

Op school spreken wij ~~Nederlands~~ alle talen!

*Een case study naar de integratie van thuishalen in het basisonderwijs aan
nieuwkomers*



Leonie Wulftange; 3995488

MA Meertaligheid en Taalverwerving

Universiteit Utrecht

Begeleider: Luisa Meroni

Tweede lezer: Sergio Baauw

Juli 2017

Inhoud

1.	Inleiding	4
2.	Theoretisch kader	6
2.1	Meertaligheid.....	6
2.2	Tweede taalverwervingsproces bij kinderen.....	8
2.3	Belang van een goede ontwikkeling van de thuistaal.....	10
2.3.1	Thuistaal en taalvaardigheid in de T2	11
2.3.2	Thuistaal en schoolsucces	12
2.3.3	Thuistaal en sociaal-emotionele ontwikkeling	13
2.4	Aandacht voor de thuistaal in het onderwijs	13
2.5	Attitudes leerkrachten omtrent meertaligheid en thuistaal	15
3.	Probleemstelling	17
3.1	Relevantie	17
3.2	Nieuwkomersonderwijs in Nederland.....	17
3.3	Onderzoeksvragen	18
4.	Methode.....	20
4.1	De casus	20
4.2	Dataverzameling.....	20
4.2.1	Schoolobservatie	21
4.2.2	Klasobservaties	21
4.2.3	Interviews.....	22
5.	Resultaten	25
5.1	Observaties	25
5.1.1	In de school.....	25
5.1.2	In de klas	26
5.2	Interviews.....	27
5.2.1	Leerkrachten over meertaligheid in het algemeen.....	27
5.2.2	Leerkrachten over meertaligheid op school	31
5.2.3	Door leerkrachten waargenomen effect van meertaligheid op school	35
6.	Conclusie.....	38
6.1	Discussie.....	38
6.2	Beantwoording hoofdvraag.....	40
	Literatuur.....	46
	Bijlagen	49
	Bijlage 1: Observatieschema	49
	Bijlage 2: Vragenlijst interviews	50
	Bijlage 3: Voorbeeld transcriptie	52

1. Inleiding

De vluchtelingentroom van de afgelopen jaren brengt verschillende uitdagingen voor de Nederlandse maatschappij met zich mee. Eén van deze uitdagingen is het verzorgen van geschikt onderwijs voor alle kinderen die nieuw zijn in Nederland. Elk kind dat in Nederland aankomt heeft niet alleen het recht op onderwijs maar is ook leerplichtig. Dat betekent dat kinderen in de leeftijd van vijf tot zestien jaar een plek moeten krijgen in het Nederlandse onderwijssysteem. Hoe het onderwijs aan deze nieuwkomers vormgegeven moet worden, staat ter discussie en er zijn dan ook grote verschillen te zien binnen Nederland. Zo zijn er gemeenten waarin leerlingen meteen in een reguliere klas worden geplaatst en daar extra ondersteuning krijgen, maar er bestaan ook speciale klassen voor deze leerlingen: de nieuwkomersklassen. Deze kunnen onderdeel uitmaken van een reguliere basisschool of gecentraliseerd zijn binnen één school. Overal is het leren van de Nederlandse taal echter het eerste doel (Onderwijsinspectie, 2014).

Het nieuwkomersonderwijs in Nederland kan als immersieonderwijs gecategoriseerd worden. Leerlingen komen op een school terecht waar Nederlands de voertaal is en waar de leerkrachten Nederlands met hen spreken. Op die manier hopen scholen de taalverwerving zo vlug mogelijk te laten verlopen. Soms gelden er zelfs regels als "Op school wordt alleen Nederlands gesproken" (Groothoff, 2016). De regel dat andere talen op school niet zijn toegestaan wordt vaak met twee argumenten onderbouwd: ten eerste wordt het verwervingsproces van het Nederlands op die manier niet belemmerd en ten tweede voorkom je zo uitsluiting van leerlingen en leerkrachten die de andere talen niet machtig zijn. Deze houding van scholen en leerkrachten is niet raar in een land als Nederland waar eentaligheid als norm wordt gezien.

Desalniettemin begint er langzaam verandering te komen in deze eentalige houding, gedreven door resultaten uit de wetenschap (Gielen & Işçi, 2015; Hajer & Spee, 2017). Aandacht voor de thustalen van leerlingen en het benutten van hun kennis in andere talen blijkt juist versterkend te werken voor de ontwikkeling van deze leerlingen. Het leren van een nieuwe taal gebeurt door voort te bouwen op kennis van eerder geleerde talen. Daarnaast is het ook voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind zeer belangrijk om zijn identiteit en daarmee dus ook zijn taal te respecteren en op waarde te schatten. In opdracht van het Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de PO-raad, de sectororganisatie voor het primair onderwijs, werd er begin 2017 een advies gepubliceerd voor alle basisscholen die te maken krijgen met nieuwkomers in hun klassen: "Ruimte voor nieuwe talenten" (Hajer & Spee, 2017). In dit advies staat aandacht voor de cultuur en taal

van nieuwkomers centraal. Door stil te staan bij wat leerlingen al weten en kunnen en daarop voort te bouwen zal het integratieproces volgens de onderzoekers soepeler verlopen.

In de handreiking "Ruimte voor talen" worden tips en concrete lesvoorbeelden gegeven die scholen erbij moeten helpen een meertalig klimaat op school te scheppen en nieuwkomers op die manier te stimuleren in hun leerproces. Maar hoe voer je dit in de praktijk uit? Handreikingen en tips zijn fijn, maar wat is daadwerkelijk haalbaar voor scholen en hoe staan leerkrachten hier tegenover? Zijn er obstakels die zij tegenkomen en zien zij wel het belang van een meertalig klimaat op school? Alleen wanneer degenen die het beleid moeten uitvoeren ook erachter staan, zal het een succes worden en kunnen leerlingen ervan profiteren. Met deze vragen in het achterhoofd is het voorliggende onderzoek opgezet. Hierin zal een school centraal staan die de afgelopen jaren geleidelijk haar taalbeleid heeft aangepast en thuistalen en (-culturen) een prominente plek in haar onderwijs wil geven. Dit onderzoek neemt deze school als casus om erachter te komen hoe zij dit proces heeft ingezet en hoe de leerkrachten dit ervaren.

Daarvoor zal in hoofdstuk 2 allereerst een uitgebreide beschrijving van de literatuur op het gebied van tweede taalverwerving, nieuwkomersonderwijs en het belang van de thuistaal besproken worden alvorens in hoofdstuk 3 de onderzoeksvragen te presenteren. In hoofdstuk 4 zal vervolgens de gehanteerde methode van dit onderzoek beschreven worden waarbij ook de respondenten verder toegelicht zullen worden. Hoofdstuk 5 bevat de resultaten van het onderzoek en in hoofdstuk 6 volgt een discussie van het onderzoek met tekortkomingen en suggesties voor vervolgonderzoek. Tot slot zal de algemene conclusie van het onderzoek geformuleerd worden.

2. Theoretisch kader

2.1 Meertaligheid

Het begrip 'meertaligheid' kent diverse definities, variërend van gebalanceerde meertaligheid, dus het spreken van meer dan één taal op moedertaalniveau tot functionele meertaligheid, het gebruiken van meer dan één taal (Gielen & Işçi, 2015). De definitie die binnen het onderzoeksgebied van nieuwkomersonderwijs vaak gehanteerd wordt, is die van Van den Branden (in Gielen & Işçi, 2015; Van Avermaet et al., 2016). Deze definitie zal ook in dit onderzoek gehanteerd worden en luidt als volgt:

'Individuen worden meertalig genoemd als ze de competentie hebben om meer dan één taal te begrijpen en produceren (dat kan op verschillende niveaus, dus niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn), of als zij van meerdere talen regelmatig gebruikmaken.' (Van den Branden, geciteerd in Gielen & Işçi, 2015)

Er is voor deze definitie gekozen omdat deze aansluit bij eerder onderzoek naar meertaligheid binnen het nieuwkomersonderwijs. Daarnaast sluit zij goed aan bij de realiteit van het nieuwkomersonderwijs: kinderen die nieuw in Nederland zijn, zijn geen gebalanceerde meertaligen maar maken toch regelmatig gebruik van verschillende talen en beheersen vaak meer dan twee talen op verschillende niveaus.

Meertaligheid bij kinderen kan op verschillende manieren ontstaan. Zo zijn er meertalige kinderen die vanaf hun geboorte thuis meer dan één taal meekrijgen, bijvoorbeeld wanneer hun ouders niet dezelfde taal spreken. Deze vorm van meertaligheid, ook wel simultane meertaligheid genoemd, onderscheidt zich van meertaligheid die op latere leeftijd is ontstaan. Successieve meertaligheid kan optreden wanneer een eentalig kind via immersie een nieuwe taal verwerft of wanneer een eentalig kind via instructie een vreemde taal leert (Pinter, 2011).

De focus binnen dit onderzoek ligt op de eerste vorm van successieve meertaligheid. Deze kan optreden wanneer ouders besluiten om hun kind naar een school te sturen waar les wordt gegeven in een andere taal dan de dominante taal van de omgeving. Een voorbeeld hiervan zou zijn wanneer Nederlandse ouders in Nederland besluiten hun kind naar een school te sturen waar Engels de voertaal is. Het Nederlands is in dat geval de dominante taal van het gezin, maar ook van het land waarin het gezin woont. Het Engels wordt dan beschreven als de minderheidstaal. Deze vorm van onderwijs – immersieonderwijs – zorgt ervoor dat het kind de meerderheidstaal als eerste taal, voortaan T1 of thuistaal genoemd, heeft en een minderheidstaal als tweede taal, voortaan T2. Het kan ook zo zijn

dat een kind opgroeit in of migreert naar een gebied waar een andere taal dan de T1 wordt gesproken. Op school en in zijn omgeving leert het kind dan de dominante taal van dit gebied – zijn T1 is dan een minderheidstaal en zijn T2 een meerderheidstaal (Pinter, 2011; Hoff, 2014). In deze situatie kunnen zich twee scenario's voordoen: het kind voegt de nieuwe taal toe aan zijn repertoire zonder de eerste taal te verliezen, wat door Baker (2006) positieve of additieve meertaligheid wordt genoemd; of de eerste taal wordt door het leren van de nieuwe taal in gedrang gebracht, wat negatieve of subtractieve meertaligheid genoemd wordt.

Ondanks de vele onderzoeken die de voordelen van meertaligheid hebben aangetoond (Mueller Gathercole et al., 2010) is deze kennis, namelijk dat meertaligheid voordelen voor individuen met zich meebrengt, nog niet volledig tot de praktijk doorgedrongen. De voordelen van meertaligheid zijn voornamelijk een beter metalinguïstisch bewustzijn en betere cognitieve prestaties. Met dat laatste aspect wordt bijvoorbeeld bedoeld dat meertaligen zich beter op een taak kunnen concentreren en makkelijker tussen taken kunnen switchen. Daarvoor is een sterke cognitieve controle nodig, die door het spreken van meerdere talen getraind wordt. (Mueller Gathercole et al., 2010). Pulinx, Agirdag en Van Avermaet (2014) deden onderzoek naar de percepties van Vlaamse leerkrachten over meertaligheid, thuistalen en taalgebruik op school. Zij toonden aan dat leerkrachten in Vlaanderen nog vooral eentalige opvattingen hebben en dat het leren van het Standaardnederlands op de meeste scholen de hoogste prioriteit heeft. Doordat het spreken van dialecten thuis in Vlaanderen heel gebruikelijk is, vindt men dat er op school gewerkt moet worden aan een goede beheersing van het Standaardnederlands omdat deze nodig is voor succes op school. Deze opvatting wordt ook toegepast voor leerlingen met een andere thuistaal, zoals Arabisch. Van Avermaet (2015) geeft daarbij wel aan dat de houding van leerkrachten ten opzichte van meertaligheid en een andere thuistaal afhankelijk is van het soort taal dat gesproken wordt. Hij ziet dat het leren van vreemde talen zoals Engels en Duits juist wordt aangemoedigd, omdat het spreken van deze talen als zinvol voor de toekomst van de leerlingen wordt beschouwd. Aan de andere kant wordt de meertaligheid van jongeren met een niet-westerse achtergrond vooral als een hindernis voor hun ontwikkeling gezien. Niet-westerse talen worden soms verboden op school en ouders van deze leerlingen wordt geadviseerd Nederlands te spreken (Sierens & Van Avermaet, 2014). Ook op sommige Nederlandse scholen geldt de regel "Hier spreken wij alleen Nederlands" (Van Avermaet, 2015; Groothoff, 2016), iets waar de overheid met behulp van de handreiking "Ruimte voor talen" verandering in wil brengen. De attitudes van leerkrachten zullen in paragraaf 2.5 verder uitgelicht worden.

Zoals eerder al kort is aangestipt, brengt het spreken van meer dan één taal voordelen met zich mee (Mueller Gathercole et al., 2010). Dit is echter niet altijd het geval. De manier waarop de talen geleerd zijn en hoe ze vervolgens onderhouden en gebruikt worden, speelt daarbij een grote rol. Belangrijk daarbij is de relatie tussen de T1 en T2 en de manier waarop de verschillende talen verworven worden (Pinter, 2011). Er zal daarom in de komende paragrafen verder in worden gegaan op de tweede taalverwerving bij kinderen en de rol die de moedertaal daarbij speelt.

2.2 Tweede taalverwervingsproces bij kinderen

Het tweede taalverwervingsproces dat pas op iets latere leeftijd begint, bijvoorbeeld vanaf het moment dat een kind naar school gaat, verloopt anders dan het eerste taalverwervingsproces of het simultaan verwerven van meerdere talen. Doordat het kind al een taal verworven heeft, heeft het al kennis van bepaalde concepten en weet het hoe taal werkt: tijdens het T1-verwervingsproces heeft het kind al het bewustzijn gecreëerd dat je met behulp van taal over abstracte of niet aanwezige dingen kunt praten. Dit hoeft bij het leren van een nieuwe taal dus niet opnieuw ontdekt te worden.

Het T2-verwervingsproces doorloopt een aantal fasen die door Tabors (1997) zijn beschreven. In eerste instantie kent het kind de nieuwe taal nog niet en dus blijft het de T1 gebruiken. Vervolgens begint het gebaren te gebruiken om te reageren op de eerste begrepen uitingen. De eerste eigen uitingen in de T2 zijn vaak aangeleerde vaste uitdrukkingen, er is dan nog geen sprake van productieve taalvaardigheid. Wanneer dit wel optreedt en het kind zelf uitingen gaat maken, zullen er fouten in voorkomen. In deze fase maken kinderen, net als volwassenen die een T2 leren, gebruik van een *interlanguage*. Dit taalsysteem is een tussenvorm van de doeltaal en de T1. De *interlanguage* heeft eigen regels die niet gelijk zijn aan die van de doeltaal. Hierdoor ontstaan de fouten die het kind in deze fase van de taalverwerving maakt. Sommige fouten lijken op de fouten die eentalige kinderen maken bij de eerste taalverwerving, zoals het overgeneraliseren van werkwoordvervoegingen. Zowel kinderen die het Nederlands als eerste taal leren als kinderen die het Nederlands als tweede taal leren, doorlopen een fase waarin zij onregelmatige werkwoorden regelmatig vervoegen. Dit heeft vormen als "hij loopte" tot gevolg. Andere fouten zijn te wijten aan de invloed van de T1 van het kind op de doeltaal, ook wel interferentie genoemd (Hoff, 2014; Appel & Kuiken, 2006). Een goed voorbeeld van een interferentiefout is het toepassen van de woordvolgorde uit de T1 in de T2. Een Engels kind dat Nederlands leert, zou dan een zin zoals deze kunnen uiten: "Gisteren ik ging naar school."

Kinderen waarbij de T1 al goed ontwikkeld is en die al scholing in deze taal ontvangen hebben, kunnen voordelen hiervan ondervinden. Zo stelt Paradis (2007) dat oudere T2-leerders sneller woorden leren dan jongere T1-sprekers van dezelfde doeltaal. Doordat oudere kinderen leerstrategieën en concepten uit hun T1 over kunnen nemen, laten zij een versneld leerproces zien. Paradis noemt een voorbeeld uit het onderzoek van Winitzet et al. (1995). Het kind dat daarin werd bestudeerd was een T1-spreker van het Pools dat Engels als T2 leerde. Met het Pools als basis verwierf dit kind binnen één jaar dezelfde woordenschat die T1-sprekers van het Engels in vier jaar verwerven. Vervolgonderzoek liet zien dat dit niet voor alle T2-lerende kinderen geldt, maar dat deze snelle leercurve wel bij meer kinderen te zien is. Daarnaast lijken oudere kinderen de woordenschat van een T2, in ieder geval in het begin, sneller te verwerven dan jongere kinderen (Paradis, 2007). Ook Snow en Hoefnagel-Höhle (1978) onderzochten het verschil in leersnelheid tussen verschillende leeftijdsgroepen. De jongste groep, bestaande uit kinderen in de leeftijd van 3 tot 5 jaar, leerde volgens hun resultaten de T2 het minst snel. Kinderen in de leeftijd van 8 tot 10 en 12 tot 15 jaar lieten de beste resultaten zien, hoewel in de eerste maanden vooral de volwassenen en kinderen van 12 tot 15 snel vooruit gingen. Snow en Hoefnagel-Höhle (1978) gaven als één van de mogelijke verklaringen voor het voordeel van oude kinderen ten opzichte van jonge kinderen het reeds hebben verworven van een taal. Cummins (2005, 2007) pleit er dan ook voor om de T1 in T2-onderwijs meer te benutten om zo het leerproces van nieuwkomers te bevorderen. Hierop zal in paragraaf 2.3 verder worden ingegaan.

Ondanks dat de tweede taalverwerving sneller verloopt wanneer de T1 goed is ontwikkeld, wijst Cummins (2000) op het feit dat het verwerven van een nieuwe taal op iedere leeftijd tijd nodig heeft. Volgens hem is het belangrijk om een onderscheid te maken tussen *basic interpersonal communicative skills*, dagelijkse algemene taalvaardigheden (DAT), en *cognitive academic language proficiency*, cognitieve academische taalvaardigheden (CAT). Door deze twee vaardigheden van elkaar te scheiden, kun je het tweede taalverwervingsproces van kinderen beter begrijpen. Allereerst is het voor kinderen van belang om de DAT te ontwikkelen. DAT wordt gebruikt om verhalen over de wereld om je heen te vertellen. Dit taalgebruik is concreet en interactief en vormt de basis voor CAT. CAT, ook wel schooltaal genoemd, is veel abstracter en complexer. Het wordt gebruikt om over denkactiviteiten te communiceren en wordt gevormd door begrippen uit de verschillende schoolvakken. Naarmate kinderen ouder worden speelt CAT een steeds belangrijkere rol in hun schoolcarrière en intellectuele ontwikkeling. Door het ontwikkelen van taal als denkinstrumentarium leren kinderen de schooltaal en daarmee ook de vakinhoud

zelf (Cummins, 2008; Hajer & Spee, 2017). Cummins (1981) vond dat de DAT van nieuwkomers soms al na twee jaar op leeftijdsniveau was, maar dat voor een adequate CAT wel vijf tot zeven jaar nodig was. Dit verschil kan verklaren waarom leerlingen die de T2 al vloeiend lijken te beheersen toch lager scores op toetsen dan hun eentalige leeftijdsgenoten. De vloeiende beheersing van de T2 geldt dan alleen voor de DAT, terwijl CAT juist van belang is voor goede scores op school. Wanneer leerkrachten niet stilstaan bij dit verschil kunnen zij deze lagere scores onterecht aan een lager intelligentieniveau toeschrijven (Cummins, 2008).

Uiteraard zijn er binnen het T2-verwervingsproces ook individuele verschillen te zien, niet ieder kind leert een nieuwe taal even snel. Een aantal factoren kan daarbij een rol spelen en Paradis (2007) bespreekt deze in haar artikel. Allereerst motivatie: de mate waarin iemand een taal wil leren of deel wil worden van de taalgemeenschap is van invloed op het taalverwervingsproces. Paradis plaatst hierbij de kanttekening dat dit voor jonge kinderen een minder goede voorspeller is, aangezien zij nog geen beeld van culturele verschillen ontwikkeld hebben. Daarnaast geldt voor alle kinderen die een minderheidstaal als T1 hebben dat motivatie individuele verschillen minder goed kan verklaren. Voor deze kinderen geldt immers dat zij over het algemeen een zeer sterke wil hebben om zich aan de nieuwe taal en cultuur aan te passen. Naast motivatie noemt Paradis de factoren *language aptitude*, de intrinsieke taalvaardigheid; persoonlijke eigenschappen zoals een extravert of introvert karakter; leeftijd; sociaaleconomische status; kwaliteit en context van de T2-input en het type T1. Voor dit laatste geldt dat vooral op het gebied van woordenschat de T1 verschillen bij T2-leerders kan verklaren. Zo kunnen kinderen met een verwante T1, in tegenstelling tot leerlingen met een lexicaal niet-verwante T1, op school gebruik maken van een overlappend lexicon (Paradis, 2007).

2.3 Belang van een goede ontwikkeling van de thuistaal

Een goede basis in de T1 is niet alleen belangrijk voor de tweede taalverwerving maar ook voor de emotionele ontwikkeling van een kind. Zoals eerder beschreven kan het leren van een nieuwe taal er echter voor zorgen dat er taalverlies in de eerste taal ontstaat. Taalverlies treedt niet altijd op, er kan ook alleen sprake zijn van een verschuiving in de dominante taal¹. Kinderen die de T2 na een aantal jaar op hetzelfde niveau beheersen als de T1 laten vaak een verschuiving zien waarbij de T2, de meerderheidstaal, de nieuwe dominante taal

¹ Hier wordt met dominante taal niet de grootste taal van het land bedoeld, maar de belangrijkste taal voor het meertalige individu.

wordt. Bij kinderen die op jongere leeftijd de T2 verwerven, treedt deze verschuiving over het algemeen sneller op dan bij oudere kinderen (Paradis, 2007). Ook bij taalverlies speelt leeftijd een rol. Paradis (2007) noemt het onderzoek van Wong Fillmore (2009) dat uitwees dat kinderen die al in de kleuterleeftijd de T2 leren een grotere kans hebben op achteruitgang van hun T1. Vervolgonderzoek kon deze resultaten echter niet bevestigen en de reden daarvoor lijkt de hoeveelheid input te zijn. Bij kinderen die opgroeien in een gemeenschap waar de T1 nog veel gesproken wordt, lijkt de leeftijd waarop zij met de T2 in aanraking komen een minder grote rol te spelen.

Om taalverlies tegen te gaan en op die manier de voordelen van meertaligheid te blijven benutten, is het van belang dat de T1 onderhouden wordt. Hieronder zal een overzicht gegeven worden van de huidige stand van zaken in het onderzoek naar het belang van de thuistaal op het gebied van taalvaardigheid in de tweede taal, de emotionele ontwikkeling en de schoolprestaties van het kind.

2.3.1 Thuistaal en taalvaardigheid in de T2

Cummins beschrijft aan de hand van zijn *interdependence theory* de relatie tussen de T1 en T2 in het tweede taalverwervingsproces. Hoewel talen aan het oppervlak duidelijk van elkaar verschillen, stelt Cummins (1981) dat de talen onderliggende cognitieve en academische vaardigheden delen. Door deze gedeelde onderliggende basis is het mogelijk om nieuwe vaardigheden die in één taal zijn opgedaan naar de andere taal over te dragen. Wanneer bepaalde vaardigheden, zoals lezen, in de T1 van een kind al ontwikkeld zijn, zal het kind dus ook sneller leren lezen in de nieuwe taal dan een kind dat deze taal als eerste taal leert. Belangrijk daarbij is het niveau waarop de eerste taal beheerst wordt voordat het kind de tweede taal leert. Alleen wanneer de T1 tot een hoog niveau verworven is, is het mogelijk om de onderliggende vaardigheden over te dragen.

Niet alleen kunnen bepaalde vaardigheden worden overgedragen van de T1 naar de T2, maar het algehele verwervingsproces van de T2 zal sneller en met beter resultaat verlopen wanneer de T1 op een hoog niveau beheerst wordt (Cummins, 1981; Dixon, Zhao, Quiroz & Shin, 2012). Wanneer thuis de T1 gesproken en onderhouden wordt, staat dit de verwerving van de T2 dus niet in de weg zoals vaak wordt gedacht, maar werkt het juist als een stimulerende factor. Dit werd bevestigd door het onderzoek van Dixon et al. (2012) die Singaporese kleuters en hun ontwikkeling van het Engels onderzochten. De kinderen leerden Engels op school maar waren thuis opgegroeid met andere talen zoals Chinees, Maleis en Tamil. De resultaten van het onderzoek lieten een negatief effect van het gebruik van Engels thuis op de taalontwikkeling van de T1 zien. Wanneer ouders thuis in hun moedertaal tegen

de kinderen spraken had dit een sterk positief effect op de T1 van de kinderen. Dit resultaat was in overeenstemming met eerder onderzoek en lijkt logisch. Uit het onderzoek bleek echter ook dat kinderen met een grotere woordenschat in de T1 eveneens een grotere woordenschat in het Engels hadden. Via het stimuleren van de T1-verwerving beïnvloedt het spreken van de moedertaal thuis dus ook de T2-verwerving van kinderen.

2.3.2 Thuistaal en schoolsucces

De mens leert het beste wanneer voorkennis en bekende concepten geactiveerd worden voordat iets nieuws wordt aangeleerd (Cummins et al., 2005). Nieuwkomers komen in hun nieuwe land aan met kennis over de wereld en vaak ook academische vaardigheden, zoals rekenen en lezen. Om het leerproces van deze leerlingen zo optimaal mogelijk te laten verlopen is het van belang deze reeds bestaande vaardigheden te activeren. Daarvoor moet een leerling gebruik kunnen maken van de T1 om zo een netwerk rond een bepaald concept open te zetten. Hun talige en culturele voorkennis is dus van groot belang voor hun schoolsucces (Cummins et al., 2005). Ook Thomas en Collier (2002) benadrukken dat taalvaardigheid in de thuistaal belangrijk is voor het algehele schoolsucces. Zij volgden een grote groep *English language learners* (ELL) in verschillende onderwijsvormen gedurende een periode van vijf jaar en vergeleken hun schoolresultaten en scores op gestandaardiseerde testen met elkaar. Enkele belangrijke conclusies konden aan de resultaten van dit onderzoek verbonden worden: leerlingen die meteen deelnamen aan het reguliere onderwijs hadden significant lagere wiskunde- en leesresultaten dan leerlingen die speciaal onderwijs voor nieuwkomers hadden gevolgd. Verder behoorden de meeste schoolafbrekers tot de groep leerlingen die regulier onderwijs gevolgd hadden. Thomas en Collier concludeerden dat alleen meertalige schooltypen waarbij ook de T1 gestimuleerd wordt, leerlingen tot een hoog academisch niveau in zowel de T1 als de T2 brengen.

Niet alleen het activeren van voorkennis draagt bij aan betere schoolresultaten. Wanneer leerlingen het gevoel hebben dat hun identiteit wordt erkend en wanneer hier tijdens lessen op in wordt gegaan, zijn zij eerder geneigd een actieve leerhouding aan te nemen (Cummins et al., 2005). Ook Ball (2010) noemt motivatie als een belangrijke factor voor schoolsucces. Volgens haar kan het zelfvertrouwen van leerlingen dalen wanneer zij abrupt geen gebruik meer mogen maken van hun thuistaal. Dit gebrek aan zelfvertrouwen op het gebied van leren en een gedaalde interesse in de lesstof kunnen ervoor zorgen dat leerlingen ongemotiveerd worden of zelfs vroegtijdig van school gaan. Het gebruik mogen maken van de thuistaal draagt volgens haar dus bij aan een betere motivatie van leerlingen.

2.3.3 Thuistaal en sociaal-emotionele ontwikkeling

Zojuist kwam het begrip 'identiteit' in samenhang met taal al aan bod. Taal is een belangrijk onderdeel van iemands cultuur en identiteit. De thuistaal hangt sterk samen met de identiteit van een kind en met de thuiscultuur (Gielen & Işçi, 2015). Het leren van een taal is onderdeel van de emotionele ontwikkeling van een kind. Wanneer een kind een tweede taal leert, is dit niet alleen een kwestie van nieuwe woorden leren maar ook van het onderhandelen van identiteiten: wie ben ik en wie wil ik worden? Verder is taal ook het instrument waarmee sociale relaties gevormd worden (Pinter, 2011). De thuistaal wordt ook gebruikt om cultureel kapitaal over te dragen. Wanneer kinderen thuis niet meer hun T1 gebruiken, ontstaat er een afstand tussen hen in hun thuiscultuur en familieleden (Gielen & Işçi, 2015).

De manier waarop op school met de thuistaal wordt omgegaan is belangrijk voor het welzijn van het kind en geeft aan hoe de school tegenover de thuisidentiteit van haar leerlingen staat. Wanneer er op school positief met thuistalen wordt omgegaan, toont dit aan dat er respect is voor de identiteit en thuiscultuur van leerlingen. Leerlingen zullen zich daardoor beter en meer gewaardeerd en gerespecteerd voelen als individu. Verbod van de thuistaal kan er daarentegen toe leiden dat een kind zich afgewezen en niet gewenst voelt. Dit heeft, zoals eerder besproken, ook gevolgen voor het schoolsucces van een leerling (Van den Branden, geciteerd in Gielen & Işçi, 2015).

2.4 Aandacht voor de thuistaal in het onderwijs

Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat het onderhouden van de thuistaal enorm belangrijk is voor de verdere ontwikkeling van een kind. Ouders hebben hieromtrent de grootste verantwoordelijkheid aangezien zij vaak de meeste input in die taal geven. Het is dan ook van belang dat ouders hun kinderen thuis een rijk taalaanbod bieden en dat ze de thuistaal blijven spreken om zo een goede basis in de T1 op te bouwen (Gielen & Işçi, 2015). Wanneer kinderen van anderstalige ouders naar school gaan en de dominante taal van het land leren, bestaat de kans op verlies van de thuistaal, doordat zij nu meer input in de nieuwe taal krijgen en met leeftijdsgenoten in deze taal communiceren. Om taalverlies tegen te gaan is het belangrijk dat alle talen als waardevol erkend worden.

Onderzoekers pleiten voor een grotere rol van de thuistaal in het onderwijs, zowel in het reguliere onderwijs als in het nieuwkomersonderwijs, om taalverlies tegen te gaan en om alle kennis en vaardigheden van leerlingen optimaal te benutten. (Cummins et al., 2005; Gielen & Işçi, 2015; Van Avermaet et al., 2016). Aandacht voor thuistalen op school is dus

wenselijk, maar er zijn praktische moeilijkheden die vaak worden aangedragen. Zo zijn de taalachtergronden binnen een klas vaak divers waardoor het lastig kan zijn om bij iedere afzonderlijke taal stil te staan. Daarnaast zijn scholen vaak bang dat leerlingen elkaar buitensluiten wanneer het spreken van thuistalen op school wordt toegestaan, niet alle leerlingen spreken immers dezelfde thuistaal (Gielen & Işci, 2015; Van Avermaet et al., 2016). Onderzoek heeft echter aangetoond dat deze angsten vaak ongegrond zijn. Zo blijken leerlingen die op het schoolplein gebruik mogen maken van de thuistaal zich juist meer onder anderstalige kinderen te mengen (Van Avermaet et al., 2016). Gielen en Işci (2015) bieden in hun boek *Meertaligheid: een troef!* daarnaast veel voorbeelden voor scholen over hoe meertaligheid in het onderwijs gerealiseerd kan worden. Zij geven daarbij aan dat het niet nodig is om les te geven in de verschillende talen, iets wat door de heterogeniteit van de meeste klassen niet te realiseren is, maar dat er op andere manieren gewerkt kan worden aan een meertalig klimaat op school. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen nieuwe concepten in de thuistaal aan elkaar uit te laten leggen of door kinderen taalpaspoorten te laten maken om zo te laten zien welke talen zij allemaal kennen. Gielen en Işci (2015) bespreken ook het thuistaalproject dat in opdracht van de stad Gent werd uitgevoerd. De wetenschappelijke evaluatie van dit project, waarbij scholen input kregen over het positief omgaan met meertaligheid, liet positieve effecten zien. De resultaten toonden aan dat een positieve omgang met meertaligheid een meerwaarde was voor het psychosociaal functioneren van de leerlingen en dat het ervoor zorgde dat leerkrachten een betere houding kregen tegenover meertaligheid. Betere resultaten op het gebied van de Nederlandse taal werden niet gevonden, maar de leerlingen scoorden ook niet lager vergeleken met de controlegroep.

Hélot en Young (2006) beschrijven in hun artikel een project dat volgens hen als *good practice* op het gebied van meertaligheid in het onderwijs gezien zou kunnen worden. Zij definiëren een meertalige school "as a place where linguistic and cultural diversity is acknowledged and valued, where children can feel safe to use their home language alongside the school language [...] to learn and to communicate, where teachers are not afraid and do not feel threatened to hear languages they do not know, and where multilingualism and multilingual literacies are supported." Het gaat hierbij dus veel meer om het erkennen en stimuleren van meertaligheid dan om het onderwijzen in een bepaalde taal. Het project dat wordt beschreven was gericht op *language awareness* om leerlingen zo meer te leren over talen en culturen als basis voor meer acceptatie omtrent verschillende achtergronden. Hierbij werden ouders ingezet om een kijk in de diverse culturele achtergronden te geven. Het project bleek een groot succes. Leerlingen vonden het leuk om nieuwe talen te horen en aan culturele activiteiten deel te nemen. De leerkrachten merkten

dat de houding van eentalige leerlingen tegenover hun meertalige klasgenoten verbeterde en dat alle leerlingen hun nieuwe kennis ook buiten school inzetten. Daarnaast voelden ook ouders zich meer gehoord waardoor hun relatie met de school en leerkrachten verbeterde (Hélot & Young, 2006).

Dit project is maar één voorbeeld van hoe een school de meertaligheid kan vergroten. Van Avermaet et al. (2016) deden onderzoek naar de stand van zaken op Vlaamse scholen en merkten dat op de meeste scholen eentalige opvattingen overheersten. Zij gaven aan dat het vooral van belang is om de ideeën van leerkrachten over meertaligheid aan te passen en hun meer inzicht te geven in de talige realiteit van hun leerlingen. Dit zou bijvoorbeeld gerealiseerd kunnen worden door het maken van taalpaspoorten waarin leerlingen kunnen laten zien met wie en wanneer zij welke talen gebruiken. In het onderzoek komt verder naar voren dat leerlingen die zich goed voelen bij het gebruik van hun thuistaal op school beter scoren dan leerlingen die zich schamen wanneer zij hun thuistaal spreken. Volgens Van Avermaet et al. kunnen didactische activiteiten op het gebied van meertaligheid niet alleen bijdragen aan een beter welbevinden van de leerlingen maar ook aan een positievere houding van leerkrachten tegenover meertaligheid. Een positievere houding van leerkrachten zal zich vervolgens weer vertalen naar betere resultaten van meertalige leerlingen. Op de attitudes van leerkrachten zal nu verder worden ingegaan.

2.5 Attitudes leerkrachten omtrent meertaligheid en thuistaal

Naast het niveau van de thuistaal is de houding van leerkrachten een andere factor die invloed heeft op de prestaties van leerlingen. Het zogenaamde *Pygmalion effect* houdt in dat lage verwachtingen van leerkrachten met betrekking tot leerlingen ervoor zullen zorgen dat deze leerlingen minder uitgedaagd worden en als gevolg daarvan lager zullen scoren dan waar zij eigenlijk toe in staat zijn. Het effect is het sterkst bij leerlingen uit etnische minderheidsgroepen en leerlingen met een lage sociaaleconomische status (SES) (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Dit effect is ook gevonden voor leerlingen die een minderheidstaal spreken, zoals een dialect. Het spreken van een dialect of een andere minderheidstaal wordt zoals eerder beschreven door leerkrachten vaak in samenhang gebracht met een taalachterstand. Doordat dialecten en minderheidstalen een minder hoge status hebben dan de meerderheidstaal en westerse vreemde talen zoals het Engels en Frans, zijn de verwachtingen van leerlingen die een dialect of minderheidstaal spreken eveneens minder hoog. In het kader van het Kerkrade-project werd onderzocht of het spreken van dialect thuis negatieve invloed op de schoolprestaties van leerlingen zou hebben, een sterk aanwezig idee in het onderwijs op dat moment (1971). Deze opvatting is een duidelijk

voorbeeld van de *deficit theory* waarbij ervan uit wordt gegaan dat lage resultaten altijd te wijten zijn aan problemen van de leerling zelf en niet aan tekortkomingen binnen het onderwijssysteem (Stijnen & Vallen, 1980). Dat meertaligheid zelf niet tot lagere schoolresultaten leidt, werd voor het eerst bewezen door Peal en Lambert (1962). Uit hun onderzoek bleek dat een negatief effect van meertaligheid verdwijnt wanneer er voor SES gecontroleerd wordt. Ondanks dat deze kennis in de wetenschap al meer dan vijftig jaar bestaat, overheerst in het onderwijsveld het idee dat moeilijkheden van anderstalige leerlingen vooral te maken hebben met hun taalachtergrond.

Van Avermaet et al. (2016) deden onder andere onderzoek naar de overtuigingen van leerkrachten wat meertaligheid betreft. Door middel van interviews met leerkrachten en directies van verschillende Vlaamse reguliere scholen vonden zij dat meertaligheid in het algemeen vaak als een meerwaarde wordt beschouwd maar dat deze opvatting zich niet vertaalt naar een positieve houding ten opzichte van meertalige leerlingen en meertaligheid op school. Leerkrachten gaven aan bang te zijn dat meertaligheid ervoor zorgt dat de kennis van het Nederlands achteruitgaat. Vanuit een eentalige attitude bieden zij meer Nederlands aan en worden leerlingen soms verplicht alleen Nederlands te spreken, in de hoop het Nederlands van de leerlingen zo te verbeteren. Verder blijkt uit talige en cognitieve voordelen van meertaligheid. Kliekjesvorming en controleverlies in de klas waren daarnaast veelgenoemde angsten bij het toelaten van thuistalen op school. Zoals eerder genoemd blijkt uit eerder onderzoek dat het verwelkomen van thuistalen op school niet noodzakelijk tot kliekjesvorming leidt, maar vermenging van leerlingen juist stimuleert.

In het onderzoek wordt verder benadrukt dat de zojuist beschreven houdingen van leerkrachten voortkomen uit hun bezorgdheid om hun leerlingen en dat leerkrachten daarom niet kwalijk genomen moet worden dat zij op deze manier over meertaligheid denken. Veelmeer is het van belang meer informatie te verstrekken en leerkrachten in de praktijk te laten ervaren dat hun opvattingen niet altijd gegrond zijn. Directies kunnen daarbij een belangrijke rol spelen door te informeren en te ondersteunen bij het experimenteren met meertaligheid en hun medewerkers te coachen bij het bijstellen van hun attitudes (Van Avermaet et al., 2016).

3. Probleemstelling

3.1 Relevantie

Het literatuuroverzicht heeft duidelijk gemaakt dat het van groot belang is om de thuistaal van nieuwkomers te onderhouden en in het onderwijs te betrekken. Dit draagt niet alleen bij aan het welzijn van de leerlingen maar ook aan de taalverwerving van de nieuwe taal en de algemene academische ontwikkeling. Daarnaast is ook duidelijk geworden dat betrokkenen, zoals leerkrachten, nog niet altijd op de hoogte zijn van deze inzichten uit de wetenschap en dat er op veel scholen een eentalig beleid overheerst. Ook in Nederland zijn er steeds meer nieuwkomers op basisscholen te vinden. Het is van belang deze kinderen een zo goed mogelijke start in het Nederlandse onderwijssysteem te geven. Daarbij dient rekening gehouden te worden met de zojuist beschreven kennis uit de wetenschap. Scholen waarbij er al een stap naar een meer meertalig beleid gezet is, kunnen als *good practices* dienen voor andere scholen. Daarnaast blijft de vraag bestaan of er in de praktijk een merkbare vooruitgang is wanneer men thuistalen op school toelaat en in het onderwijs betreft. Het doel van dit onderzoek is dan ook tweeledig: aan de ene kant wordt het realiseren van meertaligheid op een nieuwkomersschool beschreven en andere kant wordt getracht te achterhalen hoe leerkrachten over deze veranderingen denken en welk effect zij hiervan ondervinden. Daarvoor zal één school onderzocht worden als een voorbeeld van een nieuwkomersschool met een meertalig taalbeleid. Alvorens de onderzoeksvragen te introduceren, zal er eerst een korte beschrijving van het nieuwkomersonderwijs in Nederland gegeven worden.

3.2 Nieuwkomersonderwijs in Nederland

Alle kinderen in Nederland in de leeftijd van vijf tot zestien jaar zijn leerplichtig. Dit geldt ook voor kinderen die vanuit een ander land naar Nederland zijn gekomen (Appel, Kuiken & Van Langen, 1996). Deze nieuwkomers zijn het Nederlands vaak onvoldoende machtig om aan het reguliere onderwijs deel te kunnen nemen (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Ondanks dat deze kinderen allemaal een andere taal dan het Nederlands spreken en recent naar Nederlands zijn gemigreerd zijn er grote verschillen binnen deze groep. Het kan kinderen met een vluchtgeschiedenis, adoptiekinderen, kinderen van arbeidsmigranten of kinderen van expats betreffen. Deze heterogeniteit is kenmerkend voor het nieuwkomersonderwijs.

Om deze leerlingen (financieel) te ondersteunen bij het leren van het Nederlands en het leren kennen van de Nederlandse cultuur is er voor iedere leerplichtige nieuwkomer in Nederland gedurende twee jaar een extra budget. Hoe dit budget wordt ingezet en op welke

manier het onderwijs aan nieuwkomers wordt vormgegeven, verschilt per gemeente (Mulder et al., 2008). Door deze vrijheid zijn er in Nederland veel verschillende vormen van nieuwkomersonderwijs te vinden. Vooral in gemeenten met een laag aantal nieuwkomers worden de kinderen in reguliere klassen geplaatst waar zij extra ondersteuning krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van leerkrachtondersteuners. Andere gemeenten bieden nieuwkomersklassen, een vorm van de schakelklas, op reguliere basisscholen aan. In deze speciale klassen kunnen nieuwkomers eerst aan hun Nederlandse taalvaardigheid werken voordat zij binnen de school doorstromen naar een reguliere klas. De schakelklas wordt zowel in deel- als in voltijd aangeboden. Als laatste zijn er gemeenten waarbij er een centrale opvang voor alle nieuwkomers uit de gemeente is. Zij krijgen les op een aparte school alvorens door te stromen naar een reguliere basisschool (Mulder et al., 2008; Jelsma, 2014). Dit laatste geldt ook voor de school die in dit onderzoek centraal staat.

De focus in nieuwkomersklassen en –scholen ligt duidelijk op het leren van het Nederlands. De leerlingen moeten voldoende Nederlands beheersen voordat zij door kunnen stromen naar een reguliere klas of school. Daarbij lijkt er weinig ruimte voor andere talen te zijn. Zoals eerder genoemd komt er wel verandering in deze eentalige houding ten opzichte van nieuwkomers. Een belangrijke stap daarin is de handreiking "Ruimte voor nieuwe talenten" (Hajer & Spee, 2017) die het benutten van de meertaligheid van leerlingen adviseert. Mede aan de hand van deze publicatie zijn de onderstaande onderzoeksvragen geformuleerd.

3.3 Onderzoeksvragen

Het huidige onderzoek tracht de volgende hoofd- en deelvragen te beantwoorden door een Nederlandse nieuwkomersschool als casus te gebruiken.

Hoe wordt meertaligheid in het onderwijs door leerkrachten van een nieuwkomersschool ervaren?

- 1) Op welke manier realiseert de school op dit moment meertaligheid?
- 2) Hoe denken leerkrachten over de manier waarop meertaligheid op school op dit moment gerealiseerd wordt?
- 3) In hoeverre ervaren leerkrachten een effect op de leerlingen door aandacht voor de thuistaal?

Het doel van dit onderzoek is vooral om een voorbeeld te geven van hoe meertaligheid in de praktijk gerealiseerd kan worden. Met behulp van deelvraag 1 zullen er voorbeelden van

activiteiten omtrent meertaligheid verzameld worden die als inspiratie voor andere scholen kunnen dienen. Deelvragen 2 en 3 hebben betrekking op de houding van leerkrachten. Zij zijn degenen die een meertalig beleid uiteindelijk moeten uitvoeren. Het is daarom van belang hun attitudes omtrent dit beleid in kaart te brengen en erachter te komen hoe deze attitudes tot stand zijn gekomen of wellicht door de school zijn beïnvloed. Op die manier kan er nagedacht worden over hoe een meertalig beleid op deze, maar ook andere scholen, geïmplementeerd kan worden en wat leerkrachten nodig hebben om achter een dergelijk beleid te staan.

4. Methode

4.1 De casus

De school die binnen dit onderzoek als casus gekozen is, is een gemeentevoorziening voor alle nieuwkomers in de leeftijd van vier tot twaalf jaar. De gemeente heeft ervoor gekozen een centrale opvang voor één tot twee jaar aan te bieden, waarna de leerlingen doorstromen naar een reguliere basisschool, speciaal onderwijs of middelbaar onderwijs. De school is dan ook uniek in het feit dat er enkel nieuwkomers naartoe gaan. Hierdoor is het team in staat om hun onderwijs aan te passen aan de doelgroep. De school streeft ernaar een expertisecentrum voor nieuwkomersonderwijs te worden en de vervolgscholen te kunnen ondersteunen met lesmaterialen voor en informatie over nieuwkomers.

Leerlingen kunnen op de casusschool één keer per week, op maandag, instromen en twee keer per jaar, met de kerst- en zomervakantie, uitstromen. Leerlingen die zeven jaar of ouder zijn, worden eerst in een instroomgroep geplaatst. In deze groep blijven zij ongeveer drie maanden om te wennen en kennis met de school te maken. Vervolgens stromen zij door naar een stamgroep die past bij hun leeftijd. Dit tezamen met de frequente in- en uitstroom zorgt ervoor dat leerkrachten met sterk wisselende aantallen leerlingen te maken hebben. Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek bedraagt het leerlingaantal ongeveer 300, waarbij bijna de helft van de leerlingen de Syrische nationaliteit heeft. Verder is de leerlingensamenstelling zeer divers. In totaal zijn er 44 nationaliteiten op de school vertegenwoordigd.

Het team van de school bestaat uit 30 leerkrachten, 9 leerkrachtondersteuners, drie intern begeleiders, een managementteam en een aantal administratieve en facilitaire medewerkers. De leerkrachtondersteuners staan de leerkrachten bij door groepen leerlingen uit de klas te halen en met hen op hun eigen niveau bepaalde lessen of extra oefeningen te doen.

4.2 Dataverzameling

De dataverzameling binnen dit onderzoek is drieledig: allereerst zijn er gedurende een periode van enkele maanden observaties op school gedaan, vervolgens vonden er gerichte observaties in vijf klassen plaats en als laatste is een aantal leerkrachten en leerkrachtondersteuners geïnterviewd over hun ervaringen op de school. Via de algemene schoolobservaties kon er alvast een beeld gevormd worden van het soort onderwijs dat op de school wordt gegeven en welke rol meertaligheid hierin speelt. Aan de hand daarvan is het observatieschema voor de klasobservaties opgesteld en zijn de vragen voor de interviews

geformuleerd. Daarnaast dragen de algemene observaties bij aan de beantwoording van deelvraag 1, de manier waarop meertaligheid op school gerealiseerd wordt. De klasobservaties werden eveneens met dit laatste doel uitgevoerd. Verder was het idee achter de klasobservaties om de leerkrachten in de praktijk aan het werk te zien. Op die manier kunnen hun antwoorden uit de interviews gevalideerd worden. De verschillende methoden van dataverzameling zullen nu verder toegelicht worden.

4.2.1 Schoolobservatie

Gedurende een periode van vijf maanden was er sprake van een regelmatige aanwezigheid op de school en deelname aan vergaderingen, lessen en andere activiteiten. Onder meer hield dit in dat er deel werd genomen aan de werkgroep 'Meertaligheid'. Via deze werkgroep kon er veel informatie verzameld worden over de meertalige praktijken op school. Daarnaast zijn er gesprekken gevoerd met managementleden, is het schoolgebouw verkend en is de website van de school bestudeerd. Tijdens dit voorwerk is er al veel informatie opgedaan over de manier waarop de school omgaat met meertaligheid. Deze kennis vormde dan ook de basis voor het formuleren van de onderzoeks- en interviewvragen.

4.2.2 Klasobservaties

Aan alle leerkrachten die voor een interview benaderd zijn werd ook gevraagd om een dagdeel mee te mogen kijken in de klas. Er is daarbij niet genoemd waarop gelet zou worden, alleen dat er een nog beter beeld van het onderwijs dat op de school wordt gegeven, gecreëerd zou worden. Met de leerkrachten werd een voor hen geschikt moment uitgekozen om mee te kijken. Van de zeven leerkrachten die benaderd zijn, gaven vijf de mogelijkheid om in hun klas mee te kijken. In de andere twee klassen was op dat moment de toetsperiode gaande, waardoor een klasobservatie niet mogelijk was. De vijf klasobservaties vonden plaats bij de respondenten R1, R2, R4, R6 en R8, de achtergrond van deze respondenten zal in subparagraaf 4.2.3 verder toegelicht worden. De observaties vonden plaats in groepen van de onderbouw (groep 1 en 2), middenbouw (groep 3 en 4) en de instroomgroep voor de bovenbouw (groep 5 tot en met 8). Door bij verschillende leeftijdsgroepen mee te kijken is er geprobeerd rekening te houden met eventueel andere aanpakken die te maken hebben met de leeftijd van de leerlingen.

Om de observaties meer structuur te geven, is er gebruik gemaakt van een observatieschema dat is gebaseerd op dat van Avermaet et al. (2016). Daarbij werd de schaal om de verschillende categorieën te beoordelen behouden. Deze vormt een continuüm van onderdrukking van de thuistaal aan de ene kant tot het functioneel inzetten van de

thuis taal aan de andere kant. De schaal kent zes punten: weerstand, negeren, tolereren, aanmoedigen, positief reageren en stimuleren. De categorieën waarop de schaal toegepast zou worden, zijn zelf geformuleerd aan de hand van de handreiking 'Ruimte voor nieuwe talenten' (Hajer & Spee, 2017). De volgende categorieën zijn geformuleerd: visuele meertaligheid, gebruik van thuis taal onderling, taalvergelijking en taalaanbod in thuis taal. In de handreiking wordt leerkrachten van nieuwkomers geadviseerd deze middelen in te zetten om een meertalig klimaat op school te realiseren. Met visuele meertaligheid wordt bedoeld dat de verschillende thuis talen in de klas zichtbaar zijn, bijvoorbeeld op posters. Het gebruik van thuis talen onderling kan de leerlingen helpen hun reeds verworven kennis in de thuis taal te activeren zodat deze vervolgens naar het Nederlands omgezet kan worden. Hiervoor kunnen bijvoorbeeld groepjes gevormd worden met leerlingen die dezelfde thuis taal spreken. Taalvergelijking draagt bij aan het meta-linguïstisch vermogen van leerlingen en kan verschillen tussen de thuis taal en het Nederlands verduidelijken. Dit kan spontaan gebeuren maar leerkrachten kunnen dit ook actief stimuleren. Als laatste kan een leerkracht voor taalaanbod in de thuis taal zorgen door bijvoorbeeld liedjes in verschillende talen af te spelen of vertalingen van moeilijke woorden in de thuis taal te geven.

Het observatieschema doet dienst als leidraad tijdens de klasobservaties. Daarnaast is er ook ruimte voor opmerkingen en bevindingen die niet in één van de genoemde categorieën te plaatsen zijn of die verdere toelichting kunnen geven. Het observatieschema is te vinden in bijlage 1.

4.2.3 Interviews

Om erachter te komen hoe meertaligheid op school gerealiseerd wordt en hoe leerlingen hierop reageren, is ervoor gekozen degenen te bevragen die iedere dag met de leerlingen te maken hebben: de leerkrachten en leerkrachtondersteuners. Zij kunnen een goede indruk geven van de meertalige realiteit op school en welk effect dit op de leerlingen heeft. Een daadwerkelijke effectmeting is erg lastig bij deze doelgroep, aangezien de leerlingpopulatie van de school steeds verandert en leerlingen naar diverse scholen uitstromen. Daarnaast zorgt de heterogeniteit van de leerlingen voor een groot aantal variabelen waarvoor gecontroleerd zou moeten worden. Onder andere daarom is er in dit onderzoek een kwalitatieve aanpak gekozen waarbij de uitspraken van de leerkrachten de basis vormen. Daarnaast zijn de leerkrachten degenen die een meertalig beleid uit moeten voeren. Wanneer zij een positief effect hiervan op leerlingen ondervinden, zullen zij ook eerder bereid zijn meertaligheid op school een plek te geven. Verder kunnen via interviews ook de opvattingen van leerkrachten met betrekking tot meertaligheid en thuis talen achterhaald

worden. Deze opvattingen spelen, zoals eerder beschreven, een belangrijke rol in de manier waarop zij naar hun leerlingen kijken en de verwachtingen die zij van hun leerlingen hebben.

In overleg met de school is een aantal leerkrachten en leerkrachtondersteuners benaderd voor een interview. Hierbij werd aangegeven dat het zou gaan om hun ervaringen op de school. Daarnaast is ook uitgelegd dat het interview alleen geanonimiseerd gebruikt zou worden en dat er vertrouwelijk met de informatie omgegaan zou worden. Wanneer de leerkracht of leerkrachtondersteuner tot een interview bereid was, werd er een afspraak gemaakt op een voor hem of haar geschikt moment. Er zijn in totaal 10 respondenten geïnterviewd. Voor het gemak zullen zij nu allemaal 'leerkracht' genoemd worden, ook al zijn er leerkrachtondersteuners en een -coördinator onder de respondenten. In tabel 1 is een overzicht van de respondenten te zien met informatie over hun functie en werkervaring. In het vervolg van dit onderzoek zullen de respondenten steeds met hun afkorting benoemd worden.

Respondent	Bouw	Functie	Aantal jaar werkzaam in onderwijs	Aantal jaar werkzaam op casusschool
R1	Middenbouw	Leerkracht	7	1
R2	Middenbouw	Leerkracht	3,5	1,5
R3	Bovenbouw	Leerkracht- ondersteuner	6	2
R4	Middenbouw	Leerkracht	4,5	4
R5	Midden- & bovenbouw	Leerkracht- ondersteuner	1,5	1,5
R6	Onderbouw	Leerkracht	4	1,5
R7	Onderbouw	Leerkracht- coördinator	13	8
R8	Bovenbouw	Leerkracht	6	4
R9	Bovenbouw	Leerkracht	6	5
R10	Bovenbouw	Leerkracht	10	1,5

Tabel 1: Overzicht respondenten

Van alle interviews is een geluidsopname gemaakt, zodat er een transcript gemaakt kon worden. De geïnterviewde werd hier bij aanvang van het gesprek over ingelicht en had de

mogelijkheid dit te weigeren. Tijdens de interviews is er gebruik gemaakt van een vragenlijst die als basis voor het gesprek diende. De interviews waren dus semi-gestructureerd: de vragenlijst werd gebruikt maar er kon van afgeweken worden indien het gesprek daartoe leidde. Daarnaast is er ook geprobeerd om door te vragen en vervolgvragen te stellen. De vragenlijst is te vinden in bijlage 2. De vragen zijn grotendeels op basis van de deelvragen van het onderzoek geformuleerd. De eerste zes vragen naar hun achtergrond, werkervaring, motivatie om leerkracht te worden en beeld dat ze van de leerlingen hebben, werden gebruikt als *ice breakers* en om meer achtergrondinformatie van de respondenten te verkrijgen. Deze vragen werden gevold door vragen over meertaligheid in het algemeen, meertaligheid op school, hun houding hier tegenover en het ervaren effect. Er is ervoor gekozen om het interview niet te lang te laten duren, omdat de school aan had gegeven dat leerkrachten in deze drukke (toets)periode niet te veel mochten worden belast. De kans op participatie zou daarom ook hoger zijn wanneer de respondenten er niet te veel tijd aan kwijt zouden zijn.

Zoals eerder gezegd zijn alle interviews uitgeschreven. Een voorbeeld van een transcriptie is te vinden in bijlage 3. De uitgeschreven interviews van de respondenten zijn vervolgens gecodeerd. Allereerst zijn alle transcripten open gecodeerd: zonder naar de theorie of onderzoeksvragen te kijken zijn alle uitspraken van de respondenten gelabeld. Aan de hand daarvan is er vervolgens een indeling van de belangrijkste concepten gemaakt en zijn de opvattingen of voorbeelden van iedere leerkracht bij een bepaald concept in kaart gebracht. Op deze manier kon er structuur worden aangebracht in de resultaten die uit de interviews naar voren zijn gekomen. Bij de bespreking van de resultaten zijn daarentegen de deelvragen als leidraad gebruikt.

5. Resultaten

5.1 Observaties

5.1.1 In de school

Waar eerst nog de regel "Hier spreken wij alleen Nederlands" gold, heeft de school in de afgelopen jaren geleidelijk een andere weg ingeslagen. De thuistalen van leerlingen worden niet alleen getolereerd maar juist omarmd. Dit uit zich op verschillende manieren die in deze paragraaf besproken zullen worden. In deze subparagraaf zullen de voorzieningen, afspraken en activiteiten weergegeven worden die op de hele school van toepassing zijn.

Allereerst zijn in de gangen en op het plein van de school regelmatig andere talen dan het Nederlands te horen. Leerlingen worden er niet op aangesproken wanneer zij in hun thuistaal met elkaar praten. Deze afspraak geldt ook binnen alle klassen, alhoewel hier de leerkrachten bepalen tot op welke hoogte zij het spreken van thuistalen toestaan. Naast deze hoorbare meertaligheid op school is er ook sprake van visuele meertaligheid. Op verschillende deuren en muren in de school hangen posters met woorden in verschillende talen, zoals "Welkom" of "Fijne vakantie". Daarnaast hangen er wereldkaarten bij veel klassen waarop is aangegeven waar de leerlingen vandaan komen.

Het gebruik van thuistalen wordt op verschillende manieren gefaciliteerd. Zo is er personeel dat naast het Nederlands (en Engels) nog een taal spreekt en daarin met ouders en leerlingen kan communiceren. Er zijn enkele Arabisch sprekende personeelsleden en een leerkrachtondersteuner die vaardig is in enkele Slavische talen. Hun talenkennis wordt soms ingezet om tussen leerkrachten en ouders en leerlingen te vertalen. Andere leerkrachten maken regelmatig gebruik van het Engels om hun boodschap te verhelderen. Wanneer ouders op school worden uitgenodigd voor een gesprek wordt op de uitnodiging aangegeven welke talen er tijdens dit gesprek gebruikt kunnen worden. Verder zijn er in de schoolbibliotheek boeken in diverse talen te verkrijgen. Leerlingen hebben op deze manier de mogelijkheid om thuis en op school in hun thuistaal te lezen.

Sinds het schooljaar 2016/2017 bestaat er ook een werkgroep 'Meertaligheid' die wordt gevormd door een aantal teamleden. Deze heeft als doel de meertaligheid op school onder de aandacht te brengen. De werkgroep zorgt voor de meertalige posters, stukjes over meertaligheid in de nieuwsbrief en herinnert de overige teamleden aan het belang van meertaligheid op school tijdens vergaderingen. Verder onderhoudt zij een webpagina over meertaligheid en het belang van thuistalen op de website van de school. Op deze pagina, 'Meertaligheid vierden', wordt informatie gegeven over de verandering in beleid met betrekking tot thuistalen en wordt weergegeven wat de school doet op het gebied van

meertaligheid. Daarnaast heeft deze werkgroep een aantal activiteiten georganiseerd. Zo werd op 26 september 2016 de Dag van de Europese Talen gevierd. Dit initiatief van de Raad van Europa was aanleiding voor de school om een meertalige les voor te bereiden en meertalige spelletjes met de leerlingen te spelen. Verder heeft er in samenwerking met de Bibliotheekcommissie tijdens de Kinderboekenweek een voorleesochtend plaatsgevonden waarbij oudere leerlingen in hun thuistaal gingen voorlezen aan jongere leerlingen met dezelfde thuistaal.

5.1.2 In de klas

De vijf klasobservaties dienden als informatiebron voor het gebruik van thuistalen in de klas. Ook hier kwam duidelijk naar voren dat leerlingen de vrijheid hebben om onderling in hun thuistaal te praten. Tijdens alle observaties waren de thuistalen in de klas te horen. Aangezien de meerderheid van de leerlingen Arabisch spreekt, was het vooral deze taal die in de klassen gesproken werd. Leerlingen met een andere thuistaal hadden vaak geen klasgenoten met dezelfde thuistaal waardoor niet voor iedere leerling gold dat hij of zij gebruik kon maken van deze taal. Daarnaast waren er grote verschillen tussen de klassen in hoeveel de thuistalen gebruikt werden. Daarbij viel vooral op dat in de instroomgroep waarin leerlingen in de leeftijd van 7 tot en met 12 jaar de eerste twee tot vier maanden zitten, onderling het meest in de thuistalen werd gesproken. Deze groep werd gekenmerkt door een groot aantal Arabisch sprekende kinderen waardoor het voor de meerderheid van de klas mogelijk was om in deze taal met elkaar te communiceren. Aangezien deze leerlingen allemaal pas recent op school zijn gekomen is hun niveau van Nederlands daarnaast nog laag of spreken zij nog helemaal geen Nederlands. Vooral tijdens het zelfstandig knutselen viel op dat er eigenlijk helemaal geen Nederlands gesproken werd, maar wel Arabisch en Engels. In de andere klassen werd onderling veel minder in de thuistalen gesproken. Tijdens twee observaties werd er alleen in de pauze in de thuistaal gepraat en in de kleutergroep, die zich kenmerkte door een grote diversiteit aan nationaliteiten, werden de thuistalen alleen op navraag van de leerkracht gebruikt. Eén leerling gebruikte de thuistaal tijdens het rekenen om hardop na te denken. Verder kwam het één keer voor dat leerlingen die in het Arabisch over een onderwerp aan het praten waren, door de leerkracht werden gevraagd het nu ook in het Nederlands te vertellen zodat zij het ook kon begrijpen.

De visuele meertaligheid die in de gangen van de school zichtbaar is, was niet terug te zien in de lokalen die tijdens de klasobservaties bezocht werden. Naast een wereldkaart waarop de landen van herkomst van de verschillende leerlingen stonden aangegeven, waren er in geen van de klassen geschreven woorden of teksten in andere talen te zien.

In vier van de vijf klassen vroegen de leerkrachten tijdens een les naar woorden in de thuistalen. Dit gebeurde vooral bij het aanleren van nieuwe Nederlands woorden. De leerkrachten vroegen de leerlingen: 'Hoe zeg je dit in taal x?' Niet alle leerlingen konden hier antwoord op geven. Zij werden aangemoedigd om thuis naar de vertaling van het woord te vragen. Leerlingen die het woord wel in hun thuistaal kenden noemden dit meteen. Tussen de Arabisch sprekende leerlingen vond er soms discussie plaats over de juiste vertaling van het woord. Het aantal keren dat de leerkrachten een dergelijke vraag stelden was beperkt. In de meeste gevallen werd er één keer naar de vertalingen van een woord gevraagd. Tijdens het noemen van de vertalingen merkten de leerlingen in één klas op dat het Russische en het Oekraïense woord erg op elkaar leken. In de andere klassen vond er geen taalvergelijking plaats. Sommige leerkrachten herhaalden de woorden die de leerlingen noemden, anderen knikten alleen en vroegen de volgende leerling naar de vertaling. Er werd verder niets gedaan met de woorden die de leerlingen noemden.

Taalaanbod in de thuistalen was er in de meeste klassen niet. In één klas was er een boek aanwezig met begroetingen in verschillende talen. In de instroomgroep was er wel redelijk veel aanbod in talen anders dan het Nederlands. Zo maakte de leerkracht een aantal keer gebruik van het Engels om iets aan nieuwe leerlingen uit te leggen. Daarnaast moedigde ze een Arabisch sprekende leerling uit de vertaling van het woord 'moeilijk' dat de leerlingen niet kenden, op te zoeken in een Nederlands-Arabisch woordenboek.

5.2 Interviews

5.2.1 Leerkrachten over meertaligheid in het algemeen

De leerkrachten werden twee vragen gesteld over meertaligheid in het algemeen. De antwoorden die zij op deze vragen gaven zullen nu besproken worden.

5.2.1.1 Vraag 1: Wat is meertaligheid?

Zoals in het theoretisch kader al naar voren kwam, zijn er verschillende definities met betrekking tot meertaligheid. Niet alleen in de wetenschap wordt meertaligheid verschillend gedefinieerd, maar ook in de praktijk. Uit eigen ervaringen blijkt dat iedereen een ander beeld heeft bij meertaligheid of meertalige personen. De leerkrachten werd daarom gevraagd wat zij onder het begrip 'meertaligheid' verstonden, los van de context van het onderwijs. Een andere reden voor deze vraag was om het onderwerp 'meertaligheid' in het gesprek te introduceren. De vraag leidde tot uiteenlopende antwoorden die in te delen zijn in de volgende vier definities:

1. Het spreken/zich kunnen redden in meerdere talen (R1, R2, R4, R5, R8, R9, R10)²
2. Het opgegroeid zijn met meer dan één taal (R6, R7)
3. Het spreken en gebruiken van meerdere talen in het dagelijks leven (R3, R7)
4. Een samenleving waarin meerdere talen gesproken worden (R1, R7)

De meerderheid van de respondenten gaf definitie 1 als antwoord: iemand is meertalig wanneer hij of zij meer dan één taal spreekt, zoals geformuleerd door R2: "Dat je meerdere talen op een dusdanig niveau beheerst dat je redzaam bent." Eén respondent die dit antwoord gaf, schaalde zichzelf echter niet als meertalig in, ondanks het kunnen spreken van andere talen dan het Nederlands: "Ik zie mezelf niet als meertalig terwijl ik wel een klein beetje Frans en Engels [spreek] natuurlijk." (R1). Twee respondenten die definitie 1 gaven, zagen zich wel als meertalig maar gaven aan dat zij zich niet duidelijk meertalig voelden. De andere respondenten gaven aan zich meertalig te voelen omdat iedereen meertalig is (R4), omdat ze waren opgegroeid met een andere taal (R9) of omdat zij naast het Nederlands ook Engels en andere vreemde talen konden spreken.

De drie respondenten die meertaligheid niet met definitie 1 in verbinding brachten, hadden zwaardere criteria voor meertaligheid: om als meertalig beschouwd te kunnen worden, moet je vanaf jonge leeftijd met meerdere talen opgroeien of je moet de talen vloeiend kunnen spreken en ook dagelijks gebruiken. Deze drie respondenten beschouwden zich niet als meertalig omdat zij naar eigen zeggen niet aan deze criteria voldoen.

R4 en R6 gaven naast de bovengenoemde definities ook nog een andere definitie als aanvulling. Zo vond R4 dat iemand ook meertalig is wanneer er in de familie andere talen voorkomen, bijvoorbeeld wanneer iemands grootouders een andere taal spreken. R6 gaf aan dat zij meertaligheid ook ziet als het je bewust zijn van het feit dat er meerdere talen bestaan. Met enkel dit bewustzijn ben je echter nog niet meertalig, het is er slechts een deel van.

Naast deze criteria voor meertaligheid bij individuen brachten twee respondenten ook meertaligheid in de samenleving naar voren. R1 bracht meertaligheid in verband met het horen en zien van andere talen in het openbaar. Zij gaf daarbij wel aan dat zij deze meertaligheid geen grote rol vindt spelen in de samenleving. R7 zag dit net iets anders: "[...] wij zijn ook een samenleving waar sowieso meertaligheid al meer aanwezig is, omdat we zoveel verschillende mensen hebben die verschillende talen spreken." Een meertalige samenleving kenmerkt zich naar haar idee dus door meertalige individuen.

² Voor een overzicht van de respondenten zie tabel 1, pagina 22

5.2.1.2 Vraag 2: Houding tegenover meertaligheid

De respondenten werd ook gevraagd hoe zij tegenover meertaligheid in het algemeen staan en of zij hier voor- of nadelen van konden noemen. Alle respondenten gaven aan een positieve houding tegenover meertaligheid te hebben en gaven hiervoor verschillende argumenten die in de volgende categorieën ingedeeld kunnen worden:

1. Maatschappij (R1, R2, R4, R6, R7, R8, R9)
2. Communicatie (R1, R3, R5, R7, R8)
3. Cognitie (R7, R8, R9)
4. Zelfverrijking (R3, R7, R10)

De meeste respondenten gaven aan meertaligheid als een verrijking voor het meertalige individu in de maatschappij te zien. R4 legt uit: "Sowieso in een wereld als deze is meertaligheid heel belangrijk." Ook R9 ziet meertaligheid als een verrijking en legt uit dat "hoe eerder kinderen in aanraking komen met verschillende talen [...] des te meer profijt hebben ze later als ze volwassen zijn." R1 heeft een soortgelijke opvatting: "[...] het brengt je wel verder. Als je meerdere talen spreekt." Samengevat zien de respondenten meertaligheid als iets waar je profijt van hebt in de samenleving, ook later in je leven, omdat je door het spreken van meerdere talen meer kansen voor jezelf creëert.

Argument 2 werd door vijf van de tien respondenten aangedragen. Zij vinden meertaligheid voordelig doordat je makkelijker of met meer mensen kunt communiceren. R1 geeft daarbij aan dat hoe meer talen je spreekt "hoe meer contact en hoe meer je achter bepaalde dingen kan komen". Ook de andere respondenten benoemden dat je door het spreken van meerdere talen makkelijker contact legt met mensen en op verschillende plekken kan communiceren. Zij vinden dit vooral handig.

Drie respondenten noemden cognitieve voordelen als reden om meertaligheid als iets positiefs te zien. Zij wisten uit te leggen: "Het is ook bewezen [...] dat je met sommige wiskundige dingen dat je dan slimmer bent. Je legt sneller verbanden omdat je dan ook sneller dingen begrijpt hè in andere talen." (R9) "Als je er ook goed en snel tussen kan schakelen dan [...] betekent dat wel iets over je vermogen." (R8) R7 denkt dat meertaligheid "iets met je intelligentie doet" doordat je door het spreken van meerdere talen andere ingangen zoekt.

Als laatste brengen drie respondenten meertaligheid in verband met zelfverrijking. R3 vindt meertaligheid vooral een deel van je identiteit en het is een gemis als je niet met je familieleden in hun moedertaal kunt praten. Meertaligheid is volgens haar "wel een onderdeel van wie je bent". R10 ziet het spreken van meerdere talen vooral als iets wat je

zelfvertrouwen kan geven. Hij geeft daarbij het volgende voorbeeld: "Ik denk ook dat het leuk is dat kinderen merken [...] dat ze vaak [...] al de Nederlandse taal machtiger zijn dan hun ouders. Dus ik denk dat die meertaligheid ook wel een stukje een *boost* aan zelfvertrouwen geeft." R7 ziet meertaligheid als een zelfverrijking doordat je door het spreken van meerdere talen vaak ook in aanraking bent gekomen met verschillende culturen: "Dus behalve dat de taal je verrijking biedt, biedt ook die cultuur je verrijking. Het laat je dus op andere manieren naar dingen kijken."

Naast al deze argumenten voor een positieve houding tegenover meertaligheid, zijn er ook een aantal nadelen of moeilijkheden van meertaligheid genoemd die tevens in categorieën te verdelen te zijn:

1. Taalvaardigheid (R1, R2, R6, R4, R9)
2. Negatieve attitudes (R3, R4)
3. Leren van de omgevingstaal (R5, R8)

Het eerste argument heeft te maken met de manier waarop de talen geleerd worden. Respondenten geven aan dat het belangrijk is dat vooral de eerste taal goed ontwikkeld is om te kunnen profiteren van de hierboven genoemde voordelen van meertaligheid. R4 legt dit als volgt uit: "[...] dan vind ik alsnog meertaligheid wel goed, alleen ik denk dat het wel belangrijk is dat het op de juiste manier aangeboden en aangeleerd wordt. Anders dan werkt het denk ik alleen maar averechts." Ook R6 vindt het "belangrijk dat kinderen niet van alles hap snap een beetje weten". De eerste taal moet goed ontwikkeld zijn vinden R2, R4 en R6. R9 noemt dat er bij meertalige kinderen een tijdelijke achterstand in de woordenschat van de dominante taal kan zijn. Volgens haar heeft onderzoek echter aangetoond dat "rond acht, negen jaar, kan dat weer helemaal hetzelfde zijn als zijn leeftijdsgenootjes die gewoon eentalig zijn opgevoed." R1 is de enige respondent die meertaligheid als een negatieve factor voor de beheersing van het Nederlands noemt. Zij legt uit: "Thuis wordt er bij sommige kinderen alleen de moedertaal gesproken. En dan merk je wel dat de ontwikkeling van de Nederlandse taal minder snel gaat."

Twee respondenten, R3 en R4, benoemden het gevoel dat het voor een persoon nadelig kan zijn om meertalig te zijn en dan vooral in een overwegend eentalig land als Nederland. R3 ziet dit als een "probleem in de samenleving". Zij legt dit verder uit:

"Bijvoorbeeld dat er wordt gevonden of gevoeld van: 'Hé jij bent in Nederland, dan praat je Nederlands.' En ik vind dat standpunt niet fout, alleen wat er negatief aan is is dat- Nou het is niet iets positiefs, die taal wordt dan niet gewaardeerd. En het

wordt ook in verband gebracht met niet integreren en met problemen tussen culturen en met asielzoekers. Dus het is niet altijd positief om in Nederland bijvoorbeeld Arabisch te spreken.”

Daarbij geeft zij wel aan dat de houding van de samenleving afhankelijk is van de talen die je spreekt: “Dat hangt er wel vanaf welke talen. Engels niet. Nee het is niet gelijk. Er is heel veel ongelijkheid in hoeveel een taal waard is.” R4 vindt het juist nadelig voor een individu wanneer er helemaal geen aandacht aan de meertaligheid geschonken wordt:

“Ik bedoel als jij op een witte school zit als leerling of ergens voetbalt en [...] jouw moedertaal is Arabisch en de rest spreekt Nederlands en er wordt constant van je verwacht dat jij Nederlands spreekt dan is dat voor jouw zelfvertrouwen en nou ja welbevinden misschien wel nadelig dat je meertalig bent.”

Allerlaatst moet nog het argument van R5 en R8 besproken worden. Dit is eigenlijk niet zozeer een nadeel van meertaligheid. Zij geven juist aan dat het belangrijk is om in een nieuw land de dominante taal te leren. Zij vinden het dus negatief als je niet meertalig wordt: “Kijk, nou ben ik ook wel van mening, je bent hier dus moet je zeker wel de taal van hier leren.” (R5)

5.2.2 Leerkrachten over meertaligheid op school

Nadat de leerkrachten hadden uitgelegd wat zij onder het begrip ‘meertaligheid’ in het algemeen verstonden en hoe zij hier tegenover staan, werd hen gevraagd de term ‘meertaligheid op school’ toe te lichten. Vervolgens werd hen gevraagd wat zij zelf doen en wat zij op school meekrijgen van meertaligheid. Als laatste werd er gevraagd naar hun houding ten opzicht van meertaligheid op school. Dit om hun idee van het concept ‘meertaligheid op school’ in beeld te brengen, nieuwe voorbeelden van meertaligheid op school te verkrijgen en erachter te komen hoe zij hier tegenover staan.

5.2.2.1 Vraag 1: Wat is meertaligheid op school?

De definities die de respondenten voor ‘meertaligheid op school’ gaven, kunnen in drie groepen ingedeeld worden:

1. Aandacht en ruimte voor talen (R1, R2, R3, R4, R6, R7, R8, R10)
2. Meertalig onderwijs (R2, R9)
3. Meertalige leerlingen (R5, R9)

De definitie die door de meerderheid van de respondenten gegeven werd was het geven van ruimte aan verschillende talen op school. De respondenten kozen hierbij omschrijvingen als 'interesse hebben in talen van anderen' (R4), 'meertaligheid vieren' (R3), 'eigen talen levend houden' (R2), 'bewust zijn van meertaligheid' (R6). Zij zien meertaligheid op school als het bespreken van het feit dat er meerdere talen zijn en het toestaan en benutten van deze talen op school.

Een tweede definitie die werd gegeven is 'meertalig onderwijs' in de traditionele zin, dus het aanbieden van onderwijs in meer dan één taal, bijvoorbeeld in het Nederlands en Engels. Deze definitie is volgens R2 alleen in het reguliere onderwijs van toepassing en bestaat naast meertaligheid op een nieuwkomersschool die zij zoals hier boven beschreven definieert. Dit in tegenstelling tot R9. Zij ziet de casusschool niet als een meertalige school maar als een school met meertalige leerlingen. Hetzelfde geldt voor R5: zij vindt de school zelf niet meertalig. Onder meertaligheid op school verstaat R5 het aanbieden van vreemde talen op de middelbare school.

5.2.2.2 Vraag 2: Voorbeelden van meertaligheid op school

De leerkrachten werd gedurende het interview gevraagd om voorbeelden van activiteiten omtrent meertaligheid op hun school te geven. Er zijn in totaal 23 verschillende voorbeelden van meertaligheid op school gegeven. Dit zijn voorbeelden van de leerkrachten zelf maar ook van wat zij in de school zien en hebben meegekregen. Hieronder volgt een opsomming van alle voorbeelden met tussen haakjes het aantal respondenten dat het voorbeeld genoemd heeft.

1. Vragen naar vertalingen van Nederlandse woorden (9x)
2. Leerlingen in thuistaal met elkaar laten praten (8x)
3. Als leerkracht woorden in thuistaal van leerlingen herhalen/leren (7x)
4. Praten over de verschillende culturen van leerlingen (6x)
5. Ouders adviseren om thuis in de thuistaal te praten (5x)
6. Meertalige posters op school (5x)
7. Aandacht voor thuistalen tijdens klankonderwijs (4x)
8. Vertalingen van Nederlandse woorden laten opschrijven in thuistalen (4x)
9. Leesboeken in thuistalen in de schoolbibliotheek (3x)
10. Muziek in thuistalen afspelen/Liedjes in thuistalen zingen (3x)
11. Woorden/zinnen in thuistaal van leerlingen leren en gebruiken (3x)
12. Onderzoek naar meertaligheid door leerkracht (2x)
13. Voorleesochtend in thuistalen (2x)

14. Met leerlingen over meertaligheid/andere talen praten (2x)
15. Leerlingen laten vertalen voor andere leerlingen (2x)
16. Kennis over een concept testen in thuistaal (2x)
17. Vertalingen voor ouders faciliteren (2x)
18. Wereldkaart met landen van herkomst in de klas (2x)
19. Presentatie over meertaligheid (2x)
20. Aandacht voor meertaligheid tijdens studiedag (2x)
21. Talen vergelijken (1x)
22. Europese Dag van de Talen (1x)

5.2.2.3 Vraag 3: Houding tegenover meertaligheid op school

Over het algemeen gaven leerkrachten aan een positieve houding tegenover meertaligheid op school te hebben. Zij vinden het goed dat er aandacht is voor de thuistalen van leerlingen en dat leerlingen de mogelijkheid hebben deze op school te gebruiken. Als voordelen van meertaligheid op school benoemen zij dat leerlingen elkaar onderling kunnen helpen (R1, R7), dat de thuistalen van leerlingen gestimuleerd worden (R4, R9), dat het leerlingen een fijn en veilig gevoel geeft (R3, R5, R6), dat het bijdraagt aan de ontwikkeling van het Nederlands (R3), dat leerlingen op die manier hun emoties kunnen uiten (R6, R10), dat je zo de identiteit van leerlingen respecteert (R2), dat je via de thuistaal de kennis van leerlingen kunt checken (R7) en dat je door meertalige activiteiten een oproep doet aan het talentencentrum van leerlingen en zo netwerken opent (R8). Er wordt dus een groot aantal voordelen genoemd en opvallend is dat de voordelen die leerkrachten noemen sterk van elkaar verschillen. Wat de meeste leerkrachten gemeen hebben is dat zij hun kennis over meertaligheid en het belang van thuistalen op deze school hebben opgedaan en dat dit hun mening hierover soms heeft veranderd.

Hun mening over de mate waarin meertaligheid nu een rol speelt op school verschilt. Zo zijn er leerkrachten die aangeven dat meertaligheid en aandacht voor thuistalen de afgelopen tijd duidelijk meer is gaan leven (R4, R9). Anderen geven aan dat er nog niet zoveel mee gedaan wordt en dat het nog geen vast onderdeel van het lesprogramma of het beleid is (R1, R2, R3, R8, R10). Veel respondenten merken op dat het vooral van de leerkracht afhankelijk is hoeveel aandacht er voor meertaligheid is.

De meningen over hoe meertaligheid op school op dit moment wordt vormgegeven zijn verdeeld. Enkele andere respondenten vinden dat aandacht voor meertaligheid nog meer in het schoolbeleid of in de lesprogramma's opgenomen zou moeten worden (R3, R4). Een aantal leerkrachten zou graag meer schriftelijke handvatten hebben, zoals een precieze

definitie van meertaligheid op school of lesideeën. R2 vindt dat er nog veel te weinig tijd aan besteed wordt en geeft aan dat dit moeilijk is door het groot aantal doelen dat je als leerkracht met je klas wil behalen; aandacht voor de thuistalen schiet er dan vaak bij in. R10 vindt vooral dat er een duidelijke keuze gemaakt zou moeten worden over de rol van thuistalen. De keuze kan zijn dat thuistalen een belangrijke plek in het lesprogramma gaan aannemen, dan sluit hij zich aan bij het zojuist besproken standpunt van R3 en R4 of de keuze zou kunnen zijn om er alleen soms als het uitkomt aandacht aan te besteden. Dit laatste standpunt verdedigt ook R6. Zij is van mening dat meertaligheid op school geen doel zou moeten zijn. Het is een gegeven, omdat de leerlingen meertalig zijn en het is mooi om daar af en toe bij stil te staan, maar wat haar betreft verdient het zeker geen plek in het curriculum. Ook R8 waarschuwt voor het opnemen van meertaligheid in het programma. Zij vindt aandacht voor thuistalen wel heel belangrijk maar vreest dat het verplicht stellen ervan juist averechts zal werken, voor leerkrachten maar ook voor leerlingen.

R6 en R7, beide werkzaam in de onderbouw, lieten verder blijken dat de manier waarop er aandacht aan meertaligheid wordt geschonken in de onderbouw anders aangepakt zou moeten worden. Posters met woorden in verschillende talen zijn leuk voor ouders en oudere leerlingen, maar kleuters kunnen niet lezen en herkennen hun talen hier dus niet in. R6 vindt ook dat het er in de onderbouw vooral om zou moeten gaan leerlingen bewust te maken van het feit dat er verschillende talen zijn. Doordat de thuistaal van deze jonge leerlingen nog niet volledig is ontwikkeld, speelt deze volgens haar ook een minder grote rol bij het leren van het Nederlands.

R6, R8 en R10 geven aan dat het wel belangrijk is dat het leren van het Nederlands centraal blijft staan. R10 ziet het niet als de taak van de leerkracht om de thuistalen te onderhouden en wijst erop dat de school vaak de enige plek is waar leerlingen Nederlands spreken: "Dus dat stukje Nederlands is natuurlijk wel heel erg belangrijk dat ze dat bij ons leren omdat ze dat anders nergens leren of nergens horen." R6 en R10 geven een ander argument. Zij zien dat leerlingen die op school nog veel gebruik kunnen maken van de thuistaal, bijvoorbeeld doordat zij een taal spreken die ook door veel andere leerlingen gesproken wordt, het Nederlands minder snel oppakken dan leerlingen die als enige een bepaalde taal spreken. R6 licht dit als volgt toe:

"Nou, ik was bang dat [...] kinderen alleen maar Arabisch met elkaar zouden praten. En ik moet zeggen: dat is ook zo. Ik merk dat nu de kinderen sneller tot Nederlands komen. Maar ook die Arabische kinderen komen uiteindelijk tot Nederlands. Dus dat heb ik nu wel geleerd. Ik had gedacht van: Nou als ze Arabisch met mekaar [...] dan

gaan ze het Nederlands gewoon niet leren. En dat is niet zo. Duurt alleen wel langer. Ik merk dat kinderen van andere nationaliteiten, en zeker kinderen waar d'r maar één van is in de klas, dat die het sneller oppikken omdat ze de noodzaak zien."

Zij geeft dus wel gelijk aan dat het vooral een vertraging van het proces is en niet dat deze leerlingen het Nederlands helemaal niet of minder goed leren. Tegelijkertijd noemen andere leerkrachten dat het gebruiken van de thuistalen bij kan dragen aan het leren van het Nederlands. Opvallend is dat ook R8 dit punt maakt: "Dus ik ben wel meer bezig met dat ze voornamelijk de linkjes leggen. Dus het bewust zijn ervan dat als jij een nieuw woord leert door het te koppelen aan een woord dat je al kent, dat dat dan wel sneller en meer van invloed is hoe je het opslaat." Andere leerkrachten (R4, R9) vinden het gebruiken van thuistalen op school juist goed omdat dit bijdraagt aan het onderhouden van de thuistalen van leerlingen.

Verder waarschuwen R3 en R8 ervoor bepaalde talen geen voorkeursbehandeling te geven. Op dit moment spreekt de meerderheid van de leerlingen en ouders Arabisch. Doordat er ook Arabisch sprekend personeel is, komt het soms voor dat zij voor ouders en leerlingen vertalen. R3 en R8 vinden dit schadelijk wanneer er niet ook naar andere talen vertaald wordt, omdat op deze manier niet-Arabisch sprekende ouders en leerlingen worden uitgesloten of benadeeld. R3 geeft aan dat het beleid hieromtrent nog duidelijk geformuleerd zou moeten worden.

5.2.3 Door leerkrachten waargenomen effect van meertaligheid op school

De leerkrachten is gevraagd wat voor effect van meertaligheid op school zij bij de leerlingen waarnemen. Tijdens de interviews bleek dat er hierbij een verdeling in effect op de korte termijn en op de lange termijn nodig is. Met de kortetermijneffect wordt vooral bedoeld hoe leerlingen op dat moment reageren op een meertalige activiteit. De langetermijneffect is meer blijvend van aard. Beide waargenomen effecten zullen nu nader beschreven worden.

5.2.3.1 Kortetermijneffect

Alle leerkrachten gaven aan dat leerlingen positief reageren als zij naar hun thuistaal gevraagd worden. Ze vinden het over het algemeen erg leuk om een woord in de thuistaal te mogen zeggen en ze kunnen het ook zeker waarderen wanneer de leerkracht probeert een woord in hun thuistaal te leren. Dit laatste draagt er vooral aan bij dat leerlingen zich realiseren dat het leren van een nieuwe taal helemaal niet zo makkelijk is, ook de leerkracht heeft hier immers moeite mee. Volgens R2 zie je sommige leerlingen helemaal opbloeien als ze een woord in de thuistaal mogen noemen en ook andere leerkrachten geven aan dat het

gebruik van de thuistalen ervoor zorgt dat leerlingen zich meer openstellen en dat het vertrouwen tussen leerling en leerkracht groeit (R7, R5). De kinderen voelen zich gehoord en gezien wanneer zij mogen laten zien wat zij in hun thuistaal kunnen en stralen dan ook trots uit (R4, R6, R3).

Het gebeurt ook weleens dat leerlingen een woord niet weten in de thuistaal, bijna iedere leerkracht noemt dit op. Leerlingen zijn het woord vergeten of hebben het in de thuistaal nog niet verworven. Zij worden dan aangemoedigd om thuis naar de vertaling te vragen of er wordt met andere leerlingen overlegd. Soms schamen leerlingen zich ervoor wanneer hun kennis van de thuistaal minder is dan die van klasgenoten. Dit kan ervoor zorgen dat ze het spannend vinden om in de thuistaal te praten. Andere leerlingen, vooral leerlingen die verlegen zijn, vinden het eng om tijdens het spreken van de thuistaal in de belangstelling te staan. Dit geldt vaak ook voor leerlingen die als enige een specifieke taal spreken. Deze leerlingen vinden het wellicht iets minder leuk om in de thuistaal te praten doordat zij onzeker zijn. Maar één leerkracht (R2) gaf aan dat leerlingen soms niet in de thuistaal willen praten en één leerkracht (R9) gaf aan dat leerlingen soms lacherig doen over elkaars talen.

In het gesprek met R10 kwam iets opmerkelijks ter sprake. Volgens hem vinden leerlingen het erg leuk om met de thuistalen bezig te zijn. Wanneer zij klaar zijn om door te stromen naar een reguliere basisschool geven zijn leerlingen echter regelmatig aan naar een school te willen waar vooral Nederlandstalige kinderen en zo min mogelijk anderstalige kinderen zijn. Dit omdat de leerlingen het gevoel hebben dat zij sneller Nederlands zullen leren wanneer zij op de nieuwe school alleen maar Nederlands horen en kunnen spreken en geen gebruik kunnen maken van hun thuistaal.

5.2.3.2 Langetermijneffect

Er werd ook aan de leerkrachten gevraagd of zij het idee hebben dat het gebruiken van thuistalen in het onderwijs een langetermijneffect op leerlingen heeft. Enkele respondenten gaven aan dit niet te durven zeggen (R2, R5, R10). Andere respondenten (R3, R4, R9) zeiden dat ze het gebruiken van thuistalen vooral als een steun voor leerlingen bij het leren van het Nederlands zien. R4 en R9 gaven daarbij niet expliciet aan of zij dit effect ook daadwerkelijk bij de leerlingen zien. Er moet opgemerkt worden dat de leerlingen maar één tot twee jaar op deze school zitten, wat het lastig maakt om iets over de lange termijn te zeggen. R3 gaf wel aan dat zij het gevoel heeft dat er maar een klein verschil in het niveau van Nederlands is tussen NT2-leerlingen die acht jaar op een reguliere basisschool gezeten hebben en leerlingen die twee jaar op deze school onderwijs gevolgd hebben en dat dit

wellicht te maken kan hebben met de benadering van thuistalen. Zij gaf wel duidelijk aan dat dit haar eigen gevoel was en dat zij niet met zekerheid durfde te zeggen wat hier de reden voor zou kunnen zijn.

“Maar ik weet in ieder geval wel dat als je in Nederland geboren wordt dat dat niet per se garandeert dat je in groep 8 goed Nederlands spreekt. En na twee jaar [naam-]school lukt dat in sommige gevallen wel. En natuurlijk zijn ze er nog niet maar ik heb me echt afgevraagd: hoe klein is dat verschil? Volgens mij héél klein. [...] En of dat te maken heeft met hoe er dus wordt omgegaan met meertaligheid weet ik niet, maar dat zou kunnen.” (R3)

Andere leerkrachten noemen vooral dat zij een sociaal-emotioneel effect herkennen bij de leerlingen. Naast dat het leerlingen zelfvertrouwen en een gevoel van veiligheid biedt (R10, R6) zien leerkrachten ook dat leerlingen elkaar meer accepteren en leren dat er nou eenmaal verschillende talen en culturen bestaan. R1 ziet dit zeker ook als een langetermijneffect:

“Nou ik denk dat ze wel openstaan voor andere talen en andere culturen. En dat het niet raar is dat iemand uit een ander land komt of een vreemde taal spreekt. En ik denk dat het wel een groot effect is ook voor de verdere ontwikkeling of later als ze groot zijn. Dat het niet iets raars is.” (R1)

6. Conclusie

Voordat de hoofdvraag van dit onderzoek aan de hand van de zojuist besproken resultaten beantwoord zal worden, zal eerst de discussie gepresenteerd worden. De relevantie van dit onderzoek zal aan bod komen en er zullen tekortkomingen van het onderzoek genoemd worden. Daarna kan er antwoord gegeven worden op de onderzoeksvragen.

6.1 Discussie

Dit onderzoek levert een bijdrage aan de wetenschappelijke kennis over het nieuwkomersonderwijs en de rol die thuistalen hierin zouden moeten spelen. Het laat zien dat de houdingen van leerkrachten door kennis en ervaring kunnen veranderen en dat dit de basis is voor goed onderwijs waarin gebruik wordt gemaakt van thuistalen. Daarnaast draagt het bij aan de kennis over opvattingen die leerkrachten hebben en de manier waarop leerlingen reageren op aandacht voor meertaligheid in het onderwijs.

Het onderzoek is verder vooral maatschappelijk relevant. Het kan als leidraad voor beleid van scholen dienen die meertaligheid op school een meer prominente plek zouden willen geven. Daarin kan het een bijdrage leveren door het geven van praktische voorbeelden van aandacht voor thuistalen. Maar ook de conclusies over hoe een dergelijk beleid ingevoerd kan worden, namelijk vooral via de leerkrachten en niet van bovenaf, kan van belang zijn voor beleidsmakers. Verder zou het niet alleen voor scholen interessant kunnen zijn, maar ook voor beleidsmakers op een hoger niveau, bijvoorbeeld in de gemeente. Gemeenten zijn verantwoordelijk voor de invulling van het nieuwkomersonderwijs en zouden daarom goed op de hoogte moeten zijn van het belang van thuistalen in dit onderwijs.

Verder laat het onderzoek zien dat meertalige activiteiten bijdragen aan het culturele bewustzijn van de leerlingen. Door met andere talen en culturen in contact te komen en hierover te praten, staan zij hier ook meer voor open. Dit soort activiteiten zou eigenlijk op alle scholen in Nederland ingevoerd moeten worden om de acceptatie onder leerlingen, maar ook onder leerkrachten, te vergroten. Ook op reguliere scholen is een groot aantal leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond te vinden. Door bij hun talige en culturele achtergrond stil te staan en te laten zien dat dit een verrijking is, kunnen scholen bijdragen aan het verminderen van de ongelijkheid op school en in de maatschappij. Daarvoor moeten leerkrachten meer informatie krijgen over meertaligheid, de voordelen ervan, en het belang van de thuistalen. Door al vanaf een jonge leeftijd met kinderen over verschillende culturen te praten en dit op een positieve manier te benaderen, zou de weg naar een meer open

samenleving geëffend kunnen worden. Dit onderzoek laat zien dat er al door kleine aanpassingen op school een groot verschil gemaakt kan worden.

Er zijn echter ook enkele kanttekeningen bij dit onderzoek te plaatsen. Deze zullen nu verder toegelicht worden alvorens suggesties voor vervolgonderzoek te doen. Allereerst is het belangrijk om erbij stil te staan dat dit onderzoek een *case study* betreft. Leerkrachten op andere scholen kunnen uiteraard heel andere opvattingen en ervaringen hebben. Aangezien deze school volledig gericht is op nieuwkomers, staan leerkracht wellicht ook op een andere manier tegenover meertaligheid. Het is dus de vraag in hoeverre dezelfde ideeën op andere scholen vertegenwoordigd zijn. Het is echter ook niet het doel van het onderzoek om te generaliseren maar juist om een voorbeeld van *good practices* te geven en te laten zien wat de gevolgen zijn van het integreren van thuistalen. Verder zijn er maar tien van de ongeveer veertig leerkrachten en leerkrachtondersteuners geïnterviewd die op de school werkzaam zijn. Het zou dus zo kunnen zijn dat er op de school nog heel andere opvattingen vertegenwoordigd zijn die door deze respondenten niet genoemd zijn. Door de respondenten zelf direct te benaderen en er niet voor te kiezen vrijwilligers voor het onderzoek te vragen, is geprobeerd een goede steekproef te selecteren en niet alleen leerkrachten te interviewen die al een interesse in het onderwerp hebben.

Verder kan er met behulp van een kwalitatief onderzoek weinig gezegd worden over het daadwerkelijke effect dat de integratie van thuistalen op leerlingen heeft. Hiervoor zou longitudinaal statistisch onderzoek nodig zijn. Daarbij zou een controlegroep tegenover een groep gezet moeten worden die wel gebruik kan maken van de thuistalen. Deze twee groepen zouden verder zoveel mogelijk gelijk moeten zijn, iets wat met deze doelgroep erg lastig te realiseren is. Daarnaast zouden de leerlingen gedurende een periode van een aantal jaar gevolgd moeten worden om echt te kunnen onderzoeken wat het effect op hun taalverwerving en schoolsucces is. De vraag is of het ethisch verantwoord is om leerlingen op één school in twee groepen te verdelen en de ene groep wel gebruik te laten maken van thuistalen maar dit bij de andere groep te verbieden. Dergelijk onderzoek zou veel informatie kunnen geven maar is dus lastig op te zetten. Daarom is er in dit onderzoek voor een andere aanpak gekozen. De geïnterviewde leerkrachten gaven aan het lastig te vinden om een inschatting te maken van de langetermijneffect op leerlingen. Dit heeft ook te maken met het feit dat sommige respondenten nog maar kort werkzaam waren op de school en dus niet hebben meegemaakt hoe het was toen dit nog niet de gang van zaken was. Daarnaast zien leerkrachten de leerlingen maximaal twee jaar en kunnen zij dus geen uitspraken doen over de ontwikkeling van de leerlingen nadat zij zijn doorgestroomd.

Als laatste moet er opgemerkt worden dat er in dit onderzoek alleen maar gebruik is gemaakt van de ervaringen van leerkrachten. Zij kunnen een inzicht geven in de belevingswereld van hun leerlingen, doordat zij hen goed kennen. Toch zou het ook interessant zijn om leerlingen hier zelf over te ondervragen. Eén leerkracht gaf aan dat zijn leerlingen het uiteindelijk toch fijner vinden om op de vervolgschool geen gebruik te kunnen maken van de thuistaal. Vervolgonderzoek zou moeten uitwijzen of meer leerlingen dit idee delen. De vraag zou dan ook moeten zijn waarom zij hier zo over denken. Daarnaast zou er onderzocht moeten worden op welke manier er bijgedragen kan worden aan een positieve houding van leerlingen tegenover hun eigen thuistaal.

6.2 Beantwoording hoofdvraag

Ondanks de zojuist besproken tekortkomingen bieden de resultaten van dit onderzoek de mogelijkheid om antwoord te geven op de onderzoeksvragen. Het doel van dit onderzoek was om de meertalige realiteit van een nieuwkomersschool in kaart te brengen. Daarbij stond de hoofdvraag 'Hoe wordt meertaligheid in het onderwijs door leerkrachten van een nieuwkomersschool ervaren?' centraal. Met meertaligheid in het onderwijs werd bedoeld dat er aandacht en ruimte is voor alle talen die leerlingen mee naar school brengen. Om een goed beeld van de ervaringen en houdingen van leerkrachten te kunnen geven, was het eerst van belang om te achterhalen op welke manier deze meertaligheid op school gerealiseerd wordt. Door de observaties op school en in de klassen en door de informatie die via de interviews is gewonnen, is het mogelijk om een uitgebreide beschrijving van de meertalige praktijken op school te geven. Het belangrijkste onderdeel hiervan is het toestaan van thuishalen op school. Leerlingen moeten zich vrij voelen om deze te kunnen gebruiken, zodat zij zich op school veilig voelen en het vertrouwen tussen leerling en leerkracht groeit. De leerkrachten op de casusschool erkennen dit belang en staan dan ook positief tegenover het gebruik van thuishalen op school, iets wat volgens Avermaet et al. (2016) op veel scholen nog niet vanzelfsprekend is. Daarbij is het belangrijk om in het achterhoofd te houden dat de in dit onderzoek geïnterviewde leerkrachten allemaal werkzaam zijn op een school voor nieuwkomers. In het onderzoek van Avermaet et al. (2016) werden leerkrachten van verschillende soorten scholen geïnterviewd. Hun werkervaring kan uiteraard bijdragen aan hun houding tegenover meertaligheid op school.

Verder is er sprake van visuele meertaligheid op school met als doel vooral herkenning bij leerlingen en ouders, eveneens om een vertrouwd gevoel te geven. Het organiseren van activiteiten omtrent thuishalen en meertaligheid draagt voornamelijk bij aan het bewustzijn van leerlingen over het bestaan van andere talen en culturen. Veel

leerkrachten legden hier de nadruk op en brachten meertaligheid ook steeds in verband met het leren kennen van verschillende culturen. Dit sluit aan bij het idee van Hélot en Young (2006) die meertaligheid op school vooral als een middel zagen om de *language awareness* van leerlingen te vergroten en hun kennis te laten maken met andere talen en culturen. Naast *language awareness* lijken de meertalige activiteiten op de casusschool vooral *cultural awareness* tot gevolg te hebben. Op de casusschool zijn andere talen en culturen een dagelijkse realiteit, doordat de leerlingen een grote diversiteit aan talen en culturen mee naar school brengen. Toch is het goed om hier ook bij stil te staan en erover te praten en leerkrachten geven aan dit regelmatig te doen.

De meest genoemde vorm van aandacht voor meertaligheid is het vragen naar vertalingen van Nederlandse woorden. Op die manier wordt er dagelijks stilgestaan bij de meertaligheid van de leerlingen en wordt er beroep gedaan op hun kennis in de thuistaal. Uit de klasobservaties bleek dat het meestal blijft bij het vragen naar een woord, alhoewel sommige leerkrachten aangaven dat zij ook proberen de woorden van de leerlingen te leren en te onthouden. Leerkrachten lijken dit vooral te doen omdat het een makkelijke en snelle manier is om aandacht te geven aan de thuistalen, ook in een klas waarin veel verschillende thuistalen vertegenwoordigd zijn. Dat dit effect heeft op het leren van het Nederlands wordt maar door enkele leerkrachten onderstreept. Ondanks dat sommige leerkrachten zich er misschien niet van bewust zijn, dragen zij op deze manier toch zeker bij aan het verwervingsproces van het Nederlands. Uitgaand van de afhankelijkheidstheorie van Cummins (1981) is het van groot belang om de bestaande concepten van leerlingen via de thuistaal te activeren. Ook voor het controleren van de kennis van leerlingen kan er gebruik worden gemaakt van de thuistaal. Dat een leerling iets in het Nederlands niet kan uitleggen, betekent niet dat het niet geleerd is. Twee leerkrachten gaven aan leerlingen in de thuistaal te laten uitleggen om zo te checken of de kennis er al wel is. Ook dit is een goed voorbeeld van het gebruikmaken van bestaande kennis in de T1 die vervolgens overgedragen kan worden naar de T2.

Daarnaast wordt het onderhouden van de thuistaal door de school als zeer belangrijk geacht. Er wordt erkend dat het beheersen van de thuistaal op een hoog niveau invloed heeft op een goede verwerving van het Nederlands, zoals ook bleek uit de besproken literatuur (Cummins, 1981; Dixon et al., 2012). Sommige leerkrachten noemen dit specifiek en geven aan thuistalen erg belangrijk te vinden voor hun leerlingen. Er wordt op verschillende manieren bijgedragen aan het onderhouden en stimuleren van de T1 van leerlingen. Zo zijn er anderstalige boeken op school te verkrijgen en worden ouders geadviseerd om thuis tegen hun kinderen in hun moedertaal te praten. Vooral dit laatste

punt vinden de meeste leerkrachten belangrijk, ook omdat ouders hier vaak niet van op de hoogte zijn en het gevoel hebben hun kind alleen te kunnen helpen door Nederlands te spreken. Verder wordt het onderhouden van de thuistaal ook belangrijk geacht omdat kinderen zich in deze taal vaak nog het beste kunnen uiten. Om hun emoties te kunnen uitdrukken is het dus belangrijk om de thuistaal op een goed niveau te beheersen.

Het laatste punt dat genoemd moet worden, is de aandacht die leerkrachten besteden aan de klanken van het Nederlands en de verschillende thuistalen. Meerdere leerkrachten brachten naar voren dat het bij het leren van de Nederlandse klanken, wat weer de basis voor een goede spelling is, van belang is om stil te staan bij klanken die in andere talen niet voorkomen of geen betekenisverschil weergeven. Door deze verschillen tussen talen tijdens de klanklessen expliciet uit te leggen, leren de leerlingen de Nederlandse klanken sneller en zijn zij zich beter bewust van de andere uitspraak van bepaalde letters.

Er is zojuist een overzicht gegeven van de belangrijkste manieren waarop de casusschool invulling geeft aan meertaligheid op school. Daarbij zijn ook al enkele opvattingen van leerkrachten genoemd. Er zal nu verder worden ingegaan op de houdingen van leerkrachten tegenover meertaligheid op school en de manier waarop dit gerealiseerd wordt. Allereerst moet benadrukt worden dat de leerkrachten over het algemeen een zeer positieve houding hebben tegenover de meertaligheid van hun leerlingen en meertaligheid op school. Dit kan vergeleken worden met de resultaten van Van Avermaet et al. (2016). Zij vonden dat leerkrachten meertaligheid in het algemeen wel als iets positiefs zien, maar dat dit niet van toepassing was op meertaligheid op school. De leerkrachten in dit onderzoek zagen zowel meertaligheid in het algemeen als meertaligheid bij leerlingen en op school als een verrijking. Sommige leerkrachten waren zelfs jaloers op hun leerlingen, omdat zij zelf ook graag meertalig zouden zijn. Daarnaast konden de respondenten veel voordelen van aandacht voor thuistalen en meertaligheid op school noemen. Deze kennis hadden zij grotendeels op school opgedaan en enkele leerkrachten gaven ook aan dat deze nieuwe inzichten hun opvattingen hebben veranderd. Van Avermaet et al. (2016) adviseerden in hun onderzoek om leerkrachten vooral informatie te geven en hen in de praktijk te laten ervaren wat de voordelen van meertaligheid op school zijn. Deze school is een uitstekend voorbeeld hiervan. Meerdere leerkrachten gaven aan eerst terughoudend te zijn geweest over het gebruiken van thuistalen op school, maar door de informatie die zij via presentaties en de NT2-specialisatie hadden ontvangen en hun ervaringen op school van mening te zijn veranderd. Dit kan ook het verschil verklaren in hun houding tegenover meertaligheid en die van de leerkrachten uit het onderzoek van Van Avermaet et al. (2016).

De angsten van leerkrachten die Van Avermaet et al. (2016) in hun onderzoek schetsten, zijn dan ook maar in geringe mate terug te zien in de resultaten van dit onderzoek. Zo zijn er wel enkele leerkrachten die benoemen dat het belangrijk is dat leerlingen andere leerlingen niet uitsluiten door in een andere taal te praten, maar geven zij tegelijkertijd aan dat dit eigenlijk niet of nauwelijks voorkomt. Maar één leerkracht noemt dat er soms misbruik wordt gemaakt van de thuistalen door deze te gebruiken om te schelden. Dit bleek op andere scholen, waar het spreken van thuistalen niet werd toegestaan, echter nog veel meer te gebeuren, dus pleit dit juist voor een meertalige aanpak. Het idee dat het gebruik van thuistalen het leren van het Nederlands in de weg staat, wordt maar door twee respondenten genoemd en één ervan had wel de ervaring opgedaan dat alle leerlingen uiteindelijk goed Nederlands leren, ook al duurt dit soms wat langer.

Over de manier waarop meertaligheid op dit moment gerealiseerd wordt verschillen de meningen. Een deel van de leerkrachten gaf aan het op deze manier prima te vinden. Zij waren vooral van mening dat de Nederlandse taal nog steeds centraal zou moeten staan en dat het aandacht besteden aan thuistalen in mindere mate belangrijk is en daarom ook niet te veel plek in moet nemen op school. Andere leerkrachten gaven juist aan dat er nog meer tijd en aandacht voor meertaligheid op school zou moeten zijn. Als redenen waarom dit op dit moment nog niet genoeg gebeurt geven zij een tekort aan tijd en de grote diversiteit aan talen in de klas, waardoor het moeilijk is om hier vaak genoeg bij stil te staan. Of de aandacht die er nu wel is inderdaad te weinig is, is moeilijk te zeggen. Uit de literatuur kan geen informatie gehaald worden over de hoeveelheid aandacht of tijd die nodig is om meertaligheid op school te laten werken en leerkrachten denken hier dus ook verschillend over. Verder zijn de meningen ook verdeeld over de plek die meertaligheid in het programma van de school zou moeten krijgen. Aan de ene kant vinden leerkrachten dat meertaligheid veel meer benadrukt zou moeten worden in het schoolbeleid en in de lesprogramma's, zodat alle leerkrachten hier hetzelfde over denken en er op dezelfde manier mee omgaan. Aan de andere kant vinden leerkrachten het fijn om hier zelf invulling aan te geven en zou het verplicht stellen van activiteiten of lessen juist averechts kunnen werken, waardoor leerkrachten maar ook leerlingen het niet meer als iets positiefs zien.

Deel van het doel van dit onderzoek was om erachter te komen wat voor effect de aandacht voor thuistalen op de leerlingen heeft. Hierbij zijn de leerkrachten als informatiebron gebruikt, er is dus geen sprake van een echte effectmeting. Toch konden de leerkrachten een idee geven van hoe leerlingen op meertaligheid op school reageren. Wat daarbij vooral naar voren kwam, was hoe leerlingen op het moment zelf reageren. De meeste leerkrachten gaven de reactie van leerlingen op het vragen naar woorden in de

thuis taal als voorbeeld. De respondenten zien dat leerlingen het erg leuk vinden wanneer er naar hun thuis taal gevraagd wordt en over het algemeen heel positief reageren. Dit komt overeen met de resultaten van Hélot en Young (2006). Uitzonderingen vormen leerlingen die een woord in de thuis taal niet weten. Zij reageren niet zo zeer negatief, maar lijken zich soms wel af te vragen welke taal zij nu het beste spreken en soms lijkt er ook sprake van schaamte over het feit dat ze een woord niet weten. De leerkrachten geven aan leerlingen altijd aan te moedigen dit thuis na te vragen. Er werd ook aangegeven dat leerlingen het prettig vinden wanneer de leerkracht zelf probeert iets in de thuis taal van een leerling te zeggen. Op die manier realiseren leerlingen zich dat het leren van een nieuwe taal helemaal geen makkelijke taak is, ook niet voor de juf of meester. Het aandacht besteden aan thuis talen zorgt dus voor een veilig en vertrouwd gevoel bij leerlingen, iets wat ook in het literatuuroverzicht naar voren kwam (Gielen & Işçi, 2015).

Over het langetermijneffect op leerlingen waren de leerkrachten iets terughoudender in hun antwoorden. Een aantal leerkrachten gaf aan hier geen antwoord op te kunnen geven. Volgens eerder onderzoek van Hélot en Young (2006) heeft aandacht voor meertaligheid vooral invloed op de houding van leerlingen tegenover andere talen en culturen. Dit werd ook door enkele leerkrachten genoemd. Zij hadden het idee dat leerlingen elkaar en elkaars talen en culturen beter accepteren doordat het op school een dagelijks gegeven is en er op een positieve manier over gepraat wordt. Van Avermaet et al. (2016) vonden naast een positief effect op het welbevinden van leerlingen dat leerlingen beter scoren wanneer zij trots zijn op hun thuis taal. Beter scores werden door de leerkrachten niet naar voren gebracht, ook omdat zij geen groep hebben om mee te vergelijken. Eén leerkracht gaf wel aan het gevoel te hebben dat de leerlingen op de casusschool sneller Nederlands leren dan NT2-leerlingen op een reguliere basisschool. Of dit te maken heeft met de aandacht voor meertaligheid kon zij niet zeggen, maar ze achtte het wel voor mogelijk. Ook andere respondenten gaven aan dat zij het idee hadden dat het gebruik van de thuis taal bijdraagt aan een betere verwerving van het Nederlands. Dit in tegenstelling tot de leerkrachten die vonden dat de thuis talen het Nederlands soms juist in de weg staan, zoals eerder besproken.

Samenvattend kan er geconcludeerd worden dat het benutten van thuis talen op een nieuwkomersschool een positief effect heeft op de leerlingen. Dit effect is vooral sociaal-emotioneel van aard: leerlingen voelen zich fijn wanneer zij gebruik mogen maken van hun thuis taal. Daarnaast draagt het bij aan het talige en culturele bewustzijn van de leerlingen. Zij lijken meer open te staan voor andere talen en culturen. Dit positieve effect lijkt vooral te maken te hebben met de houding van leerkrachten tegenover meertaligheid en het belang

van thuishalen. Deze houding is beïnvloed door hun ervaringen op de school en door kennis die zij via de school hebben verkregen. Er wordt op verschillende manieren aandacht besteed aan meertaligheid. Of dit genoeg, te veel of te weinig is, blijft moeilijk te zeggen. Belangrijk is dat leerkrachten zich er prettig bij voelen en zien dat het een positief effect heeft op hun leerlingen.

Literatuur

- Appel, R. & Kuiken, F. (2006). Nederlands als tweede taal. Geschiedenis van een jong vakgebied. In J. Coenen & M. Hoefnagel (red.). *Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken*. Amsterdam: WAP.
- Appel, R., Kuiken, F. & Van Langen, E. (1996). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ball, J. (2010). Educational equity for children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. Summary. Paper presented at *UNESCO International Symposium: Translation and Cultural Mediation*.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Eds.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, (3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... & Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational leadership*, 63(1), 38-43.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Quiroz, B. G., & Shin, J. Y. (2012). Home and community factors influencing bilingual children's ethnic language vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 541-565.
- Gielen, S. & Işçi, A. (2015). *Meertaligheid: een troef!* Kalmthout: Abimo uitgeverij.
- Groothoff, F. (2016). Meer Meertaligheid. Open brief in *Onderwijsblad* (13).
- Hajer, M. & Spee, I. (red.). (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten*. Lectorieninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers.
- Hélot, C., & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*, 69-90.

- Hoff, E. (2014). *Language Development* (5th ed.). Boca Raton, FL: Wadsworth Cengage Learning.
- Jelsma, B. (2014). *Taalbeleid voor nieuwkomers in de basisschoolleeftijd op macro- en mesoniveau*. (Bachelorscriptie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Mueller Gathercole, V. C., Thomas, E. M., Jones, L., Viñas Guasch, N., Young, N. & Hughes, E. K. (2010). Cognitive effects of bilingualism: digging deeper for the contributions of language dominance, linguistic knowledge, socio-economic status and cognitive abilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13:5, 617-664
- Mulder, L., van der Hoeven, A., Vierke, H., Ledoux, G., van der Veen, I., Oud, W., . . . Roeleveld, J. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Nijmegen: ITS
- Onderwijsinspectie. (2004). *Het Onderwijs Eerste Opvang Anderstaligen*. Geraadpleegd op http://www.lowan.nl/wpcontent/uploads/2014/09/Onderzoeksverslag_onderwijsinspectie_2004.pdf
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. *Blackwell handbook of language development*, 387-405.
- Peal, E. & Lambert, M. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 75(546), 1-23.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. London: Palgrave Macmillan.
- Pulinx, R., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2014). Taal en onderwijs: precepties en praktijken in de klas. *Oprit 14: Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen*. 97-133. Academia Press.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*, 204-222.
- Stijnen, S. & Vallen, T. (1980). Dialect en onderwijs in het Kerkrade project. In J. Segers, P. Stijnen, T. Vallen, & J. van den Broeck (Eds.), *Sociolinguïstiek en dialectologie* (Mededelingen van de Vereniging voor Limbuge Dialect- en Naamkunde, Nr. 18) (1-13). Hasselt.
- Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Thomas, W.P., Collier, V.P. (2002). A national study of school effectiveness for language

minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz , CA: University of California.

Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*. (7). 6-11.

Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van de Craen, P., Van Houtte, M., ... & Van Hulle, E. (2016). *MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School*. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Bijlagen

Bijlage 1: Observatieschema

Item	Weerstand	Negeren	Tolere ren	Aanmoedigen	Positief reageren	Stimule ren	Opmerkingen
Visuele meertaligheid							
Gebruik van thuistaal onderling							
Taalvergelijking							
Taalaanbod in thuistaal							

Bijlage 2: Vragenlijst interviews

Bedankt voor je tijd. Dit gesprek zal ongeveer drie kwartier duren. Is het goed als ik dit gesprek met mijn telefoon opneem, zodat ik het later kan terugluisteren? De opname zal door niemand anders dan mij beluisterd worden. Ja? → doorgaan.

Dan zal ik je nu een aantal vragen stellen. Als je ergens liever geen antwoord op geeft, dan mag je dit natuurlijk altijd aangeven. Ik zal de informatie vertrouwelijk behandelen en alleen voor mijn scriptie gebruiken. Daarnaast zal ik geen echte namen gebruiken, je mag aan het einde van het interview zelf een fictieve naam kiezen. Laten we beginnen.

- 1) Je bent leerkracht/leerkrachtondersteuner op de [naam school]. Waarom heb je ervoor gekozen om leerkracht/leerkrachtondersteuner te worden?
- 2) Hoe lang doe je dit werk al?
- 3) Heb je hiervoor nog op andere scholen gewerkt? Wat voor soort scholen waren dat?
- 4) Wat voor indruk kreeg je van de [naam school] toen je hier kwam werken?
- 5) In welke groep of groepen geef je les?
- 6) Hoe zou je jouw leerlingen omschrijven? Wat zijn hun sterke en wat zijn hun zwakke punten?
- 7) Ik doe onderzoek naar meertaligheid hier op school. Hoe zou jij meertaligheid in het algemeen, dus in de maatschappij, omschrijven? (Wat versta je onder meertaligheid?)
- 8) Hoe sta je zelf tegenover meertaligheid? Kun je voor- of nadelen van meertaligheid noemen?
- 9) Wat versta je onder meertaligheid op school, dus in het onderwijs?
- 10) Sinds afgelopen jaar is de [naam school] er expliciet mee bezig om meertaligheid op school een plek te geven. Wat heb je hiervan meegekregen?
- 11) Hoe sta je tegenover deze verandering van beleid? Waarom?
- 12) Wat doe je er zelf aan om de meertaligheid op school te vergroten? In je lessen? In de pauzes? ...
- 13) Wat voor effect heeft dit volgens jou op de kinderen? Waaraan merk je dit? Voorbeelden?

14) Is dat het effect dat je had verwacht?

15) Zou er wat jou betreft nog iets moeten veranderen op het gebied van meertaligheid op school? Waarom? Hoe?

16) Heb je zelf nog iets toe te voegen aan dit gesprek?

- Bedanken

Bijlage 3: Voorbeeld transcriptie

Transcriptie R4

LW: Maar ik zal de opname alleen zelf beluisteren en alleen voor mijn scriptie gebruiken.

R4: Ja.

LW: Ehm als je ergens liever geen antwoord op wilt geven dan mag dat uiteraard, dat mag je gewoon aangeven. Maar ik zal verder ook ja vertrouwelijk omgaan met de informatie, niet je echte naam gebruiken en het alleen voor mijn eigen scriptie gebruiken.

R4: Prima.

LW: Top. Nou dan kunnen we beginnen denk ik. Nou ja je bent leerkracht hier op de [naam]school. Waarom heb je ervoor gekozen om leerkracht te worden?

R4: (lacht) Hele goeie vraag. Eh gewoon in het algemeen of hier op de [naam]school?

LW: Nee gewoon dat je begon met studeren.

R4: Eh nou ik heb er in die zin nou niet echt bewust voor gekozen. Het was meer dat ik eigenlijk iets met sport wilde doen. En ik wilde eigenlijk wel het liefst sportdocent worden. Maar vanwege blessures ging dat niet. En mijn moeder zei altijd: ja ik denk dat je zo goed zou zijn als juf. En toen ben ik op de pabo gaan kijken aan de HU en ik werd wel enthousiast, alleen door het gebouw al. En eh ik had zoiets van: nou ja, ik weet ook echt niet wat ik anders zou willen, dus laten we het doen. Dus ja niet zozeer dat ik van tevoren het gevoel had van: ik wil echt juf worden! Maar het heeft goed uitgepakt in die zin.

LW: Je bent blij met de keuze wel.

R4: Ja, ja.

LW: Want je bent nog steeds juf.

R4: Ja, ja.

LW: Waarom denk je dat je moeder dan zei van dat je zo geschikt daarvoor was.

R4: Ehm nou ik denk dat ik wel heel erg van de structuur ben en ik denk ook wel dat ja, ik werd altijd wel al heel wijs voor mijn leeftijd ja gezien voor aangezien. Maar ja misschien ook wel omdat ik heel veel jonge neefjes en nichtjes had dat zij daar ook zag hoe ik met naja hen omging. Nou ja, ik heb het eigenlijk nooit echt specifiek aan haar gevraagd. Maar ja, ik denk dat.

LW: Nou ze had een goed idee dus blijkbaar. En hoe lang ben je al leerkracht?

R4: Eh dit is mijn vierde jaar op de [naam]school en daarvoor heb ik een half jaar een baan gehad op de [naam school] in [wijk].

LW: En is dat nog een speciaal soort school?

R4: Dat is een, ja, ze noemen het een zwarte school en eh ja, ik had drie dagen groep 3, één dag groep 5 en naja dat ja. Nou ja je hebt daar ook te maken met kinderen met een taalachterstand maar op dat moment had ik daar nog helemaal- Ik heb echt hier mijn kennis daarover ontwikkeld en daar

was het meer echt ja gewoon ook de algemene dingen: de didactiek van het rekenen en het lezen onder de knie krijgen. Dus daar heb ik toen naja met name mijn kennis over uitgebreid.

LW: Dus in totaal ben je nu dan vierenhalf jaar leerkracht?

R4: Ja. Ja.

LW: Oké. En wat was de eerste indruk van de [naam]school toen je hier kwam werken?

R4: Nou, geweldig. Alleen al toen ik het gebouw zag en binnenkwam had ik echt zoiets van- Nou toen was ik eigenlijk al verkocht. En terwijl ik eigenlijk helemaal geen idee had, op het lezen van de website na hè en die informatie naja een beetje een beeld bij te vormen, had ik echt geen idee. Ja wat betreft het team was het toen al en nog steeds heel fijn. En wat betreft de leerlingen, het is zo'n bijzondere doelgroep. En ik voel me oprecht iedere dag weer- ja ben ik er trots op maar ik ben ook echt dankbaar en eh ja, ja echt dankbaar dat ik dit voor hen kan betekenen en ook voor ouders. Ja toch het gevoel kan geven dat hun kind zich ontwikkelt. Dus ehm ja, de [naam]school is voor mij wel een heel bijzondere school om op te mogen werken.

LW: Ja. Maar dat wist je dus eigenlijk niet van tevoren maar je hebt wel hier gesolliciteerd, of?

R4: Nou nee, ja ik ben gevraagd om hier te komen werken. Ja mijn contract, althans ik kon niet op de [naam school] blijven werken en [naam voormalig directeur] was toen nog directeur en ook van de [naam]school en die heeft toen gevraagd of ik hier wilde werken.

LW: Ah vandaar.

R4: Ja. En ik dacht alleen maar: oké! Niet wetende dat dit ook echt, naja, zo bijzonder werk is. Ja.

LW: Ja. Leuk. En ehm hoe zou je jouw leerlingen uit je klas omschrijven?

R4: Nou allereerst leerlingen die, en dat zijn niet alleen deze leerlingen maar allee leerlingen die ik in mijn klas heb gehad, ze zijn echt zo eager om te leren. En eh ze werken er zo ontzettend hard voor. Ze gaan met ontzettend veel plezier naar school. Ze staan open voor mij, ze hebben respect voor mij, maar ik denk dat dat ook te maken heeft omdat ik ook respect heb voor hen. We hebben een ontzettend gezellige sfeer over het algemeen in de groep. Ik vind het ook heel fijn en ik ben er ook trots op nou ja we het samen voor elkaar hebben gekregen dat we elkaar ook op dingen kunnen aanspreken. Maar zij net zo goed op mij als ik op hen. Dus we zijn echt gelijkwaardig, vind ik heel belangrijk. Ik vind het leuk om te merken en ook belangrijk om te merken dat ze elkaar opzoeken, ook buiten de klas om, dat geeft voor mij altijd toch wel het gevoel dat ze ook echt een band met elkaar hebben. Ehm ja.

LW: Nou, leuk. En zie je ook nog moeilijkheden?

R4: In de groep?

LW: Ja.

R4: Tuurlijk heb je altijd moeilijkheden als- Naja ik heb een paar leerlingen, waarvan er nu eentje vandaag aanwezig was, die later binnen de groep zijn naja ingestroomd. En ja daaraan zie je dan dat het voor hen lastiger is om in contact te komen met of in ieder geval die band op te bouwen en nou ja ik probeer hen daarin te stimuleren en tegelijkertijd ook de andere kinderen te stimuleren hen erbij te betrekken. Uiteraard ook de verschillende niveaoverschillen binnen de groep. Ik heb ehm ik heb ook kinderen die trauma's hebben maar daar heb ik zelf geen moeite mee, zal maar zeggen. Het is meer dat het hen zelf in de weg zit om tot leren te komen. Maar ik heb over het algemeen wel ja voor

mezelf bewust en soms ook onbewust heel duidelijk voor ogen hoe ik daarmee om denk ja goed om denk te gaan.

LW: En hoe is dat dan?

R4: Nou allereerst denk ik dat het het meest belangrijke is dat je een luisterend oor kan bieden. Maar dat je kinderen ook écht laat weten en dat doe ik heel bewust, dat ze altijd bij mij terecht mogen komen met wat voor vragen of dingen dan ook maar dat ze dat niet moeten. Dus dat ze daarin echt nou ja eh zichzelf kunnen zijn, zal maar zeggen. En ik stimuleer ook kinderen om, of althans ik complimenteer kinderen ook wanneer ze zeggen dat ze er niet over willen praten. Ja en je ziet- Ik geef kinderen de ruimte om erover te praten, maar als ik merk dat het te veel bij bepaalde of bij sommige kinderen oproept, dan probeer ik daarin weer een soort van balans te vinden van: oké tot hier gaan we en nu niet verder. Maar ik wil alle kinderen zoveel mogelijk een oor bieden. Ja.

LW: Ja. Ja, mooi. En je zei net ook dat kinderen die dus later in het jaar instromen dat het soms lastig is.

R4: Ja.

LW: Want de meesten heb je dan sinds september en af en toe komen er leerlingen bij?

R4: Ja. Ja nu heb ik in januari nog een paar kinderen erbij gekregen en nu moet ik ook wel zeggen dat ik denk ik wel voor het eerst dit schooljaar meermaals kinderen ook heb zien gaan omdat ze naja werden overgeplaatst naar een ander AZC of wel een huis toegewezen kregen maar niet binnen Utrecht. En dat heeft wel voor veel wisselingen gezorgd binnen de groep en je merkt ook wel dat het dan voor kinderen eventueel, niet bij alle kinderen, maar het roept wel emoties bij hun op. Van: oh mogen wij wel, hè kunnen wij wel blijven? Hoe zeker zijn wij van ja ons verblijf in Utrecht? Ja en wat betreft de nieuwe kinderen, die zijn dan dus in januari ingestroomd en het maakt het ook wel lastig. Zij zijn- Dit zijn ook kinderen die nog niet eerder in Nederland waren. Dus de taalbarrière is gewoon best wel heel groot, ook tussen de kinderen onderling. En ja die zal ook- Ja die kunnen ze op dit- Die zullen ze nu niet inhalen meer, zal maar zeggen. En dat maakt het ook wel moeilijk voor hen om aansluiting te vinden en andersom ook.

LW: Ja. En hoe- Hoe probeer je dat dan- Je zei net wel je stimuleert inderdaad dat ze met elkaar-

R4: Nou ja, zoals laatst zaten hier een aantal kinderen bingo te spelen en dan zie ik een jongetje erbij eigenlijk hangen en kijken en dan roep ik een andere leerling even bij me die ook dat spelletje aan het doen is en dan zeg ik: hé zie je dat? Deze leerling die wilt misschien ook wel meespelen. En dan is dat al voldoende en dat loopt die leerling ernaartoe en dan vraagt ie van: Wil je meespelen? Ja. En dat wilt ie dan. En uiteindelijk zit ie enthousiast mee te spelen. Dus op die manier probeer ik dan toch dat te stimuleren. Of juist door bewust alleen met die nieuwe leerling spelletjes te spelen. Dan willen andere kinderen ook altijd met de juf meespelen. Ja en dan vervolgens kun jij weer een stapje terug doen en gaat het spel door. Dus zo. Ja.

LW: Oké, ja leuk. Nou ik doe onderzoek ook naar meertaligheid hier op school. En wat versta jij onder meertaligheid in het algemeen? Dus in de maatschappij of ja.

R4: Nou meertaligheid is denk ik- Nou ja sowieso heeft alles met taal te maken dus ook- Meertaligheid komt daar denk ik ook vaak bij voor. Sowieso de taal waarin je bent opgegroeid en de talen die je op school hebt geleerd. Maar de taal van je familie qua misschien ben jij in Nederland opgegroeid maar spreken je grootouders zal maar zeggen nog een andere taal. Dus wat dat betreft de beheersing van de talen en de talen die in je familie voorkomen, denk ik meertaligheid. Nou ja, je komt toch ook altijd wel door de televisie of door social media in contact met andere talen. Ik denk dat meertaligheid ook

wel echt gekoppeld is aan culturen. Verschillende culturen, normen en waarden daarbij horend. Waar bij- Ja en meertaligheid heeft ook te maken denk ik met- Althans het heeft allemaal invloed ook op de manier waarop jij hebt leren rekenen of hebt leren schrijven. Dus het schrift hè dus. Meertaligheid heeft denk ik ook te maken met de manier waarop je geleerd hebt of denkt mensen te kunnen aanspreken. Vanwege intonatie maar ook vanwege hoe je zinnen opmaakt. Ja zo iets denk ik.

LW: Ja. En wanneer vind je iemand dan meertalig?

R4: Ik denk dat we allemaal meertalig zijn.

LW: Oké ja. Dus je ziet jezelf ook als meertalig?

R4: Ja, dat denk ik wel ja. Ja kijk je hoeft nog niet- Je bent meertalig en dan hoef je nog niet een taal helemaal volledig te beheersen.

LW: Nee.

R4: Denk ik. (lacht)

LW: Ja, iedereen heeft zo zijn eigen definitie zeg maar, dus daar was ik wel benieuwd naar. Maar jij vindt eigenlijk iedereen dus meertalig omdat iedereen wel wat in een andere taal kan verstaan of kan lezen?

R4: Ja, ja, ja.

LW: Oké. En hoe sta je tegenover meertaligheid? Zie je voor- en nadelen?

R4: Nou ik denk zolang het- Ik denk dat het wel belangrijk is dat je één taal hebt die je, als dat mogelijk is, die je echt zo vloeiend mogelijk leert. Omdat dat gewoon bewezen is dat als je dat eenmaal hebt dat je dan ook makkelijker andere talen kan leren. En je hebt het gewoon nodig om in die zin zo goed mogelijk te kunnen functioneren, in die zin hè en een baan te kunnen krijgen et cetera. En de vraag is hoe ik daar tegenover sta dus hè?

LW: Tegenover meertaligheid ja.

R4: Ja ik, ja prima. Ja ik weet niet zo goed, goed!

LW: Je ziet het als iets positiefs?

R4: Ja. Zolang het wel denk ik- Ik vind het wel belangrijk- Kijk, je hebt ook ouders of niet alleen ouders maar je hebt ook- Nou ik noem maar even dit voorbeeld, ik weet even niet hoe ik het in grote lijnen moet trekken. Maar bijvoorbeeld ouders die denken dan er goed aan te doen dat ze hun Eng-Nederlandstalige ouders- en dan denken ze er goed aan te doen om thuis misschien af en toe Engels te praten, maar dan krijgen ze het niet juist aangeboden. Ja dan denk ik dan- Of ja althans dan vind ik alsnog meertaligheid wel goed, alleen ik denk dat het wel belangrijk is dat het op de juiste manier aangeboden en aangeleerd wordt. Anders dan werkt het denk ik alleen maar averechts.

LW: Ja, begrijpelijk. En zie je ook- Ja dat is dan iets in de manier waarop het wordt. En zie je ook nog bijvoorbeeld iemand- dat iemand er last van kan hebben dat hij meertalig is of een negatieve kant van meertaligheid?

R4: Nou dat kan denk ik wel wanneer jij- wanneer er geen aandacht aan geschonken wordt. Ik bedoel als jij op een witte school zit als leerling of ergens voetbalt en nou ja jij spreekt met name of jouw moedertaal is Arabisch en de rest spreekt Nederlands en er wordt constant van je verwacht dat jij Nederlands spreekt dan is dat voor jouw zelfvertrouwen en nou ja welbevinden misschien wel nadelig

dat je meertalig bent, zal maar zeggen. Maar ik denk dat- sowieso in een wereld als deze is meertaligheid heel belangrijk.

LW: Oké, ja. En wat versta je onder meertaligheid op school of in het onderwijs.

R4: Nou dat je interesse hebt in de talen van anderen, maar ook dus de cultuur. Ja dat zie ik dan, dat vind ik erbij horen, cultuur. Dat je kinderen het gevoel geeft dat hun eventueel tweede, derde taal erbij mag horen en hen daar ook ruimte voor geeft om dat te gebruiken en tegelijkertijd, zeker op een school als deze een juiste balans in weet te vinden dat ook hè het Nederlands uiteindelijk geleerd wordt. En jouw vraag was?

LW: Wat je onder meertaligheid op school verstaat?

R4: Ja. Nou ja wat ik ook echt een hele positieve verbetering vind hier is dat wij dan sinds vorig jaar zomer de mogelijkheid hebben gekregen om als leerkracht buitenlandse boekjes aan te mogen schaffen. Kinderboeken dan. Zodat dat ook in de school ja aanwezig is. Dus eigenlijk vind ik het vooral belangrijk dat en de moedertaal wel wordt gestimuleerd maar tegelijkertijd ook het Nederlands. En ja dat kan op heel veel verschillende manieren. Ja.

LW: Dus gewoon dat het een plek heeft de verschillende talen?

R4: Ja, ja.

LW: Nou je zegt het net eigenlijk zelf al, er is verandering geweest met betrekking tot de meertaligheid. En wat heb je daar, behalve dan met de boekjes, nog meer van meegekregen?

R4: Nou het klankonderwijs is sinds een jaar of wat, twee jaar denk ik, echt wel actief binnen de [naam]school. En daarin nou ja wordt dus ook gekeken en besproken met de kinderen: hé hoe zit dat in jouw taal? En hoe schrijf je dat eventueel, hoe spreek je het uit? Ik- Ja persoonlijk vraag ik niet alleen tijdens de Mondeling Nederlands les maar gedurende de dag nou ja naar woorden in de taal van de kinderen. Ik probeer zelf ook af en toe woorden te leren en de standaardwoordjes zoals "dank je wel", "alsjeblieft", "goeiemorgen" wat dan ook die gebruik ik dagelijks. Of ik antwoord in hun taal zal maar zeggen. Dat vinden ze dan ook heel leuk.

LW: Heb je dan van alle talen van je leerlingen dat geleerd?

R4: Probeer ik wel maar dat lukt niet altijd. Maar dat probeer ik wel. En als ik dan iets vergeet dan is het ook wel gelukkig hier in de klas zo'n positieve sfeer dat kinderen zich in die zin vrij voelen om mij daar dan niet zozeer op aan te spreken maar mij eraan te herinneren: ja en dit is het in mijn taal, zal maar zeggen. Dus ik probeer dan wel om ook die openheid te geven aan kids dat ze dat kunnen teruggeven aan mij. Nou ja, we- Dat is nog niet helemaal, staat nog niet helemaal op poten maar we zijn er wel mee bezig om ook ouders hè ja binnen de school wat actiever te krijgen om op die manier ook ja zowel diens taal als de Nederlandse taal ja te stimuleren. En aan te moedigen ook.

LW: Ja, leuk. Dus je hebt eigenlijk meegekregen: boeken in de verschillende talen, de klankleer is een beetje aangepast en je maakt zelf gebruik van woorden in de verschillende talen. Je laat kinderen vertalingen geven.

R4: Ja, ja, ja, ja. Ja volgens mij wel, is dat het een beetje.

LW: Ja, leuk. En hoe sta je daar tegenover? Tegenover die verandering van beleid eigenlijk?

R4: Nou ja weet je zolang het onderbouwd kan worden, in die zin dat het, ik vind het ook wel belangrijk dat het uit onderzoek blijkt dat dat gewoon belangrijk is. Ja dan ga ik daar helemaal in

mee, dan vind ik het alleen maar heel leuk en heel interessant. En ik heb zelf onlangs een online cursus gedaan om Engelse les in het buitenland te geven. En daarin was onder andere een film van Adrian Hill heet ie, opgenomen. En hij laat eigenlijk in een uur zien hoe hij de Engelse klanken aanleert aan kinderen. Of niet eens aan kinderen, alleen maar gewoon aan anderstaligen zal maar zeggen. Súper interessant en weer op een andere manier zoals wij dat dan doen. En ik denk- Ik ben dan zo enthousiast omdat ik dan zie: Oh dit zouden wij wellicht ook nog kunnen gebruiken dat ik dan [naam leerkracht]- [naam leerkracht] die best wel van het klankonderwijs en zo ook is, daarover mail en dan over een paar weken zitten we dan samen om daarover dan te sparren zal maar zeggen. Dus ik ja ik sta heel erg open voor verandering. Alleen ik denk wel dat- Er is al binnen zo'n relatief korte tijd zoveel veranderd en tegelijkertijd zijn er weer zoveel nieuwe leerkrachten op de taalschool gekomen dat ik, dat ik denk dat we er meer voor moeten waken dat we niet alleen maar verdergaan maar eerst borgen wat we hebben. En dan ja eventueel daarop voortborduren. Want ja je hebt nu toch ook weer leerkrachten die zijn gestart die ja de basis zal maar zeggen nog niet weten. Ja dan is het heel lastig als jij al voortdurend verder gaat terwijl dat nog mist.

LW: En hoe zou je dat kunnen doen, dat die basis er voor iedereen is?

R4: Ja ik denk dat dat toch belangrijk is dat er toch wat meer op papier komt te staan. Ja zo ben ik hoor en ik weet ook dat voor een aantal collega's dat niet werkt. En tegelijkertijd is het ook van belang dat leerkrachten wel nog die vrijheid voelen dat ze het ook op hun manier kunnen doen. Maar een stappenplan met een klankles, die is er al wel maar dat zou nog wel naar mijn idee wat uitgebreider kunnen. En datzelfde geldt voor eventueel nou ja wat wij als school onder meertaligheid verstaan en nou ja wat suggesties zal maar zeggen- Alleen daar al, suggesties zijn vaak al voldoende dat je eigen fantasie ja met meerdere dingen komt.

LW: Ja, dus wat meer handvatten?

R4: Ja.

LW: Oké. Je gaf net al wat voorbeelden maar wat doe je er zelf aan om meertaligheid te vergroten op school?

R4: Nou ja. Zoals toen jij nu bij het boterham zitten erbij kwam zitten, dan is dat helemaal niet gepland dat het echt gaat over- althans in dit geval over Allah en Jezus et cetera. Maar ik haak heel graag in op wat kinderen ja ter sprake brengen en heel vaak gaat dat dus over cultuur. Nou en daar ga ik graag dan het gesprek over aan. Nou ja zelf dus proberen, ja wat ik eigenlijk daarvoor heb gezegd, de taal zelf proberen- of althans woordjes te leren. Kinderen de ruimte te geven voor hun eigen taal om die te spreken onderling. Maar tegelijkertijd op een gegeven moment ook te vragen: hé wat zeg je nu eigenlijk want ik snap er niks van. Ja. Zo. Muziek te luisteren uit andere talen en dan te vragen wat dat dan betekent. Ja, zo.

LW: Ja, leuk, ja. En wat voor effect heeft dat volgens jou op de kinderen?

R4: Nou sowieso heel positief, want ze voelen zich ook in dat opzicht gezien en gehoord. En ja ook daarin denk ik- Kijk ieder mens heeft het gewoon nodig om gezien en gehoord te worden op elk vlak zal maar zeggen. Althans als het zal maar zeggen aan de aan de- Ja hoe zeg je dat? Nou ja, je nee, eigenlijk ook wanneer een kind of een mens negatief gedrag laat zien, dan zit er wat achter. En ook dan is het van belang dat je daar nou ja probeert iets in te betekenen. Kan je de vraag nog een keer herhalen?

LW: Ja, wat voor effect het volgens jou heeft?

R4: Oh ja. Dus heel positief en tegelijkertijd is het voor hun ook denk ik heel goed om te zien dat wanneer ik dan probeer woordjes vanuit hun taal te leren, hoe moeilijk ik dat vind. En dat benoem ik dan ook en dat ze hoop dat ze daardoor zich niet alleen voelen bijvoorbeeld. Ja en gesteund voelen wanneer zij het moeilijk vinden. Het helpt hen ook om het Nederlands te leren. Maar het stimuleert- Althans ik stimuleer kinderen ook om bijvoorbeeld bij woordjes die ze niet in hun moedertaal weten, om dat dan thuis na te vragen. Dat gebeurt niet altijd, althans ze vergeten dat zal maar zeggen, maar soms dan denken ze daar wel aan en dan hè nou ja dan denk ik dat dat alleen maar positief is voor hun en voor hun ontwikkeling, ja.

LW: En als je dat dan op zo'n moment bijvoorbeeld iets vraagt over hun thuistaal, hoe reageren ze dan?

R4: Nou positief. Ja, ze willen- Het is vaak dat ik dan toch weer ze moet terugroepen zal maar zeggen van: oké en nu gaan we door met de les want ja, heel vaak kan het gesprek afwijken of ergens een andere richting opgaan en ja dan probeer ik dat toch een beetje in de perken te houden vanwege de tijd.

LW: Ja, tuurlijk. En heb je ook weleens een leerling gehad die bijvoorbeeld niet wilde praten in de thuistaal?

R4: Ja, dat heb ik denk ik weleens gehad. Ik weet niet meer wat precies dan de situatie was en waarom. Hm. Nou dat heeft dan meer- Ik heb wel een idee. Ik heb wel een leerling hier in de klas die dan denk ik toch wel steeds meer ja zich realiseert dat ze achterloopt, ook in de Nederlandse taal, maar óók in het Arabisch zal maar zeggen. En dat andere kinderen haar dan gaan verbeteren, ook in het Arabisch. En ik denk dat zij daardoor onzeker is over en zowel haar Nederlands maar ook haar moedertaal zal maar zeggen. Ik heb niet het gevoel dat kinderen hier niet hun moedertaal willen spreken omdat ze daar niet trots op zijn maar meer omdat ze het of spannend vinden om in de belangstelling te staan, dat merk ik ook wel. Heb ik gezien met een leerling die dat in het begin van het schooljaar echt nog heel spannend vond om dan alleen in het Bulgaars een verjaardagsliedje te zingen maar nu doet ze dat wel. Dus dat heeft denk ik ook daarmee te maken. Ja dus.

LW: Of gewoon dat ze misschien dus een woord niet weten?

R4: Ja, precies.

LW: Dus eigenlijk vooral positieve reacties of effect?

R4: Ja, zeker.

LW: En denk je dat het ook een langetermijneffect heeft voor die kinderen?

R4: Dat ze?

LW: Dat je de thuistalen betreft en dat ze die mogen spreken.

R4: Ja. Omdat dat, hè ik bedoel, het werkt met het leren van het Nederlands maar het werk ook met het leren van hun moedertaal. Het is ook zo, wat ik leuk vind om te merken, dat veel kinderen dan met hun boekjes naar huis gaan en dan thuis hun ouders weer het Nederlands aan leren. En ik denk dat- Nou goed dat vul ik nu wel in maar ik denk ook dat ouders vervolgens toch ook weer nieuw aanbod wat betreft de moedertaal aan de kids geven. Dus ja ik denk dat dat op lange termijn wel positief is. Ik denk alleen wel dat het altijd gestimuleerd moet blijven worden. Ja.

LW: Het gaat niet vanzelf?

R4: Nee.

LW: En is dat ook wat je van tevoren had verwacht- ik weet niet of je verwachtingen had- dat het zo positief zou werken?

R4: Nee want ik wist niet- Voordat ik- Ja, ik had die kennis gewoon niet. Ik wist echt niet dat de moedertaal zo belangrijk was bij het leren van de Nederlandse taal. En ja ik denk dat ik onbewust zeker wel begrijp dat kinderen zich prettiger voelen op een school als deze wanneer er meer tijd is of aandacht geschonken wordt aan hun taal, hun cultuur et cetera. Alleen ik had me dat nooit bewust gerealiseerd voordat ik hier kwam werken zal maar zeggen. Dus dat heeft wel- Nee, dat wist ik eerst niet.

LW: En heb je hier dan expliciet uitleg over gekregen?

R4: Ja. En een cursus over gevolgd. En af en toe zelf wat opzoeken of voorbij zien komen. Ja. En ook ook kennis van collega's krijgen daarin. Ja.

LW: Ja, mooi. En zou wat jou betreft nog iets moeten veranderen op het gebied van meertaligheid op school, hier?

R4: Nou ik denk dat het sowieso belangrijk is om een visie daarop te hebben, zodat we- Ik denk dat we al best wel heel veel onbewust en ook bewust op het gebied van meertaligheid doen. Maar ook nu ik er met jou over praat, met de vraag wat is eigenlijk meertaligheid, ja dan merk ik van ja: ik denk dat dat dit is maar is dat het eigenlijk ook? En dan werk ik hier toch al vier jaar. En niet dat iemand die hier vier jaar werkt alles moet weten, daarentegen, maar ja, ik denk toch dat dat wel, ja, voor mezelf in ieder geval prettig zou zijn als het- nou ja als het wat meer op papier komt te staan. En nogmaals: ook omdat mee te geven aan startende leerkrachten. Hier dan zal maar zeggen.

LW: Ja, dat iedereen gewoon dezelfde basis heeft, wat je net al noemde?

R4: Ja, ja, ja.

LW: Ja. Oké, dus er zou iets meer op papier moeten komen van: hoe denken we daarover en wat doen we daaraan bijvoorbeeld?

R4: Ja en natuurlijk dan het liefst ook door het team niet alleen gedragen maar dat de input ook uit, vanuit het team komt. Ja ik bedoel want wij kunnen het wel gaan schrijven, maar het moet natuurlijk wel nou ja, de meesten moeten er wel achter kunnen staan.

LW: Ja, ja. Dus uit ervaringen van het team het eigenlijk opbouwen? Niet zeggen van jullie moeten dit doen maar?

R4: Nee precies of juist wel zeggen van: hé maar dit hoort ook bij meertaligheid. Wisten jullie dat en hoe zouden jullie- Zouden jullie daar wat mee willen? Hoe zouden jullie daar wat mee willen? Maar nogmaals dat ik eerst denk dat we eerst moeten zorgend dat wat we doen, dat we dat goed doen, voordat we weer naar iets nieuws gaan. Ja. Ja.

LW: Ja, goed. Is er verder nog iets dat je graag toe zou willen voegen of wat ik zou moeten weten over meertaligheid voor mijn onderzoek hier?

R4: Ehm. Nou nee, ja, ik denk vooral dat we in de afgelopen, ja, nou ik kan eigenlijk alleen maar zeggen sinds ik hier werk, volgens mij zijn we toen ook gestart met Josée Coenen uitnodigen voor de studiedagen en dat vanaf dat moment is wel ook meertaligheid meer letterlijk ook meer gaan leven ook binnen de school. Ik denk dat, ja, ik merk alleen dat ik het gevoel heb dat we ondanks dat de

meeste leerkrachten die cursus, of het is uiteindelijk een cursus, hebben gevolgd vorig jaar, zeker ook wel hun kennis hebben uitgebreid-

LW: De NT2-cursus?

R4: Ja, een NT2-cursus. Maar- Maar dat is echt mijn gevoel hoor- Maar dat ook nog wel steeds mensen en dat doe ik zelf in ieder geval ook, ook gewoon doen waarvan ze denken: dit is goed. En dat daardoor ook nog steeds wel winst valt te behalen om mensen wat meer bewust te maken van: hé misschien doe je dit ook wel goed maar dat doe je goed omdat zus of zo.

LW: Ja, dus die onderbouwing bedoel je?

R4: Ja. Ja. En hoe dat precies vorm moet krijgen of of dat ook vorm moet krijgen, weet ik niet hoor. Maar ik denk dat dat wel belangrijk is, ook weer opnieuw omdat over een paar maanden zullen hier weer nieuwe mensen werken. Ja. Dus dat meer. Ja en nee ik ben vooral heel benieuwd zometeen wat er precies onder meertaligheid valt (lacht).

LW: Nou, daar kunnen we het zo even over hebben. Nou dan wil ik je heel erg bedanken voor je tijd.

R4: Ja, graag gedaan.