## Masterscriptie

# Meertaligheid in de onderwijspraktijk

Over het beleid en de praktijk rondom taaldiversiteit en meertaligheid op de basisschool

L.S. Brakkee, BA (3993434)
MA Neerlandistiek
Universiteit Utrecht

Begeleider en eerste lezer:
dr. S.C. Leufkens

Tweede lezer:
dr. J.M. van Koppen

23 juni 2017

Universiteit Utrecht

# Inhoudsopgave


Samenvatting 5

1 Inleiding 6

2 Theoretisch kader 8

2.1 Meertaligheid bij kinderen 8

2.2 Meertaligheid in het onderwijs 10

2.2.1 Taalbad vs meertalig onderwijs 10

2.2.2 Meertalig onderwijs in Nederland 11

2.2.3 Praktijkonderzoek meertalig onderwijs 13

2.2.4 Paradox van meertaligheid 14

2.2.5 Huidige rapporten rondom meertaligheid in het onderwijs 15

2.3 Attitudes over meertaligheid 16

3 STIP Hilversum 18

4 Onderzoeksvraag 19

5 Methode 21

5.1 Interviews 21

5.2 Verwerking en analyse 22

5.3 Betrouwbaarheid en validiteit 22

6 Resultaten 23

6.1 Rollen verschillende talen 23

6.1.1 Nederlands 23

6.1.2 Thuistalen 24

6.1.3 Engels 26

6.2 Taalonderwijs 26

6.3 Taalontwikkeling 27

6.3.1 Attitudes meertaligheid 27

6.3.2 Voorwaarden taalontwikkeling 28

6.3.3 Thuissituatie 29

6.4 Taalbeleid 29

6.5 Obstakels, behoeften en goede praktijken 30

6.5.1 Obstakels in het onderwijs 30

6.5.2 Behoeften 31

6.5.3 Goede praktijken 32

6.6 Leerkrachten 33

7 Discussie 35

7.1 Rollen talen 35

7.2 Attitudes 35
7.3 Taalbeleid 37
7.4 Taalonderwijs 38
7.5 Behoefte aan kennis, middelen en tijd 39
7.6 Paradox van meertaligheid 40
7.7 Betrouwbaarheid en validiteit 42
8 Conclusies en aanbevelingen 44

Literatuur 47

Bijlage A: Overzicht respondenten 50
Bijlage B: Topiclijst 51
Bijlage C: Codeboom 52

# Samenvatting

Door migratie en globalisering spelen in Nederland steeds meer verschillende talen een rol. Kinderen groeien op met verschillende talen en niet altijd is hun thuistaal het Nederlands. Vanuit de wetenschap is veel gezegd over meertalige ontwikkeling bij kinderen en het belang om daarbij de thuistaal te ondersteunen. Ook vanuit de beleidswereld is sprake van groeiende aandacht voor dit onderwerp. Er is echter weinig zicht op wat er in de huidige praktijk gebeurt met de taaldiversiteit waar scholen mee te maken hebben. In dit onderzoek wordt die praktijk dan ook in beeld gebracht, door middel van interviews bij openbare basisscholen van scholenkoepel STIP Hilversum. Binnen die scholenkoepel bestaan verschillende onderwijsvormen waarin speciale aandacht is voor taal: in de COBO en schakelklassen krijgen anderstalige leerlingen ondersteuning bij het leren van Nederlands, een aantal scholen van STIP doet mee aan een pilot met tweetalig basisonderwijs in Nederlands en Engels (TPO), op de International School zitten leerlingen uit allerlei landen bij elkaar in de klas en ook in de reguliere klassen zitten relatief veel leerlingen met andere thuistalen dan het Nederlands.

In dit onderzoek wordt onderzocht welke rollen de verschillende talen op de scholen spelen, hoe het taalbeleid eruitziet, wat men weet over meertaligheid en welke attitudes daarover zijn, hoe men omgaat met de meertaligheid in de klas en waar nog behoefte aan is. Op basis van dit onderzoek worden aanbevelingen geformuleerd voor praktijk, beleid en vervolgonderzoek.

Het blijkt dat op de meeste scholen vooral het Nederlands een belangrijke rol speelt als voertaal en instructietaal. Op de TPO is daarnaast natuurlijk ook aandacht voor het Engels. Het gebruik van de thuistalen van leerlingen wordt (behalve op de International School) zoveel mogelijk voorkomen. De scholen blijken geen expliciet taalbeleid te hebben. Impliciet is er sprake van een eentalig (Nederlands) beleid. Men weet dat de thuistalen van leerlingen om verschillende redenen van belang zijn, maar het is niet altijd mogelijk die kennis in praktijk te brengen, aangezien men vastzit in een bepaald systeem en niet altijd beschikt over de tijd en middelen om daar iets aan te veranderen. Er zijn positieve attitudes over de verschillende talen en meertaligheid, maar tegelijkertijd wordt de thuistaal vaak ook als belemmering gezien voor het leren van het Nederlands. Verder blijkt er een groot verschil in de manier waarop Engels wordt geleerd aan Nederlandstalige leerlingen (meertalige aanpak) en de manier waarop Nederlands wordt geleerd aan anderstalige leerlingen (taalbadonderwijs). Er is ongelijkheid in de middelen die voor de verschillende onderwijsvormen beschikbaar zijn. Daarnaast worden anderstalige leerlingen uitgesloten van Engels onderwijs, omdat dat te belastend voor hen zou zijn.

# 1 Inleiding

Binnen het Nederlandse taalgebied spelen naast het Nederlands steeds meer talen een rol. Door invloed van globalisering en migratie zijn andere talen, zoals het Engels, Turks, Berber, Marokkaans-Arabisch en ook andere Europese talen steeds duidelijker in Nederland aanwezig. Veel kinderen groeien dan ook op met een andere thuistaal dan het Nederlands. Ondanks die groeiende taaldiversiteit blijkt in veel domeinen van de samenleving het Nederlands nog de dominante taal te zijn. Ook in het (basis)onderwijs wordt bijna uitsluitend Nederlands gebruikt (Taalunie, 2017). Vanuit de beleidshoek worden momenteel diverse stukken gepubliceerd over hoe men goed kan omgaan met meertaligheid op school. De PO-raad en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap brachten in maart 2017 een rapport uit waarin werd gepleit voor meer ruimte voor de verschillende moedertalen van leerlingen en ook de Taalunie publiceert binnenkort een visie over meertaligheid in het onderwijs (LPTN-schrijfgroep 2017; Taalunie, te verschijnen[1]). Ook vanuit wetenschappelijke hoek is al veel geschreven over meertaligheid bij kinderen en de manier waarop meertaligheid zich ontwikkelt. Waar echter nog weinig zicht op is, is de praktijk. Welke attitudes heersen er bij leerkrachten over de talen op school; hoe gaat men om met de thuistalen van leerlingen; wat voor beleid wordt er (onbewust) al gevoerd; waar zouden scholen behoefte aan hebben? Om goed beleid te kunnen maken is het belangrijk te weten wat er speelt in de praktijk. In dit onderzoek zal die praktijk dan ook in beeld worden gebracht door middel van interviews met mensen uit de onderwijspraktijk. Het onderzoek zal worden gedaan bij scholenkoepel STIP Hilversum, waar relatief veel leerlingen met een andere thuistaal naar school gaan en waar ook het Engels op een aantal scholen een belangrijke rol speelt.

In wat volgt zal ik eerst een theoretisch kader schetsen rondom de ontwikkeling van meertaligheid bij kinderen, meertaligheid in het onderwijs en taalattitudes (hoofdstuk 2), gevolgd door een korte beschrijving van scholenkoepel STIP Hilversum (hoofdstuk 3). In hoofdstuk 4 zal ik de onderzoeksvragen toelichten. In hoofdstuk 5 beschrijf ik de methode voor dit onderzoek. De resultaten worden beschreven in hoofdstuk 6 en zullen in hoofdstuk 7, de discussie, worden geanalyseerd en in verband worden gebracht met het theoretisch kader. Tot slot volgen de conclusies en aanbevelingen voor vervolgonderzoek, beleid en praktijk (hoofdstuk 8).

In de discussies en theorieën over meertaligheid worden vaak verschillende termen door elkaar gebruikt. Ik zal hier dan ook kort toelichten welke termen ik zal gebruiken en wat ik daaronder versta:

[1] Tijdens mijn stage bij de Taalunie heb ik de eerste versie van deze visie alvast mogen lezen. De tekst is momenteel nog in ontwikkeling.

- Meertaligheid: De term 'meertaligheid' kan slaan op leerlingen die meer dan één taal leren of verwerven (ik gebruik hier niet de term 'tweetaligheid' voor, omdat sommige leerlingen meer dan twee talen verwerven). Meertaligheid kan ook slaan op meertalige situaties, zoals een school waarin meerdere talen worden gesproken. Ik zal de term in beide betekenissen gebruiken.
- Thuistaal: Met de term 'thuistaal' bedoel ik de taal (of talen) die bij leerlingen thuis wordt gesproken en die leerlingen in de meeste gevallen via hun ouders verwerven. In de meeste gevallen zal ik met de term 'thuistaal' een andere taal dan Nederlands bedoelen, tenzij anders wordt vermeld. Ik heb gekozen niet de term 'moedertaal' te gebruiken, omdat leerlingen hun thuistaal niet altijd via hun moeder hebben verworven. Ik heb er ook voor gekozen niet de term 'eerste taal' te gebruiken, omdat sommige leerlingen al twee of meer talen hebben verworven voordat ze op school komen. In die gevallen is er dus sprake van meerdere thuistalen. Ik gebruik de term 'eerste taal' in sommige gevallen wel als het gaat om de ontwikkeling van de eerste taal in vergelijking met de ontwikkeling van een tweede taal.
- Schooltaal: Hiermee bedoel ik de dominante voertaal en instructietaal op school. In dit onderzoek zal dat voornamelijk het Nederlands zijn en in sommige gevallen het Engels.
- Anderstalig: Met de term 'anderstalig' bedoel ik leerlingen (of leerkrachten) die van huis uit een andere taal meekrijgen dan het Nederlands. 'Anderstalige leerlingen' zijn dus leerlingen die het Nederlands grotendeels op school moeten leren.
- Leren/verwerven: Wanneer het gaat over (meertalige) taalontwikkeling bij kinderen worden vaak de termen 'leren' en 'verwerven' van elkaar onderscheiden. Over het algemeen zal ik de term 'leren' gebruiken voor de gevallen waarin leerlingen een taal voornamelijk op school, via gerichte taallessen aangeboden krijgen. De term 'verwerven' gebruik ik voor een meer natuurlijke manier van taalontwikkeling, die meestal thuis, op jonge leeftijd plaatsvindt.

# 2 Theoretisch kader

## 2.1 Meertaligheid bij kinderen

In het vroege onderzoek naar meertaligheid bij kinderen werd vaak verondersteld dat het leren van een tweede taal ten koste kan gaan van de eerste taal. Het taalvermogen werd dan voorgesteld als een weegschaal of als twee ballonnen in het hoofd; als de ene ballon groter wordt, dan is er voor de ander minder ruimte en moet die dus kleiner worden. Deze theorie wordt ook wel het 'Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism' genoemd (Baker 2006), waarin sprake is van twee talen die apart van elkaar opereren en waarvoor in totaal maar beperkte ruimte beschikbaar is. Hoewel er geen bewijzen zijn voor zo'n theorie, heerst het idee dat twee talen elkaar in de weg kunnen zitten nog altijd bij veel mensen en worden discussies over taalonderwijs er nog altijd door gevormd (Baker 2006). Eentaligheid lijkt nog vaak de norm te zijn.

Latere theorieën zeggen echter dat de verschillende talen bij meertalige kinderen elkaar niet in de weg zitten, maar juist met elkaar interacteren en elkaar kunnen versterken. Cummins (1980a, 1981a, in Baker 2006) beschrijft dit bijvoorbeeld in het 'Common Underlying Proficiency Model'. In dat model wordt het taalvermogen vergeleken met een ijsberg. Boven de oppervlakte zijn er twee verschillende ijsbergen/talen zichtbaar, maar onder de oppervlakte rusten die talen beide op een grote ijsmassa. Er is dus sprake van een onderliggend taalsysteem, het 'central operating system', waar de verschillende talen van een meertalig kind uit voortkomen en op steunen. Volgens deze theorie komen concepten en gedachten uit dezelfde bron en helpt het opdoen van vaardigheden in een van beide talen de ontwikkeling van het gehele cognitieve systeem.

Dat het in het geval van meertaligheid belangrijk is de verschillende talen goed te ontwikkelen komt naar voren in de 'Thresholds Theory' (Skutnabb-Kangas 1977, Cummins 1976, in Baker 2006). Daarin wordt meertaligheid in verschillende verdiepingen voorgesteld. Op het laagste niveau ondervinden kinderen alleen nadelen van meertaligheid wanneer beide talen niet goed verworven zijn en ze daardoor niet mee kunnen komen op school. Op de eerste verdieping zijn kinderen in een van beide talen op het niveau van leeftijdsgenoten en zijn er geen positieve of negatieve effecten, terwijl op het bovenste niveau, van gebalanceerde meertaligheid, sprake is cognitieve voordelen ten opzichte van eentalige leeftijdsgenoten.

Een belangrijke uitwerking van de Thresholds Theory is de 'Developmental Interdependence Hypothesis' (Cummins 1978, 2000a, 2000b, in Baker 2006). Die hypothese zegt dat hoe beter de eerste taal verworven is, des te beter ook een tweede taal ontwikkeld kan worden. Bovendien wordt in deze hypothese een onderscheid gemaakt tussen verschillende

vormen van taalvaardigheid: 'basic interpersonal communicative skills' (BICS) en 'cognitive/academic language proficiency' (CALP). Bij leerlingen met een andere thuistaal zouden BICS-vaardigheden in de schooltaal relatief snel (in twee jaar) ontwikkeld worden. Deze vaardigheden worden vaak ondersteund door de context. CALP-vaardigheden zouden pas na vier tot zeven jaar ontwikkeld zijn en meer abstracte vaardigheden vereisen. Het onderscheid tussen BICS en CALP kan volgens Baker (2006) veel van de problemen verklaren die meertalige kinderen op school ondervinden. Vaak worden kinderen zodra ze BICS-vaardigheden verworven hebben in een reguliere klas geplaatst, terwijl ze nog geen CALP-vaardigheden hebben ontwikkeld en daardoor nog niet mee kunnen komen.

De theorieën van Cummins onderstrepen dus dat het belangrijk is de verschillende talen van een meertalig kind goed te ontwikkelen en laten zien dat meertaligheid op die manier voordelen kan opleveren. Wanneer de schooltaal niet de thuistaal is van leerlingen kan het dus belangrijk zijn ook de thuistaal te blijven ondersteunen. Oliveira et al. (2016) beschrijven de voordelen die het kan opleveren om de thuistaal van leerlingen in het klaslokaal te gebruiken en te ondersteunen. Ze delen de voordelen in in vier categorieën: cognitief, emotioneel, cultureel en sociaal.

- Cognitieve voordelen bestaan eruit dat meertalige kinderen metalinguïstische en metacognitieve strategieën ontwikkelen door voortdurend verbanden te leggen tussen hun verschillende talen. Ondersteuning van beide talen in de klas kan zorgen voor een volledige ontwikkeling van de cognitieve potentie van meertalige leerlingen. Bovendien zou het toestaan van het gebruik van de thuistaal of van *code switching* helpen bij het uitvoeren van cognitief veeleisende taken, omdat meertalige leerlingen daarmee de *processing load* zouden verkleinen.
- Het gebruik van de thuistaal in de klas zou ook emotionele voordelen opleveren, aangezien daarmee de boodschap wordt overgebracht dat de vaardigheden in de thuistaal belangrijk en waardevol zijn. Ook kan worden voorkomen dat leerlingen negatieve attitudes overnemen die vaak buiten de school heersen over hun thuistalen.
- Het gebruik van de thuistalen van leerlingen in de klas zorgt ook voor culturele voordelen, aangezien daarmee wordt duidelijk gemaakt dat alle talen en culturen worden gerespecteerd, een onderdeel vormen van de veilige omgeving van de klas en dat alle leerlingen hun eigen unieke bijdrage leveren in de klas. Aandacht voor de thuistaal kan daardoor zorgen voor meer zelfvertrouwen en een positieve leeromgeving voor meertalige leerlingen.
- Wanneer er in de klas alleen aandacht is voor de dominante taal, kan dat ervoor zorgen dat leerlingen hun thuistaal niet verder ontwikkelen of zelfs kwijtraken. Het

verlies van een thuistaal kan de ouder-kindrelatie verstoren, zeker wanneer ouders zelf niet vaardig zijn in de dominante taal. De mogelijkheden voor ouders om kennis, culturele waarden en geloofsovertuigingen over te brengen en hun kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling kunnen daardoor worden verstoord.

Er zijn dus allerlei redenen om de ontwikkeling van de verschillende talen bij meertalige leerlingen te stimuleren. Of het vanzelfsprekend is dat de verschillende talen goed worden ontwikkeld is onder andere afhankelijk van de vorm van meertalige ontwikkeling. Paradis (2009) beschrijft het verschil tussen simultane en sequentiële meertaligheid. Bij simultane meertaligheid verwerven kinderen vanaf heel jonge leeftijd twee talen tegelijk, vaak doordat er thuis meerdere talen worden gesproken. Bij sequentiële meertaligheid wordt de tweede taal pas geïntroduceerd na de leeftijd van drie jaar, als de eerste taal al enigszins ontwikkeld is. Vaak is sprake van sequentiële meertaligheid wanneer kinderen op school met een tweede taal in aanraking komen. De ontwikkeling van simultane en sequentiële meertaligheid kent een aantal verschillen. Het voert te ver om de details daarvan hier te bespreken, maar belangrijk is dat er een verschil kan zijn in het niveau dat in beide talen wordt bereikt. Bij sequentiële meertaligheid kan het lastig zijn de tweede taal volledig op het niveau van een eerste taal te verwerven. Wanneer kinderen thuis een minderheidstaal spreken en op school de dominante taal leren is er echter ook het risico dat kinderen hun thuistaal kwijtraken (zoals hierboven ook al werd beschreven). Het kwijtraken van de thuistaal kan negatieve sociaalpsychologische gevolgen hebben en een slechte invloed hebben op prestaties in de tweede taal. Vroege blootstelling aan de verschillende talen, een positieve attitude ten aanzien van de verschillende talen en de ondersteuning van beide talen op school kunnen ervoor zorgen dat het kind in beide talen vloeiend wordt en blijft (Paradis 2009).

## 2.2 Meertaligheid in het onderwijs

### *2.2.1 Taalbad vs meertalig onderwijs*

Voor scholen zijn er verschillende manieren om om te gaan met leerlingen die een andere thuistaal hebben. Sierens & Van Avermaet (2014) beschrijven verschillende onderwijsvormen aan de hand van de Vlaamse onderwijspraktijk. Enerzijds is er het eentalige taalbadonderwijs, waarbij leerlingen met een andere thuistaal op school volledig 'ondergedompeld' worden in het Nederlands. Deze onderwijsvorm sluit aan bij het 'Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism' (Baker 2006), waarbij beperkte cognitieve ruimte is voor de verschillende talen, waardoor die talen elkaar in de weg kunnen zitten (zie 2.1). Voorstanders van dit soort onderwijs zijn er vaak van overtuigd dat het belangrijk is kinderen zo vroeg en zo vaak mogelijk met Nederlands in aanraking te laten komen. De thuistaal van de leerlingen heeft daarbij geen

plaats in de school of in het onderwijs. Er wordt dan gedacht dat het gebruik van andere thuistalen op school het leren van het Nederlands in de weg staat. Sierens & Van Avermaet (2014) beschrijven dat taalbadonderwijs op Vlaamse scholen vaak samengaat met eentalig beleid waarin geen ruimte is voor thuistalen en uitsluitend Nederlands mag worden gesproken op school. Argumenten voor zulk eentalig beleid zijn het bevorderen van integratie en het idee dat de tijd die besteed zou worden aan thuistalen ten koste zou gaan van het leren van het Nederlands. Onder 'thuistalen' worden dan voornamelijk immigrantentalen verstaan als Turks en Arabisch. In Vlaanderen spelen in de thuissituatie ook dialecten vaak een grote rol. De manier waarop daarmee in het onderwijs wordt omgegaan is een belangrijke discussie waarover veel geschreven is, maar waarop ik vanwege gebrek aan tijd en ruimte in deze scriptie verder niet in zal gaan.

Van het taalbadonderwijs zijn verschillende varianten mogelijk. Agirdag (2014) noemt die de 'sink-or-swim'-benadering en de 'pull-out'-benadering. In de 'sink-or-swim'-benadering worden anderstalige leerlingen in een reguliere klas geplaatst waar ze uitsluitend met Nederlands in aanraking komen en geen specifieke begeleiding krijgen bij het leren van het Nederlands. De 'pull-out'-benadering houdt in dat anderstalige leerlingen, vaak in kleinere groepjes, volledig of voor een deel van de schooltijd in speciale klassen extra taalonderwijs krijgen in het Nederlands, om de ontwikkeling van het Nederlands te ondersteunen.

Tegenover het taalbadonderwijs staat een meertalige aanpak die ervan uitgaat dat kinderen ervan profiteren om ook onderwijs in hun thuistaal te krijgen, naast het onderwijs in het Nederlands. Deze benadering sluit aan bij de theorieën van Cummins, waarin de verschillende talen van een meertalig kind elkaar kunnen versterken en ondersteunen (zie 2.1). Onderwijs in de thuistaal zou dan bijdragen aan het leren van het Nederlands en het zou het welzijn en het zelfbeeld van de leerlingen ten goede komen, wat hun schoolresultaten weer zou bevorderen (Sierens & Van Avermaet 2014).

### *2.2.2 Meertalig onderwijs in Nederland*

In Nederland werd tussen 1974 en 2004 onderwijs gegeven in de thuistaal aan kinderen bij wie thuis een andere taal dan het Nederlands werd gesproken. In haar boek 'Nederland Meertalenland' beschrijft Nortier (2009) de ontwikkeling en afschaffing van dit onderwijs. In 1974 begon het onder de noemer 'Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur' ('OETC'). Leerlingen kregen vijf uur per week onderwijs in de thuistaal, ter ondersteuning van het leren van het Nederlands en het vergroten van de kennis over de eigen taal en cultuur. De OETC begon vanuit de gedachte dat de allochtone gezinnen uiteindelijk zouden terugkeren naar hun thuisland. De OETC zou bijdragen aan die terugkeer en zorgen voor aansluiting op het onderwijs daar. Vanaf de jaren 80 bleek echter dat veel gezinnen niet terugkeerden, waardoor de doelen van het

thuistaalonderwijs verschoven naar het versterken van de identiteit van leerlingen en de eigen taal binnen het gezin. Het talige aspect kreeg meer aandacht, waardoor de OETC veranderde in de 'OET': 'Onderwijs in de Eigen Taal'.

In 1998 vond een tweede verandering plaats. De OETC werd toen 'OALT', 'Onderwijs in Allochtone Levende Talen'. Het grootste verschil was dat het onderwijs nu per gemeente werd georganiseerd in plaats van landelijk, omdat er per gemeente grote verschillen waren in het aantal leerlingen met een andere thuistaal. Sinds 2004 is de OALT helemaal afgeschaft, omdat het in strijd zou zijn met het integratiebeleid (Extra 2006). Het onderwijs was bovendien niet erg succesvol, onder andere omdat het in 1974 onvoorbereid begon, zonder lesplannen of leerdoelen. Daarnaast was de positie van de leerkrachten lastig, aangezien ze vaak op veel scholen tegelijk werkten en dus geen echt onderdeel van een school of team waren en vaak weinig kennis hadden van het Nederlands en het Nederlandse onderwijssysteem, waardoor er slechte communicatie en weinig samenwerking was met de reguliere leerkrachten (Nortier 2009).

Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands krijgen dus in principe geen onderwijs meer in hun eigen taal. Ze kunnen wel extra ondersteuning krijgen bij het leren van het Nederlands door middel van 'vroegschoolse educatie', 'schakelklassen' of 'kopklassen'. Daarin krijgen leerlingen met een taalachterstand (dat kunnen ook volledig Nederlandstalige leerlingen zijn) extra taalonderwijs. 'Vroegschoolse educatie' is bedoeld voor kleuters waarbij al een taalachterstand zichtbaar is. In de 'schakelklassen' krijgen leerlingen die niet op het niveau van hun klas zitten een jaar lang voor een aantal uur per week extra taalonderwijs in een kleine groep. De 'kopklas' is er voor leerlingen die na groep 8 een taalachterstand hebben. In de kopklas krijgen ze een jaar intensief taalonderwijs voordat ze naar de middelbare school gaan (Rijksoverheid n.d.).

In Nederland zijn Nederlands, Fries, Engels, Frans en Duits toegestaan als instructietalen op de basisschool (Rijksoverheid 2014). Instructie in het Engels, Frans of Duits mag maximaal 15% van de onderwijstijd in beslag nemen. Sinds 2014 is vanuit het Ministerie van Onderwijs ook een pilot van start gegaan waarbij tot 50% van het onderwijs in het Engels wordt gegeven: TPO, ofwel 'Tweetalig Primair Onderwijs'. Op negentien basisscholen wordt dit tweetalige onderwijs tussen 2014 en 2019 aangeboden. Nuffic, de organisatie voor internationalisering in het Nederlandse onderwijs, is aangewezen als coördinator van de pilot en zorgt voor de ontwikkeling van een leerplan, einddoelen, een competentieprofiel voor leerkrachten, het waarborgen van kwaliteit en een doorlopende leerlijn naar het voortgezet onderwijs. Nuffic noemt als redenen voor de pilot de 'groeiende behoefte bij leerkrachten en ouders aan eerder en meer vreemdetalenonderwijs' en geeft aan dat kennis van vreemde talen van belang is voor 'goed contact met het buitenland en voor onze kenniseconomie' (Nuffic 2017).

*2.2.3 Praktijkonderzoek meertalig onderwijs*

Er zijn de afgelopen jaren verschillende onderzoeken gedaan naar meertaligheid in de onderwijspraktijk. Zo is er in 2016 in Vlaanderen een groot onderzoek afgerond naar de invloed van meertaligheid op schoolprestaties (Van Avermaet et al. 2016). Uit dat onderzoek bleek dat meertaligheid een complex gegeven is, dat door ouders, leerkrachten en leerlingen vaak anders wordt benaderd en ervaren. Verder bleek dat het positief benaderen van de thuistaal bijdraagt aan de motivatie van leerlingen. Factoren waarvan docenten vaak denken dat ze een belangrijke invloed hebben op schoolprestaties, zoals televisiekijken in het Nederlands of de thuistaal, blijken in de praktijk juist helemaal niet van invloed. Volgens de onderzoekers is er een omslag nodig in het denken over meertaligheid. Waar meertaligheid vaak nog als beperking wordt gezien, zou het beter benaderd kunnen worden als kans. Daarvoor zijn wel didactische middelen nodig, die leraren in staat stellen op een positieve manier om te gaan met de meertaligheid in hun klas.

Dat thuistaalonderwijs een waardevolle bijdrage kan leveren aan de schoolcarrière van kinderen met een andere thuistaal dan de schooltaal wordt ook beschreven in een rapport van UNESCO (2008). Daarin wordt een aantal casussen beschreven waarin thuistaalonderwijs een belangrijke rol speelt. Het gaat om de landen Mali, Papua Nieuw-Guinea, Peru en de VS. In Mali wordt onderwijs in de thuistaal gegeven in het programma 'Pédagogie convergente'. De officiële taal van Mali, Frans, is voor veel leerlingen een tweede taal. In het onderwijsprogramma 'Pédagogie convergente' krijgen de leerlingen in de eerste jaren van de basisschool les in hun thuistaal en leren daarin ook lezen en schrijven. Pas daarna wordt Frans als tweede taal onderwezen. Aan het eind van de basisschool wordt Frans de voertaal. Leerlingen die dit programma volgen scoren beter op taal- en rekentaken dan kinderen die een volledig Franstalig programma volgen. Ook in Papua Nieuw-Guinea, waar het Engels de officiële schooltaal is, maar waar ongeveer 820 verschillende thuistalen zijn, laten leerlingen die een tweetalig programma volgen betere resultaten zien. Leerlingen krijgen de eerste jaren van de basisschool les in hun thuistaal, waarna overgeschakeld wordt op het Engels als instructietaal. De leerlingen die het tweetalige programma volgen zijn uiteindelijk beter in Engels, hebben een meer actieve leerhouding en meer zelfvertrouwen dan leerlingen die een eentalig Engels programma volgen. In Peru wordt naast taalvaardigheid in twee talen ook ingezet op het waarderen van culturele diversiteit. Daardoor ontstaat meer respect voor leerlingen met verschillende achtergronden. Resultaten laten daar zien dat de algehele schoolprestaties van leerlingen verbeteren wanneer aandacht is voor culturele en talige diversiteit. Het meertalige onderwijs in de VS is vooral gericht op immigrantenkinderen. Thomas & Collier (1997, in UNESCO 2008) vonden de beste schoolresultaten wanneer de thuistaal minimaal zes jaar een rol speelde in het onderwijs. Het

aantal jaar dat een leerling onderwijs kreeg in de thuistaal bleek een van de belangrijkste voorspellers van schoolsucces.

Onderzoek van Woumans et al. (2016) laat zien dat de ontwikkeling van tweetaligheid ook voordelig kan zijn voor kinderen die thuis wel de dominante taal spreken. Voor het onderzoek ondergingen Waalse, Franstalige kleuters de helft van de week een taalbad in het Nederlands in een kinderopvang. In vergelijking met de controlegroep scoorden de kleuters die naar de tweetalige kinderopvang gingen na een jaar significant hoger op intelligentie. Op spreekvaardigheid en cognitieve controle scoren beide groepen hetzelfde. Het voordeel ten opzichte van andere kinderen zou voortkomen uit de ontwikkeling van wendbaarheid van de hersenen bij tweetalige kinderen.

### *2.2.4 Paradox van meertaligheid*

Zoals gezegd speelt het Engels een belangrijke rol in de groeiende meertaligheid op scholen. Het Engels is misschien voor weinig leerlingen de thuistaal, maar het is vaak wel een taal waar ze van jongs af aan mee in aanraking komen en die in het onderwijs een belangrijke plek inneemt (Taalunie, te verschijnen; Nationale onderwijsgids 2015). De toenemende aandacht voor het Engels is ook te zien in de pilot die nu wordt gedaan met TPO die hierboven al werd beschreven.

Agirdag (2015) laat zien dat er sprake is van een 'paradox van meertaligheid'. Waar meertaligheid door de EU wordt gepromoot als cruciaal onderdeel van burgerschap, onderwijs en economie wordt dat beleid op nationaal en stedelijk niveau maar gedeeltelijk overgenomen. Daarbij is een tegenstelling te zien tussen de aandacht voor talen als Engels, Duits en Frans en immigrantentalen als Arabisch, Turks of Sranan. Een taal als het Engels krijgt steeds meer ruimte in het onderwijs en wordt gezien als belangrijke voorbereiding op een internationaliserende maatschappij, terwijl het gebruik van immigrantentalen door leerlingen al snel als integratieprobleem wordt gezien. Zo blijkt uit interviews met tweetalige Turkse en eentalige Vlaamse middelbareschoolleerlingen dat de thuistaal van de tweetalige leerlingen als obstakel voor schoolsucces wordt gezien, terwijl men onbekend is met de voordelen die meertaligheid kan opleveren. Ook wordt eentaligheid sterk als norm opgelegd doordat het gebruik van Nederlands expliciet wordt aangemoedigd, het gebruik van de thuistaal door tweetaligen wordt bestraft en vreemde talen worden uitgesloten van het schoolrepertoire (Agirdag 2010).

Er lijkt dus een ongelijkheid te bestaan in de manier waarop met Engels om wordt gegaan ten opzichte van de manier waarop met immigrantentalen wordt omgegaan op school. Het opleggen van een eentalige norm voor immigrantenkinderen kan hen belemmeren in hun taalontwikkeling (zie 2.1). Bovendien blijkt er een grote onderwijsongelijkheid te bestaan tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen in Vlaanderen (Agirdag 2014). Anderstalige

leerlingen blijven vaker zitten, presteren slechter en stromen minder vaak door naar de hogere niveaus in het voortgezet onderwijs dan Nederlandstalige leerlingen. De verschillen blijven bestaan als gecontroleerd wordt voor etnische en sociaaleconomische achtergrond. De linguïstische ongelijkheid blijkt zelfs een stuk groter te zijn dan de etnische ongelijkheid.

*2.2.5 Huidige rapporten rondom meertaligheid in het onderwijs*

Niet alleen vanuit wetenschappelijke hoek is er de afgelopen jaren geschreven over meertaligheid in het onderwijs. Ook vanuit de beleidswereld wordt recent veel gezegd over de stand van zaken wat betreft de taaldiversiteit in Nederland en over het omgaan met die diversiteit. Zo heeft de Taalunie een groot onderzoek laten uitvoeren naar de status van het Nederlands te midden van andere talen in Nederland. In 'De Staat van het Nederlands' (Taalunie 2017) worden de eerste resultaten samengevat. Het blijkt dat het Nederlands, ondanks de toenemende globalisering en immigratie, in veel domeinen nog de dominante taal is. Alleen in het hoger onderwijs gaat het Engels een steeds grotere rol spelen. In het basisonderwijs wordt bijna uitsluitend Nederlands gebruikt.

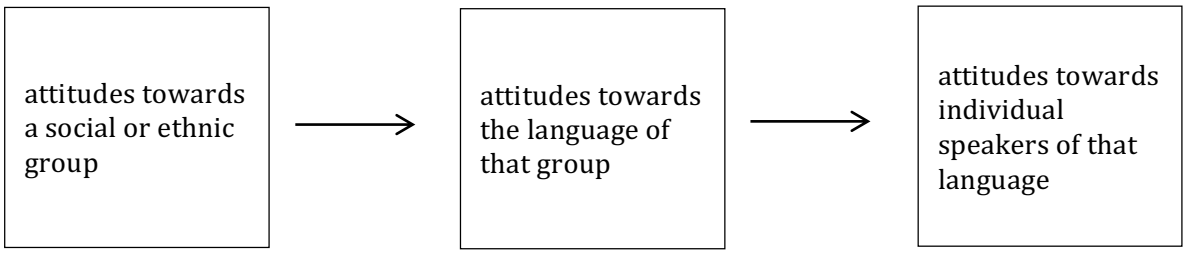
In een recente publicatie van de Taalunie (te verschijnen) over meertaligheid in het onderwijs wordt aangegeven dat er nog weinig bekend is over hoe de huidige onderwijspraktijk omgaat met meertaligheid. De Taalunie moedigt meertaligheid aan, waarbij zowel ruimte is voor de ontwikkeling van het Nederlands als voor andere talen. Ook de PO-raad publiceerde onlangs een advies aan basisscholen voor het omgaan met meertaligheid in de klas (LPTN-schrijfgroep 2017). Daarin wordt onder andere vastgesteld dat kinderen hun thuistaal nodig hebben en wordt een aantal aanbevelingen om daar ruimte aan te bieden. Zo adviseert de schrijfgroep verschillende talen zichtbaar en hoorbaar te maken in de klas, gebruik te maken van de kennis die leerlingen in hun moedertaal hebben, een taalbeleidsplan op te stellen, te zorgen voor professionalisering van leerkrachten op het gebied van NT2, een positieve attitude te ontwikkelen ten aanzien van de culturele heterogeniteit en ouders te betrekken bij het inzetten van de thuistalen op school. Verder wordt in het rapport een onderscheid gemaakt tussen 'dagelijks algemene taalvaardigheden' (DAT) en 'cognitief academische vaardigheden' (CAT). Dit onderscheid is te vergelijken met het onderscheid tussen BICS en CALP (zie 2.1). In het rapport wordt benadrukt dat het belangrijk is aandacht te hebben voor dat onderscheid en vooral de ontwikkeling van CAT voldoende te stimuleren. Met enkel DAT-vaardigheden redden leerlingen het niet op school (LPTN-schrijfgroep 2017).

In een rapport van de Raad van Europa is het beleid en de praktijk rondom meertaligheid in 24 Europese landen/regio's vergeleken en beschreven (Extra & Yagmur 2012). Daaruit blijkt dat er grote verschillen zijn tussen de verschillende landen. Waar sommige landen uitgebreid beleid hebben ontwikkeld op het gebied van meertaligheid, moet in andere landen

nog veel worden gedaan om te beantwoorden aan de Europese aanbeveling om te streven naar een taalrijke samenleving. Verder blijken immigrantentalen in alle landen de minste mate van erkenning, bescherming en bevordering te krijgen. Waar voor regionale talen en minderheidstalen (anders dan immigrantentalen) in veel landen ruimte is in het onderwijs, is voor immigrantentalen maar in weinig landen ondersteuning. In de voorschoolse educatie gaat het om drie van de 24 landen die wel ondersteuning bieden aan immigrantentalen, in het basisonderwijs om vijf van de 24 landen en in het voortgezet onderwijs om acht van de 24 landen. Volgens het rapport verdienen immigrantentalen in veel landen meer aandacht: "Ruimere aandacht voor andere talen dan de nationale taal zou Europese steden en ondernemingen de kans bieden zich sterker te doen gelden op het gebied van mobiliteit en migratie binnen Europa." (Extra & Yagmur 2012, p. 12).

## 2.3 Attitudes over meertaligheid

In het omgaan met meertaligheid speelt de attitude van leerkrachten en schoolleiders ten opzichte van verschillende talen en meertaligheid een belangrijke rol. Volgens de definitie van Ajzen & Fishbein (2001) zijn attitudes "residues of past experience that guide future behavior" (p. 2). Attitudes zijn dus psychologische constructen die worden gevormd door ervaringen en overtuigingen en die voor een belangrijk deel bepalen hoe men iets of iemand beoordeelt en benadert. Hoewel er nog altijd veel vragen zijn en onderzoek niet altijd eenduidig is, is men het erover eens dat attitudes een belangrijke voorspeller zijn van sociaal gedrag (Ajzen 2001). Ook over talen en de sprekers van bepaalde talen kan men attitudes vormen. Taal is vaak een bepalende factor voor het (onbewuste) oordeel dat we over anderen vellen. Taalgebruik geeft ons informatie over de sociale of etnische groep waartoe iemand behoort en roept daardoor stereotype beelden op die we associëren met die groep. Onze stereotiepe beelden over groepen mensen bepalen daardoor ook onze attitude ten opzichte van verschillende talen of taalvariëteiten en de individuele sprekers ervan (Appel & Muysken, 1987; Boves & Gerritsen, 1995). Appel & Muysken (1987, p. 16) presenteren dit in het volgende model:




Figuur 1: Vorming van taalattitudes

Volgens dit model vormt men zich dus eerst een oordeel over een sociale of etnische groep. Dat oordeel wordt vervolgens gekoppeld aan het taalgebruik van die groep. Uiteindelijk wordt de attitude tegenover de groep en de taal van de groep ook een attitude tegenover ieder individu uit de groep die het taalgebruik van de groep laat horen. De attitude die sprekers van verschillende talen tegenover elkaar hebben, bepaalt voor een belangrijk deel het succes van communicatie tussen de sprekers en de manier waarop ze elkaar benaderen.[2] Zeker wanneer er op scholen geen eenduidig beleid is, is het waarschijnlijk dat de attitude van leerkrachten over verschillende talen en meertaligheid zal bepalen hoe er met de taaldiversiteit op school wordt omgegaan.

Berkhof (2016) onderzocht voor haar masterscriptie de attitudes van docenten ten aanzien van minderheidstalen door middel van het afnemen van enquêtes. Uit haar onderzoek bleek een neutrale attitude ten aanzien van minderheidstalen. Gebrek aan kennis over meertaligheid en eigen ervaringen met het leren van een tweede taal bleken de belangrijkste factoren die van invloed waren op de attitudes en de onderwijsstrategieën van leerkrachten.

[2] Dit deel over taalattitudes is (grotendeels) overgenomen uit mijn bacheloreindwerkstuk: Brakkee, L.S. (2016). *Wat de boer niet kent? In-group- en out-group-waardering van de Nederlandse regionale accenten* (Bacheloreindwerkstuk). Nederlandse taal en cultuur, Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht, Utrecht.

# 3 STIP Hilversum

Dit onderzoek zal plaatsvinden bij scholenkoepel STIP Hilversum. STIP bestaat uit elf openbare basisscholen in Hilversum en omgeving. De scholen vallen onder een gezamenlijk bestuur, maar hebben ieder ook hun eigen onderwijsvisie. Ik heb gekozen voor een onderzoek bij deze scholenkoepel aangezien er relatief veel leerlingen met een andere thuistaal zijn dan het Nederlands en daarnaast het Engels op een aantal scholen een belangrijke rol speelt. Naar verwachting zal men op de scholen dus te maken hebben met meertalige leerlingen en meertalige situaties. Binnen de scholen van STIP zijn bovendien een aantal bijzondere onderwijsvormen waarin extra aandacht is voor taal een meertaligheid. Ten eerste is er een aantal schakelklassen. Daarin krijgen kinderen met een taalachterstand een jaar lang acht uur per week extra taalonderwijs. Daarnaast vallen ook de COBO en Taalschool Huizen onder de koepel van STIP. In de klassen van de COBO en de Taalschool worden leerlingen opgevangen in het eerste jaar dat ze in Nederland zijn. De nadruk ligt er op het leren van de Nederlandse taal (en cultuur), maar er is ook aandacht voor bijvoorbeeld rekenen. Na een jaar stromen de kinderen door naar regulier of speciaal basisonderwijs.

STIP werkt ook mee aan de pilot met tweetalig onderwijs in Nederlands en Engels vanaf de kleuterklas (TPO), zoals hierboven al werd beschreven (zie 2.2.2). In een aantal klassen wordt sinds een paar jaar 50% van de lessen in het Engels gegeven. STIP heeft daarnaast ook een International School voor kinderen van ouders uit het buitenland die tijdelijk in Nederland wonen en werken. Op die school worden alle lessen in het Engels gegeven.

# 4 Onderzoeksvraag

Zoals uit het theoretisch kader blijkt, laten wetenschappelijke theorieën zien dat het voor meertalige kinderen van belang is de verschillende talen die in ontwikkeling zijn te ondersteunen. Op die manier kan meertaligheid cognitieve, emotionele, culturele en sociale voordelen opleveren (Oliveira et al. 2016, Baker 2006). Wanneer de thuistaal van leerlingen niet wordt ondersteund, bijvoorbeeld doordat op school geen ruimte is voor de thuistalen, kan dat gevolgen hebben voor de schoolprestaties, de sociaalpsychologische ontwikkeling en de taalontwikkeling van het kind (Oliveira et al. 2016, Paradis 2009). Praktijkonderzoeken laten ook zien dat meertalig onderwijs voordelen oplevert (Van Avermaet et al. 2016, Woumans et al. 2016, UNESCO 2008).

Momenteel is er in Nederland officieel geen onderwijs toegestaan in de thuistalen van leerlingen. Alleen Engels, Duits en Frans zijn voor 15% van de onderwijstijd toegestaan als instructietalen en in de pilot met TPO wordt op een aantal scholen tweetalig onderwijs gegeven in Nederlands en Engels (Rijksoverheid 2014). Het is niet bekend hoe men in de praktijk omgaat met de verschillende thuistalen van leerlingen. Het is namelijk een gegeven dat leerlingen verschillende talen met zich meenemen naar school en het is te verwachten dat men daar in de onderwijspraktijk tegenaan loopt en oplossingen voor verzint. Praktijkonderzoek heeft zich tot nu toe vooral gericht op het aantonen dat meertalig onderwijs voordelen kan opleveren, niet zozeer op het in kaart brengen van de huidige onderwijspraktijk. Bovendien is er weinig praktijkonderzoek gedaan in Nederland. De masterscriptie van Berkhof (2016) onderzocht door middel van enquêtes wel de taalattitudes en bijbehorende onderwijsstrategieën ten aanzien van minderheidstalen van Nederlandse leerkrachten. Daarmee is echter niet in beeld gebracht hoe er ten opzichte van andere talen in de school wordt omgegaan met die minderheidstalen en welk beleid er wordt gevoerd. Dit onderzoek wil dan ook in kaart brengen hoe in de huidige onderwijspraktijk wordt gedacht over en omgegaan met meertaligheid: welke onderwijsstrategieën worden gehanteerd; welk beleid wordt er gevoerd; welke attitudes heersen er over de verschillende talen; is er sprake van de ongelijkheid tussen het Engels en immigrantentalen die Agirdag (2010, 2014, 2015) beschrijft?

De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

*Hoe wordt omgegaan met verschillende talen en meertaligheid op de scholen van scholenkoepel STIP Hilversum?*

Deze bredere vraag zal worden ingevuld aan de hand van een aantal deelvragen. Hieronder zal ik de deelvragen toelichten en eventuele verwachtingen beschrijven. Aangezien ik als enige onderzoeker in dit kwalitatieve onderzoek een belangrijke rol heb in het afnemen en de analyse van interviews is het belangrijk mijn verwachtingen vooraf te formuleren.

- *Welke talen spelen een rol binnen de scholen?*

  Hierbij gaat het erom welke talen worden gesproken door leerlingen, leerkrachten en schoolleiders en waar die verschillende talen worden gebruikt (als instructietaal, in de klas, op het schoolplein, in de communicatie met ouders en leerlingen, enz.). Ik verwacht vooral een belangrijke rol voor het Nederlands en in toenemende mate het Engels.
- *Hoe ziet het taalbeleid eruit en hoe wordt dat in de praktijk gebracht?*

  Hierbij is de vraag of er sprake is van een expliciet taalbeleid, hoe dat eruitziet en hoe dat wordt uitgevoerd. Als er geen expliciet taalbeleid is, wordt er dan wel impliciet een taalbeleid gevoerd? Ook is het de vraag of iedereen op de hoogte is van het taalbeleid van de scholen.
- *Wat weet men over meertaligheid?*

  Hierbij gaat het erom wat leerkrachten en schoolleiders weten over de (voordelige) effecten van meertaligheid op sociaal, cognitief, cultureel en emotioneel vlak. Ik verwacht dat de respondenten de voordelen die meertaligheid kan opleveren niet allemaal kennen, aangezien Baker (2006), Paradis (2009) en Sierens & Van Avermaet (2014) laten zien dat er vaak een eentalige norm heerst op scholen.
- *Welke attitudes zijn er over de verschillende talen en meertaligheid?*

  Hierbij gaat het om de vraag of men meertaligheid positief of negatief benadert, welke ervaringen men heeft met meertaligheid, wat men het belang vindt van de verschillende talen op school en hoe die verschillende talen worden gewaardeerd. Bij deze vraag verwacht ik, op basis van de onderzoeken van onder andere Agirdag (2010, 2014, 2015) negatieve attitudes te vinden over de thuistalen en juist positieve attitudes over het Engels.
- *Hoe wordt omgegaan met meertaligheid?*

  Hierbij gaat het om de onderwijsstrategieën die worden gehanteerd, maar ook om hoe er buiten de lessen met de verschillende talen wordt omgegaan. Hierbij verwacht ik dat er weinig ruimte zal zijn voor de verschillende thuistalen, terwijl het gebruik van Nederlands en Engels zal worden aangemoedigd.
- *Welke behoeften zijn er om goed met meertaligheid om te kunnen gaan?*

# 5 Methode

## 5.1 Interviews

Voor dit onderzoek worden negen interviews afgenomen met elf respondenten. Twee interviews worden met twee respondenten tegelijk gedaan. De respondenten zijn allen werkzaam op verschillende scholen van STIP. Ze zijn werkzaam als leerkracht (van een reguliere klas, een schakelklas, de COBO of de International School), intern begeleider (verantwoordelijk voor leerlingenzorg, bijscholing van het team en de onderwijsvisie van de school) of coördinator bij de TPO (die de pilot op de betreffende school coördineert en contact houdt met SLO en Nuffic over de voortgang). In hun werk hebben de respondenten allemaal te maken met taalonderwijs en meertaligheid, ofwel omdat ze een deel van de tijd in het Engels lesgeven, ofwel omdat ze veel leerlingen in de klas hebben met andere thuistalen dan het Nederlands. Daarnaast spreek ik iemand van het bestuur van het STIP voor een overkoepelende visie. Een overzicht van de respondenten en hun functies is toegevoegd als bijlage A. Vanwege de privacy van de respondenten zijn hun namen geanonimiseerd. De respondenten zijn benaderd via het bestuur van STIP. Zij hadden een goed overzicht van de mensen die in hun werk te maken hebben met taaldiversiteit en meertaligheid in hun werk.

De scholen van STIP vallen onder gezamenlijk bestuur, maar hebben wel ieder hun eigen beleid en onderwijsvisie. De scholen zijn dus goed met elkaar te vergelijken, maar zullen ook een gevarieerd beeld geven. Het zijn scholen waar veel kinderen op zitten met een andere thuistaal dan het Nederlands en waar op een aantal scholen ook het Engels een belangrijke rol speelt in het onderwijs. De scholen van STIP zijn representatief voor veel scholen in Nederland waar men steeds meer te maken heeft met een diversiteit aan thuistalen onder de leerlingen. Wat wel bijzonder is, is dat er binnen STIP op zoveel verschillende manieren aandacht is voor taalonderwijs, zowel in de COBO als schakelklassen, als in de reguliere klassen en de TPO. Daarnaast valt er ook nog een International School onder de koepel van STIP. Het is daardoor dus mogelijk veel verschillende onderwijsvormen te bestuderen binnen een scholenkoepel.

De interviews hebben een semigestructureerde opzet en worden afgenomen aan de hand van een topiclijst. Op die manier zullen wel bij iedere respondent dezelfde onderwerpen aan bod komen, maar staat de volgorde van de onderwerpen niet vooraf vast. Daardoor zal er ruimte zijn om door te vragen naar ervaringen en voorbeelden. Die ervaringen en voorbeelden zullen van belang zijn om niet alleen gewenste antwoorden te krijgen, maar een echt beeld te krijgen van wat er in de praktijk speelt. De topiclijst is samengesteld op basis van het theoretisch kader en de onderzoeksvragen en is toegevoegd als bijlage B.

## 5.2 Verwerking en analyse

Na afloop van de interviews zal ik de interviews transcriberen en coderen, zodat ik belangrijke thema's uit de interviews kan halen om daarmee antwoord te geven op de onderzoeksvragen. De interviews zullen zo letterlijk mogelijk worden getranscribeerd, zodat de bewoording van de respondenten kan worden meegenomen. Haperingen of uitweidingen die niets met het onderzoek te maken hebben zullen wel worden weggelaten. Voor het coderen doorloop ik drie stappen van codering, aan de hand van Boeije (2014). De eerste stap is 'open coderen', waarbij samenvattende notities worden gemaakt van fragmenten uit de transcripten. Daarbij wordt nog geen selectie gemaakt in de fragmenten, omdat nog niet zeker is wat uiteindelijk relevant blijkt te zijn. In de fase van het 'axiaal coderen' worden codes ondergebracht in overkoepelende categorieën, opnieuw geformuleerd en samengevoegd. Daarnaast wordt bepaald welke codes belangrijk zijn en hoe de verschillende codes met elkaar samenhangen. Hieruit ontstaat een hiërarchische codeboom met hoofdcodes, subcodes en onderliggende thema's (toegevoegd als bijlage C). In de laatste fase van 'selectief coderen' wordt een selectie gemaakt van de belangrijkste codes die beschreven zullen worden in de resultaten.

## 5.3 Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid en validiteit van een kwalitatief onderzoek zijn niet altijd gemakkelijk te garanderen. Als onderzoeker is het bij het afnemen en analyseren van interviews bijna onmogelijk je eigen ideeën en opvattingen uit te schakelen en is het niet haalbaar ieder interview precies hetzelfde te laten verlopen. Vandaar dat ik mijn verwachtingen bij de onderzoeksvragen vooraf heb geformuleerd, zodat ik me daarvan meer bewust was tijdens de interviews. Ook probeer ik er door het gebruik van een topiclijst voor te zorgen dat in ieder interview wel dezelfde onderwerpen aan bod komen, maar dat een natuurlijk verloop van het gesprek ook mogelijk is. Verder heb ik de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek zoveel mogelijk proberen te waarborgen door het afnemen en analyseren van de interviews zo systematisch en inzichtelijk mogelijk aan te pakken en mijn keuzes zoveel mogelijk te verantwoorden. Ook zal ik achteraf terugkomen op de verwachtingen die ik voorafgaand aan de interviews had.

# 6 Resultaten

Na het afnemen en transcriberen van de interviews heb ik de transcripten gecodeerd volgens de methode van open, axiaal en selectief coderen van Boeije (2014) (zie hoofdstuk 5). Uit dit proces van coderen is een codeboom ontstaan waarin de belangrijkste thema's uit de interviews zijn samengebracht. De codeboom is toegevoegd als bijlage C. In dit hoofdstuk zal ik de codes toelichten en per code samenvatten wat er door de verschillende respondenten werd gezegd.

## 6.1 Rollen verschillende talen

Onder deze hoofdcode vallen de subcodes 'Nederlands', 'Thuistalen' en 'Engels', met daaronder een aantal belangrijke thema's die in de verschillende interviews terugkwamen.

### *6.1.1 Nederlands*

Onder de subcode 'Nederlands' vallen de thema's: 'Nederlands curriculum', 'Focus op Nederlands', 'Nederlands als voertaal' en 'Nederlands als voorwaarde'. Het thema 'Nederlands curriculum' komt voor in de interviews over de TPO, waarin wordt gezegd dat het Nederlands curriculum leidend is voor de scholen. Hoewel het Engels er een belangrijke rol speelt, worden alle leerlingen uiteindelijk beoordeeld op de Nederlandse toetsen. Voor de TPO zijn (nog) geen aparte einddoelen ontwikkeld. Het is dus belangrijk voor deze scholen om (ook) het Nederlands van de leerlingen goed te ontwikkelen.

Het thema 'Focus op Nederlands' kwam terug in alle interviews (met uitzondering van het interview over de International School). De meeste respondenten zijn het erover eens dat het voor anderstalige leerlingen belangrijk is te focussen op het Nederlands. Zij zouden zoveel mogelijk met Nederlands in aanraking moeten komen, zodat ze zo snel mogelijk op het niveau van leeftijdsgenoten komen:

> "Maar in een jaar tijd dusdanig Nederlands willen leren dat ze voldoende Nederlands kennen, kunnen om zich te redden op een volgende school. […] Dus alles gericht op het stimuleren van de Nederlandse taal om dat zo snel mogelijk naar een hoger niveau te brengen." (P4, uiting 11).

In de COBO en schakelklassen wordt dan ook bijna alleen maar aandacht besteed aan het leren van het Nederlands. Het Nederlands heeft daar ook prioriteit boven de ontwikkeling van het Engels, dat geen rol speelt in de COBO en schakelklassen: "Nee, wij geven geen Engels. […] Het is echt alleen maar Nederlands wat wij een jaar lang proberen erin te stoppen." (P6B, uiting 63).

Onder het thema 'Nederlands als voertaal' wordt door zes respondenten genoemd dat het Nederlands de belangrijkste en vaak enige toegestane voertaal is. Het spreken van thuistalen door leerlingen wordt meestal zoveel mogelijk tegengegaan. Als argument voor het gebruik van het Nederlands wordt aangedragen dat iedereen elkaar daarmee kan verstaan en dat het belangrijk is voor anderstalige leerlingen het Nederlands te oefenen. In de TPO-klassen wordt natuurlijk ook veel Engels gebruikt. Wanneer leerlingen daar onderling Engels spreken wordt dat wel toegestaan, omdat het net als het Nederlands een taal is die door iedereen verstaan wordt. De respondenten geven aan dat ze op het schoolplein vaak wel soepeler omgaan met het gebruik van thuistalen (zie 6.1.2).

Het laatste thema dat onder de code 'Nederlands' valt is 'Nederlands als voorwaarde'. In een paar interviews wordt gezegd dat het leren van het Nederlands een belangrijke voorwaarde is voor het kunnen meekomen in andere lessen, zoals rekenen, en de verdere schoolcarrière van de leerling, maar ook voor het sociale contact tussen leerlingen onderling. Wanneer leerlingen nog niet zo goed Nederlands spreken ontstaan er snel conflicten op het schoolplein, omdat de leerlingen zich nog niet goed kunnen uitdrukken:

> "Want je merkt ook dat, als je de Nederlandse taal niet machtig bent, of onvoldoende machtig bent, daar krijg je ook vaker conflicten door. Want je bent minder goed in staat om bijvoorbeeld nuance aan te geven. Bijvoorbeeld kinderen die communiceren hier op het plein geregeld in termen van, ik haat jou, hè, omdat ze misschien niet weten dat je ook kunt zeggen, ik vind het echt niet leuk wat jij doet. Of, ik heb heel veel last van je. En dan wordt het al enorm heftig van." (P2B, uiting 41).

*6.1.2 Thuistalen*

Onder de subcode 'Thuistalen' vallen de thema's 'Beperkte rol thuistaal', 'Toestaan thuistaal', 'Diversiteit thuistalen' en 'Diversiteit vs dominante groep'. Uit de fragmenten onder het thema 'Beperkte rol thuistaal' blijkt dat de thuistalen van leerlingen een kleine rol spelen op de verschillende scholen. Zoals gezegd wordt het Nederlands over het algemeen als voertaal aangehouden en ook in het onderwijs zelf wordt weinig aandacht besteed aan de thuistalen van leerlingen. Sommige respondenten geven wel aan af en toe te vragen naar verschillen of overeenkomsten tussen het Nederlands en de thuistaal van een leerling, of bij het zingen van een Nederlands liedje te vragen naar een gelijksoortig liedje in de thuistaal:

> "Nee, bij mij niet. Ik spreek echt Nederlands. Kijk ze zingen weleens een liedje ofzo, vanmorgen had ik nog een jongetje, die zei, […] daar ken ik een liedje van, maar dat ken ik alleen maar in het Bulgaars. En toen zei die ik zal het wel even ook in het Nederlands

zeggen, weet je toen ging ie, en toen kwam ie er niet uit en toen zei ik, zing het maar even in het Bulgaars. […] Maar ik vind het nog weleens leuk om een liedje, dan zeg ik, zing het ook eens in het Marokkaans, ken je daar, kan je dat ook in het Turks zingen. […] Maar in principe spreek ik gewoon Nederlands en wil ik ook niet dat ze met elkaar Turks of Marokkaans gaan praten." (P5, uiting 6)

Onder het thema 'Toestaan thuistaal' wordt door vijf respondenten gezegd dat het gebruik van de thuistaal door leerlingen in sommige gevallen wordt toegestaan, zoals op het schoolplein of als twee kinderen met dezelfde thuistaal met elkaar aan het spelen zijn. Respondenten geven aan deze 'uitzonderingen' te maken, omdat ze het vaak kunnen begrijpen dat leerlingen het fijn vinden af en toe in hun eigen taal te spreken en dat ze het ook goed vinden als leerlingen hun thuistaal ontwikkelen:

"[…] Ik heb een keer in de reguliere kleutergroep een leerkracht horen zeggen, het waren twee Poolse jongetjes, niet Pools praten met elkaar. En eigenlijk had ik zo met die kinderen te doen. […] Want ik denk, het is zo'n omschakeling als je dus in een cultuur terecht komt waar niemand jouw taal spreekt, en dan kan ik me ook zo goed voorstellen dat het voor die kinderen heerlijk is als ze wel even elkaar iets… Dus, dus ik denk dat het ook moeilijk is om daar een soort evenwicht in te vinden." (P2A, uiting 27-29)

Respondenten noemen ook risico's bij het gebruik van de thuistaal, namelijk: buitensluiten en pesten zonder dat de leerkracht kan verstaan wat er gezegd wordt. Alleen op de International School wordt het gebruik van de thuistaal echt gestimuleerd en ook in de klas toegestaan.

Uit het thema 'Diversiteit thuistalen' blijkt dat de thuistalen van leerlingen vaak heel divers zijn. Er zitten vaak leerlingen met allerlei verschillende taalachtergronden bij elkaar in een klas. De fragmenten bij het thema 'Diversiteit vs dominante groep' laten zien dat de respondenten van de COBO het prettig vinden als er veel diversiteit is aan thuistalen. Dan is het Nederlands namelijk de enige gemeenschappelijke taal en moeten leerlingen wel Nederlands met elkaar praten. Wanneer er veel kinderen met dezelfde thuistaal zijn wordt er vaker onderling in die taal gesproken:

"En in principe vinden wij in een samenstelling van een klas, hoe diverser hoe beter, want dan hebben ze een gemeenschappelijke taal en dat is het Nederlands. Op het moment dat er heel veel kinderen uit een groep, etnische groep of nationaliteit in de klas zit, wat we natuurlijk wel echt met de Syrische kinderen hebben gehad, die gaan

onderling gewoon Arabisch praten. En dat is heel logisch, maar niet bevorderlijk om het Nederlands te praten." (P4, uiting 5)

P9 geeft aan leerlingen met dezelfde thuistaal op de International School juist bij elkaar in de klas worden gezet, zodat ze elkaar kunnen helpen: "Wij stimuleren het gebruik van de moedertaal en we proberen ook kinderen die uit Rusland komen, om allemaal bij elkaar in de klas te doen." (P9, uiting 7)

*6.1.3 Engels*

De subcode 'Engels' bestaat uit de thema's 'Engels belangrijk' en 'Engels geen prioriteit'. Daaruit blijkt al gelijk de tegenstelling waarvan sprake is bij deze subcode. Onder het thema 'Engels belangrijk' vallen fragmenten waaruit blijkt dat het belangrijk wordt gevonden het Engels vroeg en goed te ontwikkelen, omdat dat leerlingen voorbereidt op hun verdere schoolcarrière en een internationale samenleving: "Dus het is eigenlijk tweeledig. Het is een stukje international, een stukje internationalisering, wereldburger maken en een stukje voorbereiding op het vwo, of het vo. Ja, het voortgezet onderwijs." (P1, uiting 18). Het gaat dan met name om fragmenten waarin over de TPO wordt gesproken.

Daarnaast is er het thema 'Engels geen prioriteit'. De fragmenten die daarbij horen gaan over de klassen met veel taaldiversiteit, zoals de COBO en de schakelklassen. Daarin blijkt het lastig het streven van STIP, om Engels vanaf groep 1 aan te bieden, waar te maken. In deze klassen wordt weinig tot geen Engels gegeven. Redenen zijn een gebrek aan tijd, aangezien er veel tijd opgaat aan het aanleren van het Nederlands, en daarnaast wordt door verschillende respondenten genoemd dat het te verwarrend zou zijn voor leerlingen om naast het Nederlands ook gelijk het Engels op school te moeten leren: "[...] Nee geven we geen Engelse les omdat we denken dat dat te verwarrend wordt en ja, nogmaals alle nadruk op het leren van het Nederlands." (P4, uiting 16)

## 6.2 Taalonderwijs

Onder de code 'Taalonderwijs' valt een aantal thema's die te maken hebben met onderwijsvormen die worden gehanteerd in het taalonderwijs: 'Pull out', 'Taalbad' en 'Meertalige aanpak'. Uit de verschillende interviews blijkt dat het onderwijzen van het Nederlands aan anderstalige leerlingen vaak gebeurt door middel van een 'pull out'-methode. Leerlingen worden voor een deel van de week (schakelklassen) of voor een heel jaar (COBO) apart genomen om extra aandacht te kunnen besteden aan de taalontwikkeling. Het leren van het Nederlands gebeurt voornamelijk door middel van een 'taalbad', waarin de leerlingen vrijwel uitsluitend worden blootgesteld aan het Nederlands en het belangrijk wordt gevonden

de leerlingen zoveel mogelijk Nederlandse input te geven (zie ook 6.1.1). Het thema 'Meertalige aanpak' komt vooral terug in de interviews over de TPO en de International School. In de TPO wordt een meertalige 'sandwichmethode' gehanteerd, waarbij de kinderen de hele dag door een meertalig aanbod krijgen van Nederlands en Engels en het Engels actief wordt gekoppeld aan het Nederlands. Als reden voor de sandwichmethode wordt genoemd dat het te confronterend zou zijn voor jonge kinderen om ineens alleen maar aan het Engels te worden blootgesteld:

> "Nou ja, we hadden natuurlijk de keuze uit volledige onderdompeling en sandwichen en wat wij hebben bedacht eigenlijk, [...] dat sommige kinderen het toch wel heel erg bedreigend vinden als je ze meteen al vanaf het moment dat ze binnenkomen in de kleuterklas in het Engels aanspreekt, wat ze nog niet kunnen verstaan." (P8, uiting 3)

In de International School bestaat de meertalige aanpak er niet zozeer uit verschillende instructietalen te hanteren, maar wordt er wel veel aandacht besteed aan de verschillende thuistalen van leerlingen, door hen te laten vertellen over hun thuistaal, door de leerlingen in de thuistaal te laten werken en door taalbuddy's aan te wijzen met dezelfde thuistaal, zodat ze elkaar kunnen helpen.

## 6.3 Taalontwikkeling

De hoofdcode 'Taalontwikkeling' bestaat uit de subcodes 'Attitudes meertaligheid', 'Voorwaarden taalontwikkeling' en 'Thuissituatie'.

### *6.3.1 Attitudes meertaligheid*

De subcode 'Attitudes meertaligheid' bestaat uit twee thema's: 'Meertaligheid als meerwaarde', waar fragmenten onder vallen waarin meertaligheid als toegevoegde waarde wordt gezien, en 'Meertaligheid als belemmering', waarbij het leren van twee of meer talen als belasting wordt gezien voor de leerlingen. In zes interviews wordt de meerwaarde van meertaligheid genoemd. Meertaligheid wordt dan gezien als verrijking, goed voor cognitieve en sociale ontwikkeling en een goede voorbereiding op een internationale maatschappij.

Meertaligheid wordt als belemmering genoemd in eveneens zes interviews. Daarbij wordt vooral gezegd dat het Engels of de thuistaal een belemmering zou vormen voor het leren van het Nederlands. Het vaak spreken van de thuistaal zou de ontwikkeling van het Nederlands dan in de weg zitten. Ook het leren van het Engels wordt als belemmering genoemd voor anderstalige leerlingen. Het zou een te grote belasting voor leerlingen zijn zowel het Nederlands als het Engels te moeten leren op school: "Dat zou een te zware belasting zijn voor het kind, want dan moet het kind en Engels en Nederlands leren, terwijl thuis beide talen niet gesproken

worden. Dus dat is lastig." (P1, uiting 24) Op de TPO worden dan ook alleen kinderen toegelaten waarvan in ieder geval een van de ouders Nederlandstalig is, omdat anders het Nederlands van de leerlingen niet goed genoeg ontwikkeld zou worden. Het is opvallend dat zowel de positieve attitudes als de negatieve attitudes over meertaligheid vaak binnen één interview voorkomen:

> "[…] Maar er wordt dus veel te veel Arabisch gesproken met elkaar en dat is lastig. Gelukkig hebben we een tolk daar die dat allemaal prima verstaat en kijkt wat in orde is en wat niet, maar het neemt de druk weg om Nederlands te praten. Want je wil juist dat ze Nederlands gaan praten tegen elkaar, dus wij proberen niet ontzettend in een kramp te schieten als je toch Nederlands, of toch Arabisch hoort, want je ziet wel aan de uitdrukking van de anderen of het iets schunnigs is of niet. Maar lastig blijft het wel, want het gaat gewoon in onze ogen iets moeizamer als er een taal de bovenhand heeft." (P7, uiting 3).

> "[…] Maar ik zie het echt, het doet iets met je hersens en je kunt echt meer connecties leggen en dus, dat kan geen kwaad. Het is volgens mij zelfs een soort begin van het invoelen van anderen, ja ik ziet het echt als iets, ja maar daar ben ik gewoon zelf een beetje soft in. Maar ik zie dat echt zitten, het lijkt mij echt net zoiets als gewoon een hobby ernaast." (P7, uiting 22)

*6.3.2 Voorwaarden taalontwikkeling*

In de interviews werden verschillende voorwaarden genoemd die van belang zouden zijn voor de taalontwikkeling. Ik zal hier volstaan met het noemen van een aantal thema's die vaak terugkwamen: betrokkenheid van de ouders bij het leerproces, een taalrijke thuisomgeving waarin ouders veel talige interactie hebben met hun kind, een speelse en natuurlijke manier van leren (dit wordt vooral over de TPO gezegd), de jonge leeftijd van leerlingen, een veilige omgeving, zelfvertrouwen van de leerlingen en de eventuele eerdere onderwijservaring van leerlingen in het land van herkomst. Vaak werd ook genoemd dat de ontwikkeling van woordenschat een belangrijke stap is in de taalontwikkeling. Op vrijwel alle scholen is dan ook veel aandacht voor woordenschatonderwijs. Ook wordt in bijna alle interviews gezegd dat het bij leerlingen met een andere thuistaal van belang is dat die thuistaal goed ontwikkeld wordt. De thuistaal wordt gezien als kapstok, op basis waarvan een nieuwe taal kan worden geleerd. Hoe beter de thuistaal ontwikkeld is, hoe makkelijker ook het Nederlands (of bij de International School het Engels) kan worden geleerd:

> "Nou, als ze goed hun eigen taal spreken, als ze daar goed in ontwikkeld zijn, dan is het makkelijker om Nederlandse woorden te labelen, aan die Arabische woorden en daardoor begrippen makkelijker aan te leren als… We hebben ook veel kinderen, vierjarigen vooral die in het Syrisch, of het Arabisch, ook veel te weinig woordenschat hebben en dan is het veel moeilijker om de Nederlandse woorden aan de Arabische woorden te koppelen. Dat gaat dan moeizamer." (P6B, uiting 22)

Ook wordt genoemd dat de ontwikkeling van de thuistaal culturele en sociaal-emotionele waarde heeft en dat een positieve benadering van de thuistaal bijdraagt aan het zelfvertrouwen van het kind. Vaak wordt wel gezegd dat de ontwikkeling van de thuistaal vooral thuis moet gebeuren, omdat daar op school geen ruimte voor is. Op de International School worden er wel buitenschoolse thuistaalprogramma's aangeboden.

*6.3.3 Thuissituatie*

Zoals uit het vorige thema al bleek wordt de thuissituatie belangrijk gevonden voor de taalontwikkeling. Negen respondenten geven aan dat ze ouders adviseren hoe ze hun kind thuis goed kunnen begeleiden. Anderstalige ouders wordt in de meeste gevallen geadviseerd thuis in de thuistaal te blijven spreken en geen krom Nederlands of Engels te gebruiken. Het advies is vaak ook vooral veel talige interactie te hebben, onder andere door samen te lezen en voor te lezen.

Vier respondenten noemen ook de toenemende rol van media in de thuissituatie. Ze geven aan dat leerlingen door het gebruik van (sociale) media al vroeg met bijvoorbeeld het Engels in contact komen, waardoor ze dat al vanzelf zouden oppikken, ook al is daar op school niet altijd aandacht voor (bijvoorbeeld in de COBO): "En ja, nogmaals alle nadruk op het leren van het Nederlands. Maar je merkt dat kinderen he, door de media gewoon echt wel wat Engelse woorden oppikken." (P4, uiting 16).

## 6.4 Taalbeleid

Uit de interviews blijkt dat er vaak geen expliciet beleid is vastgelegd voor de omgang met de verschillende talen binnen de scholen, of dat de respondenten niet weten of er een beleid is. Impliciet wordt er wel beleid gevoerd ten aanzien van de verschillende talen. In de schakelklassen en op de COBO wordt het Nederlands zoveel mogelijk als voertaal gehanteerd en is het gebruik van thuistalen door leerlingen niet toegestaan. Op het schoolplein wordt daar vaak wel soepeler mee omgegaan. P7 geeft aan dat het gebruik van thuistalen op school wel regelmatig op de agenda staat, aangezien men weet dat het belangrijk is de thuistalen te respecteren, maar dat het lastig is daar in de praktijk iets mee te doen. Voor de TPO geldt een

duidelijk beleid dat een van de ouders van leerlingen Nederlandstalig moet zijn, omdat leerlingen het Nederlands anders niet goed genoeg zouden kunnen ontwikkelen. P8 geeft wel aan dat er wordt gezocht naar mogelijkheden om toch ook anderstalige leerlingen toe te laten tot de TPO. Op de TPO zijn geen andere instructie- of voertalen toegestaan dan het Nederlands en Engels. Op de International School wordt het gebruik van de thuistalen juist aangemoedigd. P9 geeft aan dat er momenteel in samenwerking met ouders, leerlingen en staf wordt gewerkt aan een taalbeleid waarin duidelijk wordt gemaakt dat alle talen binnen de school moeten worden gerespecteerd.

## 6.5 Obstakels, behoeften en goede praktijken

In de interviews heb ik ook gevraagd naar wat er goed ging in het omgaan met de verschillende talen in de scholen, waar men tegenaan loopt en waar nog behoefte aan zou zijn. Hieronder zal ik de thema's noemen die daarbij in verschillende interviews naar voren kwamen.

### *6.5.1 Obstakels in het onderwijs*

Onder de subcode 'Obstakels in het onderwijs' vallen de thema's: 'Verschil in populatie', 'Niveau thuistaal onbekend', 'Leerkrachten spreken thuistalen niet', 'Werken aan basisvoorwaarden', 'Communicatie met ouders', 'Beperkte tijd/middelen', 'Gebrek aan geschikte methoden/middelen/doelen'. Met 'Verschil in populatie' wordt bedoeld dat er een verschil ontstaat tussen leerlingen die naar de TPO-klassen gaan en leerlingen die naar de reguliere en/of schakelklassen gaan. De TPO-leerlingen komen vaak uit een hoog sociaaleconomisch milieu, met hoogopgeleide ouders, die meer interesse hebben in TPO. Bovendien is de TPO wat duurder dan de reguliere stroming. De reguliere klassen worden daardoor minder divers en hebben relatief meer leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus. Daardoor ontstaat een scheiding in de leerlingenpopulatie op en tussen de scholen. De leerlingen uit de TPO-klassen zijn over het algemeen beter in leren en komen al meer ontwikkeld de school binnen, terwijl de regulieren klassen relatief meer 'gewichtenleerlingen' krijgen:

> "Nou, we zien een bijzonder fenomeen eigenlijk, dat de kinderen die worden ingeschreven voor TPO zijn vaak kinderen van hoger opgeleide ouders, die het sowieso kunnen betalen, maar die ook het belang ervan inzien. Dus eigenlijk doen de TPO-groepen het over het algemeen het beste en in de reguliere groep is het een zwaardere groep geworden, omdat er meer kinderen zitten met een taalachterstand, of met een anderstalige achtergrond." (P8, uiting 8).

Het blijkt daarnaast lastig het niveau van de thuistaal van leerlingen in te schatten, onder andere omdat leerkrachten de verschillende thuistalen niet allemaal spreken. Dat leerkrachten de thuistalen van leerlingen niet spreken is ook een reden om de thuistalen niet in te zetten in de klas: "In de praktijk hebben we met zoveel mensen te maken, zoveel landen dat dat voor ons vrij onmogelijk is." (P7, uiting 3). Verder lopen verschillende respondenten er tegenaan dat er bij anderstalige leerlingen vaak veel tijd moet worden besteed aan het werken aan basisvoorwaarden, zoals het creëren van vertrouwen, voordat aan het daadwerkelijke onderwijsprogramma kan worden gewerkt:

> "En wat ik ook wel lastig vind is dat je soms het gevoel hebt dat je, doordat je zo hard moet werken aan die voorwaarden hè eigenlijk, voordat je onderwijs kunt gaan geven, want ja wij geven onderwijs in het Nederlands. Dus soms heb ik het idee dat je zo, dat je daar ook weer een achterstand mee opbouwt, waar je de rest van je schoolloopbaan last van blijft houden. […] Het is een stukje taal, zelfstandigheid waar je zo hard aan moet werken ook al in, bij ons groep 1. Dat eer je soms echt in een kring wil gaan zitten, een activiteit wil gaan doen, dat je soms echt wel tijd nodig hebt om." (P2, uiting 74)

De communicatie met ouders is ook een obstakel voor veel scholen, aangezien er vaak sprake is van een taalbarrière. Wat verder in de interviews terugkomt is het gebrek aan tijd en middelen om anderstalige leerlingen goed en langdurig in hun taalontwikkeling te kunnen begeleiden. Voor anderstalige leerlingen die Nederlands moeten leren (in de COBO) zijn er vaak ook geen geschikte methoden, middelen of doelen om het Nederlands aan te bieden. Zo geven P6A en P6B aan dat de toetsen en doelen die worden gesteld vaak niet aansluiten bij de COBO-leerlingen en zegt P4 dat er een combinatie van methoden moet worden gebruikt om het woordenschatonderwijs goed in te richten. Het komt vaak aan de creativiteit van leerkrachten om het onderwijs af te stemmen op anderstalige leerlingen (zie 6.6).

### *6.5.2 Behoeften*

Met name uit de interviews over de schakelklas en COBO blijkt een behoefte aan een grotere inzet van ouders voor het thuis oefenen met taal (zowel het Nederlands als de thuistaal), door middel van thuisopdrachten. Ook worden anderstalige ouders gezien als mogelijkheid om de verschillende talen op school meer te ondersteunen. Ouders worden nog niet op die manier ingezet, maar verschillende respondenten geven wel aan dat ze graag ouders zouden willen inzetten voor bijvoorbeeld taalmiddagen of om lesjes te verzorgen in verschillende talen. Verder is er een behoefte aan meer kennis over NT2-ontwikkeling, meer kennis over de thuistalen van leerlingen en de wens om kennis die er bij de verschillende scholen is meer met elkaar te delen.

Verder wordt genoemd dat er vaak veel administratie komt kijken bij de extra begeleiding van leerlingen, terwijl de tijd al beperkt is. Er zou ook behoefte zijn aan meer middelen en mankracht. Veel extra mankracht (van intern begeleiders en remedial teachers) is in de afgelopen tijd wegbezuinigd, waardoor het steeds lastiger wordt leerlingen individueel te kunnen begeleiden:

> "Nou ja, dat is steeds lastiger. Want er is ontzettend he, ondanks passend onderwijs zijn bijna alle extra mensen in de school wegbezuinigd, dus ja, scholen krijgen er echt wel een zorg bij. Dus ja, dat is niet niet gemakkelijk, nee." (P4, uiting 38)

*6.5.3 Goede praktijken*

Ondanks sommige obstakels geven de respondenten aan dat ze hun onderwijsvormen (zowel de TPO als de COBO en schakelklassen) succesvol vinden. Over de TPO wordt gezegd dat de leerlingen het Engels goed en snel oppakken en dat het leren heel natuurlijk gaat: [Over een leerling] "En hij zat dus in het wintersportklasje en zijn ouders die zagen hem gewoon lekker kletsen met een Duitse instructeur en ze spraken Engels. Dat ging heel makkelijk." (P8, uiting 24) De schakelklassen worden gezien als belangrijk middel om een taalachterstand in te halen en de COBO zou een goede voorbereiding zijn op de verdere schoolcarrière van leerlingen, waarin ze alvast gewend raken aan het onderwijssysteem en zelfvertrouwen opbouwen door alvast aan het Nederlands te werken:

> [Over de schakelklas] "Nou ja ik vind, ja, ik weet dat het gewoon heel veel effect heeft, het heeft ook heel veel effect, dit wat ik doe, ook op het zelfvertrouwen van het kind, want ze begrijpen gewoon veel meer, ze voelen zich zekerder worden, dat zie je ook na zo'n jaar altijd. Er zijn kinderen die komen als bange muisjes bijna binnen, durven bijna niet te praten en bij mij beginnen ze dan te praten, dus dat is wel heel, dat is gewoon, ze krijgen natuurlijk veel persoonlijke aandacht, je kan gewoon naar ze luisteren, je kan ze helpen, wat bedoel je, bedoel je dit, bedoel je dat. Dus je hebt, je bent heel talig met ze bezig, om dat, vertellen en, dus ik zie altijd dat ze heel erg groeien." (P5, uiting 23)

Verder wordt de grote inzet van leerlingen en leerkrachten in verschillende interviews geprezen. Ook de focus op taal wordt als goede praktijk genoemd. Taalontwikkeling wordt door veel respondenten gezien als essentiële voorwaarde voor de verdere ontwikkeling en schoolcarrière:

> "Dat dat wel, ik denk, ik durf eigenlijk wel te stellen dat we hier op school echt wel goed onderwijs geven. Dat denk ik echt. En dat we allemaal heel erg bezig zijn met de taal. En ons bewustzijn dat het niet alleen gaat om de woorden die ze bij de woordenschattoets moeten leren, maar dat het echt gaat om, je moet kinderen met een functionele taalvaardigheid, leesvaardigheid de school uit hebben na acht jaar." (P2, uiting 88)

## 6.6 Leerkrachten

De code 'Leerkrachten' bestaat uit een aantal thema's: 'Scholing/achtergrond', 'Niveau Engels', 'Creativiteit leerkrachten' en 'Kennis/onderzoek meertaligheid'. Onder het thema 'Scholing/achtergrond' wordt door tien respondenten gezegd dat de leerkrachten geen specifieke opleiding of achtergrond in meertaligheid of NT2 hebben. Met name de leerkrachten bij de COBO en de schakelklassen lijken er vooral toevallig terecht te zijn gekomen:

> "Nou, vaak is het een formatieprobleem geweest, ik heb hier niet voor gekozen, nee. Ik kom van de regulier af en op een gegeven moment waren daar genoeg kleuterjuffen en toen, ik wilde alleen maar kleuters doen, dus toen was de COBO was een tweede keuze eigenlijk voor mij." (P6B, uiting 131).

P7 geeft aan dat het door de sterk wisselende leerlingenaantallen bij de COBO vaak niet haalbaar is op korte termijn leerkrachten te vinden met een NT2-achtergrond. P6A en P6B zeggen daarnaast dat er vaak geen geld is voor cursussen of bijscholing en dat de cursussen die worden aangeboden vaak niet toereikend zijn. Volgens P9 is er binnen de International School wel veel aandacht voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

Uit het thema 'Niveau Engels' blijkt dat het niveau waarop leerkrachten van de TPO Engels spreken heel belangrijk wordt gevonden. De leerkrachten moeten speciale certificaten hebben gehaald of laten zien dat ze '(near) native speakers' zijn van het Engels:

> "Ja want we kijken wel, tenminste vereiste, het Engels moet een bepaald niveau hebben. En als ik, ik doe de interviews samen met [naam], wanneer er nieuwe mensen worden aangenomen voor TPO en dan is een gedeelte van het gesprek is ook in het Engels en dan moeten ze ook snel kunnen schakelen en dan hoor je ook meteen van oké, de grammatica is niet in orde, of de uitspraak is niet helemaal… Dus er worden wel eisen aan gesteld." (P8, uiting 6).

In een aantal interviews komt terug dat leerkrachten vaak zelf creatieve oplossingen vinden om om te gaan met de meertaligheid in hun klassen. Het gaat dan om het zelf

ontwikkelen van materiaal of het combineren van verschillende bestaande methoden en het zoeken naar manieren om de taalontwikkeling van leerlingen op een leuke manier aandacht te geven door middel van liedjes en rijmpjes: "Taal en beweging kan ook wel mooi zijn. Veel, ja oh ja heel veel rijmen, liedjes zingen, liedjes zingen is ook taal voor mij, waardoor ze woorden leren onthouden, en ja door veel liedjes te leren." (P5, uiting 36)

De mate waarin respondenten het belangrijk vinden op de hoogte zijn van wetenschappelijk onderzoek verschilt. Een aantal respondenten geeft aan het belangrijk te vinden, een ander deel geeft aan er weinig mee te doen of te weinig tijd te hebben er veel mee te doen:

> [Over het beleid dat anderstalige leerlingen niet naar de TPO mogen] "Maar ja, dat zijn we ook niet helemaal uit, tot nu toe hebben we dat eigenlijk gehanteerd, maar we zijn op zoek naar ook wetenschappelijke benadering van wat is goed." (P8, uiting 8)

> [Over de mate waarin er iets gedaan wordt met publicaties over meertaligheid] "Heel weinig denk ik, echt heel weinig. We zijn echt ons alleen maar het specialiseren op dat tweetalig onderwijs. En verder zouden we wel meer willen, maar dat hebben we nu gewoon niet." (P3, uiting 42)

# 7 Discussie

In dit hoofdstuk zal ik de resultaten uit hoofdstuk 6 verder analyseren en in verband brengen met de literatuur uit hoofdstuk 2. De analyse is verdeeld in een aantal thema's waarin de belangrijkste bevindingen naar voren komen. Het gaat om de verschillende rollen die de talen op de scholen hebben, de attitudes die er zijn over de verschillende talen en meertaligheid, het taalbeleid dat (impliciet) gevoerd wordt, de manier waarop het taalonderwijs is ingericht, de belangrijkste behoeften die er zijn om met de taaldiversiteit om te gaan en de paradox van meertaligheid waarvan sprake is op de scholen. Aan het eind van het hoofdstuk zal ik ook stilstaan bij de betrouwbaarheid en beperkingen van dit onderzoek.

## 7.1 Rollen talen

Uit de interviews blijkt dat het Nederlands op de scholen van STIP een belangrijke plaats inneemt. Het Nederlands is de belangrijkste voertaal, wordt gezien als een voorwaarde voor verdere ontwikkeling van de leerlingen en ook bij het tweetalig onderwijs is het Nederlandse curriculum leidend. Die uitkomsten lijken dus in overeenstemming met het onderzoek 'De Staat van het Nederlands' (Taalunie 2017) waarin naar voren kwam dat in het basisonderwijs voornamelijk Nederlands wordt gesproken en andere talen een ondergeschikte rol spelen. Op de scholen van STIP is er voor leerlingen met een andere thuistaal sprake van een volledige focus op het Nederlands. Voor Nederlandstalige leerlingen gaat daarnaast het Engels in de reguliere klassen en op de TPO een steeds belangrijkere rol spelen. De TPO blijkt erg populair, de scholen maken al plannen om een volledige TPO-stroming te gaan aanbieden en ook in de reguliere klassen is het de bedoeling dat de leerlingen al vanaf groep 1 Engels krijgen. In de COBO en de schakelklassen speelt het Engels niet of nauwelijks een rol.

Voor de verschillende thuistalen van leerlingen is op school weinig ruimte. Ze worden niet of nauwelijks gebruikt in het onderwijs en het gebruik ervan door leerlingen wordt zoveel mogelijk tegengegaan. Bij de COBO en schakelklassen wordt daar op het schoolplein of tijdens het spelen in de klas soms een uitzondering op gemaakt. Alleen op de International School wordt het gebruik van de thuistalen actief gestimuleerd. Er lijkt op de meeste scholen dus sprake van de eentalige norm die Baker (2006), Paradis (2009) en Sierens & Van Avermaet (2014) beschrijven, behalve dat het Engels wel als voertaal wordt toegestaan.

## 7.2 Attitudes

De respondenten hebben over het algemeen positieve attitudes ten opzichte van het Engels en Nederlands. Vooral het Nederlands wordt als belangrijke voorwaarde gezien voor de verdere schoolcarrière. Het Engels wordt gezien als meerwaarde, omdat het voorbereidt op een

internationale samenleving en een verdere ontwikkeling van het Engels in het voortgezet onderwijs. Het Engels is voor de respondenten vooral een extra verrijking die mooi meegenomen is, zeker als leerlingen er van jongs af aan mee in aanraking komen. Wanneer het gaat over een meertalige ontwikkeling van Nederlands en Engels zijn de respondenten dan ook zeer positief:

> "Wat ik vooral als meerwaarde ervaar is dat ze zo vroeg al aan de andere klanken worden blootgesteld. Dat, ik bedoel het is super moeilijk om als volwassene het Engels goed uit te leren spreken en je hoort het gewoon ook aan heel veel mensen dat ze uit, uit welk land ze komen, niet eens alleen Nederland. Maar als je dat op zo jonge leeftijd hoort en ermee mag spelen eigenlijk, liedjes, rijmpjes, dan denk ik dat dat veel authentieker gaat klinken tegen de tijd dat jij de basisschool verlaat. En ik denk ook dat het een hele wereld voor ze opent, een wereld van muziek bijvoorbeeld, wat betekenen liedjes die je mooi vindt, waar je graag naar luistert. Je communiceert makkelijker." (P8, uiting 22)

Over het algemeen lijken ook de attitudes over de thuistalen van leerlingen positief. Het wordt belangrijk gevonden dat de thuistaal van leerlingen goed wordt ontwikkeld, omdat het een kapstok zou zijn voor het Nederlands en omdat het culturele en sociaal-emotionele waarde heeft voor de leerlingen en bijdraagt aan hun zelfvertrouwen. Die vier soorten voordelen die Oliveira et al. (2016) beschrijven (cognitief, emotioneel, cultureel en sociaal) worden dus allemaal genoemd. Die ideeën lijken in overeenstemming met de 'Threshold Hypothesis' van Cummins (in Baker 2009), waarin wordt benadrukt dat het belangrijk is dat beide talen van een meertalig kind goed ontwikkeld moeten worden. De thuistalen worden door de respondenten tegelijkertijd echter ook als obstakel voor het leren van het Nederlands gezien. Tijd die wordt besteed aan het gebruik of het ontwikkelen van de thuistaal zou ten koste gaan van de ontwikkeling van het Nederlands. Ook het Engels zou op die manier het leren van het Nederlands door anderstalige leerlingen in de weg kunnen staan. Anderstalige leerlingen worden dan ook niet toegelaten tot de TPO, omdat ze dan te weinig met Nederlands in aanraking zouden komen. Die ideeën sluiten weer meer aan bij het 'Seperate Underlying Proficiency Model' (Baker 2009), waarin verschillende talen elkaar in de weg kunnen zitten. Volgens die theorie zouden leerlingen zoveel mogelijk 'ondergedompeld' moeten worden in het Nederlands (Sierens & Van Avermaet 2014). Deze tegenstrijdige ideeën over de thuistalen komen in een aantal gevallen binnen een interview voor.

De respondenten lijken dus geen expliciet negatieve attitudes te hebben ten aanzien van de thuistalen van leerlingen, maar lijken zich op school wel vooral te willen focussen op het leren van het Nederlands. Het is mogelijk dat daardoor wel een negatieve attitude over de

thuistalen wordt overgedragen op leerlingen. In de klassen met veel taaldiversiteit wordt namelijk wel een eentalig beleid gevoerd en wordt het spreken van thuistalen zoveel mogelijk voorkomen. Het is mogelijk dat leerlingen daardoor zelf een negatieve attitude ontwikkelen over hun thuistaal, waardoor ze deze minder goed zullen ontwikkelen, zoals Paradis (2009) beschrijft. Op basis van dit onderzoek kan daar echter nog niets over worden gezegd.

## 7.3 Taalbeleid

Het is opvallend dat er, behalve op de International School, nergens een expliciet taalbeleid lijkt te zijn voor de manier waarop met de taaldiversiteit in de school wordt omgegaan. In ieder geval is het bij de respondenten niet bekend of er beleid is vastgelegd of wat dat beleid precies inhoudt. Toch lijkt er impliciet wel een duidelijk beleid gevoerd te worden. Het Nederlands is over het algemeen de enige voertaal en instructietaal. Bij de TPO is ook het Engels een voertaal en instructietaal. Het gebruik van andere talen is in principe niet toegestaan. Op het schoolplein of tijdens het spelen in de klas wordt daar soms een uitzondering op gemaakt. Dit eentalige beleid met de focus op het Nederlands komt voort uit het idee dat iedereen elkaar moet kunnen verstaan, dat de leerkrachten anders geen grip hebben op wat er tussen de leerlingen speelt en dat anderstalige leerlingen zich op die manier het Nederlands sneller eigen maken, omdat ze het voortdurend in de praktijk moeten brengen. Deze bevindingen komen overeen met de constateringen van Baker (2006) en Sierens & Van Avermaet (2014) dat eentaligheid vaak de norm is in het onderwijs. Voor zover uit de interviews op te maken is, wordt het gebruik van thuistalen niet bestraft, zoals op de Vlaamse middelbare scholen die Agirdag (2010) beschrijft wel gebeurde.

## 7.4 Taalonderwijs

Het taalonderwijs wordt op de scholen van STIP op verschillende manieren aangeboden. Zowel het taalbadonderwijs als de meertalige aanpak die Sierens & Van Avermaet (2014) beschrijven zijn daarin te herkennen. Anderstalige leerlingen krijgen het Nederlands voornamelijk aangeboden door middel van eentalig taalbadonderwijs, waarbij ze zoveel mogelijk met Nederlands in aanraking worden gebracht. Het gaat daarbij om een 'pull-out-benadering' (Agirdag 2014) waarbij leerlingen voor een deel van de schooltijd of een heel jaar in een speciale klas (schakelklas of COBO) worden geplaatst om extra aandacht te kunnen besteden aan de ontwikkeling van het Nederlands. Het idee van de taalbadmethode is dat hoe meer de leerlingen met Nederlands in aanraking komen, des te sneller ze het Nederlands zullen leren (Sierens & Van Avermaet 2014). Dat idee is ook bij de respondenten te herkennen:

> "Het gaat echt puur om de Nederlandse taal in de scholen, waar zoveel mogelijk aandacht wordt besteed, op alle manieren. […] En er zijn ook wel, in het onderzoek van [naam] is het ook wel te lezen, er zijn ook wel onderzoeken waaruit blijkt dat het goed is dat kinderen vooral focussen op één taal. Dat ze in ieder geval één taal goed beheersen, of dat nou Nederlands is, of een thuistaal. En als we zorgen dat ze, in die zin kiezen we dan voor het Nederlands, als we zorgen dat ze dat goed beheersen dan hebben ze de mogelijkheid om in ieder geval in hun ontwikkeling verder te gaan." (P1, uiting 9-11)

Op de International School en bij de TPO wordt echter veel meer voor een meertalige aanpak gekozen. Op de TPO worden Nederlands en Engels letterlijk de hele dag door elkaar gebruikt. Er is daarin echter geen ruimte voor eventuele andere thuistalen van leerlingen. Op de International School is de voertaal en instructietaal voornamelijk Engels, maar wordt op allerlei manieren geprobeerd de thuistalen van leerlingen een plek te geven in en om de klas. Leerlingen mogen in hun eigen taal 'onderzoek' doen voordat ze een presentatie geven in het Engels, door middel van allerlei projecten wordt aandacht besteed aan de talige achtergronden van de leerlingen, leerlingen met dezelfde thuistaal worden bewust bij elkaar in de klas geplaatst zodat ze elkaar kunnen helpen en wanneer er een nieuwe leerling is, wordt er een taalbuddy aangewezen met dezelfde thuistaal.

Verschillende respondenten van de andere scholen geven aan dat ze in hun klassen graag meer aandacht zouden hebben voor de thuistalen van leerlingen, omdat ze merken dat dat betrokkenheid en zelfvertrouwen oplevert. Behalve in de International School (zie hierboven) weet men vaak echter niet hoe een meertalige aanpak rondom de thuistalen zou kunnen worden gerealiseerd:

> "Vanuit nieuwkomersonderwijs begrijpen we dat het belangrijk is om de taal van het kind te respecteren, de eigen taal en dat moeten we positief benaderen en we moeten ze boeken en allerlei materialen uit eigen landen laten meenemen en hebben. In de praktijk hebben we met zoveel mensen te maken, zoveel landen dat dat voor ons vrij onmogelijk is." (P7, uiting 3)

Vooral het niet kunnen spreken van de thuistalen van leerlingen wordt als een groot obstakel gezien om iets met die talen te doen in de klas. Daarnaast zit men vaak vast in bestaande structuren, waardoor het moeilijk is veranderingen door te voeren. Het lijken dan ook meer praktische redenen dan ideologische overtuigingen waarom de thuistalen op veel scholen weinig aandacht krijgen. Het ontbreekt simpelweg aan tijd, middelen en kennis om het onderwijs anders in te richten (zie 7.5). De oplossing die nu wordt gehanteerd is dan ook de

ontwikkeling van thuistalen thuis te stimuleren en op school zoveel mogelijk tijd aan het Nederlands te besteden.

Naast het taalonderwijs op school geven de respondenten aan dat ouders een belangrijke rol spelen in de taalontwikkeling van de leerlingen. Vooral het bieden van een taalrijke thuisomgeving is daarbij belangrijk. Veel scholen adviseren de ouders dan ook over hoe ze de taalontwikkeling van hun kind kunnen stimuleren, bijvoorbeeld door thuis veel talige interactie te hebben. Wel wordt genoemd dat het contact met anderstalige ouders niet altijd gemakkelijk is, door de taalbarrière en ook omdat niet alle ouders eraan gewend zijn dat er aanwezigheid wordt verwacht bij ouderavonden en andere informatiemomenten. Er wordt ook genoemd dat ouders ingezet zouden kunnen worden om meertaligheid op school een plek te geven.

Zoals in het theoretisch kader werd uitgelegd is het belangrijk niet alleen 'basic interpersonal communicative skills' (BICS) ofwel 'dagelijkse algemene taalvaardigheden' (DAT) te ontwikkelen bij anderstalige leerlingen, maar ook te zorgen voor 'cognitive/academic language proficiency' (CALP) ofwel 'cognitief academische taalvaardigheden' (CAT) (Baker 2006, LPTN-schrijfgroep 2017). De ontwikkeling van BICS/DAT gaat meestal vrij snel, terwijl de ontwikkeling van CALP/CAT jaren kan duren. Op de scholen van STIP is echter maar voor korte tijd extra ondersteuning beschikbaar voor anderstalige leerlingen. Na een jaar op de COBO of een jaar in een schakelklas stromen de leerlingen door naar regulier onderwijs, waar het lastiger is de leerlingen individueel te begeleiden. Het is mogelijk dat de ontwikkeling van CALP/CAT dus niet voldoende ondersteuning krijgt, wat de anderstalige leerlingen kan belemmeren in hun schoolcarrière. Op basis van dit onderzoek is dat echter niet met zekerheid te zeggen.

## 7.5 Behoefte aan kennis, middelen en tijd

Op scholen waar sprake is van veel taalvariatie ontbreekt het vaak aan kennis, middelen en/of tijd om de taalontwikkeling van leerlingen beter te begeleiden. Leerkrachten zien vaak het belang van de ontwikkeling van thuistalen, maar weten niet goed hoe ze die op een goede manier een plek zouden moeten geven in het onderwijs. Extra mankracht, zoals remedial teachers, IB'ers en extra leerkrachten zijn grotendeels wegbezuinigd en in de beperkte tijd die er is moet al heel veel gebeuren. Daarnaast lijken er niet altijd toereikende methoden te zijn om het Nederlands als tweede taal aan te bieden op school. Die bevinding komt overeen met het onderzoek van Van Avermaet et al. (2016) die lieten zien dat er een gebrek is aan didactische middelen om met meertaligheid om te gaan in de klas. Het komt op veel scholen aan op de combinatie van verschillende methoden en de creativiteit van leerkrachten. Die leerkrachten hebben in de meeste gevallen echter geen specifieke opleiding of achtergrond in NT2.

Bij de TPO en op de International School lijkt er wel meer kennis te zijn over meertalige ontwikkeling en meer mogelijkheden om die kennis in de praktijk te brengen. De TPO wordt

intensief begeleid vanuit het ministerie en de TPO-coördinatoren hebben inspraak in de inrichting en uitvoering van de TPO. P9 geeft expliciet aan dat er op de International School veel aandacht is voor professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Verschillende respondenten geven aan dat het goed zou zijn de kennis die er is binnen STIP meer te delen en ervoor te zorgen dat men ook op andere scholen meer kennis krijgt van thuistalen en NT2-onderwijs.

In veel interviews wordt ook genoemd dat men de ouders meer zou willen betrekken bij het onderwijs. Zowel voor de communicatie over de ontwikkeling van de leerlingen als meer inhoudelijk, voor het thuis oefenen met taal en eventueel zelfs de inzet van de taalkennis van ouders op school.

## 7.6 Paradox van meertaligheid

Uit de interviews blijkt dat er grote verschillen bestaan tussen de manier waarop Nederlands wordt geleerd aan anderstalige kinderen in de COBO en schakelklassen enerzijds en de manier waarop Engels wordt geleerd aan Nederlandstalige kinderen in de TPO anderzijds. Het uitgangspunt is in beide gevallen echter hetzelfde: het leren van een nieuwe taal op school. Een belangrijk verschil is de aanpak van het taalonderwijs. Bij de COBO en schakelklassen is sprake van taalbadonderwijs waarbij de leerlingen volledig worden 'ondergedompeld' in het Nederlands en de thuistalen van leerlingen geen rol spelen. In het begin worden daarbij afbeeldingen en prentenboeken gebruikt om de betekenis van woorden duidelijk te maken. Bij de TPO is juist sprake van een volledig meertalige aanpak, waarbij de kinderen de hele dag door Nederlands en Engels te horen krijgen en de talen voortdurend aan elkaar gekoppeld worden. Waar onderdompeling de dus realiteit is voor leerlingen met andere thuistalen, vindt men dat bij de TPO te confronterend: "[…] Dat sommige kinderen het toch wel heel erg bedreigend vinden als je ze meteen al vanaf het moment dat ze binnenkomen in de kleuterklas in het Engels aanspreekt, wat ze nog niet kunnen verstaan." (P8, uiting 3) Het wordt zelfs als kracht van de COBO genoemd dat de leerlingen zoveel mogelijk met Nederlands in aanraking komen: "En ik denk dat de kracht wel is van dit onderwijs is dat wij ze echt alleen maar, zoveel mogelijk in het Nederlands aanspreken. Waardoor ze eigenlijk gewoon, ja, ook wel in het Nederlands terug moeten praten." (P6A, uiting 56)

Er is daarnaast nog een belangrijk verschil tussen het onderwijs aan anderstalige leerlingen en Nederlandstalige leerlingen. Waar het voor Nederlandstalige leerlingen belangrijk wordt gevonden dat ze zo vroeg mogelijk met Engels in aanraking komen, hebben anderstalige leerlingen beperkte toegang tot Engels onderwijs. Een vereiste voor de TPO is dat minimaal een van de ouders Nederlandstalig is. Leerlingen met twee ouders met een andere thuistaal kunnen dus niet deelnemen aan de TPO. Daarnaast heeft het Engels in de schakelklassen, de COBO en in reguliere klassen met veel anderstalige leerlingen geen prioriteit. Het wordt daar belangrijker

gevonden dat de leerlingen eerst Nederlands leren. Er lijkt sowieso een verschil in populatie te ontstaan tussen leerlingen van de TPO en de reguliere klassen. Aangezien de TPO wat duurder is en hoogopgeleide ouders meer interesse hebben in de TPO, zijn de leerlingen uit de TPO voornamelijk afkomstig uit hoogopgeleide, vaak taalrijke milieus, terwijl in de reguliere klassen relatief meer leerlingen 'overblijven' van lager opgeleide ouders en vaak taalarmere milieus. In de TPO-klassen heeft men daardoor veel minder te maken met leerlingen met taalachterstanden en taalproblemen dan in de reguliere klassen en lijkt het erop dat de leerlingen van de TPO daardoor een voorsprong hebben op de leerlingen van de reguliere klassen:

> [Over de leerlingen van de TPO] "Ja misschien niet eens in hun, in hoe goed ze het Engels oppikken, maar wel in hoe goed hun, hoe goed de rest ook is. Dus dat rekenen en taal, dat dat al redelijk goed ontwikkeld is en dat dat dus voor hen heb je daar ook minder extra tijdinvestering nodig om dat op peil te brengen, of op peil te houden. En in de reguliere klas moet je al op een heel ander niveau beginnen eigenlijk. Maar dat is iets wat we gaandeweg eigenlijk hebben ontdekt, dat is eigenlijk misschien wel het grootste negatieve bijverschijnsel, dat je minder verscheidenheid hebt in de klas. Dus de reguliere stroming is zwaarder geworden." (P8, uiting 34)

Het is echter lastig te zeggen welke invloed de populatieverschillen precies hebben op de ontwikkeling van de leerlingen in de verschillende klassen, aangezien de TPO nog maar kortgeleden van start is gegaan.

Er is nog een ander, subtieler verschil merkbaar in de manier waarop over Nederlandstalige en anderstalige leerlingen wordt gesproken. Bij de analyse van de transcripten valt op dat er bij anderstalige leerlingen veel wordt gesproken over 'taalachterstand', het belang om 'zo snel mogelijk' Nederlands te leren en de 'noodzaak' om thuis veel te oefenen. Als het over de TPO gaat, wordt het leren van een nieuwe taal echter benaderd als een 'verrijking', die vooral op een 'speelse', 'natuurlijke' manier moet gaan. Dit verschil zal voor een deel voortkomen uit het feit dat het voor de anderstalige kinderen ook daadwerkelijk noodzakelijk is zo snel mogelijk een bepaald niveau in het Nederlands te bereiken, omdat ze anders in de rest van het onderwijs niet mee kunnen komen, terwijl er bij de TPO (nog) geen harde einddoelen zijn die de leerlingen in het Engels 'moeten' bereiken. Alles wat de leerlingen oppikken van het Engels is dus mooi meegenomen. Het is echter wel opvallend dat er zo verschillend wordt gedacht over het leren van het Engels en Nederlands, terwijl het eigenlijk om hetzelfde gaat: meertalige ontwikkeling.

In de manier waarop meertaligheid in het onderwijs een plek krijgt, lijkt dus sprake te zijn van de 'paradox van meertaligheid' die Agirdag (2015) beschrijft, waarin het Engels wordt gezien als belangrijke voorbereiding op een steeds internationaler wordende samenleving,

terwijl het gebruik van immigrantentalen integratie en het leren van het Nederlands in de weg zouden staan. De uitkomsten uit de interviews lijken overeen te komen met het onderzoek van Agirdag (2010) bij Vlaamse middelbareschoolleerlingen, waarbij het gebruik van de thuistaal wordt gezien als obstakel voor schoolsucces en eentaligheid de norm is door het aanmoedigen van het gebruik van Nederlands en het tegengaan van het gebruik van thuistalen. Bovendien lijkt er ongelijkheid te zijn in de onderwijskansen die anderstalige en Nederlandstalige leerlingen krijgen. Waar Nederlandstalige leerlingen de kans krijgen vanaf jonge leeftijd Engels te leren, en meertalig onderwijs krijgen van goedgeschoolde, zorgvuldig uitgekozen leerkrachten, moeten anderstalige leerlingen het doen met eentalig taalbadonderwijs, een beperkte toegang tot Engels en leerkrachten waarvoor weinig ondersteuning beschikbaar is bij het omgaan met de taaldiversiteit en het aanleren van Nederlands als tweede taal. Die verschillen lijken voor een deel voort te komen uit praktische redenen: het is moeilijk haalbaar de sandwichmethode gebruiken met alle verschillende thuistalen van de anderstalige leerlingen, er is maar een beperkte hoeveelheid tijd, geld en mankracht beschikbaar en de scholen hebben nu eenmaal te maken met het Nederlandse curriculum waaraan moet worden voldaan. Uit de manier waarop over de verschillende onderwijsvormen gepraat wordt blijkt echter ook dat de respondenten daadwerkelijk anders denken over het leren van het Engels door TPO-leerlingen en het leren van Nederlands door anderstalige leerlingen. Ze lijken de eigenlijke overeenkomsten niet te zien en benaderen beide vormen van taalontwikkeling dan ook heel anders.

## 7.7 Betrouwbaarheid en validiteit

Zoals in hoofdstuk 5.4 al werd gezegd heb ik geprobeerd de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek zoveel mogelijk te waarborgen door mijn verwachtingen expliciet te formuleren en het afnemen en analyseren van de interviews zo inzichtelijk en systematisch mogelijk te laten verlopen. Het is echter onmogelijk als onderzoeker je eigen vooroordelen en verwachtingen volledig uit te schakelen. Zo verwachtte ik een negatieve attitude bij de respondenten ten aanzien van de thuistalen van leerlingen en onwetendheid met betrekking tot het belang van thuistalen voor de ontwikkeling van een tweede taal. Het bleek echter dat de respondenten niet zozeer een negatieve attitude hebben ten aanzien van thuistalen, maar dat men vaak gewoonweg niet weet hoe de thuistalen een plek zouden kunnen krijgen op school. Door steeds te reflecteren op mijn eigen verwachtingen kon ik ervoor zorgen dat ik in de interviews ook open bleef staan voor nieuwe ideeën en inzichten.

In dit onderzoek probeerde ik een beeld te krijgen van wat er in de onderwijspraktijk speelt rondom meertaligheid en hoe men omgaat met verschillende talen op school. Ik heb daarvoor uiteindelijk vooral gesproken met mensen die in hun werk expliciet bezig zijn met taalonderwijs en die naast hun werk als leerkracht coördinerende en begeleidende rollen

hebben, of leerkracht zijn van klassen waarin bewust veel aandacht aan taal wordt besteed (de COBO en schakelklassen). Ik heb echter weinig 'gewone' leerkrachten gesproken, die voor een reguliere klas staan en daarin te maken hebben met verschillende talen en thuistalen. Daardoor geeft mijn onderzoek dan ook geen compleet beeld van 'de' onderwijspraktijk. Wel kunnen de resultaten wat zeggen over de manier waarop er binnen een koepel van openbare basisscholen wordt omgegaan met verschillende talen, welke rol beleid speelt en welke initiatieven er zijn om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren.

# 8 Conclusies en aanbevelingen

In dit onderzoek stond de vraag centraal hoe men in de onderwijspraktijk van scholenkoepel STIP Hilversum omgaat met verschillende talen en meertaligheid. Om antwoord te geven op die vraag, zal ik hieronder per deelvraag een antwoord formuleren, waarna ik algemene conclusies zal formuleren. Tot slot zal ik een aantal aanbevelingen doen voor praktijk, beleid en vervolgonderzoek.

- *Welke talen spelen een rol binnen de scholen?*
  Als instructietaal en voertaal speelt vooral het Nederlands een belangrijke rol. Bij de TPO wordt de helft van de tijd aan Engels besteed, maar blijft het Nederlandse curriculum leidend. Het gebruik van andere thuistalen van leerlingen is in principe niet toegestaan, behalve af en toe in vrije speelsituaties. Op de International School wordt het gebruik van thuistalen naast het Engels juist gestimuleerd.
- *Hoe ziet het taalbeleid eruit en hoe wordt dat in de praktijk gebracht?*
  Er is geen expliciet taalbeleid geformuleerd, of in ieder geval hebben de respondenten daar geen weet van. Impliciet wordt er, behalve op de International School, een eentalig beleid gevoerd waarin de thuistalen van leerlingen geen rol hebben. Op de TPO is naast het Nederlands ook het Engels toegestaan, maar ook daar is geen plek voor (andere) thuistalen van leerlingen.
- *Wat weet men over meertaligheid?*
  Men weet over het algemeen dat de thuistaal om verschillende redenen belangrijk is voor anderstalige leerlingen en op de meeste scholen wordt het onderzoek naar meertaligheid zoveel mogelijk gevolgd. Het is echter niet altijd mogelijk om die kennis in de praktijk te brengen. Daarnaast hebben niet alle leerkrachten een achtergrond in NT2 of meertaligheid en is het niet altijd mogelijk om bij te scholen. Op individueel niveau, met name op de International School, is wel kennis over meertalige ontwikkeling aanwezig.
- *Welke attitudes zijn er over de verschillende talen en meertaligheid?*
  De respondenten zijn vooral positief over het Nederlands en Engels. Over de thuistalen is men niet negatief, de ontwikkeling ervan wordt belangrijk gevonden voor de taalontwikkeling van de leerlingen. Meertaligheid, zeker als het gaat over het Engels, wordt als verrijking gezien. De thuistaal wordt vaak echter ook als obstakel gezien voor het leren van het Nederlands. Ook het leren van het Engels zou voor anderstalige leerlingen teveel gevraagd zijn.
- *Hoe wordt omgegaan met meertaligheid?*

Er is een groot verschil in de manier waarop met de ontwikkeling van Engels bij Nederlandstalige leerlingen wordt omgegaan en de ontwikkeling van Nederlands bij anderstalige leerlingen. Bij Nederlandstalige leerlingen die op school Engels leren wordt een meertalige aanpak gehanteerd en wordt de meertalige ontwikkeling gestimuleerd en als verrijking benaderd. Bij anderstalige leerlingen die op school Nederlands moeten leren wordt een taalbadmethode gehanteerd, is er weinig ruimte voor meertalige ontwikkeling op school en wordt vooral een noodzaak geformuleerd om zo snel mogelijk een 'taalachterstand' in te halen. Die verschillen lijken niet per definitie voort te komen uit onwil of negatieve attitudes ten opzichte van thuistalen, maar vooral uit het systeem waarin men vastzit en het gebrek aan kennis, tijd, middelen en mankracht om het onderwijs anders in te richten. De eigenlijke overeenkomsten tussen beide vormen van taalontwikkeling lijken niet te worden gezien.

- *Welke behoeften zijn er om goed met meertaligheid om te kunnen gaan?*
  Er is een behoefte aan meer kennis over NT2 en meertaligheid en vooral aan het delen van de kennis die er op individueel niveau al is. Daarnaast is er een gebrek aan tijd, middelen en mankracht om goed met de taaldiversiteit in de klassen om te kunnen gaan. Ook is er een behoefte de ouders meer bij het onderwijs te betrekken.

Waar er vanuit de wetenschap en de beleidswereld allerlei theorieën en ideeën worden geformuleerd met betrekking tot meertalige ontwikkeling in het onderwijs, blijkt het omgaan met meertaligheid in de praktijk een ingewikkeld gegeven. De ideeën die er vanuit wetenschappelijke en beleidsmatige hoek zijn, zijn niet altijd praktisch uitvoerbaar. Men zit vast in een bepaald systeem en heeft niet de mogelijkheden daar zomaar iets aan te veranderen. De recente aandacht voor Engelstalig onderwijs heeft gezorgd voor een pilot met meertalig onderwijs in Engels en Nederlands, waarin men beschikt over de mogelijkheden meertalig onderwijs te bieden en meertaligheid als 'kans' te benaderen, zoals Van Avermaet et al. (2016) het formuleren. Het verschil met onderwijs aan anderstaligen wordt daarmee wel extra duidelijk. Hoewel men het belang van een goede ontwikkeling van de thuistaal vaak wel ziet, zit men vast in een systeem waarin andere talen als obstakel worden gezien voor het leren van het Nederlands en ontkomt men niet aan een eentalige norm.

Op basis van dit onderzoek kan ik een aantal aanbevelingen formuleren voor de praktijk:

- Zorg voor meer kennis over meertalige ontwikkeling bij kinderen. Aangezien die kennis er op individueel niveau wel lijkt te zijn, is het vooral van belang die kennis beter met elkaar te delen.

- Zorg voor bewustwording van de huidige verschillen tussen Engels onderwijs aan Nederlandstalige leerlingen en Nederlands onderwijs aan anderstalige leerlingen en creëer gelijke kansen voor alle leerlingen.
- Zorg ervoor dat leerkrachten weten hoe ze met de taaldiversiteit in hun klassen om kunnen gaan. Zoals de International School laat zien hoeft een leerkracht niet alle thuistalen te kunnen spreken om die talen wel een plek te geven in de klas. Zo kunnen verschillende talen zichtbaar worden gemaakt in de klas, leerlingen kunnen individueel in hun thuistaal werken of erover vertellen en er kunnen taalbuddy's worden aangewezen die elkaar kunnen helpen.
- Maak gebruik van de taalkennis van ouders. Ouders kunnen niet alleen thuis, maar ook op school worden ingezet om verschillende talen te ondersteunen en zichtbaar en hoorbaar te maken.
- Stel voor iedere school een taalbeleid op waarin de culturele en talige diversiteit positief wordt benaderd, zodat er een eenduidige boodschap kan worden uitgedragen.
- Bepaal prioriteiten voor de COBO en schakelklassen, zodat meer ruimte ontstaat leerlingen individueel te begeleiden.

Daarnaast kan ik een aantal aanbevelingen formuleren voor de beleidswereld:

- Zorg voor gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. Onderwijs in het Engels aan Nederlandstalige leerlingen krijgt nu veel aandacht, maar het is minstens zo belangrijk dezelfde middelen beschikbaar te stellen voor het onderwijs aan anderstalige leerlingen.
- Zorg ervoor dat ook anderstalige leerlingen kunnen profiteren van Engels onderwijs.
- Zorg voor manieren waarop anderstalige leerlingen ook na de COBO of schakelklas nog voldoende in hun taalontwikkeling begeleid kunnen worden.
- Maak verdere professionalisering van leerkrachten op het gebied van meertaligheid mogelijk.

Zoals gezegd zijn in dit onderzoek uiteindelijk weinig 'reguliere' leerkrachten meegenomen. In vervolgonderzoek zouden hun ervaringen kunnen worden toegevoegd. Ook zou het interessant zijn ouders te spreken om te onderzoeken hoe zij hun rol zien in de taalontwikkeling van hun kind en welke attitudes er bij hen heersen over de verschillende talen waarmee hun kinderen in aanraking komen. Verder is het interessant in de gaten te houden hoe de TPO zich de komende jaren gaat ontwikkelen en te bekijken wat de resultaten zouden zijn wanneer ook anderstalige leerlingen aan de TPO zouden gaan deelnemen. Met dit onderzoek is in ieder geval een stukje van de ingewikkelde onderwijspraktijk in beeld gebracht. Wetenschap en beleid zouden naar mijn inzien vaker aandacht mogen hebben voor wat zich in die complexe realiteit afspeelt.

## Literatuur


Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3): 307-321. Gedownload op 16 april 2017, van http://www.tandfonline.com.proxy.library.uu.nl/doi/abs/10.1080/0142569100370050

Agirdag, O. (2014). Onderwijsongelijkheid tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen en de effectiviteit van eentalig versus meertalig onderwijs. In: B. Benyaich (ed.), Klokslag twaalf: tijd voor een ander migratie- en integratiebeleid (173-192). Brussel: Itinera Institute. Gedownload op 16 april 2017, van https://pure.uva.nl/ws/files/2426975/154613_Agirdag_Klokslag_12.pdf

Agirdag, O. (2015). Scholen in de meertalige stad: niet elke taal is gelijk. In V. Mamadouh, & A. van Wageningen (Red.), *EU@Amsterdam: een stedelijke raad.* (pp. 67-74). Amsterdam: AUP. Gedownload op 16 april 2017, van http://dare.uva.nl/document/2/168697

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual review of psychology, 52*(1), 27-58.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology, 11*(1), 1-33.

Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism.* Amsterdam: Amserdam University Press.

Baker, Colin. (2006). Cognitive Theories of Bilingualism and the Curriculum. In C. Baker (Red.), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (pp. 166-186). Clevedon: Multilingual Matters.

Berkhof, L. (2016). *Meertaligheid in het onderwijs: attitudes van docenten ten aanzien van* minderheidstalen (Masterthese). Universiteit Utrecht, Utrecht.

Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen.* Den Haag: Boom Lemma.

Boves, T. & M. Gerritsen (1995). *Inleiding in de sociolinguïstiek*. Utrecht: Het Spectrum.

Brakkee, L.S. (2016). Wat de boer niet kent? In-group- en out-group-waardering van de Nederlandse regionale accenten (Bacheloreindwerkstuk). Nederlandse taal en cultuur, Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Extra, G. (2006). De omgang met taaldiversiteit in een multiculturele context. In Gowricharn, R. (Red.), *Falende instituties. Negen heikele kwesties in de multiculturele samenleving* (pp. 175-198). Utrecht: De Graaff.

Extra, G. & Yagmur, K. (2012). *Language Rich Europe. Trends in beleid en praktijk voor meertaligheid in Europa.* British Council/Cambridge University Press.

LPTN-schrijfgroep. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool.* PO-raad/Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Gedownload op 22 maart 2017, van https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf

Nationale onderwijsgids. (2015, 17 augustus). *Meer dan duizend basisscholen geven Engels in groep 1.* Geraadpleegd op 17 april 2017, van https://www.nationaleonderwijsgids.nl/basisonderwijs/nieuws/28984-meer-dan-duizend-basisscholen-geven-engels-in-groep-1.html

Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland.* Amsterdam: Askant.

Nuffic. (2017, 4 mei). *Tweetalig primair onderwijs (tpo).* Geraadpleegd op 29 mei 2017, van https://www.nuffic.nl/primair-onderwijs/talenonderwijs/tweetalig-primair-onderwijs-tpo

Oliveira, L. C. de., Gilmetdinova, A., & Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education, 30*(1), 22-42. Gedownload op 15 april 2017, van http://www.tandfonline.com.proxy.library.uu.nl/doi/full/10.1080/09500782.2015.1070860

Paradis, J. (2009). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer, & L. Wei. (Red.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication.* (pp. 15-44). Berlijn: Walter de Gruyter.

Rijksoverheid. (n.d.). *Taalachterstand.* Geraadpleegd op 17 april 2017, van https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/inhoud/taalachterstand-basisschoolleerlingen

Rijksoverheid (2014, 27 juni). *Kabinet maakt lesgeven in vreemde taal op basisschool mogelijk.* Geraadpleegd op 20 juni 2017, van https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2014/06/27/kabinet-maakt-lesgeven in-vreemde-taal-op-basisschool-mogelijk

Sierens, S. & P. Van Avermaet. (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, P. Van Avermaet (Red.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 204-222). Bristol: Multilingual Matters. Gedownload op 17 april 2017, van https://biblio.ugent.be/publication/4284796/file/4284823.pdf

Taalunie. (2017). *De Staat van het Nederlands. Publieksrapport*. Den Haag: Taalunie.

Taalunie. (te verschijnen). *Inspiratietekst: Meertaligheid in het Onderwijs.* Den Haag: Taalunie.

UNESCO (2008). *Mother tongue matters: Local language as a key to effective learning*. Gedownload op 15 april 2017, van http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161121e.pdf

Van Avermaet, P., e.a. (2016), *Meertaligheid Als Realiteit op School (MARS). Onderzoek in opdracht van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming.* Gent: Universiteit Gent.

Woumans, E., Surmont, J., Sruys, E. & Duyck, W. (2016). The Longitudinal Effect of Bilingual Immersion Schooling on Cognitive Control and Intelligence. *Language Learning, 66* (2), 76 -91. Gedownload op 9 maart 2017, van http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.library.uu.nl/doi/10.1111/lang.12171/full

## Bijlage A: Overzicht respondenten

| P | Functie | School/instelling | Duur |
|---|---|---|---|
| 1 | Hoofd onderwijs en kwaliteit | STIP | 40.59 |
| 2A | IB'er | De Dubbeldekker | 29.31 |
| 2B | IB'er | De Dubbeldekker | 29.31 |
| 3 | Coördinator TPO/ leerkracht schakelklas | Violenschool | 28.21 |
| 4 | IB'er | COBO | 32.59 |
| 5 | Leerkracht schakelklas | Minckelersschool/ Goudenregenschool Kerkelanden | 35.12 |
| 6A | Leerkracht | COBO | 34.29 |
| 6B | Leerkracht | COBO | 34.29 |
| 7 | Teamleider | COBO/ Taalschool Huizen | 34.03 |
| 8 | Coördinator TPO | Gooise Daltonschool | 35.04 |
| 9 | Leerkracht English Additional Languages | International Primary School | 33.03 |

# Bijlage B: Topiclijst

**1 Talen binnen de school**

- Welke thuistalen zijn er?
- Welke talen worden door leerlingen op school gesproken?
- Welke instructietalen zijn er?
- Engels vs thuistalen

**2 Taalbeleid**

- Is er expliciet taalbeleid?
  - Wat is het taalbeleid?
  - Waarom ziet het beleid er zo uit?
  - Hoe wordt het beleid uitgevoerd?
- Is er impliciet taalbeleid?
- Wat weet men over adviezen en rapporten (LPTN)?

**3 Meertaligheid**

- Wat weet men over meertaligheid?
  - Rol thuistaal: cognitief, emotioneel, cultureel, sociaal
  - Hoe kan meertaligheid volgens leerkrachten het best ontwikkeld worden?
    - Taalbad vs meertalige aanpak
- Welke attitudes zijn er over meertaligheid?
  - Ziet men meertaligheid als een meerwaarde of als beperking?
  - Hoe belangrijk is het Nederlands?
  - Hoe belangrijk is de thuistaal?
  - Hoe belangrijk is het Engels?
  - Welke ervaringen zijn er met meertaligheid op school?
- Hoe wordt omgegaan met meertaligheid?
  - Voorbeelden uit de praktijk
  - Welke ruimte is er voor de verschillende talen?
  - Ontwikkeling Engels vs ontwikkeling thuistaal

**4 Behoeften**

- Wat gaat goed?
- Waar loopt men tegenaan?
- Waar is behoefte aan?

## Bijlage C: Codeboom

| Hoofdcode | Subcode | Thema | Subthema |
|---|---|---|---|
| Rollen verschillende talen | Nederlands | Nederlands curriculum | |
| | | Focus op Nederlands | |
| | | Nederlands als voertaal | |
| | | Nederlands als voorwaarde | |
| | Thuistalen | Beperkte rol thuistaal | |
| | | Toestaan thuistaal | |
| | | Diversiteit thuistalen | |
| | | Diversiteit vs dominante groep | |
| | Engels | Engels belangrijk | |
| | | Engels geen prioriteit | |
| Taalonderwijs | Pull out | | |
| | Taalbad | | |
| | Meertalige aanpak | | |
| Taalontwikkeling | Attitudes meertaligheid | Meertaligheid als meerwaarde | |
| | | Meertaligheid als belemmering | Thuistaal als obstakel |
| | | | Engels als obstakel |
| | Voorwaarden taalontwikkeling | Betrokkenheid ouders | |
| | | Belang thuistaal | |
| | | Taalrijke thuisomgeving | |
| | | Speels/natuurlijk leren | |
| | | Jonge leeftijd | |
| | | Woordenschat | |
| | | Veilige omgeving | |
| | | Zelfvertrouwen | |
| | | Onderwijservaring | |
| | Thuissituatie | Adviseren ouders | |
| | | Rol media | |
| Taalbeleid | | | |
| Obstakels, behoeften en goede praktijken | Obstakels in het onderwijs | Verschil in populatie | |
| | | Niveau thuistaal onbekend | |
| | | Leerkrachten spreken thuistalen niet | |
| | | Werken aan (basis)voorwaarden | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Communicatie ouders<br>Beperkte tijd/middelen | |
| | | Gebrek aan geschikte methoden/ middelen/ doelen | |
| | Behoeften | Inzet ouders/ thuisopdrachten | |
| | | Kennis delen | |
| | | Kennis NT2 | |
| | | Kennis thuistalen | |
| | | Meer middelen/ mankracht | |
| | | Minder administratie | |
| | Goede praktijken | Focus op taal | |
| | | Succes TPO | |
| | | Succes COBO/ schakelklas | |
| | | Inzet leerlingen | |
| | | Inzet leerkrachten | |
| Leerkrachten | Scholing/ achtergrond | | |
| | Niveau Engels | | |
| | Creativiteit leerkrachten | | |
| | Kennis/ onderzoek meertaligheid | | |