

Abstract

The purpose of this thesis was to find out the views of various stakeholders on the English language education policy regarding minority languages in Dutch secondary schools. To research this, five Dutch secondary school English teachers, five Turkish-Dutch bilingual secondary school students, five Turkish-Dutch bilingual adults, and one foreign language education policy advocate were interviewed on the current English language education policy, proposals from earlier research suggesting certain changes to the current policy, and minority language support in foreign language education.

The results showed that the Turkish-Dutch bilingual students were in favour of teacher training, but were less favourable towards proposals that included extra language classes. Moreover, the students showed more reluctance to proposals that would differentiate between monolingual and bilingual students. The Turkish-Dutch adults valued equality the most, were less favourable towards proposals that would create extra opportunities for Turkish-Dutch bilingual students, and believed that the Turkish-Dutch community should be more involved with Turkish language acquisition and maintenance. The teachers questioned the implementability of changes to the current policy, and questioned their responsibility for minority language support in students. A desire for equality amongst the treatment of students, a fear of an increased workload, and feelings of a perceived lack of support from their schools further coloured their answers. Finally, the foreign language education policy advocate hopes for increased minority language acquisition and maintenance, and that more minority languages will be added to the standard curriculum.

Acknowledgements

The process of writing this thesis has certainly not been as smooth as I had hoped. For this reason, I am especially grateful for the helpfulness and kindness of the people who have helped and supported me throughout the process.

First of all I owe a huge thank you to my advisor, Rias van den Doel, for his advice and suggestions, as well as for his time and patience. I could not have finished this thesis without his guidance. My special thanks go to the interviewees, without whom I could have not have completed the testing period; their helpfulness is greatly appreciated. Last but not least, I would like to express my gratitude to my family for always loving and supporting me, and for stimulating me to never give up.

Table of Contents

1. Introduction	6
2. Literature Review	8
2.1 The Differences Between L2 and L3 Learners	8
2.2 Cross-linguistic Transfer from Turkish to English	9
2.3 The Prestige of Turkish in the Netherlands	10
2.4 History of Minority Language Policies in Dutch Education	11
2.5 Suggestions for L3 Teaching	12
2.6 The Research Question	14
3. Methodology	16
3.1 The Participants	16
3.1.1 The Turkish-Dutch Students	16
3.1.2 The Turkish-Dutch Adults	17
3.1.3 The Secondary School English Teachers	18
3.1.4 The Associate Member of the Platform Meertaligheid in het Onderwijs	19
3.2 Interviewing Method	20
3.3 Processing the Interview Results	21
4. Results	23
4.1 Reactions of the Turkish-Dutch Individuals and the Teachers to the Proposals	23
4.2 Further Comments by the Turkish-Dutch Individuals and the Teachers	30
4.3 Reactions from the Interview with AMP	32
5. Discussion	33
5.1 Discussion of the Students' Responses	33
5.2 Discussion of the Adults' Responses	34
5.3 Discussion of the Teachers' Responses	36
5.4 Discussion of AMP's Response	37
5.5 Answering the Research Question	38
6. Conclusion	40
6.1 Conclusions of the Research	40
6.2 Limitations of the Research	41
6.3 Suggestions for Further Research	42
7. Bibliography	43

8. Appendix	47
8.1 Transcriptions of the Interviews with the Students	47
8.1.1 Interview with S1	47
8.1.2 Interview with S2	51
8.1.3 Interview with S3	54
8.1.4 Interview with S4	57
8.1.5 Interview with S5	60
8.2 Transcriptions of the Interviews with the Adults	62
8.2.1 Interview with A1	62
8.2.2 Interview with A2	64
8.2.3 Interview with A3	67
8.2.4 Interview with A4	70
8.2.5 Interview with A5	73
8.3 Transcriptions of the Interviews with the Teachers.....	76
8.3.1 Interview with T1	76
8.3.1 Interview with T2.....	79
8.3.3 Interview with T3.....	82
8.3.4 Interview with T4.....	85
8.3.5 Interview with T5.....	88

1. Introduction

“One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door along the way to think learning and education” (Smith, 1990). Indeed, it cannot be denied that in this current world bilingualism, or even multilingualism, is seen as an admirable trait to possess. Especially English, being one of the most widely spoken and influential languages in the world, is often considered to be an important language to master. It is also seen as a popular and important language in the Netherlands, its status demonstrated by the fact that it is the first foreign language taught to children in school. Nowadays, primary schools are increasingly integrating English into the curriculum. It is a mandatory exam subject in all levels of secondary education, and numerous secondary schools are now also offering TTO (bilingual education) and TVWO (bilingual pre-university secondary education), which are CLIL (Content and Language Integrated Learning) programmes where students are taught half of the subjects in English instead of Dutch. In addition, many colleges and universities provide courses and complete programmes in English, and many programmes use English textbooks, literature, and scholarly articles. As a result of the prevalence of English in the Dutch educational system, about 90% of the Dutch population speak English (European Commission, 2012, p. 21).

The Netherlands recognises two official languages: Frisian, which is a minority language primarily spoken in the province of Friesland, and Dutch, which is spoken as a mother tongue by the vast majority of Dutch people (European Commission, 2012, p. 11). The majority of Dutch children is therefore raised monolingually with Dutch. For these children, English will become their L2 due to the position of the English language in the Dutch school system. Many more languages exist in the Netherlands today, however, mainly due to immigration. According to the Centraal Bureau voor de Statistiek (The Bureau for Economic Policy Analysis), 21.4% of the current population of the Netherlands can be identified as *allochtoon* (2014, p. 26), a

Dutch word meaning immigrant or direct descendant of one or two immigrant parents, and 23.1% of all students currently in secondary school are considered to be allochtoon (2016a). The majority of these people have either emigrated from a country where Dutch is not an official language or have at least one parent who does not speak Dutch as a first language, which means that many of them will speak at least one language other than Dutch. The children born from this group of people are often raised bilingually with Dutch and the mother tongue of one or both parents, which means they will learn English as a third language rather than a second language.

Research that has been done in the past suggests that the number of languages a person knows affects the way in which new languages are learnt, especially when comparing monolinguals to bilinguals (Cenoz & Jessner, 2000, p. 9; Cenoz, 2001, pp. 8-19, Hammarberg, 2001, pp. 21-41). Consequently, in a multicultural country like the Netherlands, where an increasing group of people are raised bilingually, research on the topic of bilingualism and the effect bilingualism has on English language education in secondary schools should be conducted to determine if the English language educational system in the Netherlands accommodates to the strengths and needs of bilingual L3 learners of English. To research this, stakeholders consisting of bilingual secondary school students who are currently learning English as their L3 at a Dutch secondary school, bilingual adults who have learned English as an L3 at a Dutch secondary school, secondary school English teachers who have had personal experiences teaching bilingual students, and a foreign language education policy advocate were interviewed to investigate their personal experiences and opinions regarding English language education in Dutch secondary schools. Since Turkish-Dutch individuals make up the largest group of non-native Dutch minorities (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016b), the two groups of bilingual stakeholders consist of Turkish-Dutch secondary school students and Turkish-Dutch adults.

2. Literature Review

2.1 The Differences Between L2 and L3 Learners

L3 learners are considered by many linguists to be more competent and experienced language learners, since they have already had experience with learning a language besides their L1 and have, either consciously or unconsciously, learnt techniques and strategies to learning languages in the process (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001, p. 1; De Angelis, 2007, p. 1). Over the years, multiple studies have compared monolingual to bilingual students on language acquisition. These studies concluded that monolingual students were outperformed by bilingual students when they were learning a new language (Cenoz & Valencia, 1994, pp. 197-209; Ringborn, 1987; Sanz, 1997, pp. 449-456; Stedje, 1976, pp. 15-21; Thomas, 1988, pp. 235-246).

What makes bilinguals more successful than monolingual students in acquiring a new language are the differences in the learning process that monolinguals and bilinguals use for language acquisition. Green, for example, concluded that bilingual speakers do not switch their languages on and off when they are codeswitching, but that they keep both of their languages activated at the same time. The language that is not selected for communication remains active in the background. This way, the speaker can still collect information from the dormant language without having the language interfering in the speech process (1986, pp. 210-223). Jessner further adds that bilinguals and multilinguals, in contrast to monolinguals, “have a different knowledge of their L1, their L2, a different kind of language awareness and a different language processing system.” (2008, p. 21) Moreover, Meißner’s multilingual processing model illustrates that bilingual and multilingual speakers, when confronted with a new language, rely systematically on their previous experiences on language learning and use those as a basis for hypothesis building about the new language. Throughout the language learning

process, this basis will then keep revising and developing itself to try and match the structure and lexicon of the target language (2004, pp. 39-66).

2.2 Cross-linguistic Transfer from Turkish to English

Since Turkish is a member of the Turkic language group belonging to the larger Altaic family, while both English and Dutch are West Germanic languages belonging to the Indo-European family, it is only natural that Dutch and English share more similar linguistic features than Turkish with either. Cross-linguistic transfer from Dutch to English will therefore be more common than transfer from Turkish to English. Turkish, for example, is an agglutinative language where suffixes and affixes are added to the root of a word to form a new meaning, while Dutch and English add new words to form a sentence. Turkish also uses vowel harmony, which means that all vowels in a single Turkish word are produced either at the front or the back of the mouth, and uses no definite article, unlike Dutch and English. Lastly, Turkish has a subject-object-verb (SOV) word order, while both English and Dutch use a SVO word order (Swan & Smith, 1987, pp. 1-21, 214-227).

Although Turkish grammar, syntax, and lexicon are vastly different from English, the two languages do share some phonological elements that Dutch does not have. The voiced palato-alveolar sibilant affricate /dʒ/, which sounds like the *j* in *jump*, is a sound Dutch does not have since Dutch only uses the voiceless palato-alveolar sibilant affricate /tʃ/, which sounds like the *ch* in *leach*. Turkish also uses the voiced velar stop /g/, which sounds like the *g* in *good*, which is not native to the Dutch language, although it is used for some English loanwords like *goal*. Especially in the case of /dʒ/, Turkish-Dutch bilinguals will be able to use their experiences with Turkish phonetics to replicate the sound perfectly (Swan & Smith, 1987, pp. 1-4, 215-216).

2.3 The Prestige of Turkish in the Netherlands

Bilinguals use both their L1 and L2 when they learn a new language. This means that for bilingual Turkish-Dutch individuals, Turkish becomes part of the cross-linguistic influence when they are learning English as a third language. To obtain the highest degree of cross-linguistic influence from Turkish to English, it is important that Turkish-Dutch L3 learners have a high proficiency in Turkish.

Nowadays, many speakers of Turkish are either born in the Netherlands or have lived in the Netherlands for a long time (Extra & Yağmur, 2006, p. 53; Dorleijn & Nortier, 2009, p. 84). In the Netherlands, Turkish is not an official language, and these people are therefore dependent on other speakers of Turkish to learn the language and maintain their proficiency. The odds of bilinguals speaking their L2 fluently are better when the minority language holds a high level of prestige in the community (Coluzzi, 2007, p. 140). Turkish-Dutch bilinguals have the best chances of obtaining a high proficiency in Turkish when the Turkish-speaking community collectively decides to uphold Turkish as an important communal language. Turkish would therefore have to be used at home and at social gatherings, and the community would have to collectively strive to teach Turkish to the next generations.

Studies confirm that Turkish is regarded as a high prestige language amongst the Turkish-Dutch community. According to official records of the Centraal Bureau voor de Statistiek, first and second generation Turks are also among the ethnic groups that stay within their own ethnic community the most. They value their own culture and customs highly, and put effort into maintaining their cultural identity. They do not interact much with other ethnic groups, often choose Turkish media above Dutch media, identify as Turks rather than Dutch, and are among the ethnic groups that hold on to their own language the strongest (2012, p. 19), as they view Turkish as an important aspect of their culture and their identity (Van der Kooij-Jamjam et al., 2009, p. 186; Dorleijn & Nortier, 2009). Furthermore, parents never

communicate with their children in Dutch in a third of all Turkish-Dutch households (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012, p. 152). These studies show that amongst the Turkish-Dutch community, Turkish is a high-prestige language that is used in all facets of communication and is passed down to the next generations.

The level of prestige a minority language holds in the minority community is, however, not the only factor that can influence the success of L2 acquisition amongst the community greatly. To provide the minority community with the best opportunities to maintain their L2, it is important that the majority languages speakers holds the minority language in high prestige as well and actively supports the maintenance of the minority language. The Dutch community can collectively support the Turkish-Dutch through

1. Acquisition planning: encouraging Turkish-Dutch parents to raise their children bilingually and offering forms of bilingual education
2. Status planning: attempting to gain more recognition, functions, and capacity for Turkish
3. Corpus planning: modernising the Turkish language (Baker, 2011, pp. 49-52).

2.4 History of Minority Language Policies in Dutch Education

The first national educational programme that was implemented to support minority languages started in 1974 in Flanders under the name *Onderwijs in eigen Taal en Cultuur*, and consisted of extra-curricular classes where trained and qualified teachers taught minority languages to primary school students. The programme then came to the Netherlands under the name *Onderwijs Allochtone Levende Talen* in 1998 and continued for another six years until it was disbanded in 2004 because there was no scientific consensus on the effectiveness of the programme. Two years later, in 2000, the government added Arabic and Turkish as exam

subjects in Dutch secondary schools. These subjects are not available at every secondary school and the existence of these subjects is also not well-known amongst students, however, and consequently very few students choose Arabic or Turkish as an exam subject (AMP, personal communication, March 21, 2016; Helsloot, 2016).

In the same year, the Manifest: Meertaligheid als Uitgangspunt was written by professors and other people involved in language education to protest the lack of a governmental policy regarding minority languages in education, and a new initiative called Platform Meertaligheid in het Onderwijs was recently raised by various Dutch minority language education advocates to push for changes in the foreign education policy and to include minority languages in school and in the curriculum to support minority language speakers. Various other institutions and groups have also started programmes to support minority language speakers in Dutch education and to push for a minority language education policy. These programmes include, among others, LOWAN, Lectoreninitiatief Taalondersteuning Vluchtelingenkinderen, EDINA, LUCIDE, and Tel mee met Taal (AMP, personal communication, March 21, 2016; Helsloot, 2016).

2.5 Suggestions for L3 Teaching

Over the last couple of years, various linguists have come forward with proposals on how L2 and L3 learners should be taught in the classroom. Five suggestions were selected on the likeliness of implementability in Dutch secondary schools, and will be discussed in this thesis.

- Proposal 1: secondary school language teachers should be educated on the differences between L2 and L3 acquisition.

Skuttnab-Kangas proposes that teachers, especially language teachers, should be educated on the differences between monolingualism and bilingualism, and L2 and L3 acquisition as part of their teacher education. As a result, they will be better equipped to teach and support both monolingual and bilingual students in the classroom (2000, pp. 22-44).

- Proposal 2: Secondary school language teachers should educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition.

A second suggestion started as a project on educating not only teachers, but also children on the differences between monolingualism and bilingualism, and L2 and L3 acquisition. The project focused on the development of awareness-raising techniques about multilingualism in the classroom, very similar to the multilingual awareness in the first suggestion by Skuttnab-Kangas (2000, pp. 22-44). Integrating awareness about multilingualism in students would educate them on the learning processes of learning an L2 and L3. This would then enable them to use this information to develop new learning techniques for themselves (Hélot & Young, 2006, pp. 69-90).

- Proposal 3: Bilingual secondary school students be allowed to use both their L1 and L2 during language class.

The third proposal has been discussed by various researchers. According to this proposal, speakers will often transfer knowledge from their L2 when learning an L3, instead of only relying on their L1. The role of the L2 is therefore of great importance to the learning process, since it forms a bridge between languages (Jessner, 2008, pp. 31-32). Supporters of this theory

have therefore proposed that bilingual students should be explicitly allowed to use both their L1 and L2 in language classes through code-mixing and translanguaging.

- Proposal 4: Bilingual students should be offered extra-curricular language classes where they can use both their L1 and L2.

This proposal is a follow-up to the third proposal and can either be implemented alongside proposal three as an extra option for bilingual students, or instead of the aforementioned proposal if it proves to be difficult for schools to implement L2 support for bilingual students into the standard curriculum (Jessner, 2008, pp. 33-56).

- Proposal 5: Bilingual students should be offered extra-curricular L2 language classes to improve their L2.

The idea behind this proposal is the theory that bilinguals use their knowledge of both their L1 and L2 when learning a third language (Meißner, 2004, pp. 39-66). Obtaining a higher fluency in an L2 can thus help bilingual people to learn an L3 more easily. Especially in the case of minority languages that do not have an official status in the country of residence of the bilingual and are not normally taught at school, such as Turkish in the Netherlands, offering L2 language classes to bilingual students can help them reach a level of proficiency in their L2 that they otherwise might not have reached, which will aid them during L3 language acquisition.

2.6 The Research Question

Earlier research in this field has often focused on the differences between L2 and L3 language acquisition and language planning in a broader sense, while other research that did include

specific languages often focused on official minority languages, such as Friesian in the Netherlands or Basque in Basque Country. Not much research has been done on the role of unofficial minority languages in education, such as Turkish in the Netherlands, however. This research therefore combines the results from previous studies regarding L2 and L3 language acquisition and language planning and applies this knowledge to investigate the attitude and treatment of Turkish, one of the most widely-spoken unofficial minority languages in the Netherlands and in the Dutch foreign language education system. Moreover, this research also investigates in which ways Turkish can be beneficial to Turkish-speaking students in English language education. The relevance of this research lies in the prevalence of the Turkish language in the Turkish-Dutch community and in Dutch society, and the importance of the English language in Dutch foreign language education in secondary school. Consequently, the following research question has been formulated:

RQ: What are the views of Dutch secondary school English teachers, Turkish-Dutch bilingual secondary school students who are currently learning English as their L3, Turkish-Dutch bilingual adults who have learned English as an L3 at a Dutch secondary school in the past, and foreign language education policy advocates on the English language education policy in Dutch secondary schools?

3. Methodology

3.1 The Participants

A series of interviews was conducted to answer the research question. For this experiment, five Turkish-Dutch bilingual secondary school students who are currently learning English as their L3, five Turkish-Dutch bilingual adults who have learned English as an L3 at a Dutch secondary school in the past, five secondary school English teachers, and a foreign language education policy advocate in the form of an associate member of the Platform Meertaligheid in het Onderwijs were interviewed to collect the information needed for the analysis.

The Turkish-Dutch students and adults were chosen to gain more insight into their personal experiences regarding the views and attitudes towards Turkish in the Dutch education system. Teachers were added as another group, as they too are important stakeholders in the field of foreign language policies and planning in the Dutch secondary school system and have practical experiences teaching bilingual students. Consequently, they form a fitting counterpart to the Turkish-Dutch individuals. Lastly, the foreign language education policy advocate was chosen as she is an expert who has had many years of theoretical and practical experience working in the fields of multilingualism and language policy and can give more insight into the history of minority language policies in Dutch education, the current minority language policy, and the ongoing debate amongst foreign language education policy advocates regarding the future of minority languages in Dutch schools.

3.1.1 The Turkish-Dutch Students

The Turkish-Dutch individuals were split up into two even groups: one group consisting of five secondary school students, and one group consisting of five adults. Participants from both groups had to meet the following criteria:

- They had to have been raised bilingually, with Dutch and Turkish as their L1 and L2.

- They must have learnt, or must currently be learning, English as their L3.
- They must have finished their studies, or must currently be studying, at HAVO level or higher at a Dutch secondary school.

Participant	Sex	Age	Highest level of education in secondary school
Student 1 (S1)	Female	15	HAVO 3
Student 2 (S2)	Female	15	HAVO 3
Student 3 (S3)	Female	15	HAVO 3
Student 4 (S4)	Female	16	HAVO 3
Student 5 (S5)	Female	15	HAVO 3

Figure 1: Overview of the five interviewed Turkish-Dutch secondary students

The five Turkish-Dutch adolescents were all female secondary school students attending the Groen van Prinstererlyceum in Vlaardingen. All five students were asked in advance by their English teacher if they were willing to participate. They were all in their third year, and were all studying at HAVO level. Four out of the five students were fifteen, while the last participant was sixteen, with a mean age of 15.8. All five participants were born and raised in the Netherlands and were raised bilingually, with Dutch and Turkish, by their parents. The four fifteen-year-old students had been learning English as their L3 at secondary school level for three years, while the sixteen-year-old was a fourth-year student (see Figure 1).

3.1.2 The Turkish-Dutch Adults

Participant	Sex	Age	Highest level of education in secondary school
Adult 1 (A1)	Female	46	HAVO

Adult 2 (A2)	Male	37	VWO
Adult 3 (A3)	Male	42	HAVO
Adult 4 (A4)	Female	49	HAVO
Adult 5 (A5)	Female	43	HAVO

Figure 2: Overview of the five interviewed Turkish-Dutch adults

The group of Turkish-Dutch adults consisted of three women and two men. Two of the adults, one man and one woman, were members of Tannet, a network organisation for Turkish-Dutch professionals, and were contacted via the organisation. The other three subjects, two women and one man, were members of the Nour Mosque in Gouda, and were contacted via the mosque. They were all aged between 37 and 49, with a mean age of 43.4. Four out of the five adults were born in the Netherlands. The fifth adult, one of the women who was contacted via the Nour Mosque, moved to the Netherlands when she was a few months old. All five participants were raised bilingually, with Dutch and Turkish as their L1 and L2, by their parents. They have all learnt English as their L3 on a Dutch secondary school. Four out of the five adults were taught at HAVO level in secondary school, while the male member of Tannet was taught at VWO level (see Figure 2).

3.1.3 The Secondary School English Teachers

Participant	Sex	Age
Teacher 1 (T1)	Male	38
Teacher 2 (T2)	Female	31
Teacher 3 (T3)	Male	55
Teacher 4 (T4)	Male	34
Teacher 5 (T5)	Female	49

Figure 3: Overview of the five interviewed secondary school English teachers

The researcher also wanted to include secondary school English teachers for this thesis, since teachers form another group of important stakeholders for this research. They will thus be able to give inside information on the current state of English education on Dutch secondary schools from their perspective. Since the majority of Dutch people are raised monolingually, it can also be assumed that the majority of secondary school English teachers consists of monolingually-raised people. The interviewer therefore decided to interview secondary school English teachers who were raised monolingually. It was, however, deemed important that all interviewed teachers have had multiple years of personal experiences with bilingually-raised students, including Turkish-Dutch bilinguals, and that they have had first-hand experience teaching both monolingual and bilingual students. The five interviewed teachers therefore consisted of four native Dutch individuals and one Moluccan-Dutch man (T1) who was born and raised monolingually in the Netherlands, who all have had at least five years of experience teaching English at a secondary school to both monolingual and bilingual students. The teachers were approached via a contact person and were selected on the basis of their willingness to participate and their past experiences with bilingual students as secondary school English teachers, especially in regards to bilingual Turkish-Dutch students. They were all aged between 31 and 55, with a mean age of 41.4. At their request, their places of employment will not be further disclosed.

3.1.4 The Associate Member of the Platform Meertaligheid in het Onderwijs

To gain more insight into the history of minority language policies in Dutch education, the current minority language policy, and the ongoing debate amongst foreign language education policy advocates regarding the future of minority languages in Dutch schools, an associate member of the Platform Meertaligheid in het Onderwijs was approached for an interview. The

associate member, who will henceforth be referred to as AMP, is actively involved with the Platform Meertaligheid in het Onderwijs and has had many years of experience working in the fields of multilingualism and language policy. She was approached via email.

3.2 Interviewing Method

The information that was needed to answer the research question could only be obtained from information provided by the ten Turkish-Dutch participants, the five secondary school English teachers, and AMP. For this reason an open, semi-structured interview, based on the description of semi-structured interviews by Baarda (pp. 20-21), with a selected number main questions was preferred to closed interviews or questionnaires (Boeije, 2005, p. 275), since this gave the interviewer the opportunity to obtain as much in-depth information as possible (Boeije, 2005, p. 256). In such an interview, a selected number of questions are prepared in advance. This method, however, also leaves the interviewer with the freedom to ask further questions whenever it is deemed useful. This way, the interviewer can adapt to the flow of the interview and ask the interviewee to elaborate on topics of interest. The questions were formulated to be non-leading and free of prejudice to prevent socially desirable or courtesy answers as much as possible (Baarda, 2012, pp. 114-115).

The interviews were all scheduled to take place in a quiet and familiar location so that the interviewer and the interviewees could both feel at ease (Baarda, 2012, p. 83). The interviews with the students all took place in the empty office of a school counsellor at the Groen van Prinstererlyceum in Vlaardingen. The interviews with the two Tannet members each took place in their private office at their working space, while the three members from the Nour Mosque in Gouda were all interviewed in their own home. The interviews with the five secondary school teachers took place in an empty classroom at their respective place of employment. Finally, the interview with AMP took place in an open space at her place of

employment. Each interview was conducted by the same interviewer and started with an introduction by the interviewer, an explanation of the research project, and the reasons behind the interview, to make sure that this information was clear to the participants (Spradley, 1980, p. 81). Particular care was taken to explain the reasoning behind choosing Turkish-Dutch bilinguals, especially to the students, since it became apparent to the interviewer that some of the students asked their English teacher for this information when they were asked if they were willing to participate.

3.3 Processing the Interview Results

Participant	Duration of the interview
Student 1 (S1)	27 Minutes
Student 2 (S2)	24 Minutes
Student 3 (S3)	23 Minutes
Student 4 (S4)	25 Minutes
Student 5 (S5)	30 Minutes
Adult 1 (A1)	53 Minutes
Adult 2 (A2)	52 Minutes
Adult 3 (A3)	49 Minutes
Adult 4 (A4)	56 Minutes
Adult 5 (A5)	52 Minutes
Teacher 1 (T1)	1 Hour and 17 minutes
Teacher 2 (T2)	1 Hour and 4 minutes
Teacher 3 (T3)	54 Minutes
Teacher 4 (T4)	59 Minutes
Teacher 5 (T5)	1 Hour and 8 minutes

Associatie member <i>Platform Meertaligheid in het Onderwijs</i> (AMP)	1 Hour and 14 minutes
--	-----------------------

Figure 4: Duration of the interviews with the participants

The interviews each took between 23 minutes to 1 hour and 17 minutes to complete (see Figure 4). The interviews with the Turkish-Dutch adults and the teachers took longer than the interviews than the students; this can be attributed to the difference in answer length. The adults and teachers often gave longer, more detailed answers and gave more examples to support their answers, while the students tended to be more straight to the point and less detailed in their answers. The interviewer used follow-up questions to obtain any information that participants did not provide.

The interviews were all recorded and, barring the interview with AMP, partly transcribed (see Appendixes 8.1 – 8.3). From each interview, the answers to the six interview questions described in the Theoretical Framework were transcribed, as the answers to these questions were vital to the Discussion and Conclusion of this thesis and were needed to answer the research question. The remaining interview questions were not transcribed, since these questions merely served to inform the interviewer about the background of the participants. All relevant information from these interview questions can be found in section 3.1.1.

For the transcribed parts of the interviews, only a few markers were used when they were needed to improve the interviewer's or an interviewee's intelligibility; three successive full stops were used to indicate a pause in speech, and brackets were used to either indicate that an interviewee used non-verbal communication to answer a question or to redact personal information that was irrelevant to the research and could be linked back to the participant to ensure the anonymity of the participants. Timestamps were added to the transcriptions to indicate which parts of the interviews were transcribed and which parts were left out.

4. Results

4.1 Reactions of the Turkish-Dutch Individuals and the Teachers to the Proposals

Proposal 1:			
<i>Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?</i>			
	In favour	Not in favour	Neutral
Students	S2, S3, S4, S5	-	S1
Adults	A1, A2, A3, A4, A5	-	-
Teachers	T1, T2, T3, T4, T5	-	-

Figure 5: The Interviewees' Opinions on Proposal 1

Except for S1, all the interviewees were in favour of educating teachers on the differences between L2 and L3 acquisition. S1's reason for taking a neutral stance is because she believes that knowledge about the differences between L2 and L3 teaching is only effective in those cases where bilingual students do not speak both Dutch and Turkish at native level, since students who are fully bilingual are less likely to mix up their languages and are therefore struggling less.

S2, S4, and S5 mentioned that they were in favour of this proposal, since they believe that educating teachers on this topic improves their understanding of bilingual students and their experiences as L3 learners of English. S3 stated that she noticed that her bilingual teacher understood her better than her monolingual teachers, and believes that educating all teachers will therefore help monolingual teachers to better understand her position as a bilingual student.

The Turkish-Dutch adults, who were all in favour of the proposal, had various reasons for their support. A1 and A3 stated that educating teachers on the differences between L2 and L3 teaching should be implemented because bilinguals are a growing group in the Netherlands

and more and more bilingual students are entering Dutch schools. A1, A2, and A4 also mentioned the importance of teachers understanding and supporting their students, and A5 said that educating teachers will not only benefit students but will also help the teachers.

Lastly, all five teachers were in favour of this proposal. T2 and T4 said that bilingualism and L3 learning had been discussed during their teacher education, and that this knowledge has helped them while teaching bilingual students. T1, T3, and T5 do not recall bilingualism and L3 learning being discussed during their teacher education, but think it would have helped them. T5 said that she had to figure out for herself what the ramifications were of teaching both L2 and L3 learners of English in one class, and that it would have helped her and her students if that knowledge had been available to her during her education.

Proposal 2:			
<i>Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?</i>			
	In favour	Not in favour	Neutral
Students	S1, S3, S4, S5	S2	-
Adults	A2, A3, A4, A5	A1	-
Teachers	-	T1, T2, T4, T5	T3

Figure 6: The Interviewees' Opinions on Proposal 2

Interestingly, most teachers were not in favour of the proposal to educate students on the differences between L2 and L3 acquisition, while most students and adults were. S1 and S5 both said that it would help students to better understand themselves and their strengths and struggles as bilingual students. While S4 was not sure if this information would help students, she thought that educating students on this topic could have positive effects and that it was worth a try. S3 was a bit more reluctant to agree but was in favour of the proposal, depending

on how this topic would be taught to students. It was important to her that teachers would not put too much focus on the topic, and that the emphasis would not lie on the differences between monolingual and bilingual students.

A1 was not in favour of the proposal since she believed that informing students on this topic would mean that the focus would come to lie on the differences between monolingual and bilingual students, with which she did not agree. A2 and A3 shared the same opinion as S3, and said that they were in favour as long as this would not happen. A4 and A5 were in favour because they believed that informing the students would show them that their teacher is doing their best to work with all students. A5 further believed that discussing this topic with students would make it easier for bilingual students to approach their teachers if they are struggling.

T1, T2, T4, and T5 were not in favour of the proposal mostly because they believed that educating students on the differences between monolingual and bilingual students and between L2 and L3 learning might lead to differentiation, and because they were not convinced that every student would interpret the message the right way. T2 and T5 thought that it would be better if such information would only be taught to teachers so that they can implement strategies into their teaching, but that young students have no need to be taught such information. T3 neither approved nor disapproved of the proposal, but stated that he would like to see a trial to see how students would react to this information.

Proposal 3:			
<i>Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?</i>			
	In favour	Not in favour	Neutral
Students	S3, S5	S2, S4	S1
Adults	A5	A1, A2, A3, A4	-

Teachers	-	T1, T2, T3, T4	T5
-----------------	---	----------------	----

Figure 7: The Interviewees' Opinions on Proposal 3

The majority of the interviewees were not in favour of the proposal to allow Turkish-Dutch bilinguals to use both Dutch and Turkish during English class. S3 and S5 were in favour of the proposal and stated that they would like the option to use Turkish if preferred, although S5 questioned if this would work in practise because not everyone in her class speaks Turkish. S1 thought that it might benefit some students, while S2 and S4 were against the idea since both thought that using three languages during English class would confuse the students and teacher.

A2 and A3 shared the opinions of S2 and S4, and disapproved of the proposal for the same reason. A3 further stated that bilingual students should not be treated differently from monolingual students and that schools should only allow students to use Dutch and English in English class, and idea A1 shared. A5 said that the proposal might help some students, but that this idea is only a temporary fix to a bigger problem, namely the issue that students who perform better when they can use Turkish apparently do not speak Dutch well enough. The actual solution therefore should not be to allow the students to use Turkish but to improve their Dutch.

None of the teachers were in favour of this proposal. T1 and T4 argued that such a solution would be impossible in to implement in real-life. T4 further stated that people cannot expect teachers to become fluent in Turkish nor expect schools to have Turkish-speaking English teachers available, and that there would still be the question how schools should accommodate bilingual students who speak another language than Turkish if the Turkish-speaking bilinguals would be catered to. T2 and T3 worried that using three languages all at once would negatively impact the mutual intelligibility and disrupt the peace in the classroom. T5 would like to see what would happen if this idea could be implemented, but highly doubted that schools would be able to accommodate to any bilingual students in this way.

Proposal 4:			
<i>Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?</i>			
	In favour	Not in favour	Neutral
Students	S1, S2, S4	S5	S3
Adults	A1, A2, A5	A3, A4	-
Teachers	-	T2, T3, T4	T1, T5

Figure 8: The Interviewees' Opinions on Proposal 4

The majority of the students and the adults were in favour of offering extra-curricular English classes to Turkish-Dutch bilingual students. S1 believed extra classes could help, because she was personally struggling with keeping the languages she knows from being mixed up and believed extra classes might help prevent that from happening. S2 and S4 also thought extra English classes could benefit bilingual students, although S2 did not believe she was in need of this facility. S3 took a neutral stance and did not see the need for extra English classes, although she thought other bilingual students might be interested in it. S5 believed that it does not matter much whether Dutch or Turkish would be used, but that bilingual students' grades simply depend on whether or not students are good at English and the specific subject.

Although all of the adults were in favour of extra English classes, only A2 and A5 explicitly stated that they thought it is a good idea if students are allowed to use both Dutch and Turkish. A2 believed that bilingual students should only have access to such classes when needed and not by default, however, since she thought that would be unfair to monolingual students. A5 said that it would be fine to use Turkish, since the classes would be extra-curricular, but elaborated that it would be better to train the students' Dutch language skills if they are struggling understanding the teachers when they speak Dutch. A1, A3, and A4 mainly focused on the availability of extra English classes, which they believed to be a good idea since

English is an important language in the Netherlands, and A3 and A4 stated that teachers should not allow the use of Turkish for the extra-curricular classes.

T1 and T5 were rather neutral in their opinion. T1 thought it might help, but stated that it is not feasible for the amount of Turkish-Dutch students the school he teaches at has, and T4 said that he would not know how such extra-curricular classes could be implemented at his school, although he would like to see the results if it would be feasible. T2, T3, and T4 were not in favour of this proposal. All three of them believed that it would be difficult to facilitate the extra-curricular classes and T2 and T3 again were worried that using three languages all at once would negatively impact the mutual intelligibility and disrupt the peace in the classroom. T4 again stressed that schools should also accommodate to bilingual students who speak another language than Turkish if they were to start offering extra-curricular English classes for the sake of equality.

Proposal 5:			
<i>Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?</i>			
	In favour	Not in favour	Neutral
Students	S3, S5	S2, S4	S1
Adults	-	A1, A2, A3, A4	A5
Teachers	T1	T3, T4	T2, T5

Figure 9: The Interviewees' Opinions on Proposal 5

The majority of the interviewees were not in favour of the proposal that Turkish-Dutch students should be able to take extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish. Three students were in favour of implementing Turkish classes in the curriculum. S1 says it could help if

bilingual students who are struggling with Turkish are given the opportunity to take Turkish classes so that they are better prepared to learn other languages later on. S4 stated that many bilingual students learn Turkish via oral conversation with their family, which means the students do not always know how to read and write in Turkish. Turkish classes could therefore help students to learn subjects that they would not normally learn about otherwise, such as reading and writing but also grammar rules, for example. S5 also supported the idea of the proposal, but said that secondary school might be too late to start and that she thought it would be better to start Turkish class at primary school, an opinion she shared with S2. S3 thought Turkish class could help some people, but said that she would not be interested to try it herself.

A1 and A5 were in favour of the proposal, but stated that it should be optional to bilingual students and not be made mandatory. A4 believed that it might help students who are struggling with Turkish, but that it might also become too much for them if they were to take Turkish classes in combination with the other language classes. A2 and A3 were both against the idea of Turkish classes because they believe that it is up to the students' families to teach them Turkish and not the school's responsibility. A2 further stated that it would be unfair to provide Turkish-speaking students with the option of extra-curricular Turkish classes while bilingual students who speak another language would not have this option.

T1 believed that there are enough Turkish-speaking students at his school to fill a classroom, and would be interested to see if Turkish classes would help the students. T2 and T5 were cautious of the idea. While T2 thought it might help students and T5 thought it would not, they both believed that it would be very difficult to implement in their schools, as do T3 and T4. T3 and T4 were against the idea, with T3 saying that it is the job of the parents to teach students their families' languages and that putting the burden on the school to teach students their families' languages should not be allowed. T4 shared this view, and further stated that there are programmes in place at certain mosques and cultural centres to teach Turkish to willing

participants and that students and their parents should rather look at those options than to turn towards schools.

4.2 Further Comments by the Turkish-Dutch Individuals and the Teachers

The last interview question was an open question where the participants could express any lingering thoughts or views they had, or could revisit earlier topics and expand on their statements.

Of the students, S2 and S3 repeated statements made earlier in the interview and said that they have experienced that they can go to their teachers with any questions or issues they have and that the teachers are willing and able to help them. S1 had a similar opinion, but would like for teachers to gain more understanding about bilingualism and any difficulties bilingual students might have while learning new foreign languages in secondary school. S4 and S5 would both like to see more languages being incorporated in English class, for example by teachers not only using Dutch during explanations but also other languages with a corresponding lexicon or grammar. Additionally, S4 would like to discuss other countries and other cultures more openly in class as well.

A1, A2, and A5 all stated that they believe the Dutch society is changing and becoming increasingly intercultural, and that it is important that schools and teachers adjust to that change accordingly. A1 would like to see more foreign languages being added to the secondary school curriculum, especially languages that are considered to be popular or an asset, and believes that Dutch schools should start offering English at younger age. A2, A3, A4, and A5 all agree that the Dutch school system should invest more in Dutch and English classes since they feel that all students should first and foremost learn these languages before adding other languages, especially when, as A2 and A5 added, the Dutch society is becoming more and more multilingual. A2 and A3 further stated that it is important that parents and the Dutch society as

a whole show interest in their children's education and that they should work together with and support schools to make sure that their children receive a good education, adding that language acquisition should not solely fall on the shoulders of teachers but is also the responsibility of the parents. Lastly, A4 repeated the statement that she would like to see teachers be educated on multilingualism, so that they are better able to understand and help bilingual students.

T1, T3, T4, and T5 all mentioned that they were overall willing to learn about multilingualism and the effect bilingualism has on students and to incorporate new teaching techniques in their classes, but added that they were not sure if certain elements could be implemented. T1 and T4 said that any major decisions should be approved by the school first, with T4 adding that he does not trust that he has the knowledge nor the time to come up with a new programme for his students and that he does not have the freedom to do so without the approval of both the head of department and his direct colleagues. T1, T3, and T4 both stated that they feel that it should be doable to add the topic of bilingualism in the teacher education curriculum and to educate teachers in the field of multilingualism and L2 and L3 acquisition, T4 adding that he really hopes that this will indeed happen, but feel that the more practical proposals are much harder to implement. According to T1, the main issue is the time the school would need to invest to facilitate these changes. He added that he personally would not know where to find the time either. T5 said that she would like to see the results of the implementation of the practical proposals, although she thinks it will be difficult to add extra English and Turkish classes to the curriculum as therefore does not know if it is feasible. Finally, T2 and T3 mentioned that some of the proposals are just not feasible, and minority language teaching and maintenance should not fall on the schools' shoulders, T2 adding that it is a choice made by the parents and the direct environment in which the children are raised, and that the burden of bilingualism should therefore fall on them.

4.3 Reactions from the Interview with AMP

According to AMP, much research on the topics of multilingualism, language acquisition, cross-linguistic influence, and language policy and education has been done during the past couple of decennia, which is why she believes that now is the time for all parties to combine the knowledge that is available and to use it to train upcoming teachers during their teacher education, to implement new learning strategies and materials, and to introduce linguistics into the primary and secondary school curriculum to support foreign language acquisition and maintenance. She says that what is most important is that teachers do not have to become experts in all languages, but that the objective is for teachers to be able to include foreign languages in the classroom by discussing linguistic knowledge of various language structures (Interview AMP).

Moreover, she hopes that the attitude of foreign language education policy makers and schools towards minority languages in Dutch education improves. She says that it is important to “cherish” and “support” all languages students speak from a pedagogical point of view, since the languages a student speaks are part of their identity. Translanguaging should therefore be allowed in class, not only between teachers and students but also amongst students, and minority language acquisition and maintenance should be supported. She further hopes that more attention will be brought to the existing minority exam subjects, such as Turkish and Arabic, and that more minority languages will be added in the near future (Interview AMP).

5. Discussion

5.1 Discussion of the Students' Responses

The responses of the Turkish-Dutch students were overall quite mixed, although certain patterns could be seen in their answers. First of all, the students were less likely to agree to the practical proposals if they thought they would be mandatory upon implementation, and they were often more likely to support these proposals when they were presented as optional choices for students. A stark contrast could be made between the answers to the fourth and fifth proposal and the students' answers to the first proposal and the open question. The first proposal suggested extra training for teachers, meaning that it would be the teachers that would need to put in extra effort for the students' sakes, while the fourth and fifth proposal discussed implementation of extra-curricular Turkish and English classes, meaning that not only the teachers but also the students themselves would have to take extra classes and thus spend more time and effort on their language education. Although the students were almost unanimously in favour of implementing the teacher training, which in multiple cases was repeated during the open question answers, they were not only more likely to disagree to the fourth and fifth proposal, they were also less likely to express personal interest into the proposals. This was further demonstrated by the comments of some of the students that they would like to have the option presented to them but that they were not sure if they would take up the offer, or that they themselves were not interested but that other bilingual students might like the option. One explanation for this could be that the students are in fact favourable towards the proposals and that they do encourage more awareness and options for bilingual students, but that they are less interested into doing the extra work that would be needed for some of the proposals.

Another interesting result was the mixed reaction to the second proposal about training students on the topics of bilingualism and the differences between L2 and L3 acquisition. Although a few students supported it, some students were reluctant about the effectiveness of

the proposal; some wariness about what information should be shared with the students and how it would be presented by the teachers was expressed. The results seem to indicate that there is some underlying fear amongst some of the students that teaching students about the differences between monolinguals and bilinguals when they are learning a new language may cause students to differentiate between monolingual and bilingual classmates. An explanation for this fear might be found in the prestige of Turkish in Dutch society. Although the prestige of Turkish amongst the Turkish community in the Netherlands was discussed in the Literature Review (see 2.3), there is also the level of prestige that the Dutch community holds the Turkish community in to be considered, as well as the level of prestige that the Turkish community perceives the Dutch community is holding them in. It is therefore important that not only the Turkish-speaking community but also the Dutch community holds Turkish in high prestige and is in full support of the use of the Turkish language in Dutch society. According to Baker (2011, pp. 49-52), status planning by attempting to gain more recognition, functions, and capacity for Turkish in the Dutch school system will be beneficial to the Turkish community and may strengthen the belief of the students that their bilingualism is an asset that can be discussed in the classroom.

5.2 Discussion of the Adults' Responses

Although the adults had rather mixed answers to some of the proposals, some overlaying themes could be noticed from their responses. First of all, all of them were in favour of educating teachers on the differences between monolingualism and bilingualism in language education, and four out of the five adults supported the proposal that students should be educated on this topic as well. There were some concerns regarding the message that teachers could send to the students by discussing this topic, however, and some adults mentioned that they were only in favour if the focus would not come to lie on the differences between monolingual and bilingual

students but rather on the advantages any person could gain by learning new languages. This apprehensiveness suggests a fear of teachers or students discriminating between monolingual and bilingual students, or between the cultural or ethnic backgrounds of the students.

Although the adults were in favour of the students and teachers discussing monolingualism and bilingualism in the classroom, they were less in favour of the proposals that entailed extra-curricular classes for Turkish-Dutch bilingual students. Reasons for this hesitation included their beliefs that Turkish-Dutch students should not be treated differently from monolingual or other bilingual students, as well as the idea that all students could and should benefit from these proposals if they would be implemented, which indicates that the adults feel strongly about equal treatment of all students regardless of their background. Another aspect that was voiced by some of the adults included the idea that Turkish-Dutch students, as any other student, should be able to learn and study using Dutch as it is the official language in the Netherlands, and that schools should not cater to students by using Turkish if the Dutch skills of the Turkish-Dutch students being sub-par is the actual issue. Finally, some of the adults remarked that they were wondering if it should be up to the schools to teach minority languages to bilingual students, and if the responsibility for teaching and maintaining a minority language should not lie with the parents and the local minority language community instead. These ideas suggest that the Turkish-Dutch adults do not wish their children to be treated differently from other students and that they themselves feel responsible for Turkish language maintenance amongst the Turkish-Dutch community, which could be explained by the fact that first and second generation Turks are amongst the ethnic groups that stay within their own ethnic community the most and hold on to their own language the strongest (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012, p. 19), and that they view Turkish as an important aspect of their culture and their identity (Van der Kooi-Jamjam et al., 2009, p. 186; Dorleijn & Nortier, 2009, Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012, p. 152).

5.3 Discussion of the Teachers' Responses

The teachers were rather congenial in most of their answers, and certain patterns could be seen in their responses. First of all, the teachers unanimously agreed that teachers should be educated on the differences between monolingualism and bilingualism in language education during their teacher education. The teachers feel that this topic is relevant because they have all taught English to both monolingual and bilingual students, and noticed differences between both groups of students. The teachers who had been educated on L2 and L3 learning during their teacher education further stated that it had helped them while teaching bilingual students. Although the teachers recognised the relevancy of this topic, almost none agreed to the proposal that students should be educated on the differences between monolingualism and bilingualism. The most-heard reasons behind this disagreement were the fears that students might misinterpret the message and that focussing on the differences between monolingual and bilingual students might lead to discrimination.

Another interesting result involved the lack of willingness amongst the majority of the teachers to allow Turkish in English class and to implement extra-curricular English and Turkish classes. Three reasons behind this unwillingness can be deduced from the answers of the teachers. First of all, some teachers did not think it would be possible to raise the funds, the time, the expertise, and the approval of the higher-ups that would be needed to implement these classes. They thus thought that they would not be able to gather the support needed from the school for these changes. The time and effort, and thus the workload the teachers would need to invest, also seemed to play a role, however. Secondly, some teachers mentioned that they were not in favour of these proposals since they involved special services that were meant for Turkish-Dutch bilingual students only, which most of the teachers were not comfortable with. Some teachers said that it would be unfair to only offer these services to the Turkish-Dutch students but that other bilinguals should be included as well, which was believed to be too

impossible of a task. Thirdly, some teachers wondered if secondary schools should be tasked with offering services to minority language speakers at all, and if it is not simply the task of the parents and the Turkish-Dutch community to teach members of their group Turkish.

Overall, the teachers seemed favourable towards learning about L2 and L3 teaching to support bilingual students, although they were less willing to implement changes into the curriculum. Fear of discriminating between the Turkish-Dutch students and the other students, as well as a reluctance to take on the responsibility and the workload of minority language teaching seemed to be the major factors influencing their discussions. One way to combat these reluctances is to educate not only teachers, but also schools and language education policy planners on the advantages of bilingualism on L3 learning as earlier research has shown (Cenoz & Valencia, 1994, pp. 197-209; Ringborn, 1987; Sanz, 1997, pp. 449-456; Stedje, 1976, pp. 15-21; Thomas, 1988, pp. 235-246). To do so could prove to be fruitful for language education policy planners, and institutions and groups who are running programmes to support minority language speakers in Dutch to work together so that a minority language education policy may be implemented, as AMP (personal communication, March 21, 2016) and Helsloot (2016) suggest. This way, the worries of the teachers that the burden of minority language support in secondary education would fall on the shoulders of the teachers should be alleviated.

5.4 Discussion of AMP's Response

According to AMP, it is the job of the Dutch government, the foreign language education policy makers, and Dutch secondary schools to improve support for minority languages in Dutch education. They should work together and combine the practical knowledge they have with information from earlier research to train upcoming teachers during their teacher education, to implement new learning strategies and materials, and to introduce linguistics into the Dutch

school curriculum to support foreign language acquisition and maintenance (AMP, personal communication, March 21, 2016; Helsloot, 2016).

One proposal AMP supports is to allow translanguaging in class. It can be beneficial to bilingual students if teachers are not only trained but also encouraged to use knowledge of the minority languages of students in the classroom. In the case of Turkish, for example, English secondary school teachers could use Turkish phonemes that English also uses but Dutch does not have to help Turkish-Dutch bilingual students with their English pronunciation (Swan & Smith, 1987, pp. 1-4, 215-216). Another idea AMP supports is to increase support for minority exam subjects such as Turkish, and to enable all students to take minority language classes if they wish to do so. By not only allowing bilingual students to use minority languages in school but also by giving them the opportunity to learn, maintain, or improve minority languages through acquisition planning and status planning (Baker, 2011, pp. 49-52) the prestige for those minority languages can be raised as well, further benefitting not only minority language students but also minority language communities as a whole.

5.5 Answering the Research Question

For this thesis, the following research question was formulated:

RQ: What are the views of Dutch secondary school English teachers, Turkish-Dutch bilingual secondary school students who are currently learning English as their L3, Turkish-Dutch bilingual adults who have learned English as an L3 at a Dutch secondary school in the past, and foreign language education policy advocates on the English language education policy in Dutch secondary schools?

AMP and other Dutch foreign language education policy advocates would like to implement a whole new foreign language education policy in Dutch secondary schools, including teacher

training regarding monolingualism and bilingualism in language acquisition, translanguaging in the classroom, implementation of new learning strategies and materials, and raising support for minority languages as exam subjects to support minority language acquisition and maintenance.

Not all stakeholders agree that all, and which, elements and ideas should be implemented, however. Although the Turkish-Dutch students, the Turkish-Dutch adults, and the secondary school English teachers all agreed that teacher training would be favourable, they are not unanimously in favour of teaching students about the effects of bilingualism on language acquisition, implementation of Turkish classes and extra-curricular English classes for Turkish-Dutch bilingual students, and adding translanguaging to language classes. Reasons for rejecting these proposals were mainly due to underlying fears that implementation of these proposals would lead to discrimination and that Turkish-Dutch students would obtain unfair advantages in relation to other bilingual students and monolingual students. The stakeholders also questioned the implementability of these proposals and whether or not secondary schools are responsible for teaching and maintaining minority languages. Lastly, there were also worries about much their workload would increase amongst the Turkish-Dutch bilingual students and the secondary school English teachers.

6. Conclusion

6.1 Conclusions of the Research

The purpose of this thesis was to find out what the views of various stakeholders are on the English language education policy regarding minority languages in Dutch secondary schools. To research this, five Dutch secondary school English teachers, five Turkish-Dutch bilingual secondary school students who are currently learning English as their L3, and five Turkish-Dutch bilingual adults who have learned English as an L3 at a Dutch secondary school in the past were interviewed on their perspectives regarding the current English language education policy, and proposals made in earlier researches on minority language support in foreign language education. Moreover, one foreign language education policy advocate from the Platform Meertaligheid in het Onderwijs on the current foreign language policy in the Netherlands and on the current ideas and proposals Dutch foreign language education policy advocates are currently interested in.

The results showed that there is differentiation between the opinions and wishes of the four groups of stakeholders. The Turkish-Dutch bilingual students were in favour of teacher training on the effects of bilingualism in foreign language education, but were less in favour of proposals that included extra English or Turkish language classes. This could perhaps be explained by an unwillingness in the students to increase their workload. Moreover, the students showed more reluctance to proposals that emphasised differences between monolingual and bilingual students. An explanation for this could be a fear of discrimination. The Turkish-Dutch adults placed emphasis on equality between monolingual and all groups of bilingual students, and were more likely to reject the proposals that would create extra opportunities for Turkish-Dutch bilingual students for this reason. They also wondered whether or not secondary schools are responsible for teaching and maintaining minority languages, and stated that they, as members of the Turkish-Dutch community, should be involved with Turkish language

acquisition and maintenance in Turkish-Dutch students as well. The teachers questioned the implementability of these proposals and, like the Turkish-Dutch adults, wondered whether or not teachers are responsible for minority language education. Other concerns they shared involved the wish to treat all students equally and the fear that implementing these proposals may add too much to their workload. Finally, the teachers were not positive that they had the support that would be needed to realise the proposals.

All in all, the answers from the respondents showed that each of the four groups of stakeholders, namely the students, the adults, the teachers, and the foreign language education policy advocates, had their own interests, although they also shared some of the same ideas. It is therefore advised that all stakeholders involved with the English language education policy in Dutch secondary schools work together to add effective changes to the current foreign language policy in the Netherlands that are needed to support minority language students. This way, all stakeholder groups will be able to express their wishes and protect their own interests.

6.2 Limitations of the Research

A few limitations to this research should be taken into account. Firstly, the small number of participants. As a result, the conclusions that were drawn are not representative for all Dutch secondary school English teachers and Dutch foreign language education policy advocates, as well as for the whole of the Turkish-Dutch community in the Netherlands. Moreover, the Turkish-Dutch students sometimes had some difficulty understanding certain questions, especially the questions about the five proposals. Consequently, the students' answers may be coloured by their level of understanding and interpretation of certain questions, despite the efforts of the interviewer to take away any confusion by rephrasing and further explaining the questions in these instances.

6.3 Suggestions for Further Research

For further research, it would be interesting to extend the research and include more Turkish-Dutch bilingual individuals, secondary school English teachers, and Dutch foreign language education policy advocates to gain a more representative and reliable view of the attitudes of these groups. It may also be beneficial to investigate the views of different groups of stakeholders involved with bilingualism in education, such as foreign language policy planners, higher education students, members of the Ministry of Education, Culture and Science, or secondary school employees with different positions, such as members of the board of directors or the heads of English departments. Lastly, follow-up research on the attitudes and views, as well as the treatment, of non-Turkish speaking bilinguals could be interesting to see if there are patterns that could be used to extend further research on the topic of bilingualism in secondary education. Other languages that would be particularly relevant to include in further research are languages that are spoken by the larger minority language groups in the Netherlands, such as Arabic and Papiamentu.

7. Bibliography

- Baarda, B., van der Hulst, M., & de Goede, M. (2012). *Basisboek interviewen: Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (3rd ed). Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bangor: Multilingual Matters.
- Boeije, H. (2005). Kwalitatief onderzoek. In 't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (Eds.). *Onderzoeksmethoden* (pp. 253-290). Amsterdam: Boom.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in L3 acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Eds), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Valencia, J. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* 15(1), 197–209.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2012). *Jaarrapport intergratie 2012*. Retrieved from <https://www.cbs.nl/nr/rdonlyres/a1b765ee-5130-481a-a826-2dccd89f81c9/0/2012b61pub.pdf>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2014). *Jaarrapport integratie 2014*. Retrieved from <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2014/47/jaarrapport-integratie-2014>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2016a). *VO; Leerlingen, onderwijssoort, leerjaar, herkomstgroepering, generatie* [Data file]. Retrieved from <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=80043ned&D1=0-1,4&D2=0&D3=0&D4=0-1,3-4,1&D5=0&D6=0&D7=0&D8=1&VW=T>.

- Centraal Bureau voor de Statistiek (2016b). *Bevolking per maand; Leeftijd, geslacht, herkomst, generatie* [Data file]. Retrieved from <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=71090ned&D1=0&D2=0&D3=0&D4=a&D5=0&D6=99-107,111-120&VW=T>.
- Coluzzi, P. (2007). *Minority language planning and micronationalism in Italy: An analysis of the situation of Friulian, Cimbrian and Western Lombard with reference to Spanish minority languages*. Oxford: Peter Lang.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dorleijn, M., & Notier, J. (2009). Van de hand en de handschoen: Code en stijl als tweetalige opties voor jongeren met een Turkse en Marokkaanse achtergrond. In Backus, A., Keijzer, M., Vedder, I., & Weltens, B. (Eds.), *Artikelen van de zesde Anéla-conferentie*. (pp. 183-191). Delft: Eburon.
- European Commission. (2012). *Special Eurobarometer 386: Europeans and their languages*. Brussels: TNS Opinion & Social.
- Extra, G., & Yağmur, K. (2006). Immigrant minority languages at home and at school: A case study of the Netherlands. *European Education* 38(2), 50-63.
- Green, D. (1986). Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language* 27(1), 210–223.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hélot, C. & A. Young. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. In García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. (Eds.), (pp. 69–90). Clevedon, Multilingual Matters.

- Helsloot, K. (2016). Meertaligheid in het basis- en voortgezet onderwijs. Retrieved from Prezi Online Website: <https://prezi.com/zcvk4qcaavnrcentrum-voor-meertaligheid/>.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41(1), 15-56.
- Meißner, F. J. (2004). Transfer und transferieren: Anleitungen zum interkomprehensionsunterricht. Retrieved from <http://www.eurocomresearch.net/lit/MeissnerTransfer.pdf>.
- Ringbom, H. (1987). *The role of L1 in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sanz, C. (1997). L3 acquisition and the cognitive advantages of bilingualism: Catalans learning English. In Díaz, L., & Perez, C. (Eds.), *Views on the acquisition and use of a L2*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Skuttnab-Kangas, T. (2000). Linguistic human rights and teachers of English. In Hall, J., & Egginton, W. (Eds.), *The sociopolitics of English language teaching* (pp. 22-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Smith, F. (1990). *To think*. New York: Teachers College Press.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stedje, A. (1976). Interferenz von muttersprache und zweitsprache auf eine dritte sprache beim freien sprechen: Ein vergleich. *Zielsprache Deutsch* 1(1), 15–21.
- Swan, M. & Smith, B. (1987). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235–246.
- Van der Kooij - Jamjam, F., Yilmaz, G., de Bot, K., & Schmids, M. S. (2009). Multilingualism and attrition: Moroccan and Turkish immigrants in the Netherlands.

In: Backus, A., Keijzer, M., Vedder, I., & Weltens, B. (Eds.), *Artikelen van de zesde Anéla-conferentie* (pp. 183-191). Delft: Eburon.

8. Appendix

8.1 Transcriptions of the Interviews with the Students

8.1.1 Interview with S1

[09:37 – 11:06, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

S1: Getraind voor ... dat ze meer weten over talen?

Interviewer: Dat leraren leren snappen dat er verschillen zijn in hoe eentalig en tweetalig opgevoede kinderen een nieuwe taal leren, in dit geval Engels, omdat de ene groep het als een tweede taal leert en de andere groep het als een derde taal. Want tweetalig opgevoede kinderen hebben al een tweede taal en dus ook meer ervaring met het leren van talen, dus die leren een beetje anders. Dat zit in hun hersenen. En dat leraren dus snappen dat die verschillen er zijn en wat dat dan betekent voor die leerlingen, dat ze dus snappen hoe zij het beste les kunnen krijgen. Begrijp je?

S1: Ik vind het niet echt nodig eigenlijk, want leraren hebben er niet echt veel mee te maken. Want als je zeg maar meertalig bent en je gebruikt dan een buitenlands woordje in de les ofzo, dat gebeurt niet heel vaak. Je groeit op met het Nederlands en dan is dat goed, dan spreek je Nederlands en het komt niet vaak voor dat zeg maar talen worden gemixt en dat er, dat er mensen last mee hebben. Want je begint er op je vierde al mee als je op school komt en dan heb je vanzelf die kennis wel, toch? Dus ik vind het niet echt nodig.

Interviewer: Dus in jouw beleving is het niet zo nodig, omdat je vindt dat je Nederlands en Turks, beide talen, wel goed spreekt?

S1: Ja. Tenzij er leerlingen zijn die het niet zo goed spreken, als ze hier niet geboren zijn, dan zou het wel fijn zijn als leraren er meer over weten en meer snappen hoe het allemaal zit en hoe die leerlingen met hun talen zitten enzo.

Interviewer: Dus als er wat van die leerlingen in de klas zitten dan zou zo'n leraar wel handig zijn, die erin getraind is?

S1: Uhm, ja.

[11:34 – 12:45, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

S1: Ja, dat is wel een lastige. Bedoelt u nou dat als je meer talen kent, dan heb je zeg maar meer inzicht dan iemand die één taal kent, zeg maar? Als de leraren er rekening mee houden?

Interviewer: Dat eentalige en tweetalige leerlingen beide leren snappen hoe zij nou eigenlijk een nieuwe taal leren, en waarom zij zo leren. Dus inzicht in hoe jij leert, en waarom dat zo gaat.

S1: Oh. Ja, ik vind, toen ik zeg maar met de andere talen begon, dat ik wel merkte dat het soms echt een warboel werd. Het zou wel fijn zijn als mensen er meer van wisten, hoe het zeg maar allemaal werkt er hoe je alles leert enzo.

Interviewer: Dus dat vind je wel positief? Zou je willen dat dat in de lesstof wordt opgenomen?

S1: Ja, dat mensen wel meer ervan snappen, dat het hun ogen een beetje opent zeg maar, dat ze weten wat er gaat aankomen en hoe ze ermee om moeten gaan. Met nieuwe talen leren.

[13:58 – 14:56, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

S1: Uhm ... Wacht, bijvoorbeeld dat als je een woord wil leren, dat je dan dat met het Turkse woord vergelijkt? Ik snap niet zo.

Interviewer: Bijvoorbeeld, als bijvoorbeeld het Engelse woord en het Turkse woord erg op elkaar lijken. Het kan ook bijvoorbeeld om grammatica gaan, dat de leraar dat in het Turks uitlegt, of een Turks voorbeeld geeft als dat overeenkomt met de Engelse grammatica.

S1: Oh zo.

Interviewer: Het kunnen van allerlei kleine dingetjes zijn.

S1: Uhm, als iemand het lastig vind als het in het Nederlands wordt uitgelegd, of dat ze handiger zijn in een andere taal dan zou het wel van pas kunnen komen. Maar ik denk niet dat het heel vaak zal voorkomen dus twijfelgeval, zeg maar. Beetje. Soms, zeg maar. Soms zou het wel van pas komen.

Interviewer: Maar stel er zou de mogelijkheid zijn, ook al maakt niet iedereen er misschien gebruik van, zou je dat fijn vinden? Denk je dat dat sommige leerlingen zou helpen?

S1: Nja, niet per se. Niet per se nodig denk ik.

[16:30 – 18:03, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

S1: Dat zou wel echt heel handig zijn vind ik, want ik persoonlijk, uhm ... ik ben echt opgegroeid met Nederlands en Turks, en dan krijg je nu niet alleen Engels maar ook Frans en Duits, en dat weet je al regels van twee talen en ik dus ook wel aardig van Engels, en dan komt dat er nog allemaal bij. Met andere woorden, regels, zinnen en uitspraak enzo, en het is soms wel lastig om al die talen in je hoofd te hebben en al die regels en woorden enzo te kennen. Dus het zou wel van pas komen om extra les te krijgen als je er slecht in bent, of hulp vragen. Dat zou wel van pas komen.

Interviewer: Dus omdat je eigenlijk al met een paar talen in je hoofd zit, zeg je, dan is het soms moeilijk als er nog meer talen bij moeten?

S1: Ja precies, en dan moet je die erbij leren en er komt telkens wat nieuws bij, woorden en regels, alles ineens en dan voel je je er zo anders bij. Dus het zou wel fijn zijn hulp te krijgen af en toe. Want Turks heeft ook bijvoorbeeld geen lidwoorden, en dan heb je dat met die andere talen weer wel dus het lijkt er niet op. En dat is lastig.

[19:21 – 20:56, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

S1: Dat ligt persoonlijk vooral denk ik, want als je er goed in bent dat kun je wel twee talen tegelijk leren. Maar ik zie wel een punt in dit, want als je dan twee talen krijgt waar je niet bepaald goed in bent maar last van hebt, waar je slecht in bent zeg maar, en dan moet je die tegelijk leren dan is dat wel lastig. Dus dan is het handiger om eerst één taal goed te beheersen en dan een ander te doen, want het is dan wel een nieuw hoofdstuk zeg maar. Dat je dan eerst de andere vakken, de talen goed te kennen, dat is wel handig.

Interviewer: Zou je zelf interesse hebben in Turks les?

S1: Uhm, voor mij persoonlijk hoeft dat niet want dat zit wel goed nu, maar in de tweede kreeg ik opeens Duits en Engels allebei tegelijk en ik was zo in de war, vooral bij het huiswerk maken. En ik raakte wel eens in de war dat ik Frans bij Duits ging gebruiken, en dan Duits bij Frans enzo, dus dat zou wel handig zijn ja. Het is wel handiger om op één taal te focussen dan op twee nieuwe zeg maar. Dat is wel zo ja.

[21:51 – 23:23]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heb je een aantal voorstellen gehoord van wat andere mensen vinden en hoe zij denken hoe het talenonderwijs zou moeten gaan, maar heb jij zelf verder eigenlijk nog ideeën? Wat vind jij dat er goed gaat, en is er iets wat je graag zou willen dat er nu niet is?

S1: Ja we krijgen wel goed hulp van de leraren en van de mentor, dus ik vind wel dat het goed gaat ... uh ... Wat ik wel jammer vind is dat je zoveel talen tegelijk krijgt, dan ga ik voor toetsen leren en dan gaat alles door de war in je hoofd. Ja, dat. Ik vind het wel leuk om zoveel talen te leren en ik ben nu ook zelf een klein beetje Spaans aan het leren en ik hou ervan, maar het is ook wel een beetje lastig. Ik vind het wel heel belangrijk en voor mij is het ook wel positief. Dus als leraren dat meer snappen, dat al die talen soms door je hoofd warrelen, en dat er bij mij nog een extra taal is, uh zit, dan is dat wel fijn, dat ze weten hoe dat komt. En als ze dan inderdaad weten dat dat gebeurt en hoe wij het best kunnen leren dat ik niet zo in de war raak, dan zou dat wel fijn zijn. Beetje meer begrip, ja.

8.1.2 Interview with S2

[07:57 – 09:23, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

S2: ja, beter eigenlijk. Lijkt mij, denk ik dan.

Interviewer: Kun je me uitleggen waarom?

S2: Hmm ... dan kunnen ze beter rekening met je houden, soort van.

Interviewer: In welk opzicht?

S2: Nou, soms haal je dingen door elkaar omdat het in het Turks anders is dan in het Nederlands, en dan kunnen ze daar rekening mee houden.

Interviewer: Want heb je daar een beetje moeite mee soms, dat je de talen door elkaar haalt?

S2: Ja soms, want ik het Turks heb je bijvoorbeeld geen lidwoorden en in het Nederlands en Engels enzo wel, en dan vergeet je die, dus ... haal je beetje door elkaar zo.

[10:02 – 12:11, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

S2: Ik snap het niet echt.

Interviewer: Is niet erg, leg ik het nog een keertje uit. Je begrijpt het eerste deel, dat leraren getraind worden in meertaligheid, en wat dat betekent voor leerlingen?

S2: Ja, dat wel. En dan moeten de leerlingen dat ook doen ofzo?

Interviewer: Het betekent dan dat de leraar de kennis die hij heeft over meertaligheid, die kennis, ook leert aan de leerlingen. Dat leerlingen dus zelf ook, via de leraar, leren hoe dat eigenlijk werkt in je hersenen, talen leren. En wat dat voor jou betekent, hoe jij dus leert, en dat je dat leert begrijpen.

S2: Dat wij meertalig zijn?

Interviewer: Ook, maar ook hoe leerlingen die eentalig zijn leren. Eentalige en tweetalige mensen dus, hoe zij allebei leren.

S2: Ja, ik weet niet, ik ... misschien dat leerlingen het ook wel anders opvatten, dus ... ik weet niet hoe ik het moet uitleggen.

Interviewer: Neem gerust je tijd om er even over na te denken. Je denkt dat de leerlingen het misschien anders opvatten dan het bedoelt is?

S2: Ja, misschien wel. Het is wel lastig. Ik weet niet of ze het snappen en of ze er wat aan hebben. Ik zie het niet zo, eigenlijk. Want je leert toch ook wel allemaal op je eigen manier en dat werkt denk ik ook wel, dus iedereen is wel verschillend zeg maar. Dus ik weet niet of het wel zo nodig is. Wel misschien dat de leraren het weten en zo ons leren, maar ik denk dat het niet zo van belang is dat wij het weten.

[13:51 – 15:13, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

S2: Maar dat kan niet echt, want niemand van mijn klasgenoten kan Turks dus dat is niet eerlijk.

Interviewer: Maar stel je zit in een klas met klasgenoten die wel Turks kunnen, zou je het dan een idee vinden.

S2: Weet ik niet. Misschien is het soms wel handig voor uitleg ofzo, maar als je Turks en Nederlands en Engels allemaal gaat doen dan gaat het misschien wel allemaal helemaal door de war lopen en dan snap je het niet meer, dan zitten al die talen in je hoofd en dan wordt je er helemaal gek van. Want dan doe je thuis deze talen, en dan kom je op school en dan moet je deze taal, en dan opeens alles bij elkaar, en dan weer nar huis en weer wat anders ... dat is lastig soms. Dus misschien beter toch maar niet doen.

[17:10 – 18:02, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

S2: Ja, mensen die daar behoefte aan hebben, dan zou het gewoon kunnen. Dan moet het gewoon kunnen, zou dan wel fijn zijn eigenlijk.

Interviewer: Zou je er zelf behoefte aan hebben?

S2: Nou, ik zelf heb het niet echt nodig vind ik. Denk ik. Maar voor andere zou ik het wel gewoon goed vinden.

[19:45 – 21:06, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

S2: Eigenlijk wel ja, ik ben het daar wel gedeeltelijk mee eens, want ... hoe ga ik dat zeggen ... uh ... ik heb nu ook Engels en dan raak ik wel eens door de war. Dus ik denk dat als je eerst twee talen afsluit, dan raak je niet zo door de war. Denk ik.

Interviewer: Ja. Zou je daar zelf ook behoefte aan hebben, Turkse les?

S2: Ja, ik heb dat ook al op de basisschool gehad.

Interviewer: Je basisschool?

S2: Ja. Om beter gewoon Turks te leren.

Interviewer: Zou je dat dan ook op de middelbare school willen?

S2: Hm, eigenlijk niet. Ik weet niet zo goed waarom. Uhm ik denk, omdat je op de basisschool ... dan heb je dat leerproces waar je het meeste leert enzo, dus als je dat pas op de middelbare school gaat doen als je ook al Engels krijgt dat ben je eigenlijk al te laat. Dan kun je het beter daar leren dan hier dan.

[21:35 – 22:13]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heb je een aantal voorstellen gehoord van wat andere mensen vinden en hoe zij denken hoe het talenonderwijs zou moeten gaan, maar heb jij zelf verder eigenlijk nog ideeën? Wat vind jij dat er goed gaat, en is er iets wat je graag zou willen dat er nu niet is?

S2: Niet echt, want het gaat wel goed nu. En als je ergens moeite mee hebt dan kun je wel naar de docent ermee, die helpt je wel. Dat doen ze wel.

8.1.3 Interview with S3

[08:37 – 09:22, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

S3: Ja ... ja ik uh, weet het niet, maar ...

Interviewer: denk je dat het handig zou zijn? Of niet?

S3: Ja denk het eigenlijk wel, eigenlijk wel. We hebben hier een Turkse lerares op school maar die geeft Duits, en ik denk dat zij me wel beter zou snappen omdat ze zelf ook Turks is. En ze snapt hoe het werkt, met Turks en Nederlands enzo. Iemand van je eigen cultuur snapt je toch wat beter denk ik dan. Is wel zo. Dus als de leraren ook over ons leren en hoe dat werkt met als je al meer talen spreekt, dan is dat wel fijn ja, dat ze ons snappen.

[10:34 – 13:12, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

S3: ... Dus wat je wil zeggen, is dat leraren leerlingen leren over de talen in de klas?

Interviewer: Ja dat kan, maar het hoeft niet per se over de leerlingen uit de klas te gaan. Het gaat meer over het algemene plaatje, meertalige kinderen in het algemeen. Niet per se over welke talen ze spreken, maar meer van hoeveel talenkennis en oefening met talen leren ze hebben gehad, en hoe ze het beste kunnen leren. Welke methodes enzo.

S3: Maar dat verschilt toch wel per leerling?

Interviewer: Natuurlijk, want het ligt er ook wel aan op welke leeftijd je je talen hebt geleerd en hoe goed je erin bent, maar het is wel bewezen dat eentalige mensen en tweetalige mensen een nieuwe taal allebei anders leren. Dus ook al is ieder persoon verschillend, er zijn toch dingen die ieder eentalig of meertalig persoon gemeen heeft met de andere mensen die dezelfde talen spreken.

S3: Ja. Ik denk dat het misschien wel handig is aan de ene kant, maar ik denk dat je ook wel erg moet uitkijken dat je dan niet zeg maar twee groepen maakt, en dat de ene groep zich anders of beter voelt, als je zo de nadruk erop legt dat je anders ben zeg maar. En dat eentalige mensen misschien wel denken dat ik me beter voel dan hen ofzo, omdat ik meer talen spreek. Dus misschien beter van niet dan.

Interviewer: Ligt het er dan aan hoe de leraar het brengt, denk je? Is er een manier om het hierover te hebben zonder die scheiding te maken?

S3: Ja, als je het in ieder geval maar niet elke les erover gaat hebben. Misschien soms, maar niet telkens de nadruk erop leggen ze maar.

[14:17 – 14:46, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

S3: Ja dat zou wel handig zijn, want zoals ik al zei, dan kunnen leerlingen vragen in welke taal voor het handigst is, uhm ... vragen stellen, en dan in die taal uitleg krijgen. Ik zou dat wel fijn vinden. Dan is het wat makkelijker allemaal en dan kun je ook altijd wat vragen want dan kan je het vragen zoals je wil en ik welke taal, dus dan kom je er makkelijker op.

[15:39 – 16:53, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

S3: Uhm ja het is voor mij niet nodig want mijn Engels is wel goed vind ik, ik ben wel goed in Engels.

Interviewer: En denk je dat tweetalige leerlingen die misschien niet zo goed zijn in Engels het wel fijn zouden vinden?

S3: Uh dat denk ik dan wel, van wel zeg maar, want dan hebben ze meer tijd om te leren en dan kunnen ze om uitleg vragen, en als ze dan bijvoorbeeld niet hier zijn geboren dan kunnen ze het in hun eigen taal vragen want voor hen is het denk ik sowieso al wel lastiger, als je hier niet geboren bent. Dus voor hen zou het wel fijn zijn denk ik. Ik ken wel iemand die moeite had ook met Nederlands want die was hier niet geboren, en die had ik bijles en die hielp ik ook enzo, dus het zou voor mensen zoals hij wel fijn zijn.

[18:03 – 18:46, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

S3: Ja. Volgens mij, voor mijn mening is het niet echt nodig ofzo. Bijvoorbeeld ikzelf, ja, door anderen te horen praten en series te kijken dan leer ik ook, dus vind het niet echt nodig.

Interviewer: En als andere leerlingen er mee moeite mee hebben, is dat voor hen dan misschien wel een optie, iets dat ze kunnen doen?

S3: Ja, ligt er aan de personen, of ze er moeite mee hebben. Dat is per persoon verschillend. Ik vind het niet echt nodig. Misschien zij dan wel, ik weet het niet.

[19:56 – 21:05]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heb je een aantal voorstellen gehoord van wat andere mensen vinden en hoe zij denken hoe het talenonderwijs zou moeten gaan, maar heb jij zelf verder eigenlijk nog ideeën? Wat vind jij dat er goed gaat, en is er iets wat je graag zou willen dat er nu niet is?

S3: Uhm. Ik denk het niet. Ik weet het niet. Het gaat wel goed zo vind ik. Als je moeite hebt met iets kun je naar je mentor of de leraar, en die gaan je dan helpen enzo, dus ze doen we veel voor je. Dus ja.

8.1.4 Interview with S4

[10:19 – 11:11, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

S4: Uh, ja dat is wel goed, ik denk wel dat dat slim is want dan weten ze hoe het zit. Want nu weten ze soms niet hoe het echt zit. Want dan weten ze meer over waarom soms dingen fout gaan en hoe ze je moeten helpen, wat wij nodig hebben. Zodat wij een stapje worden geholpen en dat we dan gelijk staan met de anderen. Dat we op hetzelfde niveau staan als de mensen die het beter kunnen. Dat denk ik dan. Dat ze je niet alleen opmerken maar je ook begrijpen, en met je meedenken over wat we kunnen doen.

[10:57 – 12:10, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

S4: Ik, ja, ik denk wel dat dat goed is als je dan weet hoe het echt zit, en hoe het werkt en hoe het moet enzo. Maar ik denk ook wel dat iedereen ook wel anders leert, dus ik weet niet of het echt zoveel zou helpen dan eigenlijk. Ik weet eigenlijk echt niet wat ik ervan moet vinden.

Interviewer: Denk je dat het hebben van die kennis positief kan zijn, dat het kan helpen op één of andere manier? Of dat het fijn is dat andere leerlingen het ook leren?

S4: Ik weet niet hoe het met anderen zit, maar ik weet wel dat veel van mijn Turkse vrienden ook moeite met Engels hebben. Maar hoe dat komt dat weet ik echt niet, hoe dat zit. Want ik denk wel dat dat door de tweetaligheid zou kunnen komen, ik denk het wel, en dat zou die kennis wel nuttig kunnen zijn denk ik. Maar we leren ook allemaal anders dus ik weet niet of je wel zo kan uh, uitleg geven ... redeneren, en dat dat dan voor ieder kind geldt en dat je het daarom zo moet doen.

Interviewer: Dus aan de ene kant begrijp je het wel en kan het misschien nuttig zijn, maar je weet niet of het eigenlijk wel goede informatie is omdat iedereen weer anders leert, vat ik het zo goed samen?

S4: Ja ... ja dat is het eigenlijk. Ja.

[13:05 – 14:36, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

S4: Ik denk wel dat het een optie moet zijn, maar ik denk wel dat je dan heel erg in de war zou raken want ja, dan leer je het niet in de taal dat je het moet leren. Want bijvoorbeeld bij Engels dan hoor je Engels te leren. En als je dan gaat schakelen tussen Turks en Nederlands en Engels, dan denk ik dat dat heel verwarrend zou zijn. Tenminste, het zou bij mij wel zo zijn. Want bij

het Engels Nederlands gebruiken is logisch, want je moet het ook vanuit het Engels leren, maar met andere talen erbij zou het verwarrend worden.

Interviewer: Je bedoeld dat je dan telkens moet schakelen tussen talen, dat dat verwarrend is?

S4: Ja. Twee is oké, maar met een derde taal is eigenlijk te veel. Vooral ook als je er niet vloeiend in bent. Want met vrienden enzo, ik heb wel wat vrienden en die lopen met grammatica en woordenschat best wel achter, omdat er thuis niet zoveel moeite in wordt gestoken. En dan wordt dat in het klaslokaal een beetje een rommeltje omdat we niet allemaal even goed zijn in Turks.

[16:29 – 17:13, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

S4: Ik denk dat, ja, dat zou best wel kunnen helpen, want persoonlijke aandacht, persoonlijke hulp werkt beter bij kinderen. Als ze persoonlijk wat aandacht krijgen en extra les enzo, dan kan dat wel helpen ja. Dan vraag je wel alles wat je niet begrijpt enzo.

Interviewer: Dat klopt, inderdaad. Maar denk je ook dat tweetalige kinderen hier behoefte hebben, om als groep extra les te krijgen?

S4: Uhm. Even denken hoor ... Ja want volgens mij hebben veel meertalige kinderen wel meer moeite met Engels, dus als je zo een beetje extra kunt ondersteunen, informatie bij enzo, ik denk van wel ja.

[17:25 – 19:12, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

S4: Ja, ik weet niet. Ik denk wel dat het sowieso belangrijk is om goed te kunnen omschakelen. Dat je met als je met een andere taal bezig bent je de talen die je al hebt goed bezit. Ja, ik uh, het is ... ja.

Interviewer: Je zegt dus dat het belangrijk is als je goed kan schakelen tussen talen, denk je dat dat beter gaat als je die talen heel goed beheerst?

S4: Ja. Want bijvoorbeeld hoe het hier zit, thuis spreek ik Nederlands en Turks zeg maar. Wanneer het me uitkomt, eigenlijk. Maar als ik naar Turkije ga dan lijkt het soms net alsof ik Nederlands vergeet, want ze verstaan het niet en als ik dan wat in het Nederlands wil zeggen omdat ik het Turks even niet weet dan kan dat dus niet. Dus ik zou eigenlijk nog wat beter in Turks moeten worden, dat dat niet gebeurt. Dat ik dat ook vloeiend spreek, want er zijn nog genoeg woorden die ik niet weet.

Interviewer: Betekent dat dat je dus eigenlijk wel behoefte hebt aan Turkse les?

S4: Ja, dat klopt eigenlijk wel, want wij leren vaak niet hoe je het precies moet schrijven en hoe je het precies moet uitspreken. Je doet na wat je hoort maar je hebt eigenlijk geen echte lessen gehad en daarom leer je schrijven dus ook niet. Want je spreekt het eigenlijk alleen maar. Dus om les te krijgen en dan te leren hoe het echt zit, met regels en schrijven en uitspraak, dat zou wel fijn zijn. Ik zou het zelf wel als vak nemen als het kon.

[20:58 – 22:14]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heb je een aantal voorstellen gehoord van wat andere mensen vinden en hoe zij denken hoe het talenonderwijs zou moeten gaan, maar heb jij zelf verder eigenlijk nog ideeën? Wat vind jij dat er goed gaat, en is er iets wat je graag zou willen dat er nu niet is?

S4: Er wordt nu alleen vanuit het Nederlands geredeneerd, van het Engels naar het Nederlands dus, met grammatica enzo. En als je wat meer voorbeelden zou geven uit andere talen, bijvoorbeeld ook Turks maar ook Chinees enzo, dan hebben wij denk ik een beetje een beter beeld van wat voor verschillen er nou eigenlijk tussen talen kunnen zijn en hoe talen allemaal kunnen werken. Maar ook overeenkomsten. En ook bijvoorbeeld uitspraak en klanken die Nederlands en Engels niet hebben. Ja, en nog meer ... er komt even niets bij me op, ik denk wel dat dit het belangrijkste is. Ja, ik vind het ook wel goed als de leraar cultureel betrokken is. Dat hij dat ook behandelt in de les, ook bijvoorbeeld met Engels les en Engelse cultuur of de Duitse cultuur ofzo, niet alleen van de leerlingen zelf. Want dan is het ook gewoon gezellig en leuker, en interessanter. Dan heb je een goede docent want dan kijkt hij dieper in het onderwerp enzo. Ik denk dat dat het is.

8.1.5 Interview with S5

[13:27 – 14:17, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

S5: Ja dat vind ik wel, dat dat goed zou zijn. Want dan snappen ze ons meer en dat kunnen ze ons er ook op wijzen hoe we moeten leren enzo. Uhm ... dat vraag was toch dat docenten werden geleerd hoe dat allemaal werkt enzo?

Interviewer: Ja. Dus wat meertaligheid betekent voor de leerlingen, en dat docenten die informatie kunnen gebruiken in het klaslokaal, om de leerlingen zo goed mogelijk nieuwe talen, zoals Engels, kunnen leren. Theorie en praktijk dus.

S5: Dat zou wel beter zijn voor de leerlingen, dat ze dan extra geholpen zijn. Ja, dat was het eigenlijk.

[15:29 – 15:42, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

S5: Ja, want dan weten leerlingen ook dat er aandacht aan besteed wordt en dat ze je begrijpen, en dat ze je dan kunnen leren hoe je moet leren als je talen erbij leert enzo. Dus dat vind ik wel goed, dat zouden ze moeten doen ja.

[16:35 – 17:29, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

S5: Maar dat zou niet fijn zijn voor de andere leerlingen die geen Turks kunnen. Dus dat kan niet echt.

Interviewer: Maar stel nou dat iedereen, de leraar en de leerlingen, wel Turks spreken. Zou je het dan fijn vinden als Turks betrokken wordt bij de les?

S5: Dan zou het wel handig zijn, dan kun je het in het Turks uitleggen als ze het in het Nederlands niet begrijpen.

Interviewer: dus je zou het zelf wel handig vinden?

S5: Jawel. Maar meestal begrijp ik het wel in het Nederlands.

[19:16 – 19:44, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

S5: Dat is wel handig, maar als het een taal is waarbij de grammatica gewoon heel anders is dan begrijp ik het sowieso eigenlijk niet. Dus dan ligt het meer aan wat we moeten leren dan aan in welke taal de uitleg is denk ik.

Interviewer: Zou je dan wel behoefte hebben aan de extra lessen, zodat er ruimte is om meer vragen te stellen en uitleg te krijgen?

S5: Ja, dat is wel fijn ja.

[21:07 – 23:33, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

S5: Ja, ik denk dat voordat je allebei de talen echt goed beheerst je eigenlijk al van school af bent, en dan zou je in beide talen ook les moeten krijgen dus dat is denk ik niet handig. Dan moeten die talen er al eerder inzitten, want dan krijgen we nu te vroeg Engels dus eigenlijk. Maar ik denk niet dat je zo lang moet wachten om dan Engels les te krijgen, voordat dat dan mag zeg maar. Dan kun je beter gelijk Engels en Frans enzo krijgen.

Interviewer: Zou je denken dat het krijgen van Turkse les misschien dan kan helpen, omdat niet iedereen in Nederland die Turks spreekt ook heel goed is in het Turks? Zodat je in ieder geval geholpen wordt om goed Turks en Nederlands te spreken? Maakt dat het leren van een extra taal dan misschien makkelijker?

S5: Ik had gehoord dat je bijvoorbeeld op [secondary school] je Turks als examenvak kunt nemen, dat zou wel heel goed zijn. Dat wil ik eigenlijk wel. Want dan haal ik denk ik bijvoorbeeld ook bijvoorbeeld Turks en Duits minder door elkaar, want dat gebeurt nog wel eens. Ik krijg ook wel Turkse les op mijn ding, eh, moskee, en dat is wel fijn.

[25:39 – 26:45]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heb je een aantal voorstellen gehoord van wat andere mensen vinden en hoe zij denken hoe het talenonderwijs zou moeten gaan, maar heb jij zelf verder eigenlijk nog ideeën? Wat vind jij dat er goed gaat, en is er iets wat je graag zou willen dat er nu niet is?

S5: Ja, het is eigenlijk niet te doen denk ik met het geven van Turks enzo, want er zitten hier ook leerlingen die Marokkaans en Antilliaans spreken enzo, en die kun je niet allemaal helpen en zoveel vakken geven enzo. Dus ik denk dat dat niet echt mogelijk is. Maar ze zouden hier op school wel wat meer aandacht kunnen besteden aan andere talen die leerlingen spreken, want dat gebeurt dus eigenlijk niet echt. Ja, dat.

8.2 Transcriptions of the Interviews with the Adults

8.2.1 Interview with A1

[25:17 – 26:12, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

A1: Helemaal eens. Alles gaat met de tijd mee. En taal is toch een basis. School is je basis. En ik vind dat als je de leraren niet meeneemt in de veranderingen van de tijd, en als blijkt dat dit een punt is, dan moet je daar niet over nadenken. Die leraar moet mee. Dit is een maatschappelijke ontwikkeling en leraren in zijn belangrijk. En als je leraren zo ook meer begrip kunnen kweken met de leerlingen, dan is dat psychologisch ook heel waardevol. En als je dan een tweetalig kind hebt waarbij de thuissituatie een enorme druk legt, en dan op jonge leeftijd, dan doet dat wat met je. Dat merk ik in mijn omgeving.

[28:09 – 28:34, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

A1: Ja, ik vind wel dat je niet teveel moet benadrukken. Ik ben er wel altijd een beetje huiverig voor om continu te benadrukken hoe er twee groepen zijn. Dus ik ben wel voorstander dat de leraar dat leert en zo de leerlingen ondersteunt, want er zit zeker een kern van waarheid in, maar je moet voorzichtig zijn om dat te uiten richting de leerlingen. Niet in groepen delen.

[31:03 – 31:36, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

A1: Nou dat zou ik niet doen. Nee. Kijk, je moet mensen wel ondersteunen en je afkomst niet verloochenen, maar dit is de Nederlandse maatschappij. Dus ik vind ook dat je gewoon aan de eisen van een Nederlander moet voldoen. Waar is de grens, waar stop je? Want als je van school komt en in het echte leven terecht komt, dan gaat ook niet iedereen rekening met je houden. Onze voertaal is Nederlands, dus daar moet je niet van afwijken.

[34:35 – 35:18, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

A1: Ja zeker, zeker. Want Engels onderwijs is zo belangrijk, en er wordt al zoveel in de scholen gesneden. Of je nou eentalig of tweetalig bent, eigenlijk iedereen praat te slecht Engels. En we

doen er veel te weinig mee. Want mijn dochter zegt wel eens “mam, als ik Engels praat, dan lijkt het wel of ik een tv-serie na-aap”. En dat is geeneens Engels, dat is Amerikaans.

Interviewer: in plaats van Brits-Engels, bedoelt u?

A1: Ja, precies.

[38:56 – 40:34, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

A1: Vind ik moeilijk. Ik zou niet weten of je dat verplicht of vrijwillig zou moeten doen.

Interviewer: Zou u het als een keuzevak willen?

A1: Ja, ik denk het. Want als je het verplicht stelt, dan denk ik dat je minder resultaat behaalt. Die keuze moet je vrijlaten. Het is wel gewenst als mensen tweede talen of derde talen spreken, want dat groeit alleen maar en die mensen hebben we ook nodig, maar als je Nederlands in ieder geval maar goed is. En als je het positief behandelt en het mensen als keuze aanbiedt, dan bereik je denk ik meer dan wanneer je het verplicht. Dus er moet wel aandacht voor komen, want het is belangrijk, maar geef mensen de keus. Ga nou mee met de tijd, want kijk om je heen. Marrokkanen hier, Antillianen daar, Molukkers ... en al die talen, leer ze daarmee om te gaan en geef ze kansen, en de keus.

[44:07 – 46:55]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heeft u een aantal voorstellen gehoord van wat andere mensen vinden en hoe zij denken hoe het talenonderwijs zou moeten gaan, maar heeft u zelf verder eigenlijk nog ideeën?

A1: Ik vind Nederlandse scholen echt ver onder de maat wat betreft Engels onderwijs, uh, lessen vallen uit. Als je nou kijkt wat ze in die paar jaar meekrijgen, dan is dat onvoldoende. Dus ik vind wel dat ze eerder met Engels moeten beginnen, eigenlijk zo vroeg mogelijk. Verder ben ik er wel voorstander van dat sommige scholen nu bijvoorbeeld Arabisch of Chinees aanbieden. En als leerlingen daarvoor kiezen, dan moet je ze die keuze geven. En dan bijvoorbeeld Frans laten vallen. En ik snap dat we niet zestien talen op een rijtje kunnen zetten, maar welke zijn momenteel de belangrijkste in de maatschappij? En ik zie steeds meer dat Nederlanders ervoor kiezen, omdat ze het sexy of mooi vinden, en dat vind dat wel leuk.

8.2.2 Interview with A2

[22:17 – 23:57, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

A2: Ja, dat zou wel goed zijn. Daar ben ik wel fan van. Want ik haal mijn neefje wel eens van school op of dan zie je jongeren op straat, en er lopen zoveel kleuren en etniciteiten rond tegenwoordig. Dus daar zullen genoeg van tweetalig zijn dan. En dan hoor ik ze soms praten en dan denk ik joh, jullie hebben massaal een taalachterstand! Vooral turken en Marokkanen tegenwoordig, die hebben zo'n accent dat ik denk nou jongens, dat kan wel eens beter. Dus ik denk dat daar soms iets meer taalpuurheid in gegooid worden, dat ze eens leren om of het ene of het andere te doen. Want zo doe ik het ook en dat wil ik ook voor mijn dochter, dus dan kunnen zij dat ook. En dat vind ik ook belangrijk, dat zij én goed Nederlands kunnen, maar ze moeten ook hun eigen taal kunnen hebben want ik snap hoe belangrijk dat is. Maar ze hebben wel dus hulp daarbij nodig, en als je leraren daarin traint dan zou dat geweldig zijn want zij zijn zo belangrijk voor de educatie van de kinderen. Dus ik zeg doen.

[25:34 – 26:27, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

A2: Ja dat kan wel nieuwe inzichten geven denk ik. Vooral omdat ze op de middelbare school ook Duits en Frans en Engels les krijgen. Dus als ze door dit soort lessen beter snappen hoe ze moeten leren en waarom dat zo werkt, dan zou dat kunnen werken denk ik. Ik ben wel van mening dat je dan wel goed moet uitkijken op wat voor manier je het brengt. Dat je het niet als tweescheiding in de klas tussen eentalige en meertalige kinderen laat staan, en ook niet dat je het dan negatief brengt. Maar als je van beide kanten de plus vooral behandelt, en de min in mindere mate, dan kan dat helpen dat ze niet alleen zichzelf beter leren begrijpen, maar ook hun klasgenoten. Maar dan moet je het dus vooral positief brengen en als achtergrondmateriaal, ik denk niet dat je er teveel op moet focussen.

[31:14 – 31:57, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

A2: Dat vind ik dan eigenlijk weer niets, want zoals ik net eigenlijk, alweer te vroeg haha, zei dat tegenwoordig de jongeren er soms een puinhoop van maken en van alles door elkaar gaan doen, dat moet je dus eigenlijk juist willen vermijden. Je mag in alle rust zoveel talen spreken als je wil, maar hou ze uit elkaar en gebruik ze dan in de juiste context. Op school hier in Nederland is Nederlands de voertaal, dan hoor je die te gebruiken in het klaslokaal en met je leraar.

[35:41 – 37:13, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

A2: Met mate. Ik zeg dit want het idee op zich is goed, ik zie ook wel veel mensen zoals ik die dan moeite hebben met nog meer talen leren, maar soms zijn er ook mensen die het juist heel makkelijk hebben met talen opzuigen. Als je dan de jongeren pakt die er echt moeite mee hebben en die je zo kunt helpen, dan is daar op zich niets mis mee. Bij ons in de moskee hebben we bijvoorbeeld ook Turks les en examentrainingen, alsof je bijles krijgt. Maar ik zeg wel, en dat is dus waarom ik met mate zei, dat je moet uitkijken dat je tweetalige leerlingen niet maar altijd bij de hand pakt en door het leven leidt. Want het hoort ook bij het opgroeien, en bij educatie, dat je kinderen leert dat ze zelf verantwoordelijk bent voor wat je presteert. En als je ze dan zo bij de hand neemt, dan leren ze dat niet en dan lopen ze later tegen problemen aan. Daarnaast moet je ook enerzijds niet teveel willen focussen op negatieve verschillen en dan dit soort kinderen zo voorop willen stellen, vooral als je de andere kinderen niet dezelfde kans kunt ... dus ik ben wel voorstander om kinderen die er zichtbaar moeite mee hebben een extra kans te geven, maar hou het dan wel binnen de lijntjes.

[40:38 – 41:55, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

A2: Ik snap de redenering, en daar zal wel waarheid in zitten als het onderzocht is, maar ik denk niet dat dat de taak van de school is. Als je kinderen tweetalig wil opvoeden, dan heb jij als ouder die keuze gemaakt en dan moet je dat goed doen ook. Dus dan ben jij verantwoordelijk dat ze en Nederlands en Turks beheersen. En je prioriteit ligt gewoon bij Nederlands leren, want dat is nou eenmaal de taal hier, dus die moet je gewoon kunnen. En wat je dan met het Turks voor elkaar krijgt hangt af van hoe je het ze aanleert naast het Nederlands, dat is jouw taak. Dat kun je niet allemaal op de school afschuiven. Dus stuur ze dan bijvoorbeeld zelf naar Turkse les, bijvoorbeeld in de moskee, maar ga dan niet tegen een school zeggen dat ze voor jouw kind moeten zorgen, vooral omdat er al zoveel bezuinigd wordt. Daarnaast is de vraag waar je de grens trekt, want komt er dan ook Italiaanse les voor Italiaanse kinderen, of Afrikaans? Dat is met twee maten meten, en daar ben ik geen voorstander van.

[43:07 – 45:44]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heeft u een aantal voorstellen gehoord van wat andere mensen vinden en hoe zij denken hoe het talenonderwijs zou moeten gaan, maar heeft u zelf verder eigenlijk nog ideeën?

A2: Ik denk dat vooral het leraren trainen belangrijk is. We leven momenteel in een wereld waar veel migratie en emigratie plaatsvindt. Daarnaast wordt het wordt ook steeds makkelijker om in contact te staan met mensen van over de hele wereld. Het logische gevolg is dat er veel talen gesproken worden. Mensen hier moeten beseffen wat dat inhoudt voor Nederland, en voor ons burgers. Enerzijds hebben we zoveel te bieden met alles wat hier rondloopt, dat is een

geweldig goed dat we hier hebben. Maar het is ook een zeepbubbel die uit elkaar kan spatten, want we zien om ons heen dat er problemen zijn. Dat er geen eenduidigheid van talen meer is, en dat mensen soms Nederlands, wat de basis van dit land is, missen. En dat is tot een zekere mate maar te verdedigen, want je hoort je te mengen met de mensen om je heen. En daar hoort Nederlands bij, sowieso, maar voor ons voelen we dat ook onze eigen taal erbij past. En dan kan dat goed gaan of fout, en ik heb het idee dat ik het, vooral bij de jongere generatie, steeds meer fout zie gaan. Ze missen de basis, en dat is problematisch. Voor henzelf, voor de mensen om hen heen, en voor de maatschappij. Er moet meer eenduidigheid komen, meer het besef van we moeten dit goed aanpakken. Wij, als maatschappij. Niet de school moet dit hele probleem dragen, maar wij ouders. En dan is het makkelijk om naar de school te wijzen met je vingertje, maar we moeten beseffen dat het probleem er al lang zat, en dat je op school zwart op wit kan zien dat het fout zit. En dan ben je eigenlijk al te laat. Dus wij kunnen het talenonderwijs wel aanpassen, en dat moet natuurlijk ook want je moet kijken naar vraag en aanbod. En er is een goede vraag naar goed talenonderwijs, en train gerust de leraren want dat kan nooit nadelig zijn, maar je moet tegelijkertijd de fout bij de maatschappij ook oplossen. En dat gaat niet via de school.

8.2.3 Interview with A3

[17:03–18:17, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

A3: Aan de ene kant denk ik: dat is zo nodig niet want dat had ik ook niet nodig. Was eigenlijk ook wel fijn ook, want je werd niet anders behandeld dan de rest. Je moest gewoon je werk doen en geen excuses. Nu is het ook wel zo dat ik dan van mijn eigen ervaringen uitga, en dat moet je eigenlijk ook nooit doen. Vooral omdat ik dan over 30 - 35 jaar terug praat, en toen was de situatie in Nederland met immigranten nog heel anders. Ik kan me wel voorstellen dat het tegenwoordig een stuk gewenster zou zijn. De scholen, vooral in de steden, worden steeds zwarter, dus dan heb je te maken met een hele hoop tweetalige kinderen van allerlei afkomsten. Dus dan zijn er ongetwijfeld kinderen die hier wel behoefte aan hebben, vooral als de voertaal op school onder leerlingen steeds vaker niet meer Nederlands is. Dan vraag ik me af op die jongeren hun talen wel goed op een rijtje hebben, en zo niet dan kan zo'n leraar daar goed op inspelen. Ik denk dat het in bepaalde situaties, en dan vooral op de zwartere scholen, zeker van pas kan komen.

[19:59–20:34, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

A3: Ik denk dat als ze dat een keertje behandelen met de leerlingen, en dan vooral met diegenen die er een beetje met de pet naar gooien of die er een puinhoop van maken, dan zou dat wel eens kunnen werken om ze in te laten zien dat zij zelf in de hand hebben of zij een taal goed leren. Je kunt kinderen zo tot verantwoording roepen. Als ze dan zodoende begrijpen ... uh ... wat er gebeuren moet en hoe ze dat kunnen doen, dan kan dat zijn vruchten afwerpen. Ik vind alleen dat er niet teveel gefocust op moet worden, vooral als dat kostbare lestijd wegneemt.

[22:01–23:22, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

A3: Dat moet je niet willen. Nee, dat moeten ze niet doen. Het is juist de bedoeling dat je die kinderen, die nu in groepjes van hun eigen achtergrond lopen en van alles behalve Nederlands praten op straat, terug roept en ze goed Nederlands aanleert. Want dat mist nog weleens, ook al zou het juist beter moeten gaan omdat ze vaak hier geboren zijn. En dat is voornamelijk het probleem. Ze spreken niet goed genoeg Nederlands, maar vaak ook niet perfect Turks. Dus heb je eigenlijk twee halve talen. En als je in Nederland woont, dan moet je gewoon Nederlands kunnen spreken. Dus als ze dan de les niet in het Nederlands kunnen volgen, dan moet je daar iets aan doen. Dan moeten ze beter Nederlands leren spreken. Maar dan moet je ze niet tegemoet komen en ze aanbieden om onder Nederlands uit te komen, want zo maak je het probleem alleen

nog maar erger. Ze moeten leren dat ze Nederlands goed moeten spreken, en er is geen reden om het niet te leren want als je het niet goed beheerst dan kom je jezelf vanzelf tegen in het echte leven.

[25:46 - 26:33, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

A3: Extra les is prima, want bijles moeten kinderen ook gewoon kunnen krijgen, maar ook hier geldt dat ze gewoon Nederlands moeten spreken. Turks, en ook andere talen zoals Arabisch en Pools enzovoorts, is voor ons gevoel belangrijk en voor de communicatie met onze naasten, maar niet voor de algemene maatschappij. Dat is Nederlands. En die taal moet je op school spreken, niet wat anders er tussendoor. Dus ik zeg geef ze vooral bijles als ze het lastig vinden, want ik weet hoe belangrijk het tegenwoordig is. Ik, mensen van mijn generatie, die kunnen er nog mee weggkomen. Jij niet, jij bent jonger, en zij al helemaal niet. Ik hamer er met mijn kinderen ook op, want zij zullen het nodig hebben in hun leven en met werk. Dus geef ze bijles zodat ze het ook leren, maar als voorwaarde wel in het Nederlands.

[39:18 – 40:25, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

A3: Ik vind niet dat dat van de school geëist kan worden. Als ik naar de jongere generatie in mijn familie kijk en om me heen, dan zie ik dat hun Turks niet allemaal even best is. Dat ligt eraan hoe ze zijn grootgebracht. Als jij als ouder zijnde je kind onvoldoende met het Turks in aanraking laat komen dan moet je niet opkijken als hun Turks gebrekkig is, dan ligt de kwestie dus bij de opvoeding. Daarnaast leren kinderen al Frans, Duits en Engels op school, en tegenwoordig zie je ook Spaans en Grieks voorbij komen enzo dus ze worden gebombardeerd met talen. Dus dan kan jij niet van de school eisen dat zij jouw taak als opvoeder overnemen, want dat is een persoonlijk probleem in de opvoeding en omdat jij als ouder hebt besloten om je kind een extra taal bij te brengen, terwijl het voor de gehele maatschappij niet nodig is. Nederlands is wel nodig, Turks doorgeven aan je kinderen is een gift, niet een moetje. Dan moet jijzelf in dat geval ook de rol van docent op je nemen.

[42:41 – 43:39]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heeft u een aantal voorstellen gehoord van wat andere mensen vinden en hoe zij denken hoe het talenonderwijs zou moeten gaan, maar heeft u zelf verder eigenlijk nog ideeën?

A3: Ik zou vooral meer investeren in het Nederlands en Engels onderwijs, want we zien dat daar problemen liggen en zodoende kun je, als school zijnde, het dichtst bij de wortel van het probleem komen. Daarnaast zou ik ouder meer betrekken bij het kind, dat school en ouder samenwerken om samen het kind op te voeden en klaar te stomen voor de realiteit. Dat is een

taak waar zij beide gedeeltelijk verantwoordelijk voor zijn, en dat moeten ze ook allebei doen. Je kunt niet altijd maar de school de schuld geven als het niet gaat zoals gewenst, maar ouders zijn net zo, en zelfs meer nog, verantwoordelijk voor hun kind en hun academische ontwikkeling.

8.2.4 Interview with A4

[27:54 – 28:56, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

A4: Jaaahaa, zeker zeker. Ik heb zelf toen zo gemerkt dat het fijn was dat die lerares toen het inzicht had om erover te beginnen, vooral in zo'n klein dorpje en in die tijd. Dat heb ik als heel fijn ervaren. En dan gaat het er nog geeneens om dat ze je vervolgens helpen of extra mild met je zijn, maar gewoon dat ze snaptten dat het voor mij soms wat lastiger was. Dat ze wisten dat dat niet kwam omdat ik dom ben of niet leren wou, maar dat ik pienter genoeg was hierboven. En dat ik wel wou maar het soms niet lukte. En als je leraren zo kunt opleiden dat zij dit opmerken bij kinderen, en dat zij dan weten wat er daadwerkelijk aan de hand is zodat je het bij de wortel kunnen grijpen zo gezegd, en je dan wat extra kunnen ondersteunen tijdens het leerproces, daar kan ik dan niets anders van zeggen dan dat dat een prima idee is. Want het heeft voor mij toen ook veel betekend, dat je ook mag weten dat je begrepen wordt. En dat de leraar geen vooroordeel over je heeft klaarstaan, dat je niet zou willen leren of dom bent.

[31:48 – 32:26, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

A4: Uhm ja, dat zou kunnen, als ze dat gaan snappen want het lijkt me wel een lastiger onderwerp. Maar dat zou dan wel in ieder geval de leerlingen doen beseffen dat hun docent ermee bezig is, en dat hierover wordt nagedacht. Net zoals bij mij die lerares eigenlijk. En als je als kind weet dat je begrepen wordt, dat je dat voelt, dan neemt dat een stuk stress van je weg. Stress dat mensen denken dat je raar of dom bent, bijvoorbeeld. En dat je dan weet dat je met problemen naar die docent kunt toestappen. Want het is ook goed voor kinderen als ze weten dat ze op je steun kunnen rekenen en dat je ze niet laat vallen, al doen ze het niet altijd even goed. Maar ze proberen het oprecht, en dat dat gezien en gemerkt wordt is dan een fijne reactie.

[34: 49 – 36:15, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

A4: Ik heb dat zelf dus nooit kunnen doen, en ik vraag me af of ik dat gewild had. Ik denk het eigenlijk van niet. Want ik had al wat moeite toen met Nederlands, en ik neem aan de kinderen in je voorbeeld ook, en ik kan me nog herinneren dat vooral tijdens de eerste jaren ik soms zo in de war was. Want dan ging je naar school of naar buiten en dan moest je Nederlands praten, maar dan ging je weer naar huis en dan was opeens alles in het Turks, want je ouders spraken nauwelijks een woord Nederlands. En toen wat later begon ik met mijn zus dan soms Nederlands te praten, en met mijn vader toen hij er wat beter in werd, en dat zat ik contant in mijn hoofd: Nederlands – Turks – Nederlands – Turks – Nederlands – Turks en dat ging soms

gewoon niet meer. Stond ik daar met mijn mond vol tanden omdat ik het gewoon even niet meer wist. En later werd ik beter in het Nederlands, en toen ging het simpeler. Dat wisselen dus. En daarom denk ik dat je dit voorstel niet zou moeten doen. Want als zij het Nederlands lastig vinden, dan moet je juist Nederlands met ze praten om ze te laten leren. En dan worden ze vanzelf beter. Maar als je toestaat dat je drie talen in een klaslokaal hebt, dan wordt het één groot kippenhok van talen. En dat werkt niet, want je maakt ze in de war en daarnaast had je beter in die tijd Nederlands met ze kunnen leren. Dus ik zeg toch nee.

[38:37 – 38:46, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

A4: Zelfde principe van net, vind ik dus wel dat je juist niet het Turks erbij moet gebruiken.

Interviewer: Ah, ja. Ja. En het plan op zich, om extra Engels lessen te geven?

A4: Als die kinderen daarbij gebaat zijn en de school daar de middelen voor heeft, dan zou ik wel aanraden om het te doen, ja. Want je moet tegenwoordig overal Engels gebruiken, en je ziet het overal, dus ik vind het wel belangrijk dat deze generatie kindertjes dat allemaal meekrijgt. Want ik denk ook wel dat Engels nog lang een populaire taal zal blijven, dus als je daarin als school niet investeert laat je kansen liggen. En die kinderen benadeel je dan. Ik vind trouwens wel dat ieder kind wel extra Engels bijles mag hoor, niet alleen tweetalige kinderen. Kan nooit kwaad.

[41:05 - 42:38, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

A4: Dit uhm ... ja. Kijk, aan de ene kant, wat ik ook eerder aangaf, liep ik dus vroeger er tegenaan dat ik altijd met die talen in mijn hoofd zat. En dan weer die, en dan weer die ... dus in dat opzicht denk ik ja, dan is het juist niet goed om er ook nog Turks bij in te proppen, in het schoolpakket. Echter, is het ook wel weer zo dat in mijn geval Nederlands mijn tweede taal is, en bij deze kinderen zal dat misschien juist het Turks zijn. En dan is het misschien juist wel wenselijk. Want ik had toch verteld dat bij mij eerder mijn Turks en Nederlands zo door de war liepen? En dat ging toen beter toen ik Nederlands beter leerde spreken, omdat ik toen makkelijker die talen in mijn hoofd kon roteren. Want het waren dan twee duidelijke, aparte talen voor me geworden. Dus ja, ik denk dat het misschien juist enorm fijn voor die leerlingen zou kunnen zijn als hun Turks niet zo goed is. En als die talen geen probleem meer voor je zijn, dan is het denk ik inderdaad wel makkelijker om dan een andere taal erbij te leren dan wanneer je al met een taal worstelt en er nog één bij ingepropt wordt.

[46:14 – 47:08]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heeft u een aantal voorstellen gehoord van wat andere mensen vinden en hoe zij denken hoe het talenonderwijs zou moeten gaan, maar heeft u zelf verder eigenlijk nog ideeën?

A4: Oh jee. Tja. Ja, wat ik eigenlijk ook eerder gezegd heb, denk ik dan. Investeren in Nederlands en Engels, en dan ook leraren trainen om met tweetalige leerlingen om te gaan als ze moeite met talen hebben. Vooral dat begrip, dat is belangrijk. Want dat is al de helft van het helpen, om te snappen wat er aan de hand is en hoe je kunt helpen. Op persoonlijk niveau. Investeer daarin. Verder kan ik zo eigenlijk niet echt iets bedenken.

8.2.5 Interview with A5

[22:03 – 22:48, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

A5: Ja, dat kan geen kwaad denk ik. We hebben toch genoeg tweetalige kinderen in Nederlands, dus dan vind ik het wel normaal dat we daar dan op inspelen met de docenten. Het onderwijs is toch iets dat constant aan het veranderen is, dus dan geldt dat ook voor de leraren lijkt me. En als er dan bewezen is dat dit een effectieve manier is om die kinderen te bereiken, dan moeten we daar niet over nadenken maar gewoon doen. En het lijkt me dat we zo niet alleen de kinderen helpen, maar omdat je de tijd en ruimte geeft aan docenten om hierover te leren worden zij zelf ook gesterkt. Je ben nooit te oud of te wijs om bij te leren zeg ik dan maar, dus dan zie ik hier geen problemen mee.

[25:26 – 26:38, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

A5: Ik denk dat kinderen het wel interessant vinden om daarover te horen. Als die kennis er dan al is, waarom zou je die dan niet delen? Vooral als je dan leerlingen hebt die met die talen in hun hoofd zitten, dat je weet dat ze er moeite mee hebben, dan kan het ze misschien helpen. Dat ze zichzelf ook beter leren begrijpen. Daarnaast is het ook wel fijn voor leerlingen als ze horen dat docenten op de hoogte zijn van wat er allemaal in de hoofden van studenten zit, vooral als het zoals dit, meertaligheid, iets is waar studenten mee kunnen worstelen. Als die studenten dan weten dat ze naar de docenten toe kunnen stappen, en dat de docenten ze dan begrijpen en ze serieus nemen, dan kun je zo, door het bespreekbaar te maken, ook een opening kweken tussen leerling en leraar. En als je dat bereikt hebt en de leerling komt naar jou toe, dan zijn ze ook makkelijker te helpen.

[29:33 – 30:15, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

A5: Ik kan me voorstellen dat dat voor sommige leerlingen fijn kan zijn, vooral als zij niet in Nederland geboren zijn. Want zij zijn dan misschien wat huiverig om vragen te stellen of dan kunnen ze de les misschien niet goed genoeg volgen, en dan kan dit een uitkomst zijn als Turks hun sterkste taal is. Ik denk echter alleen dat dit wel alleen maar een tijdelijke oplossing is, want het probleem is dus eigenlijk dat hun Nederlands niet goed genoeg is. En als ze hier willen blijven wonen, dat zal daar toch verandering in moeten komen. Dus ik denk dat als je dit invoert, je het probleem eigenlijk niet oplost maar verschuift naar later. En ik denk niet dat dat de bedoeling kan zijn.

[33:42 – 34:55, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

A5: Ja, deze vind ik dan beter dan het eerste voorstel. Want als je een extra les zo inplant, dan heb je ook alleen een kleiner clubje van tweetalige studenten in je lokaal in plaats van een groep met ook eentalige kinderen. Dus dan kan iedereen elkaar tenminste ook verstaan en dan heb je wat persoonlijker, meer één op één contact. Dan ... uh ... heb je nog steeds wel dat je dan Turks gebruikt in plaats van dat je ze beter Nederlands leert, zou je dus kunnen zeggen, dat ze daarin dan niet geholpen zijn, maar ik denk dat het in dit geval niet zo erg is omdat het extra curriculair is. Bijles is ook bedoeld om je kennis nu op te schroeven, omdat je het vak moet halen, en dat is wat deze les dan doet voor je Engels. Als ze dan tijdens de normale lessen gewoon alles in het Nederlands doen, dan heb je zo wel een balans van focussen op de Nederlandse taal enerzijds, en hulp met Engels anderzijds.

[37:57 – 38:29, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

A5: Ik denk dat er niet veel mis is met Turks aanbieden als keuzevak als je het vrijwillig maakt. Je ziet tegenwoordig ook wel eens dat ze bijvoorbeeld Spaans of Russisch aanbieden als examenvak, dus dan kun je als school kiezen dit ook voor het Turks of Arabisch, noem het maar, te doen. En als scholieren daar dan geïnteresseerd zijn, dan kunnen ze het volgen. Ik denk alleen niet dat je het verplicht moet maken, want de student moet het dan wel zelf ook willen. En als dat die studenten dan zou helpen om ook hoger te scoren in andere talen, dan is dat een leuke bijkomst natuurlijk.

[41:37 – 43:52]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heeft u een aantal voorstellen gehoord van wat andere mensen vinden en hoe zij denken hoe het talenonderwijs zou moeten gaan, maar heeft u zelf verder eigenlijk nog ideeën?

A5: Ik zou scholen zeggen dat ze vooral moeten investeren in de taalvakken, en dan vooral de vakken die het meest van belang zijn zoals het Nederlands en het Engels. Het is namelijk wel zo dat je steeds meer ziet dat niet-Nederlandse jongeren, die dan tweetalig opgevoed worden, moeite hebben niet alleen met het Nederlands, maar ook met hun andere talen. Alsof ze er geen goed spreken. En ik zie het ook wel om me heen, dat ze van huis uit ook geen goed Nederlands meekrijgen omdat de ouders het niet goed spreken. Maar het is ook lastig om een tweede taal, Turks bijvoorbeeld dus, perfect erbij te leren want alleen sommigen spreken dat in Nederland. Het is geen officiële taal. Dus dan krijg je jongeren die talen door elkaar gaan halen en husselen om zichzelf verstaanbaar te maken, en die zoeken elkaar ook weer op dus dan blijven ze in dat kringetje. En vooral dat ze niet goed Nederlands spreken omdat ze het thuis niet leren, dat is echt wel een probleem eigenlijk. En als de ouders het niet kunnen, dat zou je als regering zijnde moeten zeggen oké, als ze het thuis niet leren dan op school maar. En als je ze dan traint in het

Nederlands, dan is het automatisch ook makkelijker voor ze om de lessen te volgen, en dan ook taalvakken zoals het Engels. Dus ik zou zeggen, het loont om ook in het Nederlands onderwijs te investeren.

8.3 Transcriptions of the Interviews with the Teachers

8.3.1 Interview with T1

[38:23 – 39:14, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

T1: Ja, ik vind van wel. Want kijk eens om je heen hoeveel allochtonen er in Nederland wonen en hoeveel er bijkomen, en dan hebben we sowieso ook nog Friezen in Nederland. En van die groepen zijn er veel tweetalig, dus dan is dit zeker een onderwerp dat nuttig is, dat bijdraagt. Ik zie het ook in de klas en hier op school, dan heb ik zeker wel studenten van verschillende achtergronden en die hoor je dan ook wel eens onder elkaar een andere taal spreken. Dus het is iets dat zeker wel leeft in Nederland. En als docent zijnde, als je dan hoort dat er verschillen zijn tussen het leren van een tweede en een derde taal, dan is dat iets dat dat je ook tijdens de opleiding en met je baan moet bespreken en mee moet nemen. Dus ja, zeker doen. Had mij waarschijnlijk ook geholpen om er in ieder geval op de hoogte van te zijn.

Interviewer: Heeft u dit onderwerp tijdens uw opleiding behandeld?

T1: Nee, dat is niet aan de orde gekomen zover ik mij herinner.

[42:35 – 43:49, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

T1: Eerlijk gezegd? Ik zal dat eigenlijk vooral vermijden. Je zou kunnen zeggen dat dit onderwerp interessant is, maar ik betwijfel of leerlingen dat nou ook vinden. Ik denk eerlijk gezegd dat ze niet zoveel met die kennis doen, en het zou zelfs zou kunnen zijn dat de boodschap een beetje aan ze voorbij gaat. Dat ze meer de focus leggen op de verschillen tussen henzelf en hun schoolgenootjes, bedoel ik, en dat het dan niet langer alleen om de talige aspecten gaat. En dat moet je eigenlijk vermijden. Natuurlijk is het goed om dit soort kennis vanuit de leraar gezien in de les te gebruiken, maar in dit geval denk ik dat het niet veel bijdraagt om de leerlingen hierover te onderwijzen. Je kunt het als docent beter laten zien, in de praktijk, dan dat je die kennis in hun hoofden stampet. Daar hebben ze dan denk ik meer aan.

[46:46 – 47:53, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

T1: Nee, dat lijkt me geen goed plan nee. Nee, want de school gaat ervan uit dat als je leerlingen op een Nederlandse school aanmeldt, dat ze dan ook Nederlands spreken. En zo gaat het ook

op school, op de middelbare school hoor je Nederlands te spreken want dat is de voertaal. En als je in het vreemdetalenonderwijs zit dan komt daar de taal bij die je op dat moment behandelt, dus bijvoorbeeld Frans of Engels, en daar moet je het dan ook bij laten vind ik. Niet alleen trouwens omdat dat nou eenmaal zo hoort en dat de regels zijn, maar ook omdat het anders een potje zou worden. Want hoe ga ik dat doen dan met Turks? Dat spreek ik niet. Daar kan ik niets mee. Het enige dat je volgens mij creëert is dat de Turkssprekende leerlingen onder elkaar Turks gaan lopen praten en dat verstoort de les dan alleen maar als de andere leerlingen en de docent het niet spreken. Ze mogen bij mij Engels en Nederlands praten, daar laten we het maar bij.

[51:34 – 52:38, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

T1: Bijles, zeg maar? Ja, dat zou een optie kunnen zijn als je merkt dat ze moeite hebben met Engels. Alleen, komt hij weer: ik spreek geen Turks, en geen van de andere Engels docenten spreekt Turks. Dus ik zou niet weten hoe we die leerlingen in het Turks les zouden moeten gaan geven. Dan zouden we iemand van buitenaf moeten halen, niet heel makkelijk. Bijles opzich, zonder dat element van Turks, dat zou beter passen. Ik weet alleen niet of wij wel genoeg leerlingen hebben die Turks spreken om dit een beetje te doen te laten zijn, vooral omdat de handjesvol leerlingen die ik denk die deze school heeft ook verspreid over de verschillende jaren en niveau's zitten en dus allemaal andere stof leren. Moet je ze dan bij elkaar zetten zodat je haast geen aandacht aan een individueel kind kan geven, of ga je ons dan als privé-bijlesdocenten aan de bak zetten? Geen van beide oplossingen zijn echt ideaal, dus ik denk dat dat op deze school niet zo gaat lukken eigenlijk.

[55:34 – 56:57, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

T1: Ik zei dus straks bij die vorige vraag dat we wel een aantal Turkse leerlingen hebben, maar dat die dus over de jaren en niveau's verspreid zitten. Bij elkaar een klasje vol denk ik zo. Dus nu hebben we vastgesteld dat het helpt als tweetalige leerlingen hun beide talen goed spreken als ze bezig zijn met derdetaalverwerving, en dan denk ik dat het bij dit voorstel makkelijker is om die leerlingen gewoon bij elkaar in een groep te gooien dan dat bij Engels bijles zou kunnen. Engels leer je namelijk op school volgens een patroon, volgens een bepaalde lesmethode. Maar Turks, dat leren ze thuis. Dan ligt het per kind eraan hoe vloeiend ze met het Turks zijn, maar ten eerste staat dat niet per definitie gelijk aan hun school niveau of jaar, en ten tweede zijn ze, mogen we ervanuit gaan, een stuk vloeiender in het Turks dan in het Engels wanneer ze hier komen. Dus dan kun je ze makkelijker bij elkaar zetten en dan kan een docent een lessenplan maken aan de hand van hun niveau van Turks. En als dat ze dan helpt en je krijgt het als school zijnde voor elkaar dat ze voor een paar uur per week iemand inhuren hiervoor, dan zou dat leuk zijn toch?

[01:00:11– 01:02:34]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heeft u een aantal voorstellen gehoord over meertaligheid in het onderwijs, maar heeft u zelf verder eigenlijk nog ideeën, of iets wat u zelf doet?

T1: Tja. Kijk, weet je wat het is? Ik ben het echt wel met je eens dat er in ieder geval meer aandacht aan meertaligheid moet worden geschonken, want dat is nou eenmaal iets dat gewoonweg veel voorkomt hier in Nederland. En ik vind ook echt dat er tijdens de opleiding en als scholen en docenten onder elkaar er veel meer aandacht voor kan zijn en dat docenten hierover geïnformeerd over moeten worden hoe ze dit mee kunnen nemen in hun werk. Dat gezegd hebbende, is het gewoon erg lastig om de theorie met de praktijk te combineren. Ten eerste heb je te maken met misschien wel twintig verschillende talen onder de tweetalige leerlingen, dus die moet je dan elk apart behandelen. En dan heb je nog het feit dat je niet zomaar van allerlei lesmethodes kunt gebruiken en extra lessen kunt inplannen, dat moet in overleg met sowieso de sectieleider Engels, maar dus eigenlijk de sectieleiders van alle vreemde talen. En dus eigenlijk met de hogere pieken hier op school als je het zo breed trekt. En als je dan leraren moet trainen, want bij mij in ieder geval is dat dus niet tijdens de opleiding gebeurd, en allerlei bijlessen en vreemde taalvakken moet introduceren, dan moet daar veel tijd en moeite in geïnvesteerd worden. En ik als docent ook voor mijn leerlingen, en ik zou niet weten waar ik de tijd vandaan zou moeten halen om dat uit te zoeken en te implementeren dan. Laat ik dit dan in ieder geval zeggen: de theorie moet tijdens de lerarenopleiding in ieder geval behandeld worden, en de praktijk, dat moet denk ik maar per school gekeken worden hoeveel daarin geïnvesteerd kan worden.

8.3.1 Interview with T2

[30:52 – 31:17, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

T2: Ik zal je vertellen, dat dit tijdens de opleiding wel voorbij is gekomen. Niet heel uitgebreid, zover ik me kan herinneren, maar het is zeker wel gebeurt. Ik vond het toen al interessant om te horen hoe linguïstiek zo werkt, en je kan ook zien dat het relevant is want hoe veel meertalige mensen hebben we hier wel niet? Dus ik ben er zeker wel voorstander van dat ze dit onderwerp echt implementeren en er goed aandacht aan besteden, want onderzoek heeft uitgewezen dat dit zo werkt en dan moeten we die kennis benutten, toch? En voor wie is dit onderwerp nou relevanter dan voor leraren, denk ik dan. Gewoon lekker doen dus.

[34:43 – 36:01, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

T2: Die vind ik lastiger. Weet je, als docent zijnde ben je niet alleen les aan het geven. Je bent zoveel meer. En je les bestaat ook uit zoveel meer dan het overdragen van kennis. Je bent veel meer met pedagogiek bezig dan je denkt. Dus hoewel ik als leraar zijnde denk dat deze informatie op zich nuttig is en ook best behandeld zou kunnen worden in de les, vind ik vanuit mijn taak als opvoeder, als je het meer vanuit het pedagogische perspectief bekijkt, dat dit een lastiger onderwerp is. Je wilt als docent namelijk niet de nadruk leggen op onderwerpen die gevoelig kunnen liggen, en omdat meertaligheid nauw verbonden is met de allochtone gemeenschap. Vooral als we het dus over talen zoals het Turks hebben, dan staan taal en etniciteit dicht bij elkaar. Het is dus ook aan mij om bij onderwerpen stil te staan of de kinderen in dit geval niet voorbijgaan aan het talige aspect en gaan focussen op de achterliggende etnische gedachten, en dat de leerlingen dan een verkeerde boodschap uit de lesstof halen. Dus dan lijkt het me handiger om dit onderwerp lekker onder de docenten te houden.

[38:45 – 39:22, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

T2: Ik zie je punt, het nut dat het zou kunnen hebben zeg maar, maar ik denk niet dat je dit tijdens de les moet toestaan. Je hebt namelijk wel ook klasgenootjes en een leraar die geen Turks kunnen, en maar een minderheid die wel Turks spreekt. Wat je dan denk ik gaat krijgen is een les waarin drie talen, Nederlands, Engels en Turks hè, door elkaar gebruikt worden, en dan weet op een gegeven moment niemand meer tegen wie die praat en wie wat begrepen heeft. En voor je het weet zitten die leerlingen die Turks spreken dan met elkaar te overleggen en te geinen, en dan is hun aandacht weg en krijg je een tweesplitsing in de klas. Dat gaat net een stapje te ver van wat je als leraar moet toelaten om de les in goede banen te laten leiden, denk ik dan.

[44:25 – 45:39, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

T2: Net zoals ik net aangaf, denk ik dat je meer dan twee talen in het klaslokaal moet vermijden. Ik stel me zo voor dat niet alle Turkssprekende leerlingen op hetzelfde niveau en even vloeiend Turks spreken, dat is namelijk zo afhankelijk van wat hun ouders, hun familie, en de rest van hun omgeving hen geleerd heeft en nog steeds leert. Dus dan krijg je leerlingen die liever Turks praten, of liever Nederlands, of liever Engels, en dat gaat dan heen en weer over en weer tussen die talen en dan is het maar de vraag of iedereen het verstaat en het nog kan bijhouden. Daarnaast zou ik trouwens niet weten hoe we dit moeten faciliteren als school zijde, want ik geloof niet dat we een Turkse Engelsdocent hebben hier op school en de Turkse leerlingen zijn toch een minderheid. Dus dan moet je een Turkse Engelsdocent ergens vandaan plukken en die voor de klas zetten, en dan moet je het stel leerlingen die je hebt, en die trouwens in verschillende klassen zitten van leerjaar één tot zes en dus allemaal op een ander niveau Engels kunnen, ook bij elkaar rapen en die bij elkaar in één hok zetten. Dat lijkt me niet de meest geschikte oplossing.

[49:23 – 50:27, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

T2: Nou, ik denk dus dat hier best wel een logica achterzit en dat het die leerlingen best wel kan helpen. En als het ze al niet op een academisch niveau zal helpen, dan kan ik mij voorstellen dat er alsnog leerlingen geïnteresseerd zijn in Turks les an sich, want het is hun taal en de taal van hun familie. Dus daar heb je dan toch een soort verbintenis mee. Dus het idee, daar heb ik opzich niet veel op tegen dan. Ik vraag me alleen af hoe de school dit moet gaan organiseren. Ze zouden een Turks docent aan kunnen nemen en Turks dan als schoolvak gaan geven, maar ik denk dat er niet voldoende animo is om dit te rechtvaardigen. Het is toch maar een x aantal studenten van Turkse afkomst die we hebben. Daarnaast, zoals ik eerder al aangaf, spreken die waarschijnlijk op verschillende niveau's Turks. Moet je die paar studenten dan ook opsplitsen in leerjaren? Op een gegeven moment is dat praktisch gezien gewoon niet goed mogelijk denk ik.

[53:09 – 55:43]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heeft u een aantal voorstellen gehoord over meertaligheid in het onderwijs, maar heeft u zelf verder eigenlijk nog ideeën, of iets wat u zelf doet?

T2: Nou ja, weet je wat het is? Ik ben wel een groot voorstander van talen leren en dat het je helpt ontwikkelen als mens zijnde en dat er zoveel voordelen aan meertaligheid zitten. Dat is ook wel één van die vele redenen dat ik docent ben geworden. Ik ben er ook echt wel voorstander van dat we meertalige leerlingen dan ook steunen, en niet tegenwerken of kansen

onbenut laten. Het is echter ook gewoon heel moeilijk als school zijnde om al deze zaken, zoals die voorstellen voor extra les, of Turks les, of andere talen in het klaslokaal te realiseren, in de praktijk te brengen. Ik zou niet weten hoe we dit moeten doen, en dan heb je het alleen nog maar over de Turkssprekende leerlingen van alle talen die we hier hebben. Ik denk dus eigenlijk dat er echt wel steun voor dit soort zaken moet komen, maar dat er dan niet gelijk naar de school gewezen moet worden zo van 'nou dit is jullie zaak, dus gaan jullie dat even doen?' want dat is dus de vraag: is het onze zaak? Moeten wij nou diegenen zijn die dit alles oppakken? Wat het met minderheidstalen is, is dat het de keus is die ouders maken. Dat hun kind hun taal spreekt, bedoel ik dan. In mijn ogen zijn de ouders dan dus ook de eersten in de lijn van verantwoordelijkheid als we het hebben over het aanleren van Turks. Ik vind zeker wel dat wij als docenten te taak hebben om de theorie te leren, en dat we die kunnen gebruiken om leerlingen te ondersteunen. Maar moeten wij die kinderen dan ook vanalles toezeggen omdat hun ouders wilden dat zij een extra taal leren? Er wordt soms te snel met het vingertje naar de school gewezen en dan krijg ik dat op mijn schoot, dat is eigenlijk mijn punt. Ik ben niet te kwaad om te willen helpen, maar ga niet automatisch naar mij kijken voor alle klusjes.

8.3.3 Interview with T3

[25:41 – 26:25, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

T3: Ja, dat klinkt wel als een goed plan denk ik zo. Is toch wel belangrijk als docent zijnde vind ik dan, dat je erbij stilstaat dat leerlingen allemaal anders leren. En als dan blijkt dat dit extra van toepassing is bij tweetalige leerlingen, dan is het niet meer dan normaal dat leraren daarop in moeten kunnen spelen. Ik heb het zelf nooit op de opleiding hierover gehad, niet dat ik me kan herinneren tenminste, maar ik ben er dan wel juist voor dat ze dat dan wel in het curriculum gaan behandelen. Één van de rollen die je als leraar immers op je neemt is dat je niet alleen kinderen onderwijst, maar dat je ook mét kinderen en vóór kinderen werkt. Dus als zij hierbij gebaat zijn dan is het niet meer dan normaal dat leraren daarin getraint worden.

[31:43 – 32:11, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

T3: Ik vind het wel interessant om het zo te horen, ik heb zoiets eigenlijk nog nooit eerder geprobeerd te ... uh ... incorporaten in de klas. Te behandelen bedoel ik [laughs]. Het kan zijn dat de leerlingen dat niets aanvinden en er niets mee doen, maar het zou ook kunnen dat ze het juist heel interessant vinden en er meer over willen weten. Ik zou het eigenlijk eens moeten proberen en zien of dat nou nut heeft of niet, zodra ik er iets meer over ingelezen ben. Ligt er natuurlijk ook wel aan hoe je het brengt natuurlijk. Is dit ooit getest, is er een case study geweest?

Interviewer: Dat werd niet aangegeven in de literatuur, dus zover ik weet niet als ik op die bronnen afa.

T3: Nou, anders moet ik dat maar eens gewoon gaan proberen dan. Tijdens een lesje eens erop ingaan. Wie weet welke resultaten dat brengt, niet?

[35:47 – 36:38, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

T3: Nee, dat is geen goed plan. Dat gaat een beetje te ver vind ik, zo ver moet je niet willen gaan. Kijk, weet je wat het is? Je geeft les en daarbij schakel je al zo veel tussen Nederlands en Engels, en die kinderen zijn soms al een beetje een stel kakelende kippen. En dan moet je er nog een derde taal bijgooien, die slechts een aantal kinderen spreken? Ik denk dat je dan een bende krijgt, want weet je hoe het is? Dan vertel je wat in het Engels, want ik vind dat je als Engelsdocent het liefst zoveel mogelijk in het Engels behandelt, en dan gaan die handen al omhoog en dan beginnen ze al door me heen te roepen als ze dat niet begrijpen en het in het Nederlands willen horen. Nou ja, zodra je dan met het Turks gaat beginnen, dat ik trouwens

ook helemaal niet spreek hoor, dan denk ik dat je die kinderen al helemaal het dak op hebt. Dan wordt het een boel in de klas want als je elkaar niet verstaat is de orde gelijk weg. Zo gaat dat nou eenmaal.

[38:15 – 39:26, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

T3: Tja, zit je eigenlijk met dezelfde kwestie als met die vorige vraag, dat je opeens met drie talen in de les zit. In dit geval heb je dan geen leerlingen en leraar die geen Turks spreken, maar het punt dat je continu zit te schakelen en dat dat afleidt van de lesstof blijft gewoon staan als ik het goed begrijp. Dus ook hier denk ik dat dit niet echt bijdraagt. Daarnaast, hoe moeten we dat organiseren dan? De school, bedoel ik dan. Dan moeten we leerlingen met allemaal verschillende roosters op één moment inplannen en ze dan met een Turkse leraar in een lokaal zetten? Of komt dat dan op mij te vallen, terwijl ik dus geen Turks spreek? Beide manieren zijn nou niet echt goede oplossingen mijns inzicht. En moeten we dat dan ook niet voor elke student gaan doen? Ik snap het idee, maar het is niet echt praktijkgericht als je zo'n kwestie bij een middelbare school neerlegt, dat is denk ik niet de instelling die je voor dit soort voorstellen moet benaderen wanneer het gaat over zo'n specifieke minderheidsgroep.

[43:07 – 44:36, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

T3: Ja, dan heb je dus eigenlijk zo'n zelfde vraag als daarstraks weer, dan gaat het erover dat de school van alles moet gaan doen, dat ik van alles moet gaan doen, om een kleine en zo'n specifieke groep leerlingen te ondersteunen. Kijk, weet je, als je kinderen krijgt en je spreekt zelf een taal die in Nederland niet in het standaard curriculum voorkomt, dan val je eigenlijk op een bepaalde manier vanzelf buiten de boot. Ik zal nooit zeggen dat ouders daarom hun kind niet tweetalig mogen opvoeden, het is een taal die belangrijk voor hen is en bij hun cultuur hoort, en ikzelf zou als ik niet in Nederland zou wonen ook mijn kinderen Nederlands willen meegeven omdat dat onderdeel van mijn achtergrond is en zodat ze met mijn familie kunnen communiceren. Ik begrijp het echt wel. Maar zij, op hun beurt, moeten dan eigenlijk ook begrijpen dat er dan beperkte middelen op school zijn om die specifieke behoeftes van hun kind te ondersteunen, en dat een zeer groot deel van het aanleren van die taal dan op hun schouders komt te vallen en ook moet vallen. Ik denk dat het een verkeerde instelling is als het eerste plan is om naar de school te stappen als blijkt dat er problemen zijn. Ik denk dat ze eerst intern, naar zichzelf en hun omgeving, moeten kijken en daar eens moeten onderzoeken wat de mogelijkheden zijn.

[47:32 – 48:45]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heeft u een aantal voorstellen gehoord over meertaligheid in het onderwijs, maar heeft u zelf verder eigenlijk nog ideeën, of iets wat u zelf doet?

T3: Je hebt nu dus een aantal voorstellen genoemd, en daar zaten een paar bij die over theorie gingen en een paar de over praktijkgerichte zaken gingen. Die theoretische voorstellen, over dat leraren tijdens de opleiding over de zaken die wij nu besproken hebben geïnformeerd worden en dat ze deze kennis meenemen in hun loopbaan, daar ben ik zeer zeker voorstander van. En dat je leerlingen tijdens de les hierover op de hoogte stelt en dit met ze doorspreekt, dat wil ik ook best proberen zoals ik al zei, geen enkel probleem. Maar die praktijkgerichte voorstellen, daarvoor is eigenlijk teveel specialisatie vereist die ik persoonlijk niet kan bieden en waarvan ik eigenlijk van mening ben dat ik ook niet wil dat dat op mijn bordje komt te vallen. Ik denk niet dat je de middebare scholen met zulke zaken moet belasten met het excuus 'ja maar mijn kind moet leren', want hier is ons curriculum en ons hele bestand niet op ingespeeld. Voordat je zoiets kan implementeren moeten er eerst dingen gaan veranderen, en tot die tijd zie ik het niet zo één twee drie gebeuren.

8.3.4 Interview with T4

[29:40 – 30:51 , in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

T4: Nu weet ik niet of exact deze studies en uitkomsten werden behandeld, maar ik heb hier wel les over gehad tijdens de opleiding, ik kan me echt wel herinneren dat ik dit eerder heb gehoord. Dat is ook een goede zaak hoor, vind ik, want ik zie ook als ik aan het werk ben dat er sommige elementen van de theorie die ik me herinner terugkomen in de praktijk. Dat zie ik dan soms. Ik weet dus niet of het overal, en dan ook nog eens tegenwoordig hè want ik ben al een tijdje student af, tijdens de opleiding behandelt wordt, maar ik vind wel dat dat moet ja. Dat hoort. Je geeft als leraar les aan een hele generatie, en dat is een goede afspiegeling van Nederland. En wat zien we in Nederland? Dat er van alles rondloopt en dat lang niet iedereen eentalig is. Zal me niets verbazen als het ... wat, een vierde? Een vijfde? Toch wel minstens een zesde denk ik, van Nederland niet eentalig is opgegroeid. Vooral als je naar de steden trekt, en kijk eens wat we in de Randstad en Amsterdam enzo hebben aan een rijkheid van talen. Dus dat hebben we ook in de klas, en dan moet je als leraar zijnde ook inspelen op de werkelijkheid die je om je heen ziet. Dus ik zie dit als een wenselijk plan.

[34:59 – 35:42, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

T4: Hierover ben ik niet zo zeker of het een goed idee is. Je hebt namelijk wel te maken met kinderen, en die zijn toch anders qua wat ze met theorie doen en wat wenselijk is om ze te leren. In dit geval hebt je het over de verschillen tussen eentalige en tweetalige leerlingen, en daar komt dus eigenlijk automatisch achtergrond en ras bij kijken. Dus dan wil je ze niet de boodschap meegeven dat het ene kind anders is, of dat het een voorsprong heeft of dat onderzoek juist uitwijst dat ze het moeilijker hebben, want zo creëer je wel een ‘ons’ versus ‘hun’ groep en dat probeer je als docent juist te vermijden. Ik denk dat als de leraar er maar op de hoogte van is en dit zo kan toepassen in de lesmethoden dat die kinderen er dan een stuk beter mee geholpen zijn dan dat je de leerlingen dit probeert bij te brengen, dus ik zou juist daarop focussen.

[40:02 – 40: 44, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

T4: Oh, dus nu willen ze dat ik Turks leer spreken? Ach, doen we toch even [laughs]? Maar goed, alle ongein op een stokje daarbuiten gelaten, klinkt dit als een voorstel dat heel mooi in de hersens klinkt, maar dat gewoonweg niet uitvoerbaar is. Ik zou dat namelijk niet kunnen oppakken, maar willen ze dan een Turks docent inhuren die bij me in de klas gaat staan ofzo? Dat kan natuurlijk niet. Je mag van mij niet verwachten dat ik opeens Turks kan en van de

school niet dat zij voor elke taal die niet in het standaard curriculum voorkomt geleerde docenten aannemen alleen omdat zij die talen spreken. En wat gaan we doen met alle andere tweetalige kinderen dan, krijgen die dezelfde rechten? Ik heb een kind in de klas gehad een paar jaar terug, die Maltees bleek te spreken. Ik verwacht er niet zomaar morgen nog één in mijn klaslokaal te zien zitten, zoveel native speakers hebben we daar namelijk niet van. Moeten we dan ook voor hem ergens een leraar uit Malta voor importeren? Ik ben wel een voorstander van gelijke kansen, dus als je dit voor Turkse studenten gaat doen dan moet je het voor allemaal doen, en dat gaat natuurlijk niet.

[43:29 – 43:47, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

T4: Kom je eigenlijk weer een beetje op hetzelfde uit. Moet je namelijk weer Turks in school halen terwijl dat lastig is. Mijn antwoord is dus eigenlijk ook hetzelfde: het is niet makkelijk om te regelen dat deze zaken aangeboden kunnen worden aan Turkssprekende kinderen, en als je één lijn trekt en dat dan voor elke student gaat doen, ja dat kan natuurlijk niet.

[49: 23 – 50:15, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

T4: Ja, maar niet op school. Ik ben er volledig voorstander van dat kinderen de kans moeten krijgen om zich te ontwikkelen op elke manier die ze willen, en daarbij hoort dat ze ook de kans moeten krijgen om nieuwe talen te leren, ook als deze niet de ‘standaard’ talen zoals Engels of Frans zijn. Er moet echter ook rekening gehouden worden met wie de verantwoordelijkheid dan draagt dat die kinderen de begeleiding en steun krijgen die ze nodig hebben bij de tweedetaalverwerving. Mijns inziens ligt die verantwoordelijkheid in eerste instantie bij de familie van de kinderen, zij hebben immers besloten om hun taal door te geven aan de volgende generatie. Alle respect daarvoor, maar kom dan niet naar mij toe als het niet loopt zoals gewent. Als de directe familie of het kind zelf extra steun wenst omdat ze er niet goed uitkomen, dan lijkt het mij een gepastere keuze als ze eerst in hun eigen kring kijken. Ik weet dat er moskees zijn waar ze Turks les en bijles geven, en er zijn ook cultuur centra die toegespitst zijn op de Turkse gemeenschap in Nederland. Zij zijn naar mijn idee veel geschikter om kinderen te helpen met hun specifieke behoeften.

[53:22 – 54:34]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heeft u een aantal voorstellen gehoord over meertaligheid in het onderwijs, maar heeft u zelf verder eigenlijk nog ideeën, of iets wat u zelf doet?

T4: Er zijn limieten aan wat ik kan doen, en binnen die limieten wil ik best wat doen. Ik stel het op prijs als, zoals je zelf eerder aangaf, dat nieuwe docenten tijdens de opleiding geleerd wordt over deze zaken. Ik wil deze kennis ook best gebruiken om mijn lessen wat aan te passen.

Sterker nog, dat heb ik heus wel gedaan want ik heb die kennis dus in mijn achterhoofd zitten hè. Kan even niet zo op specifieke voorbeelden komen, maar ik heb wel eens wat met uitspraak gedaan, met klanken die wij in het Nederlands niet hebben maar andere talen wel, bijvoorbeeld. Die grotere veranderingen, echter, zoals waar jij het over had met die voorstellen, dat zal echt wel voeten in de aarde gaan zetten eer dat er ooit komt. Doel ik niet op mij hoor, maar als je dit wil implementeren dan moet je eerst maar eens de school ervan overtuigen dat ze de tijd en de mankracht inzetten om dit te realiseren. Dan zit je niet alleen met directe collega's, afdelingleiders, en de rectors te praten, maar dan komt het gehele college van bestuur om het hoekje kijken. En zonder hun steun zijn mijn handen ook aardig gebonden, ik kan namelijk niet zomaar het curriculum op de schop zetten en ik bezit ook überhaupt niet al die kennis in mijn eentje om dat te kunnen, noch heb ik de tijd om daarmee aan de slag te gaan.

8.3.5 Interview with T5

[28:42 – 29:16, in reaction to Proposal 1: Should secondary school English teachers be educated on the differences between L2 and L3 acquisition?]

T5: Ja, ik vind van wel ja. Ik heb dat tijdens de opleiding niet gehad, en dat heb ik toch wel als een gemis ervaren. Dan begin je namelijk op een gegeven moment met werken, en dan kom je langzaam toch wat dingetjes tegen die je opvallen. En dan ben je dus een tijd lang bezig met die puzzelstukjes die je soms ziet, maar de doos heb je nooit gezien dus je weet niet wat het eindresultaat is. En dan laat je kansen liggen of je pakt het, achteraf gezien, verkeerd aan, en dan is dat gewoon jammer terwijl ze je tijdens de colleges al de puzzel hadden kunnen tonen. Zo geldt dat dus voor mij maar met mij nog veel meer anderen weet ik, dan moet je zo eigenlijk je informatie bij elkaar sprokkelen. Want je komt toch met eentalige en tweetalige leerlingen allebei in contact, en dan merk je soms wat. En dat ‘wat’, dat moeten ze nieuwe docenten aanleren.

[31:05 – 31:58, in reaction to Proposal 2: Should secondary school English teachers educate their students on the differences between L2 and L3 acquisition?]

T5: Er zit natuurlijk waarheid in al die studies, maar er is een verschil of je dat nou leert van de docenten, die volwassen zijn en in het vak zitten en dus vanuit een ander perspectief redeneren, of aan leerlingen, die jonger zijn en vanuit een heel ander perspectief kijken. Voor de docenten is dit interessant, want zij moeten er ook wat mee doen. Die informatie toepassen in de les, bijvoorbeeld. Voor studenten is dit gewoonweg minder interessant, ik denk ook niet echt dat zij er wat aan hebben in hun positie. Ik denk dat je als docent zijnde je maar beter op de stof kunt focussen en tijdens de les de kennis die je hebt kunt overdragen op een praktische wijze, daar hebben de docent en de leerlingen meer aan en dan is je les beter benut, denk ik zo. Komt trouwens ook niet zo leuk over als je het niet goed uitlegt hè, dat er een ‘verschil’ is tussen de ene groep leerlingen en de andere groep. Straks gaan ze denken dat er een ‘betere’ en een ‘slechtere’ groep zijn, en dat moet je ook niet willen toch?

[35:47 – 36:32, in reaction to Proposal 3: Should Turkish-Dutch bilingual students be allowed to use both Dutch and Turkish during English class?]

T5: Het klinkt wel interessant zo, en ik begrijp de achterliggende redenen ook wel. Ik kan je alleen niet vertellen hoe ik dat in mijn klaslokaal zou moeten doen, dat die leerlingen dan Turks kunnen gebruiken. Ik spreek geen Turks, spreek jij Turks? Anders kan jij het doen want je weet er al het fijne van zie ik [laughs]. Maar goed. Ik zou graag eens in de praktijk zien hoe dat gaat en ik denk ook zeker wel dat als je het goed aanpakt er zeker voordelen aan zitten, maar ik denk dat zoiets misschien alleen op hele zwarte scholen zal werken ofzo, ergens waar een grote

populatie Turkssprekers op school zit en waar het meer waarschijnlijker is dat de docenten ook Turks kunnen.

[40:51 – 41:09, in reaction to Proposal 4: Should Turkish-Dutch bilingual students be offered extra-curricular English classes where they can use both Turkish and Dutch?]

T5: Ook hier denk ik: misschien is dat wel wat. Ik denk wel in ieder geval dat dit iets makkelijker is om op te zetten, omdat je dan alleen Turkssprekende leerlingen in de klas hebt en dan kun je kijken of je daar een Turkssprekende docent op kan zetten. Wie weet, we zouden het kunnen proberen en zien of het iets oplevert, toch? En anders schaf je het maar weer net zo makkelijk af.

[43:37 – 44:03, in reaction to Proposal 5: Should Turkish-Dutch students be offered extra-curricular Turkish classes to improve their Turkish?]

T5: Ik vraag me eerlijk gezegd af of dat nou wel echt invloed heeft. Je zou kunnen zeggen dat niet elke Turkse leerling even vloeiend is, maar van wat ik wel eens hoor zijn ze toch wel aardig goed. Daarnaast krijgen ze ook veel oefening vanuit huis en hun familie, dus ik weet niet zo goed wat voor meerwaarde extra Turks les dan heeft. Het zou juist kunnen zijn dat ze dan alleen nog maar meer werkdruk krijgen en minder tijd aan hun andere talen besteden, en dat moet je ook niet willen. Maar wie weet helpt het wel als je het goed aanpakt en iemand voor de klas zet die er verstand van heeft, ik weet het niet zo goed. Ik heb niet echt een opinie denk ik. Blijkbaar.

[50:45 – 51: 32]

Interviewer: Dan heb ik nu de laatste vraag, en dat is een open vraag. Nu heeft u een aantal voorstellen gehoord over meertaligheid in het onderwijs, maar heeft u zelf verder eigenlijk nog ideeën, of iets wat u zelf doet?

T5: Ik denk vooral dat je je moet gaan richten op de meer theoretische kant, en dan moet gaan focussen op de docenten. Die kennis kan immers nooit kwaad, en ik denk zeker wel dat het kan meewerken. Ik ben alleen wat huiveriger voor de praktische kant van zaken, en dan vooral met die extra lessen en dat implementeren van Turks in de lessen. Ik zie op dit moment het nog niet goed voor me hoe je dat kan opzetten en in goede banen kan leiden, en dat is toch wel echt noodzakelijk om te weten voordat je eraan begint. Ik denk dat het lastig is om het in te passen, qua planning en regelingen, en dan moeten wij als docenten van alles gaan regelen ... Ik heb dat overzicht niet zo op dit moment.