576	15,2
Engels	363	9,6
Aukaans	198	5,2
Saramaccaans	172	4,5

Uit de tabellen blijkt dat de door leerlingen en leerkrachten meest gebruikte thuistalen identiek zijn en met één uitzondering (de omgekeerde positie van Engels en Surinaams-Javaans) ook dezelfde rangorde vertonen. Overigens worden alle in de thuistalen top 14 van de leerlingen opgenomen talen ook door (kleinere aantallen) leerkrachten genoemd. De drie door de leerlingen en leerkrachten meest genoemde thuistalen zijn op afstand het Nederlands, het Sranan en het Sarnami. De eerste twee talen, het Nederlands en Sranan, worden in overeenstemming met hun positie als officiële taal respectievelijk *lingua franca* door een (grote) meerderheid van de betrokken leerlingen en leerkrachten in gelijke mate genoemd. Het Sarnami komt veel meer te voorschijn als een taal die vooral in de Hindoestaanse bevolkingsgroep als thuistaal wordt gebruikt. Het bestaan van deze thuistalen top 3 neemt niet weg dat er door leerlingen en leerkrachten ook nog tal van andere thuistalen worden gesproken.

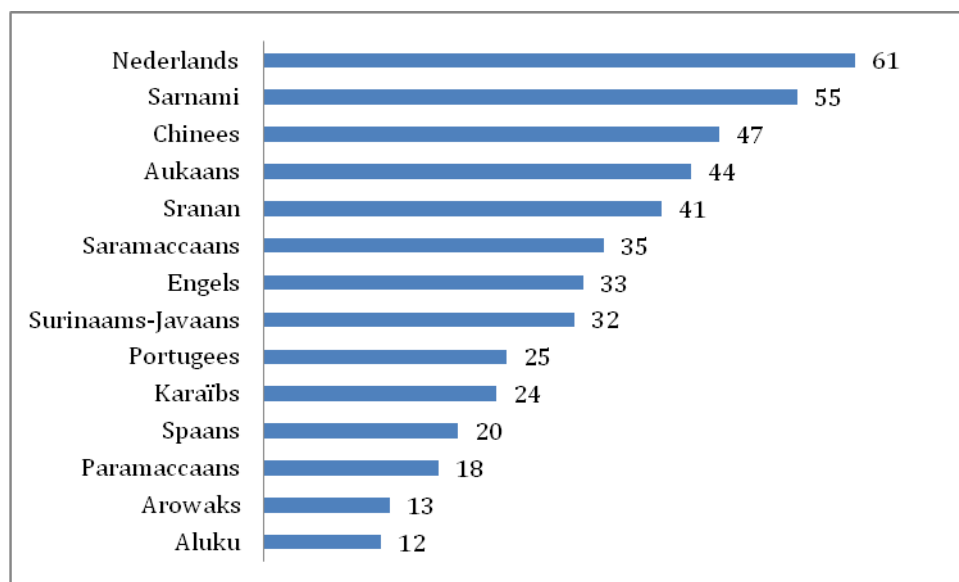
De distributie van de door de leerlingen in het primair en secundair onderwijs genoemde thuistalen komt in grote lijnen overeen, maar de verdeling van de thuistalen over de districten laat, afgezien van de topositie van het Nederlands, de nodige verschillen zien. In Paramaribo, Wanica, Marowijne, Commewijne, Coronie en Para staat het Sranan op de tweede plaats; in Saramacca en Nickerie is dit het Sarnami en in Sipaliwini het Saramaccaans. In Brokoppo staat het Saramaccaans zelfs op de eerste plaats.

8.2.3 Kenmerken van de onderscheiden thuistaalgroepen leerlingen en leerkrachten

Van de in de leerlingen- en leerkrachtenpopulatie onderscheiden thuistaalgroepen hebben we in de Hoofdstukken 3 en 6 zogenoemde thuistaalprofielen samengesteld. Het gaat in die profielen om een aantal sociolinguïstische dimensies van het gebruik van de onderscheiden thuistalen. Het betreft de mate waarin de talen gebruikt worden, de taalvaardigheid in de onderscheiden talen, de keuze van de talen als taal van interactie in het gezin en daarbuiten, de mate waarin de taal beheerst wordt en de mate waarin de taal geprefereerd wordt.

Een vergelijking van de thuistaalprofielen bij de leerlingen maakt duidelijk dat het Nederlands zowel in het primair als in het secundair onderwijs de meest prominente thuistaal is. Niet alleen wordt de taal door de meeste leerlingen als thuistaal en meest gebruikte taal genoemd, ze is ook de best beheerste en meest geprefereerde taal. Deze prominente positie blijkt met name ook uit het feit dat leerlingen die andere talen dan Nederlands als eerste thuistaal noemen, in de meeste gevallen toch het Nederlands als meest gebruikte, best beheerste en meest geprefereerde taal opgeven. De enige uitzondering in dit verband wordt gevormd door leerlingen die Aukaans, Saramaccaans en Chinees als thuistaal hebben en in die talen een wat hogere beheersing rapporteren dan in het Nederlands. Ook hun voorkeur gaat echter uit naar het Nederlands. Een belangrijk onderzoeksresultaat is verder dat de leerlingen een gemiddeld hoge mondelinge en schriftelijke vaardigheid in het Nederlands weliswaar paren aan een gemiddelde tot hoge mondelinge taalvaardigheid in de andere thuistalen, maar dat de schriftelijke vaardigheden lezen en schrijven in die talen over het algemeen (zeer) laag ontwikkeld zijn. De meeste leerlingen in Suriname zijn in andere thuistalen dan het Nederlands met andere woorden nauwelijks geletterd. Van de talen waarin wel sprake is van enige geletterdheid – het Engels, Spaans en Portugees – is de thuistaalstatus twijfelachtig omdat zij, anders dan de meeste andere thuistalen, in het gezin en de familie door de leerlingen nauwelijks als interactietaal worden gekozen.

Op basis van de gegevens over taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie zoals verdisconteerd in de profielen van de verschillende thuistaalgroepen is voor elk van de onderscheiden thuistalen van de leerlingen een zogenoemde taalvitaliteitsindex berekend. Deze is weergegeven in Figuur 8.1.



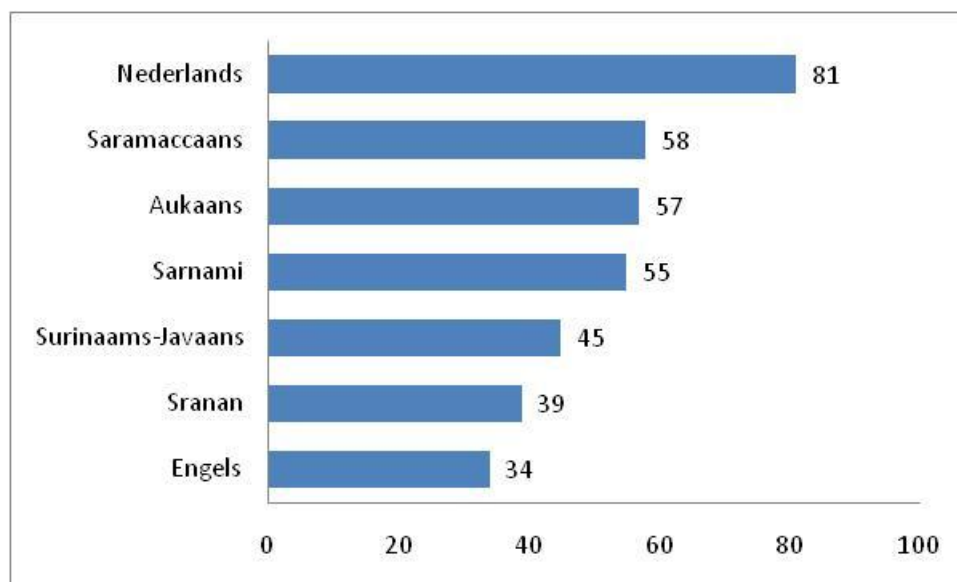
Figuur 8.1 Vitaliteit van de thuistalen top 14 van de leerlingen (in %)

De belangrijkste uitkomst van deze exercitie is dat, naast het Nederlands als meest vitale thuistaal, vooral het Sarnami, Chinees en Aukaans vitale thuistalen zijn en dat pas op de vijfde positie in de lijst het Sranan opduikt. Deze *lingua franca* van Suriname blijkt wat betreft

gebruik, dominantie en preferentie in de meeste districten minder geprononceerd aanwezig te zijn dan gezien haar positie verwacht zou kunnen worden.

Een vergelijking van de thuistaalprofielen van de leerkrachten laat zien dat het Nederlands ook in deze groep de meest prominente thuistaal is: het is de eerste thuistaal van ruim 96% van de leerkrachten en de tweede thuistaal van ruim 90% van de leerkrachten uit de andere thuistaalgroepen. Een tweede taal die, zij het op enige afstand, ook door leerkrachten in alle thuistaalgroepen als thuistaal wordt genoemd is het Sranan. Afgezien van het Engels, aan de thuistaalstatus waarvan getwijfeld kan worden, komen alle andere talen niet in alle groepen als thuistaal voor. Het Nederlands is niet alleen de meest gebruikte maar ook de best beheerste en meest geprefereerde thuistaal. De hoogste (maar nog steeds lage) preferentiescores voor andere thuistalen vinden we bij leerkrachten van de Aukaanse en Saramaccaanse thuistaalgroep. Waar de leerkrachten hun beheersing van het Nederlands op nagenoeg 100% inschatten rapporteren ze voor de andere thuistalen weliswaar hoge niveaus van mondelinge taalvaardigheid maar veel lagere niveaus van schriftelijke taalvaardigheid. De taalkeuze van de leerkrachten binnen en buiten het gezin maakt duidelijk dat het Surinaams-Javaans, Aukaans en Saramaccaans wel als taal van gezinsinteractie worden gebruikt, maar dat het Sranan, dat wel als *lingua franca* in het openbare leven dienst doet, niet per se in het gezin gebruikt wordt en ook niet per se een hoog prestige heeft.

Op basis van de gegevens over taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie zoals verdisconteerd in de profielen van de verschillende thuistaalgroepen is ook voor elk van de onderscheiden thuistalen van de leerkrachten een taalvitaliteitsindex berekend. Deze is weergegeven in Figuur 8.2.



Figuur 8.2. Vitaliteit van de thuistalen top 7 van de leerkrachten (in %)

De belangrijkste uitkomst is hier dat naast het Nederlands als meest vitale thuistaal, vooral het Saramaccaans, Aukaans en Sarnami vitale thuistalen zijn. Daarna volgt het Surinaams-Javaans en pas op de zesde plaats volgt het Sranan. Ook in de thuissituatie van de leerkrachten blijkt deze taal minder geprononceerd aanwezig te zijn. Het Engels tot slot is de minst vitale taal uit de thuistalen top 7 van de leerkrachten.

Het thuistaalprofiel van de leerkrachten bevat ook een indicatie van de talen die de leerkrachten op school in de klas zeggen te gebruiken. De conclusie is hier dat bijna 100% van de leerkrachten, onafhankelijk van hun thuistaal en conform de richtlijnen in Suriname, aangeeft het Nederlands te gebruiken in de klas. Naast het Nederlands wordt ook het Sranan door alle leerkrachten uit alle thuistaalgroepen (in enige mate) in de klas gebruikt als hulptaal of instructietaal. Van andere thuistalen wordt in de klas in slechts zeer geringe mate en bijna uitsluitend

door leerkrachten uit de desbetreffende thuistaalgroep gebruik gemaakt. Dit geldt vooral voor het Sarnami, Aukaans en Saramaccaans.

8.2.4 Opvattingen en ervaringen met betrekking tot meertaligheid en onderwijs

Informatie over talen in het onderwijs in Suriname hebben we gepresenteerd in Hoofdstuk 5 vanuit het perspectief van de leerlingen en in Hoofdstuk 7 vanuit het perspectief van de leerkrachten.

Als het gaat om de talen die leerlingen in het primair onderwijs graag zouden leren, worden vooral de 'vreemde talen' Engels en Portugees genoemd en in het secundair onderwijs Portugees en Chinees. Daarnaast worden door meer dan 10% van de leerlingen Chinees, Sranan, Surinaams-Javaans en Sarnami genoemd. Daarna volgen, met veel kleinere percentages, de andere thuistalen. Het is duidelijk dat de leerlingen, hoewel meestal in zeer beperkte mate, alle thuistalen als op school gewenste talen noemen. Daarbij valt op dat sommige talen (bijvoorbeeld het Chinees en Karaïbs in het primair onderwijs) ook vaak genoemd worden door leerlingen die geen thuistaalsprekers van deze talen zijn. Maar ook het omgekeerde komt voor: zowel in het primair als secundair onderwijs zijn er meer leerlingen die het Sranan en Sarnami als thuistaal hebben dan er leerlingen zijn die deze talen op school wensen te leren. De thuistalen hebben met andere woorden in de ogen van de leerlingen een uiteenlopend prestige, wat maakt dat ze meer of minder geschikt worden geacht als taal om in het onderwijs te leren.

Als het gaat om het gebruik van thuistalen op school is de conclusie dat het Nederlands voor zowel leerlingen als leerkrachten de norm en de meest gebruikte taal is. Voor zover er van andere thuistalen gebruik wordt gemaakt, gaat het in het primair onderwijs vooral om het Sranan (door 35% van de leerkrachten en 10% van de leerlingen) en in het secundair onderwijs vooral om het Engels (door 66% van de leerkrachten en 50% van de leerlingen), het Spaans (36% vs. 26%) en het Sranan (30% vs. 13%). Het zijn vooral de leerkrachten die in de positie zijn om van de gestelde norm af te wijken als zij dat wenselijk vinden. Ook wanneer de leerlingen onderling met elkaar spreken in de klas, voert het Nederlands de boventoon. In de communicatie van de leerlingen onderling in de klas en tijdens pauzes zien we echter een aanzienlijke toename van het Sranan. Blijkbaar is die taal in informele situaties in tegenstelling tot de formele schoolse context wel acceptabel. De mate waarin leerlingen en leerkrachten gemeenschappelijk gebruik maken van andere thuistalen dan Nederlands is zeer beperkt – bij het Sranan gaat het om 7% gemeenschappelijk gebruik en bij bijna alle andere talen ligt het gemeenschappelijk gebruik (ver) beneden de 1%.

De ervaringen en opvattingen van de leerkrachten in het primair en secundair onderwijs tot slot zijn behandeld in Hoofdstuk 7. De leerkrachten blijken zich heel duidelijk bewust te zijn van de meertalige leerlingenpopulaties in hun klassen en ze houden met die meertaligheid ook rekening door bijvoorbeeld het Sranan als hulptaal te gebruiken in de klas. Het gaat hier echter volgens de leerkrachten om een slechts zeer sporadisch gebruikt hulpmiddel. De leerkrachten zijn bovendien van mening dat de leerlingen in de klas geen gebruik mogen maken van hun thuistalen. Leerkrachten hebben in opleiding en bijscholing overigens maar in zeer geringe mate kennis gemaakt met het onderwerp meertaligheid en onderwijs en ze ervaren dat als een gemis. De opvattingen van de leerkrachten over meertaligheid en onderwijs zijn over het algemeen zeer geprononceerd. Kernachtig geformuleerd, zijn ze van mening dat het Nederlands in het onderwijs als instructietaal en communicatiemiddel het primaat moet hebben maar ze sluiten daarbij niet de ogen voor een aantal positieve aspecten van het gebruik van andere thuistalen dan Nederlands in het onderwijsleerproces. Zo zijn ze wel van mening dat het gebruik van thuistalen als hulptaal in de klas de schoolprestaties van de leerlingen ten goede kan komen maar verwachten ze weinig van een systematisch gebruik van het Nederlands en andere thuistalen als instructietaal in een tweetalig model en zien ze evenmin veel in het gebruik van Engels als instructietaal.

Een vergelijking van de leerkrachten in het primair en secundair onderwijs en in de verschillende districten laat geen grote verschillen zien. Over het algemeen kan worden vast-

gesteld dat leerkrachten in het secundair onderwijs wat minder gericht zijn op het onderwerp meertaligheid en er in hun lessen ook minder rekening mee houden. Beide groepen staan wel afwijzend tegenover het gebruik van andere thuistalen dan Nederlands in de klas, maar leerkrachten in het secundair onderwijs lijken er minder dan hun collega's in het primair onderwijs van overtuigd dat een goede beheersing van het Nederlands ook automatisch tot een glanzende maatschappelijke carrière leidt en ze zijn er evenmin van overtuigd dat het gebruik van thuistalen in het onderwijs tot betere schoolprestaties van de leerlingen leidt.

Een vergelijking van de ervaringen en opvattingen van de leerkrachten in de verschillende districten tot slot maakt duidelijk dat de leerkrachten in de stadsdistricten een minder en de leerkrachten in het binnenland een meer positieve houding aannemen tegenover de verschillende behandelde aspecten van meertaligheid en onderwijs terwijl de leerkrachten in de overige districten in dezen een middenpositie innemen. Dit betekent dat de leerkrachten in het binnenland meer rekening houden met de thuistalen van hun leerlingen, deze meer toestaan en deze ook zelf meer gebruiken in de klas. Ze geven daarnaast ook blijk van een meer positieve houding ten aanzien van meertaligheid in de opvoeding en het onderwijs.

8.3 Aanbevelingen

De bij de start van het onderzoek geformuleerde beleidsvraag was 'of het onderwijs in Suriname op een zodanige manier moet worden ingericht dat daarin naast het Nederlands als officiële taal en centrale instructietaal ook (andere) moedertalen van de leerlingen een rol spelen'. Op basis van een beschouwing over meertaligheid en onderwijs in Hoofdstuk 1 werd deze vraag wat ruimer geformuleerd als 'of en zo ja in hoeverre en op welke wijze het onderwijs in Suriname rekening zou moeten houden met de thuistalen van zijn leerlingen'. De vraag die in deze paragraaf centraal staat, is of we op basis van de gepresenteerde empirische gegevens in staat zijn aanbevelingen te formuleren die richting kunnen geven aan een door de overheid te formuleren taalbeleid voor het onderwijs. Ons (positieve) antwoord op die vraag zullen we in het navolgende in detail bespreken.

8.3.1 Nederlands als instructietaal

De meest in het oog springende conclusie van ons onderzoek betreft de onbetwiste dominantie van het Nederlands in de Surinaamse samenleving en de Surinaamse school. Een grote meerderheid van de deelnemende leerlingen en leerkrachten in het primair en secundair onderwijs rapporteert dat het Nederlands de meest gebruikte, best beheerste en meest geprefereerde thuistaal is. Een grote meerderheid van beide groepen rapporteert bovendien dat de instructie in het onderwijs, de communicatie tussen leerlingen en leerkrachten en de communicatie tussen leerlingen onderling in de klas primair in het Nederlands plaatsvindt en oordeelt over die stand van zaken ook positief. Het Nederlands is in Suriname bovendien de enige taal die door de meeste leerlingen en leerkrachten naar eigen zeggen zowel productief als receptief en zowel mondeling als schriftelijk (goed) wordt beheerst. Voor alle andere talen geldt dat zij hoogstens in het mondelinge domein (goed) worden beheerst maar dat, met een enkele uitzondering, van geletterdheid in die talen nauwelijks sprake is.

Deze onderzoeksbevindingen zijn weliswaar in overeenstemming met de wettelijke positie van het Nederlands als officiële taal en instructietaal in het onderwijs in Suriname, maar ze zijn niet vanzelfsprekend. In een meertalige samenleving hoeft het door de overheid als centrale beleidsactor vastgestelde taalbeleid immers niet per se in overeenstemming te zijn met de opvattingen en praktijken van de burgers als doelgroep van dat beleid. De voorbeelden van fricties in dit opzicht zijn legio (Ricento, 2006; Shohamy, 2006). In dit verband is het van belang te melden dat in de discussie over de toetreding van Suriname tot de Nederlandse Taalunie in 2003 vooral in Nederland wonende Surinamers zich kritisch uitlieten over de mogelijke verdringing in dit verband van (andere) Surinaamse talen door het Nederlands en pleitten voor de introductie van het Sranan of Engels als instructietaal (Campbell, 2004; Brandon et al., 2007). De verwachting dat het Engels binnen tien vijftien jaar de instructietaal

zal zijn in het Surinaamse onderwijs werd ook gehoord in de film 'Ver weg of dichtbij? Het Nederlands op Surinaamse scholen' van Nina Jurna, gemaakt naar aanleiding van de toetreding van Suriname tot de Nederlandse Taalunie (Jurna, 2005). Anders dan in deze geluiden staat volgens onze bevindingen de positie van het Nederlands als officiële taal en instructietaal in het onderwijs echter niet ter discussie. De positie van het Nederlands in Suriname is onderdeel van wat Laitin (2000:151) een '*rationalized language regime*' noemt, dat wil zeggen een op basis van rationele overwegingen vastgesteld taalbeleid dat enerzijds rekening houdt met de wordingsgeschiedenis van het Nederlands in Suriname en anderzijds met meer praktische zaken als de verspreiding van de taal, de mondelinge en schriftelijke beheersing van de taal en de beschikbaarheid van onderwijsleermiddelen in die taal. Terzijde kan hier worden opgemerkt dat het daarbij gaat om Surinaams Nederlands, de Surinaamse standaardvariëteit van het Nederlands die samen met het Nederlands-Nederlands en Belgisch-Nederlands het continuüm van het Standaardnederlands vormt (Werkgroep Variatiebeleid, 2003; De Bies, 2008; 2009).

Voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs betekent het bovenstaande dat er vooralsnog geen reden is om aan de positie van het Nederlands als instructietaal en voertaal in het onderwijs te twifelen of te tornen. Het Nederlands is de enige taal die door een meerderheid van de betrokken leerlingen en leerkrachten wordt gebruikt, wordt gewenst als instructietaal en voldoende mondeling en schriftelijk wordt beheerst om haar als instructietaal te kunnen gebruiken. De dominante positie van het Nederlands in Suriname en de voorkeur voor deze taal als instructietaal, blijkt ook uit ander empirisch onderzoek. In 1997 werd onder 1.359 bezoekers van de Jaarbeurs in Paramaribo een enquête gehouden waarin onder andere werd gevraagd wat in de toekomst de officiële taal van Suriname zou moeten zijn. Van de respondenten koos een meerderheid voor het Nederlands (Sibibusi, 1997). Vergelijkbare gegevens worden ook gerapporteerd in een nationaal onderzoek naar het cultuurbeleid in Suriname door Mitrasingh en Badal (2002). Van de volwassenen die aan dit onderzoek deelnamen, gaf een meerderheid aan het Nederlands het best te spreken. Ook in Brandon et al. (2007) en Kroon en Kurvers (2009) wordt op basis van bevraging van 188 relatief hoog opgeleide Surinamers in Suriname vastgesteld dat het Nederlands voor de meerderheid de meest gebruikte, best beheerste en liefst gesproken taal is en bovendien de taal die in het onderwijs als instructietaal de voorkeur geniet. In lijn met deze bevindingen heeft St-Hilaire (2001) er in een boeiende beschouwing over etniciteit en taal in de Surinaamse samenleving op gewezen dat het (Surinaams) Nederlands zich in Suriname aan het ontwikkelen is tot een gedeelde multi-etnische taal met een daarbij behorende cultuur. Volgen St-Hilaire zijn door het (Surinaams) Nederlands de traditionele grenzen tussen de verschillende etnische groepen al gedeeltelijk verdwenen – niet voor niets rapporteert ABS (2005:33) voor bijna 20% van de Surinaamse bevolking een gemengde, onduidelijke of onbekende etnische herkomst – en bestaat er vooral onder jongeren een multi-etnische Surinaamse identiteit waarvan het (Surinaams) Nederlands, meer dan het Sranan, de uitdrukking is. Deze laatste constatering vinden we bevestigd in onze onderzoeksresultaten die op verschillende plaatsen een afnemend gebruik en prestige van het Sranan laten zien.

8.3.2 Nederlands als vak

De door leerlingen en leerkrachten gerapporteerde dominante positie van het Nederlands in het Surinaamse onderwijs betekent niet dat deze taal ook door alle leerlingen in zodanige mate wordt beheerst, dat zij zonder problemen aan het Nederlandstalige onderwijs kunnen deelnemen. Door veel leerlingen wordt het Nederlands weliswaar als thuistaal genoemd maar het is daarmee niet per se de moedertaal. In Suriname worden veel leerlingen pas op school echt geconfronteerd met een (bijna) volledig Nederlandstalige omgeving waarin zij worden verondersteld in het Nederlands te functioneren. Het gaat dan om het volgen van en reageren op de mondelinge en schriftelijke Nederlandse instructie van de leerkrachten en schoolboeken in alle vakken. Voor veel leerlingen betekent dit een dubbele belasting: ze worden verondersteld het onderwijs te volgen en dus te leren in een taal die ze niet ten volle beheer-

sen en die ze daarom in het onderwijs voor een deel eerst nog moeten leren. Het is van groot belang dat leerkrachten zich van deze situatie bewust zijn en er in de klas ook concreet rekening mee houden. Dat kan gebeuren door naast het Nederlands ook andere talen als instructietaal of hulptaal te gebruiken (zie Paragraaf 8.3.3) maar ook door het onderwijs in het Nederlands als vak op een andere manier in te richten. Gezien de verschillende mate van gebruik en beheersing van het Nederlands in het binnenland, de stadsdistricten en het kustgebied, zal hierbij een uniforme aanpak waarschijnlijk niet goed mogelijk zijn. Tijdens het congres van de Nederlandse Taalunie in Paramaribo in 2005 werden over dit onderwerp door de deelnemers al behartenswaardige uitspraken gedaan (Kroon, 2005).

Bij de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs zou de specifieke positie van het Nederlands in Suriname, als weliswaar de officiële taal en instructietaal in het onderwijs maar niet voor alle leerlingen de moedertaal, expliciet als uitgangspunt moeten worden genomen voor de (verdere) ontwikkeling van een taalverwervingsgerichte didactiek van het Nederlands. Daarbij kan worden aangesloten bij de in het verslag van bovengenoemde Taalunieconferentie op dit punt gedane suggesties. Deze stipuleren dat in een taalverwervingsgerichte didactiek 'zeker in het begin het accent moet liggen op de taalvaardigheden (spreken, luisteren, lezen en schrijven), maar dat er later ook aandacht moet zijn voor vorm- en structuuraspecten van taal (spelling en grammatica) ter ondersteuning van de taalverwerving: van het geheel naar de delen. Voor de didactiek van taalverwervingsgericht onderwijs kan worden aangesloten bij ervaringen en producten uit de context van het (geïntegreerde) tweede taalverwervingsonderwijs in Nederland en Vlaanderen. Het onderwijs in de vier taalvaardigheden moet bij voorkeur geïntegreerd en gecombineerd worden aangeboden. Het aanleren van regels voor specifieke deelvaardigheden komt pas op de tweede plaats. Dat betekent dat er ruimte gecreëerd moet worden om spelenderwijs te oefenen met de Nederlandse taal. Hierbij wordt de taal eerst inductief/impliciet verworven en pas later deductief/expliciet geleerd. In het Nederlands als vak staat de taalgebruiker centraal. Daarmee worden interactie, communicatie en leesplezier centrale categorieën' (Kroon, 2005:5).

8.3.3 Andere talen als instructietaal

Dat het Nederlands volgens de bevraagde leerlingen en leerkrachten de meest gebruikte thuistaal en in het onderwijs meest geprefereerde instructietaal is, neemt niet weg dat er ook nog heel wat andere talen door leerlingen en leerkrachten als thuistaal naast het Nederlands worden gesproken. Sommige van die talen – en niet per se alleen de talen die door de meeste respondenten worden genoemd – hebben bovendien binnen de groepen die ze als thuistaal gebruiken een aanzienlijke vitaliteit. Die vitaliteit laat onverlet dat het Nederlands op de meeste onderscheiden sociolinguïstische dimensies een meer prominente positie heeft. Niet alleen in de thuissituatie worden andere thuistalen dan Nederlands veelvuldig gebruikt, ook in de school komen ze voor. Zowel leerkrachten als leerlingen maken er in de klassensituatie gebruik van. Leerkrachten doen dit overigens meer dan leerlingen en ze zijn tegelijkertijd van mening dat het leerlingen in principe ook niet is toegestaan, andere talen dan Nederlands in de klas te gebruiken. Hoewel alle thuistalen in het rijtje van in de klas gebruikte talen voorkomen, gaat het in dezen toch vooral om het Sranan. Leerkrachten geven aan dat het gebruik van thuistalen in de klas als instructietaal of hulptaal ter facilitering van het onderwijsleerproces vooral incidenteel en zeker niet systematisch gebeurt. Zij zijn echter wel van mening dat het gebruik van die talen in de klas de schoolprestaties van de leerlingen ten goede kan komen. De leerkrachten zijn duidelijk geen voorstander van de introductie van andere thuistalen naast Nederlands in een transitioneel of anders georganiseerd tweetalig model. Ze zijn evenmin voorstander van Engels, Portugees of Spaans als instructietaal. Dat is niet verwonderlijk gezien het feit dat deze talen door de meeste leerlingen en leerkrachten blijkens de geschetste taalprofielen toch vooral als 'vreemde talen' worden waargenomen die, zeker gezien de geopolitieke context van Suriname met Nederland, Engelstalige Caricomlanden en Spaans- en Portugeestalig Zuid-Amerikaanse landen als 'naaste burens', wel als vak op school zinvol worden geacht maar niet als instructietaal. Bij deze bevindingen moet

overigens worden bedacht dat er, zoals we hebben gezien, verschillen bestaan tussen de opvattingen en praktijken in het primair en secundair onderwijs en in de verschillende districten. Het gaat daarbij niet zozeer om tegengestelde opvattingen en praktijken maar veeleer om meer tegenover minder geprononceerde stellingnames in dezelfde richting. In het algemeen is het zo dat de leerkrachten in het primair onderwijs, meer dan in het secundair onderwijs en de leerkrachten in het binnenland, meer dan in de stadsdistricten en overige districten, geneigd zijn positieve aandacht te besteden aan de thuistalen van hun leerlingen.

Voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs betekent het bovenstaande dat een tweetalig model waarin naast het Nederlands systematisch gebruik wordt gemaakt van een of meer andere instructietalen niet voor de hand ligt. Daarvoor is de beheersing van die talen te gering en de talige diversiteit in de klassen te groot. Een tweetalig model kan immers alleen worden toegepast in een talig homogene klas waarin de leerlingen naast het Nederlands nog één andere gedeelde taal hebben en dat is in Suriname nauwelijks het geval. De enige thuistaal die wel op nationale schaal als *lingua franca* gebruikt wordt, is het Sranan. Niet voor niets is dit ook de taal die de meeste leerkrachten nu als hulptaal gebruiken in de klas. Het Sranan heeft weliswaar al vanaf 1987 een officiële spelling (Sebba, 2000) en er is ook sprake van (een beperkte) geletterdheid in deze taal, maar of het Sranan eventueel in aanmerking zou kunnen komen als instructietaal in een tweetalig model is, gezien het geringe prestige dat de taal blijkens onze onderzoeksgegevens heeft bij leerlingen en leerkrachten, zeer twijfelachtig. Mocht er toch voor de verkenning van een dergelijke beleids optie worden gekozen dan zal dit zeker gepaard moeten gaan met een gericht promotieprogramma waarin ervoor wordt gezorgd dat het Sranan op termijn een hoger prestige verwerft (Kaplan en Baldauf, 1997).

Een laatste en niet onbelangrijke opmerking in dit verband betreft het feit dat de in het onderwijs gebruikte instructietaal niet per se dezelfde hoeft te zijn als de taal waarin de leerlingen zelf leren. Ook als de schoolse instructie gegeven wordt in het Nederlands, kunnen leerlingen hun eigen (al dan niet geschreven) moedertaal of thuistaal inzetten om tot leren te komen. Een door de leerkracht gevolgde hulptaalaanpak kan daarbij een positieve rol spelen.

8.3.4 Hulptaalaanpak

Het feit dat een expliciet tweetalig model hierboven niet als een wenselijke beleids optie is voorgesteld, betekent niet dat al te gemakkelijk voorbij kan worden gegaan aan het feit dat veel leerkrachten veel verschillende talen (incidenteel) in hun onderwijs zeggen te gebruiken als hulptaal en daar ook (beperkt) positieve effecten van verwachten voor het schoolsucces van hun leerlingen. Wat de leerkrachten in feite doen, is de thuistalen van de leerlingen gebruiken op momenten dat dat met het oog op de voortgang van het onderwijsleerproces door hen noodzakelijk wordt geacht. Dat kan zijn om even extra uitleg te geven aan een individuele leerling die iets niet begrijpt maar het kan ook klassikaal gebeuren. In het eerste geval kan de specifieke thuistaal van de leerlingen worden ingezet – voor zover de leerkracht die uiteraard beheerst – zonder dat andere leerlingen, die die taal mogelijk niet beheersen, er 'last' van hebben. Een dergelijk gebruik van thuistalen is uiteraard volledig afhankelijk van de mate waarin leerkrachten die talen, al dan niet als thuistaal, ook zelf beheersen. Naast het individuele gebruik van thuistalen in de klas kan er ook klassikaal door de leerkracht van die talen gebruik worden gemaakt. Dit is echter minder eenvoudig omdat dan een voorwaarde is dat (nagenoeg) alle leerlingen die taal (in enige mate) beheersen. Er zijn voorbeelden van klassen waarvoor dat tot op zekere hoogte geldt. Het gaat dan om scholen die gesitueerd zijn in een gebied waar bijvoorbeeld grote Hindoestaanse of Javaanse gemeenschappen wonen die hun kinderen naar dezelfde school sturen. Maar ook in deze gevallen zijn de klassen nooit helemaal homogeen en is het niet per se zo dat er een leerkracht beschikbaar is die de in de klas meest vertegenwoordigde thuistaal ook van huis uit spreekt. De gemeenschappen waarin inheemse talen of marrontalen de belangrijkste thuistalen zijn, zijn klein en ze zijn vaak zodanig verspreid dat het uniform gebruik van één thuistaal als hulptaal niet zonder problemen is. In deze gemeenschappen zouden de mogelijkheden van het gebruik van de thuistaal als

hulptaal naast het Sranan nader moeten worden onderzocht. De enige taal, echter, die ook hier een breder gebruik als hulptaal verdraagt, omdat deze taal door zowel leerkrachten als leerlingen wordt beheerst, is het Sranan. De eerder gemaakte opmerking over het geringe prestige van het Sranan speelt in het geval van een hulptaalaanpak wellicht een geringere rol dan in het geval van een tweetalig model. In een hulptaalaanpak ligt het primaat immers bij het incidentele individuele en/of klassikale mondelinge gebruik van de thuistaal als middel om individuele leerlingen te helpen en het onderwijsleerproces te faciliteren.

Voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs betekent het bovenstaande dat het opportuun lijkt, het gebruik dat leerkrachten en leerlingen nu al, naast het Nederlands als primaire instructietaal, maken van andere thuistalen, aan te grijpen als startpunt voor een expliciet als zodanig gedefinieerde en gesanctioneerde steuntaal- of hulptaalaanpak. In die hulptaalaanpak kunnen naast het Nederlands in principe alle door leerlingen en leerkrachten beheerste talen worden ingezet, echter met dien verstande dat dat niet ten koste mag gaan van de voortgang van het onderwijsleerproces van alle leerlingen. De meertalige realiteit van de meeste klassen in Suriname maakt dat een hulptaalaanpak weliswaar veel realistischer is dan een tweetalig model maar zorgt er tegelijkertijd voor dat een dergelijke aanpak ook niet probleemloos is. In veel gevallen zal immers de talige diversiteit in een klas zo groot zijn dat in een klassikale setting alleen het Sranan als hulptaal in aanmerking komt. Als de beleidsoptie van een hulptaalaanpak verder wordt verkend, is het van groot belang terdege rekening te houden met de regionaal of zelfs per school vereiste verschillende invulling ervan. Gebeurt dat niet, dan bestaat het risico dat in plaats van de ene niet volledig beheerste taal (i.c. het Nederlands) een andere niet volledig beheerste taal wordt geïntroduceerd. En dan is van een 'hulptaal' eigenlijk nauwelijks sprake.

8.3.5 Talenonderwijs

Een van de resultaten van het onderzoek is dat leerlingen en leerkrachten een groot aantal thuistalen noemen en daarmee het meertalige karakter van het Surinaamse taallandschap perfect weerspiegelen. Veel van deze talen worden in de interactie binnen het gezin als communicatiemiddel gebruikt en veel van deze talen worden door hun gebruikers, onafhankelijk van de mate waarin ze die talen beheersen, in hoge mate gewaardeerd. Nadere analyse van de thuistalen top 14 van de leerlingen en de thuistalen top 7 van de leerkrachten laat zien dat een aantal van de gerapporteerde thuistalen ook een aanzienlijke vitaliteit bezit in termen van gebruik, dominantie en preferentie. De bevraagde Surinamers zijn niet alleen trots op het Nederlands – in 'De Ware Tijd' van 29 januari 2005 door Caricom-jeugdambassadeur Harisch Monorath bestempeld als '(...) onze taal, onze cultuur en onze identiteit' (Kroon en Kurvers, 2009:67) – maar ook op hun andere thuistalen. Dat komt ook tot uitdrukking in het feit dat nogal wat leerlingen hun eigen thuistalen en de thuistalen van anderen noemen als talen die ze wel op school zouden willen leren (en waarin ze soms ook al buiten de school les hebben).

Voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs zou het bovenstaande aanleiding kunnen zijn na te denken over de vraag of de verschillende in Suriname voorkomende talen als vak zouden kunnen worden aangeboden in het onderwijs. Een (onderzoek naar de wenselijkheid van een) dergelijke beleidskeuze zou tegemoet komen aan een bij leerlingen levende vraag en zou bovendien de constatering dat Suriname een meertalig land is, een inhoudelijke invulling geven in het onderwijs. Bij een dergelijk taalbeleidsscenario zijn overigens wel enkele bedenkingen mogelijk. De eerste is dat niet voor alle talen de vraag naar onderwijs in die taal even groot is. Sommige groepen koesteren hun thuistalen meer dan andere en zijn eerder geneigd er in te willen investeren door er bijvoorbeeld onderwijs in te volgen binnen de eigen gemeenschap en/of binnen de school. Het gaat dan met name om talen waarvoor een grote vitaliteit is geconstateerd. Dat zijn bij de leerlingen naast het Nederlands vooral het Sarnami, Chinees, Aukaans, Sranan en Saramaccaans – ter vergelijking: de meest vitale talen van de leerkrachten zijn Saramaccaans, Aukaans, Sarnami, Surinaams-Javaans en Sranan (zie Paragraaf 8.2.3). In een beleidstraject zou dan ook op de eerste

plaats een empirisch gefundeerde prioritaire lijst van mogelijk als vak aan te bieden talen moeten worden opgesteld.

Een tweede bedenking is dat niet alle thuistalen even grote groepen gebruikers hebben en dat deze gebruikers bovendien niet noodzakelijkerwijs geconcentreerd zijn in hetzelfde gebied of op dezelfde scholen. Dat vormt een potentieel implementatieprobleem. Het zou daarom de voorkeur verdienen bij de verschillende thuistaalgroepen een zorgvuldige peiling te organiseren van de behoefte aan onderwijs in de betreffende talen. Daarbij kan worden ingegaan op de vraag welke talen het betreft (prioritaire lijst), op de inbedding van het gewenste onderwijs (binnen het reguliere onderwijssysteem of binnen de thuistaalgemeenschap), op de inhoud van dat onderwijs (mondelinge en schriftelijke vaardigheden, alleen spreken en luisteren of alfabetisering en geletterdheid), op de doelstelling van dat onderwijs (gericht op taalvererving, taalvaardigheid of taalbehoud) en op de functionaliteit ervan (gericht op het leren van de betreffende taal als zodanig of als instrument om in het reguliere Nederlandstalige onderwijs betere prestaties te kunnen leveren doordat beter gebruik kan worden gemaakt van de thuistaal als hulptaal). Dat dit geen eenvoudig traject is, wordt bijvoorbeeld zichtbaar in de geschiedenis van het Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC) en het Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT) voor allochtone leerlingen in Nederland. Een van de redenen waarom dit onderwijs uiteindelijk niet werd gecontinueerd door de overheid lag in het feit dat onduidelijk was, wat precies de doelstelling van dit onderwijs was, het leren van een taal (Turks, Arabisch etc.) of het faciliteren van het reguliere onderwijs door tijdens OALT-lessen bepaalde lesinhouden nog eens te behandelen in de eigen taal van de leerlingen (Kroon en Sturm, 2003).

Een derde bedenking heeft te maken met de mate waarin de betrokken talen 'beschikbaar' zijn om als taal te worden onderwezen. Het gaat dan enerzijds om de beschikbaarheid van de taal in de vorm van een normatieve taalstructuurbeschrijving, een vastgestelde spelling, een woordenschatinventaris en een uitspraakleer en anderzijds om de beschikbaarheid van onderwijsleermiddelen voor de onderscheiden taalvaardigheden en de beschikbaarheid van leerkrachten die die talen kunnen onderwijzen. Daarbij moet worden bedacht dat het alleen maar kennen van de taal in kwestie niet voldoende is om er als leerkracht les in te kunnen geven. Een laatste, meer principiële kwestie betreft de vraag of het tot de primaire verantwoordelijkheid van de overheid behoort binnen het reguliere onderwijs thuistaalonderwijs te organiseren. In dit verband is ook de positie denkbaar dat deze voorziening vooral een verantwoordelijkheid is die ligt bij de verschillende thuistaalgroepen zelf. Wie zijn taal belangrijk vindt, zorgt ervoor dat ze behouden wordt. Door de gemeenschap zelf te organiseren en te faciliteren onderwijs in die taal, kan daarin een keuze zijn. Gezien de institutionele beperkingen en praktische problemen waar taalminoriteiten bij het entameren van dergelijke projecten mee worden geconfronteerd, zou een dergelijke keuze overigens wel door de overheid op basis van een beleidsmatige keuze ideëel en/of materieel kunnen worden gesteund.

8.3.6 Taalbeschouwingsonderwijs

In de bovenstaande beleidsaanbeveling klinkt door dat het niet eenvoudig is thuistalen als vak op school te introduceren. Dat is een constatering die niet uniek is voor Suriname. Ook de ervaring in tal van andere meertalige landen laat zien hoe moeilijk het is een dergelijke taalbeleidsintentie te realiseren (Extra en Gorter, 2008). Wil men de door leerlingen en leerkrachten geventileerde positieve houding met betrekking tot hun thuistalen wel honoreren, maar zonder deze talen als vak op het rooster te zetten, dan behoort de introductie van taalbeschouwingsonderwijs als taalbeleidslijn tot de mogelijkheden (Kroon, 1990). In intercultureel taalbeschouwingsonderwijs kan aandacht worden besteed aan het verschijnsel meertaligheid en multiculturaliteit in Suriname en aan de vervlechting van taal, cultuur en identiteit. Daarbij kan in vergelijkend perspectief worden ingegaan op de verschillende thuistalen van het land, hun geschiedenis en herkomst, hun prestige en gebruik in de samenleving, hun vormelijke en communicatieve kenmerken en de veranderingen die daarin in de loop van de tijd optreden en de wijze waarop deze talen in een tijdperk van globalisering en het daarmee gepaard gaande

groeïende belang van het Engels, een uitdrukking zijn van de cultuur en identiteit van de groepen die ze spreken (Blommaert, 2010). Een dergelijke aanpak kan bijdragen tot meer kennis bij de leerlingen over elkaars talige en culturele achtergronden. Die kennis kan vervolgens bijdragen tot de vorming van een tolerante en positieve attitude ten aanzien van meertaligheid en taalverschil en tot respect ten aanzien van mensen die andere talen spreken. En kennis en attitude samen kunnen leiden tot meer wederzijds begrip en een bijdrage vormen aan een werkelijk multicultureel samenleven van de verschillende talige en culturele groepen in Suriname.

8.3.7 Deskundigheidsbevordering van leerkrachten

In met name de leerkrachtenbevraging is duidelijk naar voren gekomen dat de leerkrachten zich in hun onderwijspraktisch handelen in meertalige klassen onvoldoende gesteund voelen door hun opleiding en eventueel genoten nascholing. Daarin is volgens een grote meerderheid van de leerkrachten onvoldoende aandacht besteed aan het lesgeven in meertalige klassen. In de vragenlijst geven zij aan wel behoefte te hebben aan dergelijke scholing. Leerkrachten zijn zonder twijfel de belangrijkste actoren als het gaat om de implementatie van een taalbeleid voor het onderwijs. Dat betekent dat zij ook expliciet geëquipeerd moeten worden om die rol te kunnen vervullen. Daarover waren ook alle betrokkenen op de Taalunieconferentie in Paramaribo in 2005 het al hartgrondig eens.

Voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs betekent dit dat expliciet aandacht moet worden besteed aan de wijze waarop leerkrachten in alle schooltypen in het kader van de lerarenopleiding en de nascholing kunnen worden voorbereid op hun toekomstige taak. Daarbij kan worden gedacht aan modules over meertaligheid en onderwijs die ervoor moeten zorgen dat de leerkrachten worden voorzien van adequate kennis over aspecten van taaldiversiteit en taalvariatie in relatie tot het leren en onderwijzen van talen en andere vakken. Deze modules voor alle leerkrachten moeten leiden tot theoretische en praktische kennis over meertaligheid en onderwijs, tot een positieve attitude ten aanzien van meertaligheid als kenmerk van de samenleving en de leerlingen en tot praktische didactische vaardigheden die hen in staat stellen het onderwijs in meertalige klassen vorm te geven. Daarbij is het van belang dat de leerkrachten kennismaken met voor de Surinaamse situatie relevante modellen en methoden voor de omgang met meertaligheid in de klas. Hierboven hebben we al aangegeven dat het dan waarschijnlijk prioritair zal gaan om de bewuste inzet van een hulptaalaanpak. Daarop moeten de leerkrachten worden voorbereid met inachtneming van de specifieke situatie in dezen in de onderscheiden districten en scholen. Daarnaast is het zeker ook opportuun in de opleiding en nascholing meer specifiek aandacht te besteden aan de didactiek van taalverwervingsgericht onderwijs van het Nederlands, waarbij zoals gezegd kan worden aangesloten bij ervaringen en producten van de didactiek van het Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen.

8.3.8 Onderzoek en ontwikkeling

In het voorafgaande is al gewezen op een aantal onderwerpen die in het kader van de taalbeleidsontwikkeling voor het onderwijs nader onderzoek en ontwikkelwerk behoeven. Het betreft dan heel gerichte onderzoeksactiviteiten zoals het samenstellen van een empirisch gefundeerde prioritaire lijst van eventueel als vak in het onderwijs aan te bieden thuistalen en het inventariseren van door de verschillende etnische gemeenschappen en/of thuistaalgroepen gewenst en/of al zelf georganiseerd thuistaalonderwijs.

Verder zal er veel aandacht besteed moeten worden aan de ontwikkeling van onderwijsleermiddelen en een concreet onderwijsaanbod, zowel op het niveau van het onderwijs aan leerlingen in het primair en secundair onderwijs, als op het niveau van het onderwijs aan leerkrachten in de lerarenopleiding. In het eerste geval gaat het bijvoorbeeld om een op de Surinaamse situatie toegespitst leerplan en om lesmateriaal voor verwervingsgericht onderwijs Nederlands en interculturele taalbeschouwing. In het tweede geval gaat het om concrete modules voor de lerarenopleiding die leerkrachten inwijden in de basisprincipes van meer-

taligheid en onderwijs en hen toerusten voor het geven van interculturele taalbeschouwing en het werken met uiteenlopende didactische modellen zoals een hulptaalaanpak en verweringsgericht onderwijs Nederlands. Bij dit ontwikkelwerk zou moeten worden aangesloten bij in Suriname op dit moment al lopende scholingsactiviteiten.

Van een wat andere orde is de suggestie om als vervolg op de uitgevoerde landelijke breedtestudie naar wat leerlingen en leerkrachten zeggen te doen op het gebied van meertaligheid en onderwijs, ook een aantal dieptestudies uit te voeren waarin met gebruikmaking van etnografische onderzoeksmethodes wordt geobserveerd, beschreven en geïnterpreteerd wat er in de praktijk concreet gebeurt met betrekking tot taalbeleid en onderwijs in de Surinaamse samenleving. Daarbij kan in eerste instantie worden gedacht aan een aantal case-studies in de onderwijspraktijk maar ook andere maatschappelijke contexten kunnen voor dieptestudies in aanmerking komen. Als aan deze dieptestudies over wat leerkrachten en leerlingen doen met betrekking tot meertaligheid en onderwijs en de uitgevoerde taalpeiling met betrekking tot meertaligheid en onderwijs nog een analyse van het door de overheid vastgelegde beleid met betrekking tot meertaligheid en onderwijs wordt toegevoegd, bestrijkt dit drieluik precies de omschrijving die Spolsky (2004) geeft van een dekkende onderzoeksmatige benadering van taalbeleid. Daarin wordt onderzocht wat er officieel is vastgelegd in taalbeleidsdocumenten, wat mensen vinden van taal en taalbeleid en wat mensen concreet doen op het gebied van taal en taalbeleid. Bij een dergelijke benadering bevinden we ons echter niet langer op het gebied van *'research for policy'* maar op het gebied van *'research on policy'* (Hill, 2005).

Een laatste overweging hier is van meer theoretische aard. In de gerapporteerde thuistaalpeiling worden talen behandeld als ontologische concepten, als telbare entiteiten. Dat wordt duidelijk waar we bijvoorbeeld tabellen presenteren van aantallen in Suriname voorkomende talen of een top 14 van door leerlingen gesproken thuistalen. Dergelijke gegevens suggereren dat het mogelijk is talen precies van elkaar te onderscheiden. Wat daarvoor exact de criteria zijn, is echter niet altijd duidelijk. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de grote diversiteit aan namen die er in Suriname soms voor een en dezelfde taal wordt opgegeven en uit discussies over de vraag waar de ene taal linguïstisch gesproken precies begint en de andere ophoudt. In recente publicaties, zoals Makoni en Pennycook (2007), Møller en Jørgensen (2009) en Pennycook (2010), wordt voorgesteld 'taal' niet langer op te vatten als zelfstandig naamwoord, maar als werkwoord. Dat leidt tot een concept als *'languaging'*. Op basis van diepgaand etnografisch onderzoek in Gambia stelt Juffermans (2010) in dit verband dat we, als we de taalsituatie van een bepaalde maatschappij willen beschrijven, juist niet op zoek moeten gaan naar de *'local languages'*, maar naar *'local languaging'* waarbij de centrale vraag niet langer alleen betrekking heeft op de talen die in het geding zijn zelf, maar met name ook op de omstandigheden waarin en de manier waarop mensen 'talen'.

8.4 Besluit

Aan het einde van dit hoofdstuk willen we nog kort terugkomen op de in Hoofdstuk 1 gepresenteerde overzicht van mogelijke posities in het debat over meertaligheid en onderwijs. We onderscheidden daar de posities 'meertaligheid als probleem', 'meertaligheid als kapitaal' en 'meertaligheid als (mensen)recht'.

Onze onderzoeksresultaten maken duidelijk dat in Suriname niet zozeer het verschijnsel meertaligheid als probleem wordt gezien maar veeleer het feit dat veel leerlingen van huis uit (ook) een andere taal spreken dan de op school gebruikte instructietaal Nederlands. Onze gegevens maken echter ook duidelijk dat een oplossing voor dit probleem in de praktijk door de leerkrachten niet gezocht wordt in het vervangen van de instructietaal Nederlands door een andere taal of het combineren van het Nederlands met een andere taal in een tweetalig model. De meest gebruikte methode om aan de gesignaleerde problematiek tegemoet te komen, is dat leerkrachten in de dagelijkse onderwijspraktijk naast het Nederlands, als zij dat nodig vinden, (incidenteel) ook gebruik maken van andere thuistalen van de leerlingen in een

zogenoemde hulptaalaanpak. De bedoeling hiervan is niet de positie van het Nederlands aan te tasten – die taal staat niet ter discussie en blijft de onbetwiste centrale taal in het onderwijs – maar het onderwijsleerproces van leerlingen te faciliteren. Deze stand van zaken biedt volgens ons een goede basis voor een verdere – per regio, schoolsoort en school gedifferentieerde – ontwikkeling van de hulptaalaanpak tot een systematisch en gesanctioneerd toegepaste benadering van meertaligheid in het Surinaamse onderwijs waaraan ook in opleiding en nascholing aandacht wordt besteed. Behalve op de hulptaalaanpak wordt in de literatuur over meertaligheid en onderwijs in Suriname wel gewezen op het belang van een taalverwervingsgerichte didactische aanpak van het schoolvak Nederlands. Dit met het oog op het feit dat het Nederlands voor veel leerlingen in Suriname niet de moedertaal is. In ons onderzoek vinden we weinig aanwijzingen voor het bestaan van een dergelijke aanpak. Dat betekent niet dat er in de praktijk niet mee wordt gewerkt, wel dat hij door de leerkrachten niet expliciet wordt genoemd. Daarom bevelen we aan na te gaan of de verdere ontwikkeling en implementatie van een dergelijke aanpak opportuun is. Beide benaderingen, de hulptaalaanpak en de verwervingsgerichte didactiek, proberen bij te dragen aan de oplossing van reële problemen van leerlingen maar gaan daarbij niet zozeer uit van meertaligheid als probleem maar veeleer van meertaligheid als gegeven, als inherent kenmerk van de Surinaamse samenleving waarop het onderwijs moet reageren.

De benadering van meertaligheid als kapitaal vormt de basis voor onze aanbevelingen om na te gaan of het opportuun is onderwijs in thuishalen van de leerlingen als vak in het onderwijs op te nemen of op een andere manier te steunen en in onze voorstellen voor interculturele taalbeschouwing. Over de haalbaarheid van het tweede idee zijn we optimistischer dan over de haalbaarheid van het eerste, maar beide gaan uit van de talige en culturele rijkdom die gevormd wordt door het feit dat Suriname een meertalige samenleving is en waarvan in het onderwijs gebruik kan worden gemaakt met het oog op het aanbrengen van kennis, attitudes en vaardigheden voor het samenleven in een harmonieuze meertalige en multiculturele samenleving.

Meertaligheid als (mensen)recht, tot slot, is in onze waarneming vooral een ideologische positie die de opvatting van meertaligheid als kapitaal, dat wil zeggen de opvatting dat meertaligheid situationeel bepaalde mogelijkheden biedt om er in de praktijk van het onderwijs, waar dat opportuun is op positieve wijze gebruik van te maken, zonder voorbehoud wil institutionaliseren. Vanuit de positie van meertaligheid als recht zou een benadering in het onderwijs waarin de principiële gelijkwaardigheid van talen er niet toe zou leiden dat ook al deze talen als instructietaal zouden worden ingezet, onacceptabel zijn. Ook voor ons staat de principiële gelijkwaardigheid van elke taal als linguïstisch systeem, als communicatiemiddel en als uitdrukking van identiteiten niet ter discussie. Maar we stellen tegelijkertijd vast dat niet per se elke taal in elke maatschappelijke situatie en elke onderwijsleersituatie dezelfde positie kan hebben. Sommige talen zijn vooral functioneel als communicatiemiddel en identiteitsdrager in het privé domein, in de eigen kring; andere hebben een meer publieke functionaliteit in de openbare ruimte en zijn dragers van regionale of nationale identiteiten; en nog andere zijn zelfs internationaal bruikbaar en niet langer exclusief gebonden aan een specifieke nationale identiteit. Bij de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs dat de uitdaging van meertaligheid in de klas aangaat (Vallen, 2000), lijkt ons een gedifferentieerde benadering van de talen die in het geding zijn de aangewezen gedragslijn. Die benadering sluit vooral aan bij de positie van meertaligheid als kapitaal.

Bibliografie

- ABS (2005). *Suriname Census 2004, Volume I, Demografische en Sociale Karakteristieken*. Suriname in Cijfers no. 213-2005/02. Paramaribo: Algemeen Bureau voor de Statistiek Censuskantoor.
- ABS (2006). *Suriname Census 2004, Volume IV, Huishoudens, Gezinnen, Woonverblijven*. Suriname in Cijfers no. 221-2006/03. Paramaribo: Algemeen Bureau voor de Statistiek Censuskantoor.
- Anderson, L. (2001). Sranan. In: G. Extra en J.J. de Ruiter (red.), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 293-303.
- Appel, R. en P. Muysken (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Asin, L., L. Gobardhan en I. Krishnadath (2004). 'Onderwijs in en van het Nederlands in Suriname'. *Startdocument*. Congres Nederlandse Taalunie, 12, 13 en 14 januari 2005, Hotel Krasnapolsky, Paramaribo. Te vinden via:
<http://taalunieversum.org/taalunie/startdocument.pdf>
- Avoird, T. van der (2001a). *Determining Language Vitality. The Language Use of Hindu Communities in the Netherlands and the United Kingdom*. Proefschrift, Universiteit van Tilburg.
- Avoird, T. van der (2001b). Hindi en Sarnami. In: G. Extra en J.J. de Ruiter (red.), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 103-124.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakker, E., L. Dalhuizen, R. Donk, M. Hassankhan, F. Steegh en J. Egger (1998). *Geschiedenis van Suriname. Van stam to staat*. Zutphen: Walburg Pers.
- Bies, R. de, m.m.v. W. Martin en W. Smedts (2008). *Woordenboek van de Surinaamse Bijdrage aan het Nederlands*. Paramaribo: Universiteit van Suriname.
- Bies, R. de (2009). *Woordenboek Surinaams Nederlands*. Houten: Uitgeverij Het Spectrum.
- Blommaert, J. (2001). The Asmara Declaration as a Sociolinguistic Problem: Reflections on Scholarship and Linguistic Rights. In: *Journal of Sociolinguistics* 5, 1, 131-142.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandon, R., S. Kroon en J. Kurvers (2007). Nederlands in Suriname. Opvattingen van Surinamers over de toetreding van Suriname tot de Nederlandse Taalunie. In: *OSO, Tijdschrift voor Surinamistiek*, 26, 2, 257-273.
- Campbell, H.W. (2004). *Suriname als zelfstandige Nederlandstalige gemeenschap*. Verslag van een conferentie in het kader van de associatieovereenkomst tussen de Nederlandse Taalunie en Suriname. Den Haag/Nijmegen: SSDH/INAASOO.
- Carlin, E. en J. Arends (red) (2002). *Atlas of the Languages of Suriname*. Leiden: KITLV Press.
- Charry, E., G. Koefoed en P. Muysken (red.) (1983). *De talen van Suriname*. Muiderberg: Coutinho.
- Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eersel, H. (2002). *Taal en mensen in de Surinaamse samenleving. Verzamelde artikelen over taal, geschiedenis en identiteit 1985-2001*. Paramaribo: SWI.

- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder en K. Yağmur (2002). *De andere talen van Nederland thuis en op school*. Bussum: Coutinho.
- Extra, G. en D. Gorter (red.) (2008). *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Extra, G. en K. Yağmur (red.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and at School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gobardhan-Rambocus, L. (2001). *Onderwijs als sleutel tot maatschappelijke vooruitgang: een taal- en onderwijsgeschiedenis van Suriname, 1651-1975*. Zutphen: Walburg Pers.
- Gobardhan-Rambocus, L. (2004). Taalpolitiek en taalonderwijspolitiek in Suriname. In: *Nederlands in Suriname*, 9, 1, 20-26.
- Gobardhan-Rambocus, L. (2006). De Surinaamse meertaligheid. In: *OSO, Tijdschrift voor Surinamistiek*, 25, 1, 131-148.
- Hill, M. (2005). *The Public Policy Process*. Harlow: Pearson Longman.
- Hoogerwerf, A. (2003). Beleid, processen en effecten. In: A. Hoogerwerf en M. Herweijer (red.), *Overheidsbeleid. Een inleiding in de beleidswetenschap*. Alphen aan den Rijn: Kluwer, 17-34.
- Jadoenandansing, S. en G. Koefoed (1991). De Surinamers. In: J.J. de Ruiters (red), *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters Noordhoff, 157-205.
- Juffermans, K. (2010). *Local Linguaging. Literacy Products and Practices in Gambian Society*. Proefschrift, Universiteit van Tilburg.
- Jurna, N. (2005). *Ver weg of dichtbij? Het Nederlands op Surinaamse scholen*. Taalunie-documentaire. Te bekijken via: http://taalunieversum.org/taalunie/ver_weg_of_dichtbij.
- Kaplan, R. en B. Baldauf (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krishnadath, I. (2008). *Van Hindostaanse herkomst... De niet-etnische oriëntatie van Surinaamse schrijvers en hun bijdrage aan de definiëring van het concept van Caribische identiteit*. Paramaribo: Publishing Services Suriname. Te vinden via: <http://www.schrijversgroep77.org/?p=195>.
- Kroon, S. (1990). Over de pretenties en de zinvolheid van interculturele taalbeschouwing. In: W.L.M. van Galen, J. Jongerius en R. Kabdan (red), *Meertaligheid op school. Bijdragen aan de ontwikkeling van een taalbeleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 77-89.
- Kroon, S. (2005). *Onderwijs in en van het Nederlands in Suriname*. Congres van de Nederlandse Taalunie, 12-14 januari 2005, Paramaribo. Te vinden via: <http://taalunieversum.org/taalunie/Verslagconferentiesuriname.doc>.
- Kroon, S. en J. Kurvers (2009). Opvattingen over Nederlands en andere talen als instructietaal op Aruba en in Suriname. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 82, 2, 57-68.
- Kroon, S. en J. Sturm (2003). Eigen taal. Een gebruiksanalyse in taalbeleidsdocumenten over onderwijs aan allochtone leerlingen vanaf 1970. In: *Thema's en trends in de sociolinguïstiek. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 70, 2, 147-159.
- Laitin, D.D. (2000). What is a language community? In: *American Journal of Political Science*, 44, 1, 142-155.
- Lewis, M.P. (red.) (2009). *Ethnologue: Languages of the World*, Sixteenth Edition. Dallas, Tex.: SIL International. Te vinden via: <http://www.ethnologue.com/>.
- Makoni, S. en A. Pennycook (red.) (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Matena, A. (2007). *Op schoolbezoek in Suriname*. Haarlem: Europees Platform.
- Milroy, L. (1980). *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.

- Mitrasingh, B.S. en C.R. Badal (2002). *Een nationaal onderzoek voor een cultuurbeleid in Suriname*. Verslag van een enquête onder 3161 scholieren en 675 volwassenen. Paramaribo: Minov/Unesco.
- Møller, J.S. en J.N. Jørgensen (2009). From Language to Linguaging: Changing Relations between Humans and Linguistic Features. In: *Acta Linguistica Hafniensia*, 41, 1, 143-166.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. London: Routledge.
- Ricento, T. (red.) (2006). *Language Policy; Theory and Method*. Malden: Blackwell Publishing.
- Sebba, M. (2000). Orthography and ideology: issues in Sranan spelling. In: *Linguistics*, 38, 5, 925-948.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.
- Sibibusi (1997). Eenheid, Nederland en nationaal kabinet. Meningen op de jaarbeurs. *Pers-bulletin Sibibusi Beweging*, 4 december 1997. Te vinden via: www.parbo.com/information/sibi6.htm.
- Skutnab-Kangas, T., R. Phillipson en M. Rannut (1995). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: University Press.
- St-Hilaire, A. (2001). Ethnicity, Assimilation and Nation in Plural Suriname. In: *Ethnic and Racial Studies*, 24, 6, 998-1019.
- Tjon Sie Fat, P.B. (2009). *Chinese New Migrants in Suriname. The Inevitability of Ethnic Performing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Vallen, T. (2000). *Babylon in de klas: de uitdaging van veeltaligheid*. Inaugurele rede, Universiteit van Tilburg.
- Wergroep Variatiebeleid van de Raad voor de Nederlandse Taal en letteren (2003). *Variatie in het Nederlands: eenheid in verscheidenheid*. Te vinden via: http://Taalunieversum.org/taalunie/variatie_in_het_Nederlands_eeheid_in_verscheidenheid.

Toelichting - Leerlingenformulier

© 2007 Departement Taal- en Cultuurstudies

Nederlandse Taalunie

Algemene toelichting

1. De vragenlijst wordt individueel door de leerlingen ingevuld. Als het nodig is mag de leerkracht daarbij individueel of klassikaal helpen.
2. Het formulier moet worden ingevuld met zwarte of blauwe pen; niet met potlood of kleurpotlood.
3. De bolletjes moeten zorgvuldig zwart worden gemaakt, binnen de lijntjes.
4. Als er iets moet worden ingevuld gebeurt dat met blokletters in de hokjes; één letter of cijfer per hokje.
5. De leerkracht loopt rond om te controleren of alles goed wordt ingevuld.

Inleiding door de leerkracht

We gaan nu een vragenlijst invullen over taal. Niet alleen over Nederlands maar over alle talen die in Suriname worden gebruikt. Bij de meeste vragen moet je een bolletje zwart maken, maar soms moet je ook iets invullen. Dat moet je heel netjes doen. Kijk maar mee op de vragenlijst.

Toelichting per vraag

Eerst komen er een paar algemene vragen (vraag 1 tot en met 7):

1. Bij vraag 1 vul je de schoolcode in. Die is als volgt
[de leerkracht noemt hier het codenummer van de school en de hele klas vult dat nummer in; controleren of het goed gedaan is; bij lage nummers de eerste hokjes vrijlaten]
2. Bij vraag 2 vul je je leeftijd in. Eén cijfer per hokje.
3. Bij vraag 3 maak je het bolletje zwart bij 'jongen' of 'meisje'.
4. Bij vraag 4 maak je het bolletje zwart van het district waar je woont; dat is in ons geval
[de leerkracht noemt hier het district waar de school staat].
5. Bij vraag 5 vullen we de wijk of het dorp in waar je woont. Dat doe je in blokletters; netjes, een letter per hokje. Als je het niet precies weet zal ik je helpen.
[de leerkracht moet de kinderen helpen met het bepalen van de naam van de wijk of het dorp waar ze wonen; dat kan wat tijd kosten; controleren of het goed gedaan is]
6. Bij vraag 6 maak je het bolletje zwart voor de klas waar je in zit; dat is in ons geval
[de leerkracht noemt de klas]
7. Bij vraag 7 maken leerlingen die in Suriname geboren zijn het bolletje voor 'Suriname' zwart. Leerlingen die niet in Suriname geboren zijn vullen bij 'Ander land' het land in waar ze geboren zijn, in blokletters; netjes, een letter per hokje.
[controleren of het goed gedaan is]

Nu komen er vragen over taal. Het zijn vraag 8 tot en met 18. Je moet daarbij steeds het bolletje zwart maken bij de taal die je kiest. Je kunt meer dan een taal kiezen. Je kunt dan ook meerdere bolletjes zwart maken. Als jouw taal er niet bij staat kun je ook zelf nog een taal

invullen, netjes, een letter per hokje. Vergeet dan niet ook het bolletje bij 'Andere taal' zwart te maken.

8. Vraag 8: welke taal of talen worden bij jou thuis gesproken. Denk goed na en maak dan het bolletje zwart bij de taal of de talen die bij jou thuis worden gebruikt door de mensen die er wonen. Je kunt dus meer dan een bolletje zwart maken als er bij jou thuis meerdere talen worden gesproken. Denk eraan, je kunt ook zelf nog een taal invullen als dat nodig is, netjes, een letter per vakje.
Bijvoorbeeld: bij jou thuis wordt Nederlands gesproken maar ook Sranan Tongo. Dan maak je het bolletje onder Nederlands zwart en het bolletje onder Sranan Tongo.

9. Vraag 9: Je hebt net bij vraag 8 ingevuld welke taal of talen er bij jou thuis worden gebruikt; nu is de vraag welke van deze talen jij zelf kunt
verstaan
spreken
lezen
schrijven.

Dat moet je invullen voor de taal of de talen die bij jou thuis worden gesproken.

10. Vraag 10: nu gaat het om de vraag met wie je de talen die je kent spreekt. Dat moet je invullen voor alle talen die je kent. Dus, kijk maar mee, en maak de bolletjes zwart. Let op dat je je niet vergist. Welke taal spreek je met:

je moeder
je vader
je broers of zussen
je ooms en tantes
je beste vrienden
je oma en opa
je burens.

Als je bijvoorbeeld geen opa of oma meer hebt, hoeft je dat niet in te vullen.

11. Vraag 11: Welke taal of talen spreken je ouders met jou? Maak een of meer bolletjes zwart. Let op dat je je niet vergist.

12. Vraag 12: Welke taal of talen leer je op school? Je mag weer meer dan een bolletje zwart maken. Let op dat je je niet vergist.

13. Vraag 13: Zijn er nog meer talen die je zou willen leren op school (die je nu niet op school leert)? Je mag weer meer dan een bolletje zwart maken. Let op dat je je niet vergist.

14. Vraag 14: Het kan zijn dat je ook buiten de school lessen volgt om een taal te leren. Dat kun je hier invullen. Je mag weer meer dan een bolletje zwart maken. Let op dat je je niet vergist.

15. Vraag 15: Welke taal of talen gebruikt je leerkracht in de klas? Dus bij het lesgeven. Als je leerkracht meer dan een taal gebruikt mag je ook meer dan een bolletje zwart maken. Let op dat je je niet vergist.

16. Vraag 16: Welke taal of talen gebruik je zelf in de klas met je leerkracht? Je mag weer meer dan een bolletje zwart maken. Let op dat je je niet vergist.

17. Vraag 17: Welke taal of talen gebruik je zelf *in de klas* met je medeleerlingen? Bijvoorbeeld als je even iets vraagt. Je mag weer meer dan een bolletje zwart maken. Let op dat je je niet vergist.

18. Vraag 18: Welke taal of talen gebruik je zelf *in de pauze* met je medeleerlingen? Dus buiten de les. Je mag weer meer dan een bolletje zwart maken. Let op dat je je niet vergist.

Bij de volgende drie vragen (19 tot en met 21) wordt eigenlijk steeds maar naar één taal gevraagd: welke taal praat je het beste, het meeste, het liefste? Dat betekent dus dat je eigenlijk maar één bolletje zwart hoeft te maken. Maar als je echt vindt dat je meer dan een taal het beste, het meeste of het liefste spreekt, kan dat ook. Dan mag je meer dan een bolletje zwart maken.

19. Vraag 19: Hier moet je invullen welke taal je over het algemeen genomen het meeste praat. Dat is meestal maar één taal. Dan maak je één bolletje zwart. Maar het kan ook dat je meer dan een taal het meeste praat. Dan maak je meer bolletjes zwart.
20. Vraag 20: Hier moet je invullen welke taal je het beste praat. Dat is meestal maar één taal. Dan maak je één bolletje zwart. Maar het kan ook dat je meer dan een taal het beste praat. Dan maak je meer bolletjes zwart.
21. Vraag 21: Hier moet je invullen welke taal je het liefste praat. Dat is meestal maar één taal. Dan maak je één bolletje zwart. Maar het kan ook dat je meer dan een taal het liefste praat. Dan maak je meer bolletjes zwart.

Als je klaar bent mag je je pen neerleggen. Kijk nog even goed of je niets vergeten bent en of je alles netjes hebt ingevuld. Als er nog vragen zijn mag je die rustig stellen. Als echt iedereen klaar is halen we de formulieren op.

Allemaal heel erg bedankt voor jullie medewerking!

Praktijkervaringen

Hieronder staan vragen over uw praktijkervaringen als leerkracht. Behalve bij vraag 8 en 9 is de antwoordmogelijkheid steeds een schaal met als uiterste waarden "helemaal niet" en "heel veel". Wilt u bij iedere vraag het bolletje zwart maken dat het beste bij uw praktijk als leerkracht past.

		Helemaal niet	Heel weinig	Neutraal	Veel	Heel veel	
1.	Houdt u bij het lesgeven rekening met de talen die uw leerlingen spreken (bijv. door extra uitleg te geven in de taal van de leerlingen)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2.	Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met elkaar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3.	Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met u?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4.	Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met elkaar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5.	Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met u?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6.	Is er in uw opleiding of bijscholing aandacht besteed aan onderwijs in meertalige klassen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7.	Gebruikt u zelf andere talen dan Nederlands als hulptaal in uw lessen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8.	Welke taal of talen gebruikt u dan vooral?	Sranan Tongo <input type="radio"/>	Hindoe- staans <input type="radio"/>	Javaans <input type="radio"/>	Marron- talen <input type="radio"/>	Indianen- talen <input type="radio"/>	Anders <input type="radio"/>
9.	Hoe hoog schat u het percentage leerlingen in uw klas dat van huis uit een andere taal spreekt dan Nederlands?	0-20% <input type="radio"/>	20-40% <input type="radio"/>	40-60% <input type="radio"/>	60-80% <input type="radio"/>	80-100% <input type="radio"/>	

Stellingen

Hieronder staan uitspraken waar u het mee eens of niet mee eens kunt zijn. Daarover willen we graag uw mening weten. De antwoordmogelijkheid is steeds een schaal met als uiterste waarden "helemaal niet mee eens" tot "helemaal mee eens". Wilt u bij iedere stelling het bolletje zwart maken dat het beste bij uw mening past.

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
10.	Ouders moeten hun kinderen opvoeden in het Nederlands.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Ouders moeten hun kinderen opvoeden in de taal die de ouders thuis spreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Ouders moeten hun kinderen opvoeden in de taal die de ouders zelf het beste kennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Als ouders bij de opvoeding Nederlands spreken, worden de schoolprestaties van hun kinderen beter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Als ouders in de opvoeding een andere taal spreken dan Nederlands leren hun kinderen slechter Nederlands.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	In de opleiding en bijscholing van leerkrachten moet aandacht worden besteed aan onderwijs in meertalige klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ga verder op pagina 4!

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
16. Leerkrachten moeten bij het lesgeven Nederlands spreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Leerkrachten moeten bij het lesgeven de talen gebruiken die hun leerlingen thuis spreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Leerkrachten mogen bij het lesgeven de talen gebruiken die hun leerlingen thuis spreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Leerlingen moeten tijdens de lessen Nederlands spreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Leerlingen mogen tijdens de lessen de talen gebruiken die ze thuis spreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Leerlingen mogen buiten de lessen de talen gebruiken die ze thuis spreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Als leerlingen slecht Nederlands spreken, halen zij slechte schoolprestaties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Als leerlingen goed Nederlands kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Als leerlingen goed Engels kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Als leerlingen goed Spaans kennen, hebben zij de meeste kans op succes in het leven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Als leerlingen goed Sranan Tongo kennen, hebben ze de meeste kans op succes in het leven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Als schoolboeken rekening houden met de talen van de leerlingen worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Als leerkrachten naast Nederlands andere Surinaamse talen als hulptaal in de klas gebruiken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Als leerkrachten Nederlands en andere Surinaamse talen samen in de klas gebruiken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Als leerkrachten lesgeven in het Engels worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Als leerkrachten bij het lesgeven alleen Nederlands spreken, worden de schoolprestaties van de leerlingen beter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Dat er in Suriname zoveel verschillende talen worden gebruikt, is goed voor de ontwikkeling van het land.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Dat in Suriname het Nederlands de officiële taal is, is goed voor de ontwikkeling van het land.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Als in Suriname het Engels de taal wordt van de overheid en het onderwijs, is dat goed voor de ontwikkeling van het land.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Als in Suriname iedereen dezelfde taal spreekt, is dat goed voor de ontwikkeling van het land.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hartelijk dank voor uw medewerking!

Toelichting - Leerkrachtenformulier

© 2007 Departement Taal- en Cultuurstudies

Nederlandse Taalunie

Algemene toelichting

1. De vragenlijst bestaat uit drie delen.
 - In deel 1 wordt gevraagd naar achtergrondgegevens en taalgebruik van de leerkrachten.
 - In deel 2 wordt gevraagd naar praktijkervaringen bij het lesgeven in meertalige klassen.
 - In deel 3 wordt gevraagd naar opvattingen over meertaligheid en onderwijs.
2. Het formulier moet worden ingevuld met zwarte of blauwe pen; niet met potlood of kleurpotlood.
3. De bolletjes moeten zorgvuldig zwart worden gemaakt, binnen de lijntjes.
4. Als er iets moet worden ingevuld gebeurt dat met blokletters in de hokjes; één letter of cijfer per hokje.

Deel 1 – Achtergrondgegevens – Toelichting per vraag

1. De officiële schoolcode invullen.
2. Aantal jaren invullen; niet het geboortjaar.
3. Eén bolletje zwart maken.
4. Eén bolletje zwart maken.
5. In de hokjes de naam van de wijk of het dorp invullen waar u woont. In blokletters, één letter per hokje.
6. Alleen het bolletje zwart maken van de hoogste door u afgemaakte opleiding. Als uw opleiding er niet bij staat het bolletje zwart maken bij 'Anders' en dan de opleiding invullen; in blokletters, één letter per hokje.
7. Eén bolletje zwart maken.

Bij de vragen 8 t/m 11 kunnen steeds een of meer bolletjes zwart worden gemaakt, afhankelijk van het aantal talen dat bij u thuis gebruikt wordt. Een niet in de lijst genoemde taal kan worden ingevuld bij 'Andere taal' (bolletje zwart maken en invullen; één blokletter per hokje).

8. Eén of meer bolletjes zwart maken (eventueel 'Andere taal' invullen)
9. Eén of meer bolletjes zwart maken bij de onderdelen 'verstaan', 'spreken', 'lezen' en 'schrijven' (eventueel 'Andere taal' invullen)
10. Eén of meer bolletjes zwart maken bij alle genoemde gesprekspartners (moeder, vader, broers of zussen, collega's, beste vrienden, burens) voor zover van toepassing in uw situatie (eventueel 'Andere taal' invullen).
11. Een of meer bolletjes zwart maken (eventueel 'Andere taal' invullen).

Bij de vragen 12 t/m 14 wordt in principe naar één taal gevraagd: welke taal spreekt u het beste, het meeste, het liefste? Dat betekent dus dat in principe maar één bolletje zwart hoeft te worden gemaakt. Als het echter zo is dat u meertalig bent, en vindt dat u meer dan een taal het beste, het meeste of het liefste spreekt, of twee talen hetzelfde, kan dat ook. Dan kunt u meer dan een bolletje zwart maken. Dus: in principe één bolletje zwart maken maar als u per se meer dan een bolletje zwart wilt maken, mag dat ook.

12. Eén bolletje (eventueel meer bolletjes) zwart maken (eventueel 'Andere taal' invullen).
13. Eén bolletje (eventueel meer bolletjes) zwart maken (eventueel 'Andere taal' invullen).
14. Eén bolletje (eventueel meer bolletjes) zwart maken (eventueel 'Andere taal' invullen).

Deel 2 – Praktijkervaringen – Toelichting per vraag

Vraag 1 t/m 9 gaan over praktijkervaringen. De antwoordmogelijkheid is steeds een schaal met als uiterste waarden "helemaal niet" en "heel veel". Bij iedere vraag moet één bolletje zwart worden gemaakt dat het beste bij de eigen praktijk als leerkracht past.

1. Eén bolletje zwart maken.
2. Eén bolletje zwart maken.
3. Eén bolletje zwart maken.
4. Eén bolletje zwart maken.
5. Eén bolletje zwart maken.
6. Eén bolletje zwart maken.
7. Eén bolletje zwart maken.
8. Hier moet het bolletje bij de taal naar keuze zwart worden gemaakt
9. Hier moet het bolletje bij het geschatte percentage meertalige leerlingen in uw klas zwart worden gemaakt.

Deel 3 – Stellingen – Toelichting per vraag

Vraag 10 t/m 35 bevatten uitspraken of stellingen waar u het wel of niet mee eens kunt zijn. De antwoordmogelijkheid is steeds een schaal met als uiterste waarden "helemaal niet mee eens" en "helemaal mee eens". Bij iedere uitspraak moet één bolletje zwart worden gemaakt dat het beste bij uw eigen mening past.

10. t/m 35. Eén bolletje zwart maken.

Wilt u als u klaar bent nog even controleren of u alles goed hebt ingevuld.

Hartelijk dank voor uw medewerking!

taalwetenschap, taal
commun
catie, li
en spraak
atuur, t
erlandse
ands onde

adres

Lange Voorhout 19
Postbus 10595
2501 hn Den Haag
Nederland

telefoon

+ 31 70 346 95 48

fax

+ 31 70 365 98 18

e-mail

info@taalunie.org

internet

taalunieversum.org