

Dankwoord

Verschillende mensen hebben een rol gespeeld bij het tot stand komen van deze thesis. Ik wil iedereen die mij heeft geholpen ontzettend bedanken. In de eerste plaats de respondenten: leerkrachten die in het voortgezet onderwijs lesgeven aan nieuwkomersleerlingen, die de tijd hebben genomen om de vragenlijst in te vullen. Bedankt voor jullie antwoorden, ze hebben geleid tot interessante inzichten en ideeën. Ik hoop hen ook iets terug te kunnen geven door middel van de ‘Samenvatting voor leerkrachten’, waarin ik onder andere hun eigen ideeën voor het toepassen van translanguaging heb gebundeld, in de hoop dat ze van elkaars ervaring kunnen leren.

Daarnaast wil ik graag mijn scriptiebegeleiders en -groepje bedanken. De eerste begeleider, Sergio Baauw, voor zijn kennis op dit gebied en zijn interesse in en feedback op mijn onderzoek. Ook de tweede begeleider, Marie Steffens, voor het meedenken in de opzet van het onderzoek en de vragenlijst. Dank ook aan mijn scriptiegroepje, voor het overleggen over de uitvoering en de uitwerking van het onderzoek. Vooral Katharina, met wie ik de doelgroep en vragenlijst deelde, en met wie het gedurende het hele onderzoek fijn overleggen en samenwerken was.

Tot slot ben ik mijn vrienden en familie heel dankbaar. Zij hebben meegedacht over mijn onderzoek, maar mij tijdens het schrijven ook verblijd met leuke momenten van afleiding en ontspanning. In het bijzonder mijn moeder, die altijd tijd maakte om mijn geschreven stukken voor mij na te lezen. Bedankt allemaal!

Samenvatting

In de afgelopen decennia is het aantal mensen dat naar Nederland migreert sterk toegenomen (CBS, 2019). Dit vraagt om de juiste afstemming en begeleiding vanuit Nederlandse instanties. Zo ook binnen het schoolsysteem, waar nieuwkomersleerlingen in de leeftijd van 12-18 in hun eerste jaar/jaren in Nederland les krijgen in internationale schakelklassen (ISK-klassen), voordat zij instromen in het reguliere voortgezet onderwijs (Le Pichon-Vorstman, Van Erning & Baauw, 2016). Voor het onderwijs aan deze diverse groep is nog weinig bekend over de meest effectieve aanpak, waardoor er een grote behoefte is aan het identificeren van de meest succesvolle strategieën voor het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen (EDINA, 2020).

Dit onderzoek richt zich op één van de strategieën om om te gaan met de talige achtergronden van nieuwkomersleerlingen: translanguaging. Translanguaging houdt in dat de thuistalen van leerlingen worden verwelkomd in de klas, en worden ingezet als brug naar het leren van het Nederlands en andere vakinhoud (Kambel, Kester, Pichon-Vorstman & Schmeitz, 2018). In het theoretisch kader wordt een wetenschappelijke onderbouwing gegeven van de positieve effecten van translanguaging op de Nederlandse taalvaardigheid, het metacognitief en metalinguïstisch bewustzijn, en op verschillende aspecten van de sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen. Ook wordt er een op literatuur gebaseerd overzicht gegeven van mogelijke manieren waarop translanguaging kan worden toegepast en mogelijke obstakels die leerkrachten hierbij kunnen ervaren.

Deze uiteenzetting is de basis geweest voor een vragenlijstonderzoek, dat bij 36 ISK-leerkrachten is afgenomen. Met deze vragenlijst is in kaart gebracht (1) welke attitude ISK-leerkrachten hebben ten aanzien van het belang van translanguaging, (2) welke vormen van translanguaging zij al gebruiken in hun lessen, (3) welke obstakels zij ervaren bij het inzetten van translanguaging en (4) wat zij ervoor nodig zouden hebben om het gebruik van translanguaging verder uit te breiden. Naast het in kaart brengen van deze vier aspecten van translanguaging, is er gekeken of er correlaties bestonden tussen deze aspecten en verschillende leerkracht- en klaskenmerken. Doel van dit onderzoek was kijken hoe het positief inzetten van de thuistalen van leerlingen in internationale schakelklassen kan worden bevorderd.

In de resultatensectie is een overzicht te lezen van de responses wat betreft bovenstaande aspecten van translanguaging, en de correlaties tussen de responses en de uitgevraagde leerkracht- en klaskenmerken. Deze bevindingen hebben geleid tot een

antwoord op de hoofdvraag, ‘*Hoe kan het positief inzetten van de thuistalen van leerlingen in internationale schakelklassen worden bevorderd?*’, in de vorm van vier aanbevelingen.

1. Leerkrachten voorlichten over het belang van translanguaging. Attitude ten aanzien van translanguaging bleek een belangrijke voorspeller voor het toepassen van translanguaging, en meerdere leerkrachten gaven aan graag onderbouwing te zien van het idee dat thuistalen niet uit de klas hoeven te worden geweerd. In deze thesis is gevolg gegeven aan deze aanbeveling door het maken van een beknopte wetenschappelijke onderbouwing van de voordelen van translanguaging, die aan geïnteresseerde respondenten wordt opgestuurd (zie *Bijlage 6. Samenvatting voor ISK-leerkrachten*).
2. Het bundelen en verspreiden van lesideeën voor de toepassing van translanguaging, met name ideeën waarvoor kennis van thuistalen niet van de leerkracht wordt vereist. Niet weten hoe translanguaging vorm te geven was een obstakel dat door velen werd ervaren, evenals het feit dat zij zelf niet bekend waren met (alle) thuistalen van leerlingen. Ook van de lesideeën die in dit onderzoek zijn verzameld, zowel in de literatuurstudie als in de vragenlijstantwoorden, is een overzicht gemaakt dat is toegevoegd aan de samenvatting voor ISK-leerkrachten die aan geïnteresseerde respondenten wordt opgestuurd (zie *Bijlage 6. Samenvatting voor ISK-leerkrachten*).
3. Het inzetten van mensen met kennis van thuistalen. Omdat het gebrek aan kennis van thuistalen voor velen een obstakel vormde, en veel leerkrachten aangaven dit nodig te hebben voor het verder uitbouwen van translanguaging-praktijken, wordt er aan schoolbesturen aangeraden om meer leerkrachten of klassenassistenten in dienst te nemen die thuistalen beheersen. Op deze manier kan er structureler vorm worden gegeven aan de koppeling tussen het Nederlands en deze thuistalen en kunnen leerkrachten die deze talen niet spreken bij hun collega’s te rade gaan over taal-specifieke vragen.
4. Het uitbreiden van beschikbaar (meertalig) lesmateriaal. Zowel uit het literatuuronderzoek als uit de responses van leerkrachten komt naar voren dat er weinig bruikbaar lesmateriaal beschikbaar is. Het verder uitbreiden van materiaal wordt daarom aanbevolen aan lesmateriaalontwikkelaars, met name materiaal waarin er gebruik wordt gemaakt van zowel het Nederlands als verschillende thuistalen die in ISK-klassen veel voorkomen.

Inhoudsopgave

AFKORTINGEN	7
TABELLEN EN FIGUREN	8
1. INTRODUCTIE	9
1.1 ONDERZOEKSVRAGEN	10
1.2 RELEVANTIE	10
1.2.1 ACADEMISCHE RELEVANTIE	10
1.2.2 MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE	11
2. CONTEXTUEEL KADER	12
2.1 INTERNATIONALE SCHAKELKLASSEN	12
2.2 TAALBELEID IN HET NIEUWKOMERSONDERWIJS	13
2.3 HET EDINA PROJECT	15
3. THEORETISCH KADER	16
3.1 STRATEGIEËN VOOR DE OMGANG MET ANDERSTALIGE LEERLINGEN	16
3.2 TRANSLANGUAGING	16
3.2.1 HET BELANG VAN TRANSLANGUAGING	18
3.2.2 HET INZETTEN VAN TRANSLANGUAGING	21
3.2.3 OBSTAKELS BIJ HET INZETTEN VAN TRANSLANGUAGING	23
3. METHODE	26
3.1 DATAVERZAMELING	26
3.2 ETHISCHE ASPECTEN	27
3.3 PARTICIPANTEN	28
3.4 ONDERZOEKSVERLOOP	30
4. RESULTATEN	33
4.1 ATTITUDES TEN AANZIEN VAN HET BELANG VAN TRANSLANGUAGING	33
4.2 INGEZETTE VORMEN VAN TRANSLANGUAGING	34
4.2.1 INITIATORS VAN HET GEBRUIK VAN THUISTALEN	34
4.2.2 CONTEXTEN VAN HET GEBRUIK VAN THUISTALEN	35
4.2.3 TALIGE VERGELIJKINGEN	36
4.2.4 MEERTALIGE MATERIALEN EN ACTIVITEITEN	37
4.2.5 ANDERE VORMEN VAN HET INZETTEN VAN THUISTALEN	39
4.3 OBSTAKELS BIJ HET INZETTEN VAN TRANSLANGUAGING	40
4.4 MOGELIJKHEDEN TOT HET UITBREIDEN VAN TRANSLANGUAGING	41
4.4.1 (ON)TEVREDENHEID MET DE ROL VAN THUISTALEN	41
4.4.2 BENODIGDHEDEN VOOR HET UITBREIDEN VAN TRANSLANGUAGING	42
5. DISCUSSIE	43
5.1 CONCLUSIE	43
5.2 AANBEVELINGEN	44
5.3 LIMITATIES EN SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK	45
5.4 BIJDRAGE AAN HET WETENSCHAPPELIJK DOMEIN VAN DE INTERCULTURELE COMMUNICATIE	46
REFERENTIES	48

BIJLAGEN	53
BIJLAGE 1. VRAGENLIJST	53
BIJLAGE 2. REDENEN VAN (ON)TEVREDENHEID MET DE ROL VAN THUISTALEN	82
BIJLAGE 3. BENODIGDHEDEN VOOR HET MEER INZETTEN VAN THUISTALEN	85
BIJLAGE 4. SPECIFICATIE VAN HET TYPE KENNIS OVER THUISTALEN WAARAAN LEERKRACHTEN BEHOEFTE HEBBEN	87
BIJLAGE 5. REDENEN VOOR HET NIET HEBBEN VAN INTERESSE IN DE LESACTIVITEITEN	88
BIJLAGE 6. SAMENVATTING VOOR ISK-LEERKRACHTEN	89

Afkortingen

- AMV: Alleenstaande minderjarige vluchteling
- EDINA: Education of international newly arrived migrant pupils
- EU: Europese Unie
- GOAB: Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid
- ISK: Internationale schakelklas
- ISK-leerkrachten: Leerkrachten die in het voortgezet onderwijs lesgeven aan nieuwkomersleerlingen
- NAMS: Newly arrived migrant pupils, nieuwkomersleerlingen
- NT2: Nederlands als tweede taal
- OAB: Onderwijsachterstandenbeleid
- OALT: Onderwijs in allochtone levende talen
- OETC: Onderwijs in eigen taal en cultuur
- PO: Primair onderwijs
- VO: Voortgezet onderwijs
- WBO: Wet op het basisonderwijs

Tabellen en figuren

Tabel 1. Door de leerkrachten beheerste talen (blz. 25)

Tabel 2. Werelddelen waarin de leerkrachten buiten Nederland hebben gewoond (blz. 26)

- Tabel 3. Onderwijservaring (algemeen en aan NAMS) van de leerkrachten (blz. 26)
- Tabel 4. Indelingscriteria van de klassen (blz. 26)
- Tabel 5. Culturele achtergronden in de klassen (blz. 27)
- Tabel 6. Nederlandse taalvaardigheidsniveaus in de klassen (blz. 27)
- Figuur 1. Redenen waarom de leerkrachten translanguaging belangrijk vinden (blz. 30)
- Figuur 2. Redenen waarom de leerkrachten translanguaging niet belangrijk vinden (blz. 31)
- Figuur 3. Initiators van het gebruik van thuistalen (blz. 32)
- Figuur 4. Context waarin de leerkrachten thuistalen gebruikt of door leerlingen laat gebruiken (blz. 35)
- Figuur 5. Talige vergelijkingen die door de leerkrachten worden gemaakt (blz. 35)
- Figuur 6. Meertalige materialen en activiteiten die door de leerkrachten worden gebruikt (blz. 36)
- Figuur 7. Obstakels die de leerkrachten ervaren bij het inzetten van translanguaging (blz. 38)
- Figuur 8. Mate van tevredenheid met de rol die thuistalen spelen in de les van de leerkrachten (blz. 39)

1. Introductie

Het aantal mensen dat naar Nederland migreert is in de afgelopen twee decennia bijna verdubbeld (CBS, 2019). Een belangrijke groep wordt gevormd door vluchtelingen, waarvan er sinds 2013 een enorme groei plaatsvindt (VluchtelingenWerk Nederland, 2019). Vooral mensen uit Syrië, Eritrea, Irak, Iran, Turkije en Algerije vroegen in 2018 asiel aan in Nederland (VluchtelingenWerk Nederland, 2019). Naast mensen die naar Nederland komen voor asiel, zijn gezin, studie en arbeid belangrijke motieven voor de migratie naar Nederland (CBS, 2019). Door toenemende internationale verbondenheid en mondialisering van de economie, vestigen mensen zich vaker en gemakkelijker in andere landen om te gaan werken (Miller, 2015). Dit is onder andere terug te zien in het grote aantal migranten uit Oost-Europa (met name Polen) en India (CBS, 2019).

De groeiende toestroom van migranten, een groep die in verschillende opzichten divers is (herkomstland, migratiereden, etc.), vraagt om de juiste afstemming en begeleiding vanuit Nederlandse instanties. Zo ook binnen het schoolsysteem, waar migranten in de leeftijd van 12-18 in hun eerste jaar/jaren in Nederland les krijgen in internationale schakelklassen (ISK-klassen). Voor het onderwijs aan deze diverse groep is nog weinig bekend over de meest effectieve aanpak. Er is daarom een grote behoefte aan het identificeren van de meest succesvolle strategieën voor het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen, en aan het voor Europese scholen beschikbaar maken van deze kennis (EDINA, 2020).

Een mogelijke strategie voor de omgang met meertaligheid in ISK-klassen, is *translanguaging*. Hierbij wordt de tweede taal van de leerlingen (in het geval van Nederland het Nederlands) gebruikt als schooltaal, maar de verschillende thuistalen worden in de klas verwelkomd en als brug gebruikt naar het leren van vakinhoud en de tweede taal (Kambel et al., 2018). In verschillende onderzoeken worden de positieve effecten van translanguaging onderstreept. Zo bevordert translanguaging het begrip van de uitgelegde lesstof, vergroot het taal- en metacognitief bewustzijn, stimuleert het de academische ontwikkeling en zorgt het ervoor dat leerlingen zich meer geaccepteerd en gewaardeerd voelen (Celic & Seltzer, 2011; Cook, 2001; Creese & Blackledge, 2010; Cummins, 2001; Greene, 1997; Kambel, Kester, Pichon-Vorstman & Schmeitz, 2018; Rivera et al., 2010; Sneddon, 2008). Om de positieve effecten van translanguaging te benutten, is het belangrijk om het gebruik van translanguaging te bevorderen. Hiervoor moet meer inzicht worden verkregen in het huidige gebruik van translanguaging in Nederlandse ISK-klassen, en in de mogelijkheden om dit verder uit te bouwen.

1.1 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

‘Hoe kan het positief inzetten van de thuistalen van leerlingen in internationale schakelklassen worden bevorderd?’

Om tot een antwoord op deze vraag te komen, zullen de volgende vier deelvragen worden onderzocht:

1. Welke attitude hebben ISK-leerkrachten ten aanzien van het belang van het inzetten van thuistalen?
2. Welke vormen van translanguaging worden al gebruikt in ISK-klassen?
3. Welke obstakels ervaren ISK-leerkrachten bij het inzetten van translanguaging?
4. Hoe kan het gebruik van translanguaging in ISK-klassen verder worden uitgebreid?

1.2 Relevantie

1.2.1 Academische relevantie

Zoals beschreven in de introductie, is er nog weinig bekend over de meest effectieve aanpak voor onderwijs aan nieuwkomersleerlingen. Er bestaan meerdere artikelen die een theoretische onderbouwing van translanguaging geven, evenals onderzoeken naar de toepassing ervan wanneer er op school in een andere taal dan de thuistaal wordt onderwezen aan kinderen uit minderheidsgroepen (zoals Spaanssprekende kinderen in de Verenigde Staten, beschreven in García Johnson & Seltzer, 2017) of wanneer de officiële schooltaal geen gebruikelijke spreektaal is (zoals het Nederlands in Suriname, zoals beschreven in Kambel et al., 2018).

Verskil tussen deze situaties en de situatie in een ISK-klas, is dat er in ISK-klassen een grote diversiteit aan talige achtergronden aanwezig is (waarvan het grootste deel waarschijnlijk niet door de docent wordt beheerst), en dat de leerlingen in ISK- klassen recentelijk geïmmigreerd zijn en het leren van de doeltaal juist een van hun voornaamste doelen op school is. Dit verschil in context maakt dat de uitkomsten van onderzoek naar translanguaging in andere situaties niet zonder meer kunnen worden gegeneraliseerd naar de situatie in ISK-klassen. In dit onderzoek wordt getracht meer inzicht te verkrijgen in de mogelijkheden en obstakels voor translanguaging in de specifieke context van de ISK-klas. Daarmee draagt dit onderzoek bij aan de uitbreiding van de beschikbare kennis rond nieuwkomersonderwijs en de mogelijkheden die translanguaging hierbij biedt.

1.2.2 Maatschappelijke relevantie

Zoals eveneens is beschreven in de introductie, neemt het aantal mensen dat naar Nederland migreert de afgelopen jaren sterk toe. Het is daarom belangrijk om voor goede ontvangst en integratie in de Nederlandse samenleving te zorgen. Binnen het onderwijs is dit een lastige opgave, aangezien de migrantenpopulatie sterk divers is en de kinderen in korte tijd (1 tot 3 jaar) in het Nederlandse schoolsysteem moeten integreren, op een niveau dat past bij hun cognitieve capaciteiten.

Op dit moment gaat dit nog niet altijd goed, waardoor migrantenkinderen vaak op een te laag niveau in het reguliere Nederlandse onderwijssysteem instromen (VO-raad, 2016). Zo blijkt uit een peiling onder ISK-directeuren in mei 2016 dat ruim een derde van de asielzoekerskinderen na de internationale schakelklas doorstroomt naar een schoolniveau onder zijn of haar niveau. De lage instroomniveaus lijken voornamelijk voort te komen uit de taalachterstand die leerlingen vaak nog hebben als ze de ISK verlaten. Hierdoor worden ze vaak niet toegelaten tot het niveau dat ze eigenlijk aan zouden kunnen (VO-raad, 2016).

Om de kansen van migrantenkinderen in het onderwijs te vergroten, is het belangrijk om meer inzicht te verkrijgen in de strategieën die kunnen bijdragen aan hun educatieve en talige ontwikkeling. Aangezien translanguaging kan worden gebruikt om een brug te vormen naar zowel het Nederlands als naar andere schoolvakken (Kambel et al., 2018), is het voor de kansen van migrantenkinderen in het Nederlandse onderwijs belangrijk om te onderzoeken hoe het gebruik van translanguaging verder kan worden uitgebreid.

2. Contextueel kader

2.1 Internationale schakelklassen

In Nederland zijn alle kinderen tussen de 5 en 18 jaar oud leerplichtig (Le Pichon-Vorstman et al., 2016). Na het laatste jaar van de basisschool (groep 8, kinderen zijn dan gemiddeld 12 jaar), wordt het kind op basis van zijn/haar resultaten of cognitieve capaciteiten toegewezen aan een niveau in het voortgezet onderwijs (VO). Wanneer kinderen naar Nederland migreren, zijn zij tot hun 18^e leerplichtig, ongeacht hun verblijfsstatus (Crul, Keskiner, Schneider, Lelie & Ghaemina, 2016).

In het VO wordt een brede definitie van nieuwkomersleerlingen (Newly Arrived Migrant pupils, NAMS) gehanteerd. Volgens Tudjman, Heerik, Le Pichon & Baauw (2016) zijn NAMS alle leerlingen die niet vloeiend in het Nederlands zijn, bijvoorbeeld kinderen van vluchtelingen of migranten, alleenstaande minderjarige vluchtelingen (AMVs), statushouders, asielzoekers in afwachting van hun procedure of kinderen wier ouder met een Nederlander is getrouwd. Zodoende wordt de groep nieuwkomersleerlingen gevormd door een zeer diverse populatie.

De grootste groep bestaat uit vluchtelingen, met name uit Syrië, Eritrea, Irak, Iran, Turkije en Algerije (VluchtelingenWerk Nederland, 2019). Maar ook het aantal arbeidsmigranten, met name uit Polen, andere Oost-Europese landen en India (CBS, 2019), neemt de afgelopen jaren sterk toe (Van Walbeek, 2017). Deze verschillen in herkomstland en migratiereden, resulteren niet alleen in een diversiteit aan sociale, culturele en talige achtergronden in ISK-klassen, maar zorgen ook voor verschillen tussen leerlingen wat betreft complicerende factoren zoals traumatische ervaringen (Le Pichon-Vorstman et al., 2016; Van Walbeek, 2017). Daarnaast verschillen nieuwkomersleerlingen van elkaar in Nederlands taalniveau, onderwijs-achtergrond en geletterdheid (Herzog-Punzenberger, Pichon-Vorstman & Siarova, 2017).

De enige gemene deler die nieuwkomersleerlingen met elkaar hebben, is het feit dat ze pas recentelijk in Nederland zijn aangekomen, waardoor ze de Nederlandse taal vaak nog niet (volledig) machtig zijn en nog geen aansluiting vinden bij het onderwijs van leeftijdsgenoten (Tudjman et al., 2016; Van Vijfeijken & van Schilt, 2012). Nieuwkomersleerlingen in de middelbare schoolleeftijd (12 tot 18 jaar) stromen daarom in het Nederlandse schoolsysteem in via internationale schakelklassen (ISK-klassen). ISK-onderwijs is nationaal georganiseerd, waardoor er maar minimaal sprake is van regionale variatie (Le Pichon-Vorstman et al., 2016). In het VO is het niet als losstaande onderwijsvorm georganiseerd, daarom zijn ISK-

klassen altijd verbonden aan reguliere VO-sscholen die zijn gespecialiseerd in onderwijs aan nieuwkomers (Tudjman et al., 2016).

In ISK-klassen werken nieuwkomersleerlingen aan bepaalde doelen die zij behaald moeten hebben voordat zij in het reguliere Nederlandse onderwijssysteem kunnen instromen. De focus ligt hierbij met name op het leren van de Nederlandse taal. Na 1 tot 3 jaar stromen de leerlingen, afhankelijk van hun leeftijd en niveau, door naar het reguliere VO of naar het reguliere beroeps- of hoger onderwijs (Tudjman et al., 2016).

2.2 Taalbeleid in het nieuwkomersonderwijs

Er wordt nauwelijks internationaal of nationaal beleid gevoerd rond de talige praktijken binnen het nieuwkomersonderwijs. Vanuit de Europese Unie (EU) wordt gesteld dat er aan de leerplichtige kinderen van migrerende werknemers uit andere EU-lidstaten onderwijs in de taal van de ontvangende lidstaat dient te worden geboden, ten behoeve van hun integratie in het schoolmilieu. Rekening houdend met een eventuele terugkeer naar de oorspronkelijke lidstaat, dienen er passende maatregelen te worden genomen om deze kinderen onderwijs in de moedertaal en de cultuur van het land van oorsprong te bieden (Jelsma, 2014; Raad van Europa, 1977). Dit beleid beperkt zich echter tot kinderen die EU-burger zijn. Kinderen die uit landen buiten de EU komen, blijven in EU-beleid rond de talige praktijken binnen het nieuwkomersonderwijs onbesproken (Jelsma, 2014).

Het taalbeleid binnen het Nederlandse onderwijssysteem kent een roerige geschiedenis, beginnend in de jaren '60 (Garconius, 2014). Toen kreeg moedertaalonderwijs, op initiatief van de eerste naoorlogse arbeidsmigranten, voor het eerst een plaats in het onderwijs. Die bestond uit buitenschoolse lessen in de eigen thuistaal, met als doel de band met het herkomstland niet te verliezen. In 1974 werd dit ouderinitiatief overgenomen door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, onder de naam Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC). Toen bleek dat het verblijf in Nederland van veel migranten niet tijdelijk zou zijn, kreeg het OETC nieuwe invullingen en doelen: het creëren van een positief zelfbeeld en zelfbewustzijn door het verstevigen van de culturele identiteit, en het verbeteren van het Nederlands ter overbrugging van de taalkloof op school. In 1985 werd het OETC opgenomen in de Wet op het Basisonderwijs (WBO). Kinderen uit minderheidsgroepen bleven echter een achterstandspositie behouden in het Nederlandse onderwijs (Garconius, 2014).

In de jaren '80 werd stond het aanpakken van de achterstandsposities van minderheidsgroepen centraal in het minderhedenbeleid dat er werd gevoerd. Hier werd van bovenaf op ingezet, vanuit de nationale politiek. De nadruk lag met name op het verminderen

van de achterstandsposities op de arbeidsmarkt en in het onderwijs (Garconius, 2014). Het onderwijsachterstandenbeleid (OAB) werd ingevoerd, gericht op het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden in Nederland. Kernpunt van het OAB was het aanpakken van taalachterstanden. Hoewel nieuwkomersleerlingen strikt gezien geen taalachterstand hebben maar anderstalig zijn, vallen ook zij onder het OAB (Jelsma, 2014).

In 1998 werd een gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid (GOAB) ingevoerd, waardoor de taalbeleid decentraliseerde en de regie werd verplaatst naar de gemeentes. Gelijktijdig maakte het OETC plaats voor het Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT), bestaande uit cultuureducatie in de eigen taal, ter versteviging van de culturele identiteit, en taalondersteuning tijdens de regulieren lessen, gegeven door een docent die de moedertaal sprak, ter bevordering van de Nederlandse taalvaardigheid (Garconius, 2014). Net als het OETC slaagde het OALT er echter niet in om de achterstanden van leerlingen uit minderheidsgroepen te verminderen. Bovendien bleken er problemen in de uitvoering, waardoor de wet OALT in 2004 is afgeschaft. Sindsdien is er geen nieuw nationaal beleid gekomen om moedertaalonderwijs mogelijk te maken (Garconius, 2014).

Na 2006 is de regierol van de gemeentes verkleind, doordat het grootste deel van de achterstandsgelden direct naar scholen gaat (Jelsma, 2014; Kuiken, 2005). Scholen die onderwijs aan nieuwkomers verzorgen zijn dan ook zelf verantwoordelijk voor de organisatie en inhoudelijke invulling van het onderwijsprogramma (Broekhof & Cohen de Lara, 2006; Jelsma, 2014). Het verschilt hierdoor per school of kinderen onderling in hun thuistalen mogen spreken (Tudjman et al., 2016).

Wel is de kijk op het gebruik van thuistalen binnen het onderwijs aan het veranderen, waardoor er steeds meer ruimte komt om thuistalen te integreren (Tudjman et al., 2016). Zo luidt het advies vanuit een recente publicatie van de primair onderwijs (PO) raad: ‘gebruik de moedertaal van een leerling als opstapje voor het leren van Nederlands én andere vakken’ (Hajer & Spee, 2017). Deze verandering blijft voorzichtig. Zo vertelt een ISK-coördinator: ‘Tegenwoordig zie je een verschuiving om [moedertalen] weer een beetje meer te integreren; maar het blijft precair, niet alle talen van de klas kunnen worden gesproken’ (vertaald citaat uit Tudjman et al., 2016, p.33). Het verschilt per school of kinderen onderling in hun thuistalen mogen spreken (Tudjman et al., 2016). Le Pichon-Vorstman et al., (2016) merken op dat er op de websites van individuele scholen of klassen weinig tot geen schoolbeleid staat vermeld.

2.3 Het EDINA project

Dit onderzoek wordt uitgevoerd naar aanleiding van een vraag vanuit het EDINA project, dat liep van 2015 tot 2018. Het EDINA project (EDucation of International Newly Arrived migrant pupils) bracht beleidsmakers, scholen en onderzoekers uit Nederland (Rotterdam en Utrecht), Finland (Helsinki) en België (Gent) samen, om ondersteuning te bieden aan gemeenten, scholen en leerkrachten bij de ontvangst en integratie van nieuwkomersleerlingen in het schoolsysteem. Het doel van het EDINA-project was zorgen dat nieuwkomersleerlingen toegang krijgen tot het onderwijsniveau dat aansluit bij hun cognitieve mogelijkheden, interesses en talenten (EDINA, 2020).

Nu wordt het EDINA project opgevolgd door EDINA Go Pro, dat loopt van 2019 tot 2022. De resultaten die zijn verkregen in EDINA worden hierin verder uitgebreid, waarbij de focus ligt op de professionalisering van leerkrachten in de ondersteuning van nieuwkomersleerlingen. In EDINA Go Pro wordt het bestaande EDINA netwerk uitgebreid middels een consortium van autoriteiten, scholen en onderzoekers uit Nederland (Utrecht en Rotterdam), België (Gent en Luik), het Verenigd Koninkrijk (Leeds) en Spanje (Oviedo). Op deze manier wordt er gewerkt aan het uitwisselen van *good practices*, het schetsen van een nauwkeuriger beeld van het ontvangst van nieuwkomersleerlingen, het ontwerpen van een trainingsmodule voor leerkrachtcompetenties en het aanbieden van online tools voor leerkrachten.

Het constructief inzetten van het volledige talige repertoire van leerlingen kan een belangrijke leerkrachtcompetentie zijn in het onderwijs aan nieuwkomers, die uiteindelijk kan bijdragen aan het initiële streven van EDINA: zorgen dat nieuwkomersleerlingen toegang krijgen tot het onderwijsniveau dat aansluit bij hun cognitieve mogelijkheden, interesses en talenten. Om die reden zal in het theoretisch kader aandacht worden besteed aan de verschillende manieren waarop er in het onderwijs kan worden omgegaan met talige diversiteit, waarbij in het bijzonder aandacht zal worden besteed aan translanguaging en het belang hiervan voor de (educatieve) ontwikkeling van nieuwkomersleerlingen.

3. Theoretisch kader

3.1 Strategieën voor de omgang met anderstalige leerlingen

In een handleiding voor lerarenopleiders in Suriname, stellen Kambel et al. (2018) dat kinderen wier thuistaal verschilt van de schooltaal een tweeledig leerdoel op school hebben. Naast dat zij de lesinhoud van de schoolvakken moeten leren, moeten zij zich ook de taal waarin deze wordt onderwezen eigen maken. Kambel et al. (2018) onderscheiden zeven strategieën waarmee er vanuit school kan worden omgegaan met het verschil tussen de thuis- en schooltaal en de dubbele taak van het onderwijs die hieruit voortvloeit:

(1) onderdompeling, waarbij leerlingen zo veel mogelijk worden ondergedompeld in de schooltaal en de thuistalen niet worden gebruikt of zelfs worden verboden; (2) het aanbieden van extra schooltaallessen naast het reguliere onderwijs in de schooltaal; (3) early-exit overgang, waarbij er in de eerste twee of drie jaar in de thuistaal wordt onderwezen en er daarna wordt overgegaan naar het enkel gebruiken van de schooltaal; (4) late-exit overgang, waarbij de thuistaal gedurende de hele basisschoolperiode naast de schooltaal wordt gebruikt; (5) onderhoud, waarbij volledige tweetaligheid het doel is en dus zowel de school- als thuistaal worden onderwezen; (6) duaal, waarbij de leerkrachten vloeiend zijn in de school- en thuistaal en de leerlingen onderwijzen in de thuistaal, terwijl ze de schooltaal aanleren; (7) translanguaging, waarbij de tweede taal van leerlingen wordt gebruikt als schooltaal, maar de verschillende thuistalen in de klas worden verwelkomd en worden gebruikt als brug voor het leren van vakinhoud en de tweede taal (Kambel et al., 2018, p. 7).

Bij de eerste twee strategieën ligt de focus enkel op de schooltaal, en wordt er geen aandacht besteed aan de thuistalen van de leerlingen. Bij de derde, vierde, vijfde en zesde strategie wordt ervan uitgegaan dat de leerlingen dezelfde thuistaal spreken, en dat deze ook door de leerkracht wordt beheerst. Gezien de grote talige diversiteit in ISK-klassen, is dit in deze context niet haalbaar. Om die reden is translanguaging de enige manier waarop er in ISK-klassen gebruik kan worden gemaakt van de thuistalen van de leerlingen.

3.2 Translanguaging

Bij translanguaging wordt er van het volledige taalrepertoire van een leerling gebruikgemaakt bij het opdoen van kennis en vaardigheden. De term verwijst naar het proces van betekenis leggen, ervaringen vormen en begrip en kennis krijgen door het gebruik van twee of meer talen (Taalunieversum, 2017). Translanguaging wordt wereldwijd gebruikt in onderwijscontexten. In de eerste instantie werd het ingezet als pedagogische strategie op

tweetalige scholen in Wales, tegenwoordig wordt er mee verwezen naar breder gebruikte discursieve praktijken in de context van twee- en meertalig onderwijs (Cenoz, 2017).

De term *translanguaging* wordt vaak verward met of ten onrechte gebruikt voor *code-switching* (Nederlands: codewisseling), terwijl deze twee concepten op verschillende perspectieven gebaseerd zijn (Cenoz, 2017). Waar er met codewisseling wordt verwezen naar het binnen een zelfde gesprek afwisselen tussen twee losstaande talen, gaat het bij *translanguaging* om de constructie en het gebruik van complex samenhangende discursieve praktijken die worden gevormd vanuit het authentieke repertoire van de spreker zelf. De spreker maakt hierbij op functionele wijze gebruik van componenten uit zijn of haar volledige talige repertoire, en de uitingen die hij of zij doet zijn niet altijd meer alleen naar de ene of de andere taal terug te herleiden (García & Wei, 2014). Bij codewisseling worden losstaande bestaande talen met hun eigen afzonderlijke grammatica als uitgangspunt genomen, in de externe definitie die deze talen hebben gekregen in politieke staten en schoolsystemen (zoals in Nederland het Algemeen Nederlands, dat als officiële school- en overheidstaal wordt gebruikt). *Translanguaging* is gebaseerd op het interne perspectief dat de spreker heeft op zijn of haar eigen taal en wat hij of zij met deze taal doet. *Translanguaging* baseert zich op een holistische visie op taal, sprekers en hun talige repertoires (García & Wei, 2014; Yip & García, 2015).

Otheguy, García en Reid geven de volgende definitie van *translanguaging*: ‘‘the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages’’ (Otheguy, García & Reid, 2015, p. 283). Bij *translanguaging* staan niet de bestaande talen, die vaak zijn gebonden aan een natie of staat, centraal, maar worden de persoonlijke taalpraktijken van meertaligen als uitgangspunt genomen. Wanneer de taalpraktijken van tweetalige sprekers worden beschreven vanuit het perspectief van de gebruikers in plaats van vanuit het perspectief van de talen zelf, zijn alle taalpraktijken van twee- of meertaligen per definitie voorbeelden van *translanguaging* (García, 2009).

Bij *translanguaging* wordt er uitgegaan van één talig repertoire waarbinnen de volledige taalkennis van de meertalige spreker is opgeslagen, waaruit verschillende onderdelen op strategische wijze kunnen worden gebruikt om in een bepaalde situatie effectief te communiceren (Celice & Seltzer, 2011). In dit onderzoek betreft dit effectieve communicatie in de schoolcontext, specifiek bij het leren van het Nederlands en van andere schoolvakken. Om die reden zullen de algemene aspecten van *translanguaging* die zijn beschreven in de bovenstaande informatie en de door Otheguy et al. (2015) gegeven definitie

in dit onderzoek worden gebruikt in een begrip van translanguaging dat op deze specifieke context is toegespitst. In dit onderzoek wordt translanguaging daarom gedefinieerd als *het inzetten van het volledige talige repertoire van een leerling, om het leren van het Nederlands en andere schoolvakken te bevorderen*.

3.2.1 Het belang van translanguaging

‘Als ik kijk naar hoe ik zelf talen heb geleerd is dat altijd geweest met Nederlands als basis’, noemde één van de respondenten van dit onderzoek, zelf leerkracht in het nieuwkomers-onderwijs met Nederlands moedertaal. Dit is een rake uitspraak, aangezien er bij al het leren gebruikt wordt gemaakt van taal om concepten over te brengen (Celic & Seltzer, 2011). Voor nieuwkomersleerlingen verschilt de taal die er op school wordt gesproken meestal van hun thuis- of moedertaal. Hierdoor sluit het middel waarmee nieuwe informatie wordt aangeboden niet altijd aan bij hun eigen talige repertoire. Translanguaging biedt de mogelijkheid om als leerkracht gebruik te maken van de talen die leerlingen al wél spreken en hiermee het leren van de schooltaal te bevorderen, zodat deze aan het eigen talige repertoire kan worden toegevoegd en uiteindelijk voor academische doeleinden kan worden ingezet (Celic & Seltzer, 2011; Dumcius, Nicaise, Balcaite, Huttova & Siarova, 2012; Kambel et al., 2018).

Om de schooltaal, in het geval van Nederland het Nederlands, toe te voegen aan het eigen talige repertoire, zullen nieuwkomersleerlingen het Nederlands als tweede taal (NT2) moeten verwerven. Het proces van de tweede taalverwerving verschilt in meerdere opzichten van dat van de eerste taalverwerving (Cook, 2001; Fromkin, Rodman & Hyams, 2018). De term *tweede taalverwerving* verwijst naar het leren van een andere taal nadat een eerste taal al is verworven. Over het algemeen betreft dit het leren van een nieuwe taal na de vroege kindertijd (Hummel, 2013). Omdat de leerlingen in ISK-klassen de vroege kindertijd al gepasseerd zijn en in hun thuisland vaak al één of meerdere talen hebben geleerd, kan het verwerven van het Nederlands worden gezien als tweede taalverwerving. Omdat tweede taal-leerders over het algemeen ouder zijn dan eerste taal-leerders, zijn zij vaak verder in hun cognitieve ontwikkeling. Hierdoor beschikken zij bijvoorbeeld al over een ontwikkeld metalinguïstisch bewustzijn, wat ervoor zorgt dat zij op een andere manier zijn uitgerust voor het leren van een nieuwe taal (bijvoorbeeld doordat zij grammaticale regels expliciet uitgelegd kunnen krijgen). Daarnaast verschilt de eerste van de tweede taalverwerving in het feit dat tweede taal-leerders al een ander talig repertoire hebben om op terug te vallen (Hummel, 2013), hetgeen in het geval van translanguaging actief wordt ingezet.

Bij het leren van een nieuwe taal maken mensen gebruik van en bouwen mensen voort op de talen die ze al kennen (Hajer & Spee, 2017). Voor het gebruiken van thuis- en

schooltalen wordt aanspraak gedaan op dezelfde mentale opslag en neurale netwerken. Wanneer kinderen die een minderheidstaal spreken wordt gevraagd om te spreken in één van de talen die zij beheersen, gebruiken zij dan ook hun volledige talige repertoire met alle talige kennis die zij bezitten (Hajer & Spee, 2017; Yip & García, 2015). Het flexibel inzetten van dit volledige talige repertoire flexibel werkt bevorderlijk voor de taalvaardigheid in alle talen die hierbij worden meegenomen (Cummins, 2007; Daniel & Pacheco, 2016). Het volledige talige repertoire zou daarom moeten worden gezien als hulpmiddel in plaats van als probleem, aangezien de eerste taal van tweede taal-leerders hiermee het verwerven van de tweede taal kan ondersteunen (Antón & DiCamilla, 1998; Cummins, 2007; Yip & García, 2015).

De eerste taal kan actief worden ingezet bij het aanleren van de tweede taal en voor het creëren van verbindingen tussen de twee talen (Cook, 2001; Fromkin, Rodman & Hyams, 2018). Thuis talen kunnen bijvoorbeeld door de leerkracht worden gebruikt om betekenis over te brengen en om grammatica uit te leggen. Bovendien kan de eerste taal van leerlingen onderdeel zijn van hun gezamenlijke of individuele leerstrategie (Cook, 2001). Zo kunnen leerlingen hun thuis talen zelf gebruiken als brug naar de te leren schooltaal, wanneer zij zich bewust zijn van de verschillen en overeenkomsten tussen beide talen (Daniel & Pacheco, 2016; Dumcius et al., 2012; RUTU Foundation, 2016). In paragraaf 3.2.2 zal verder worden ingegaan op de manieren waarop het inzetten van thuis talen kan worden vormgegeven.

Naast het geven van handvatten voor het leren van de schooltaal, zorgt translanguaging voor een dieper en beter begrip van de leerstof in het algemeen. Door middel van translanguaging kunnen zowel school- als thuis talen op dynamische en functionele manier geïntegreerd worden gebruikt om mentale processen als begrip, spreken, geletterdheid en leren te organiseren. Hiermee vergemakkelijkt translanguaging de cognitieve activiteit en heeft het een positief effect op de cognitieve ontwikkeling (Kambel et al., 2018; Makalela, 2015; Taalunieversum, 2017). Bovendien versterkt translanguaging vaardigheden die belangrijk zijn bij het begrijpend lezen, zoals samenvatten en begrip van woordenschat (Daniel & Pacheco, 2016; Jiménez et al., 2015).

Ook het metacognitieve en talige bewustzijn van meertalige leerlingen wordt ondersteund door een taalbeleid dat meer open staat voor de thuis talen van leerlingen, wat wil zeggen dat leerlingen zich meer bewust worden van hun eigen denkwijzen en meer nadenken over de talen die zij zelf spreken en hoe die verschillen van elkaar en van andere talen (Daniel & Pacheco, 2016; Kambel et al., 2018; Martin-Beltrán, 2014). Uit onderzoek blijkt dat dit metalinguïstisch bewustzijn het verwerven van nieuwe talen ondersteunt (Kemp, 2001). In meerdere artikelen wordt gesteld dat tweetalige kinderen überhaupt al beschikken over een

groter metalinguïstisch vermogen (Bialystok, 1986; Bialystok & Barac, 2012; Safinia, Payesteh & Finestack 2015). Dit effect is sterker voor evenwichtige tweetaligen: tweetaligen waarbij beide talen ongeveer even goed ontwikkeld zijn, wat het belang van het blijven ontwikkelen van de thuistaal onderschrijft (Cohen, 2013; Middag, 2015).

Daarnaast heeft translanguaging een positief effect de sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen: hoe meer ondersteuning van de verschillende thuistalen er binnen de school wordt aangeboden, des te groter de kans dat leerlingen zich op sociaal en emotioneel gebied goed ontwikkelen (Kambel et al., 2018; Makalela, 2015). Onderzoek van Sneddon (2008) wees uit dat ruimte geven aan de thuistalen van leerlingen, door middel van het gebruiken van meertalige boeken, een positieve invloed heeft op het zelfvertrouwen en de identiteitsontwikkeling van kinderen die thuis een minderheidstaal spreken. Door het werken met meertalige boeken nam de motivatie van kinderen toe, evenals hun gevoel van trots op hun prestaties (Sneddon, 2008).

Bovendien is het bevorderlijk voor het gevoel van acceptatie van leerlingen als zij zien dat hun thuistaal op school gewaardeerd wordt, zelfs als deze niet expliciet wordt onderwezen. Het betekent dat de talige capaciteiten van leerlingen op waarde worden geschat als hulpmiddel bij leren en begrijpen, en dat ze worden gezien als deel van hun persoonlijke, sociale en culturele identiteit (Dumcius et al., 2012). Wanneer de taal van leerlingen wordt afgewezen of zelfs verboden op school, wordt hiermee een belangrijk deel van hun identiteit niet geaccepteerd. Leerlingen die deze afwijzing ervaren zijn minder snel geneigd om actief en zelfverzekerd mee te doen met de les (Cummins, 2001). Bovendien kan er taalonzekerheid ontstaan als de omgeving de talen van een leerling niet erkent, waardoor het zelfvertrouwen en de betrokkenheid bij de les verder afnemen (Kambel et al., 2018). Cummins (2001) gaat hierin verder en stelt dat het niet voldoende is om de talige en culturele diversiteit van leerlingen passief te accepteren, maar dat leerkrachten proactief moeten zijn en zelf initiatief moeten nemen om de talige identiteit van hun leerlingen te bekrachtigen. In de volgende paragraaf zal worden ingegaan op de manieren waarop dit kan worden gedaan.

Tot slot kan het verwelkomen van de thuistalen op school worden ingezet om een inclusiever schoolklimaat te creëren en de ouderbetrokkenheid en te bevorderen. Het waarderen van de thuistalen van nieuwkomersleerlingen is een essentieel aspect bij het creëren van een positieve en waarderende benadering ten opzichte van diversiteit en identiteit (Dumcius et al., 2012). Translanguaging kan worden gebruikt om eventuele vervreemding tussen de school en de thuisgemeenschap van leerlingen te doorbreken en de samenwerking en koppeling tussen school en thuis te vergemakkelijken (Rivera et al., 2010; Taaluniersum,

2017). Uit het eerder genoemde onderzoek van Sneddon (2008) bleek dat ook de ouderbetrokkenheid toenam door het gebruik van meertalige boeken.

3.2.2 Het inzetten van translanguaging

Uit de vorige paragraaf blijkt dat translanguaging een positieve invloed heeft op verschillende aspecten van de ontwikkeling en educatieve groei van leerlingen wiens thuistaal anders is dan de schooltaal. Het kan dan ook een waardevolle tool voor ISK-docenten zijn om in te zetten bij het lesgeven aan nieuwkomersleerlingen. Uit het eerder aangehaalde onderzoek van Sneddon (2008) blijkt de cruciale rol die leerkrachten spelen bij praktijken als translanguaging: de waarde die leerkrachten hechten aan de thuistaal van leerlingen was van invloed op de identiteitsontwikkeling, motivatie en prestaties van leerlingen (Sneddon, 2008). Dit is in overeenstemming met het *empowerment model* van Cummins (1986), waarin wordt gesteld dat de relatie tussen leerkrachten en leerlingen uit minderheidsgroepen de *empowerment* van leerlingen en daarmee hun succes op school beïnvloeden (Cummins, 1986). Aan ISK-docenten dus een belangrijke rol bij het faciliteren van een positieve relatie met hun leerlingen, waarin de thuistalen van de leerlingen gewaardeerd worden een plek krijgen. In deze paragraaf zal nader worden ingegaan op de manieren waarop leerkrachten dit kunnen doen en wat zij hiervoor nodig hebben.

Verschillende wetenschappelijke artikelen dragen praktische suggesties aan waarop er in de les aandacht kan worden gegeven aan en gebruik kan worden gemaakt van de thuistalen van anderstalige leerlingen. Daarbij heeft de RUTU Foundation, een organisatie die zich wereldwijd hard maakt voor het bevorderen van moedertaalonderwijs, een brochure uitgebracht over de toepassing van translanguaging. Zowel deze brochure als de informatie uit wetenschappelijke artikelen liggen aan de basis van de mogelijke toepassingen van translanguaging die in deze paragraaf worden gegeven.

In de eerste plaats wordt het gebruik van meertalige materialen of materialen in de thuistalen van leerlingen aangeraden. Zo kunnen er posters in de verschillende thuistalen van leerlingen worden opgehangen in klaslokalen en door het schoolgebouw (Cummins, 2001). Daarnaast is het belangrijk om lezen in de thuistalen aan te moedigen (Daniel & Pacheco, 2016). Dit kan bijvoorbeeld worden gedaan door ervoor te zorgen dat er boeken en tijdschriften in de verschillende thuistalen van leerlingen in de klas te aanwezig zijn, waar kinderen uit lezen en vervolgens in de schooltaal over schrijven of vertellen (RUTU Foundation, 2016). Daarnaast wordt het gebruik van meertalige teksten en boeken, waarin de tekst in zowel de schooltaal als thuistalen staat geschreven, vanuit meerdere bronnen

aangeraden, omdat dit een positief effect heeft op de geletterdheid in de schooltaal (Daniel & Pacheco, 2016; RUTU Foundation, 2016; Sneddon, 2008).

Naast meertalige materialen worden er verschillende meertalige activiteiten aangeraden om translanguaging in talig diverse klassen vorm te geven. Zo kan schrijven in en vertalen vanuit de thuistalen worden ingezet, bijvoorbeeld door het zelf maken van meertalige boeken (Cummins, 2001; RUTU Foundation, 2016). Ook kunnen leerkrachten en leerlingen samen een meertalige muur maken, met afbeeldingen en sleutelwoorden vanuit de verschillende thuistalen (Daniel & Pacheco, 2016; RUTU Foundation, 2016). Bij deze activiteiten kan de kennis van medeleerlingen en ouders worden ingezet, waardoor onderling contact verder wordt versterkt. Een andere meertalige activiteit die kan worden ingezet is leerlingen lesstof laten samenvatten of parafraseren in hun eigen thuistaal, waarbij de koppeling tussen informatie in de schooltaal en thuistaal wordt gemaakt (Daniel & Pacheco, 2016).

Ook in klassikale uitleg kan de leerkracht thuistalen inzetten. Zo kunnen leerkrachten vergelijkingen tussen talen met hun leerlingen bespreken. Door woorden en zinnen uit verschillende talen naast elkaar te plaatsen om de verschillen en overeenkomsten met leerlingen te bespreken, wordt de kennis die leerlingen hebben van hun eigen taal ondersteunt, en krijgen ze inzicht in hoe deze kan worden ingezet als brug naar de te leren schooltaal (Daniel & Pacheco, 2016; Dumcius et al., 2012; RUTU Foundation, 2016). Daarnaast dragen verschillende artikelen aan dat de thuistaal kan worden gebruikt om (ingewikkelde) concepten uit de te leren lesstof uit te leggen (Kambel et al., 2018; Short & Fitzsimmons, 2007). In ISK- klassen is deze laatste strategie waarschijnlijk minder bruikbaar, gezien de diversiteit aan thuistalen in deze klassen, en het feit dat leerkrachten deze waarschijnlijk zelf niet (allemaal) machtig zijn.

Dit obstakel kan worden overbrugd door leerlingen die dezelfde taal spreken elkaar te laten helpen of het internet te laten gebruiken om uitleg of concepten in de schooltaal te vertalen (RUTU Foundation, 2016). Zo kan de talige kennis van leerlingen die al verder zijn in het leren van de schooltaal worden ingezet om een instructie of betekenis te vertalen voor medeleerlingen die dezelfde thuistaal spreken (Kambel et al., 2018). Ook kunnen zij elkaar helpen door in hun thuistaal met elkaar te discussiëren of door samen te werken bij opdrachten in de schooltaal (Cummins, 2001; RUTU Foundation, 2016). Leerlingen kunnen worden aangemoedigd om nieuwe of uitdagende lesstof in hun thuistalen te bespreken door middel van *think-pair-share* activiteiten, waarbij een vraag of uitdaging wordt aangegaan door eerst individueel na te denken, vervolgens in een gemeenschappelijke thuistaal te

overleggen met een klasgenoot en de uitkomsten in de schooltaal te delen en bespreken met hele klas (Daniel & Pacheco, 2016).

In het algemeen is het belangrijk om een schoolklimaat neer te zetten waarin meertaligheid de norm is in plaats van een uitzondering. Het kan zinvol zijn om de voordelen en uitdagingen van de meertaligheid van leerlingen met hen te bespreken, of om hen elkaar te laten interviewen over hun taalpraktijken (Daniel & Pacheco, 2016). Alle strategieën waarbij de thuistalen van leerlingen actief worden ingezet, hebben met elkaar gemeen dat de talige identiteit van leerlingen wordt bevestigd door een schoolklimaat te creëren waarin de talige ervaring van leerlingen wordt geaccepteerd en bekrachtigd (Cummins, 2001).

3.2.3 Obstakels bij het inzetten van translanguaging

Hoewel er ruime onderbouwing en bewijsvoering bestaat voor de voordelen van het inzetten van translanguaging, ligt de nadruk bij het onderwijs aan leerlingen die thuis een minderheidstaal spreken vaak enkel op de schooltaal (Daniel & Pacheco, 2016). Een studie van Slot, Halba en Romijn (2017) toont aan dat professionals, onder andere in het onderwijs, een sterke neiging hebben naar het laten assimileren van anderstalige leerlingen. Dit betekent dat de relatie met de bredere maatschappij voorop wordt gesteld aan het behoud van eigen identiteit en karakteristieken (Berry, 1997). Hierin wordt het belang van de eerste taal, voor identiteitsontwikkeling en als basis voor het leren van de tweede taal, genegeerd (Cummins, Mirza & Stille, 2012; Slot, Halba en Romijn, 2017). Ook binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs aan nieuwkomers wordt er in alle lessen gefocust op de Nederlandse taal (Tudjman et al., 2016).

De voornaamste reden waarom thuistalen in ISK-klassen worden verboden, is het idee dat dit de verwerving van het Nederlands in de weg staat. Cook (2001) legt uit dat deze visie berust op de betwistbare aannames dat verschillende talen op afgescheiden gebieden in de hersenen worden opgeslagen, en dat een nieuwe taal op dezelfde manier als de moedertaal wordt verworven. Door de geschiedenis heen zijn er verschillende periodes geweest waarin is beweerd dat de eerste en tweede taalverwerving in feite gelijk zijn, waarbij de gewoontes binnen de eerste taal gedurende de tweede taalverwerving moeten worden uitgewist (Hummel, 2013). Dit terwijl, zoals eerder genoemd, veel linguïsten die de tweede taalverwerving bestuderen inmiddels van mening zijn dat de tweede taalverwerving anders verloopt dan de eerste taalverwerving, en dat de eerste taal juist kan worden gebruikt bij het aanleren van de tweede taal en voor het creëren van verbindingen tussen de twee talen (Cook, 2001; Fromkin, Rodman & Hyams, 2018).

Veel leerkrachten willen de tweede taalverwerving ondersteunen door de input van de schooltaal vergroten (Cook, 2001; Kambel et al., 2018). Dit is inderdaad belangrijk, maar niet onverenigbaar met het toelaten van de thuistalen (Cook, 2001). Het idee dat het gebruik van thuistalen de te leren schooltaal in de weg staat, zorgt ervoor dat de wijze waarop meertaligen een tweede taal verwerven en gebruiken niet wordt erkend en hun talige praktijken worden gedelegeerd (Yip & García, 2015). Gebrek aan kennis over hoe de tweede taalverwerving verloopt en wat de rol van de eerste taal hierbij is, kan ertoe leiden dat leerkrachten de thuistalen van nieuwkomersleerlingen ten onrechte negeren of zelfs verbieden. Bovendien zijn niet alle leerkrachten bekend met de positieve rol die thuistalen kunnen spelen: sociolinguïstisch onderzoek van Nathalie Auger laat zien dat de thuistalen van nieuwkomersleerlingen door leerkrachten niet als potentieel worden beschouwd (Auger, 2013; Dumcius et al., 2012).

Naast een gebrek aan kennis over het proces van tweede taalverwerving en over de positieve rol van de thuistalen van nieuwkomersleerlingen, kan het inzetten van translanguaging worden bemoeilijkt door een gebrek aan kennis van de thuistalen zelf. Gezien de grote talige diversiteit binnen ISK-klassen, is het onmogelijk voor ISK-leerkrachten om bekend te zijn met de kenmerken van alle thuistalen van de leerlingen. Hierdoor zijn er grenzen aan de mate waarin leerkrachten zelf actief gebruik kunnen maken van de thuistalen, en is het lastig om in te spelen op de specifieke uitdagingen en kansen die iedere thuistaal met zich meebrengt (Leufkens, Smit & Mol, 2018). Leufkens, Smit en Mol (2018) voegen hieraan toe dat als een leerkracht al op de hoogte is van de cruciale verschillen tussen talen, er vervolgens meestal geen didactische middelen bestaan om leerlingen te helpen met de bijbehorende uitdagingen (Leufkens, Smit & Mol, 2018). Ook Tudjman et al. (2016) stellen dat de beschikbaarheid van lesmateriaal voor nieuwkomersleerlingen een probleem is bij het vormgeven van dit type onderwijs.

Bovendien zou een praktisch punt het inzetten van translanguaging in de weg kunnen staan. De afgelopen jaren in de werkdruk in het onderwijs flink toegenomen, waardoor de druk op leerkrachten en op de kwaliteit van het onderwijs toeneemt (VO-raad, 2019). Het zal een leerkracht extra tijd kosten om bekend te worden met de manieren waarop translanguaging kan worden ingezet en om dit zelf in de klas vorm te geven, zeker vanwege het gebrek aan didactische middelen waarbij er op de thuistalen van leerlingen wordt ingespeeld. Activiteiten die niet tot het standaard curriculum behoren en wel extra tijd van een leerkracht vragen, zullen in deze tijden van hoge werkdruk misschien eerder achterwegen

worden gelaten. Hierdoor kan het zijn dat translanguaging niet of in beperkte mate wordt toegepast in ISK-klassen.

Tot slot kan het taalbeleid van een school ertoe leiden dat er in de klas alleen in de schooltaal mag worden gesproken. Zoals besproken in het contextueel kader, wordt er over de talige praktijken binnen het nieuwkomersonderwijs internationaal of nationaal nauwelijks beleid gevoerd. Scholen die onderwijs aan nieuwkomers verzorgen zijn zelf verantwoordelijk voor de organisatie en inhoudelijke invulling van het onderwijsprogramma (Broekhof & Cohen de Lara, 2006; Jelsma, 2014). Hierdoor verschilt het per school of de thuistalen van kinderen een plek krijgen of verboden zijn in de ISK-klas (Tudjman et al., 2016). Schoolbesturen vervullen een belangrijke rol bij het vormgeven van de onderwijspraktijken op school (Van Vijfeijken & Van Schilt-Mol, 2012). Hierdoor is de steun die leerkrachten vanuit het schoolbestuur krijgen een belangrijke voorwaarde voor het kunnen toepassen van translanguaging. Wanneer een schoolbestuur pleit voor een eentalig taalbeleid waarin alleen het Nederlands mag worden gebruikt in de lessen, kan dit ertoe leiden dat een leerkracht niet vrij is om de thuistalen van leerlingen in te zetten.

3. Methode

3.1 Dataverzameling

De onderzoeksvraag die centraal staat in deze thesis, ‘*Hoe kan het positief inzetten van de thuistalen van leerlingen in internationale schakelklassen worden bevorderd?*’, is op kwantitatieve wijze benaderd. Bij kwantitatief onderzoek wordt er in getallen uitdrukbare data verzameld van respondenten in een steekproef. Wanneer de steekproef groot genoeg is om de invloed van individuele variatie recht te trekken, wordt deze beschouwd als afspiegeling van de gehele populatie waarover het onderzoek uitspraken doet. Op deze manier kunnen de resultaten die uit de data-analyse naar voren komen, worden gegeneraliseerd naar de gehele onderzoekspopulatie (Dörnyei, 2007). In dit onderzoek wordt deze populatie gevormd door leerkrachten die in het Nederlandse voortgezet onderwijs lesgeven aan nieuwkomersleerlingen, in het vervolg aangeduid als ISK-leerkrachten.

Aan de hand van een online vragenlijst is in kaart gebracht (1) welke attitude ISK-leerkrachten hebben ten aanzien van het belang van het inzetten van thuistalen, (2) welke vormen van translanguaging zij al gebruiken, (3) welke obstakels zij ervaren bij het inzetten van translanguaging en (4) hoe het gebruik van translanguaging verder kan worden uitgebreid. De eerste drie aspecten van translanguaging zijn uitgevraagd aan de hand van stellingen, waarop leerkrachten hun antwoord op een 5-punts Likertschaal hebben aangegeven. De mogelijkheden tot het uitbreiden van translanguaging zijn uitgevraagd middels en aantal open vragen.

Vervolgens is er informatie verzameld over de volgende leerkrachtkenmerken: ‘leeftijd’, ‘moedertaal’, ‘gesproken talen’, ‘jaren onderrwijservaring (algemeen)’, ‘jaren onderrwijservaring (NAMS)’, ‘woongeschiedenis buiten Nederland’ en ‘training in talige diversiteit’, en de volgende klaskenmerken: ‘indelingscriteria’, ‘culturele achtergronden leerlingen’, ‘aantal leerlingen’ en ‘Nederlandse taalniveau leerlingen’. De vragenlijst, met daarin de precieze vraagstellingen en antwoordopties, is bijgevoegd in *Bijlage 1*. De vragenlijst bestond uit 52 vragen, waarvan het invullen ongeveer 20 minuten in beslag nam.

De attitude van leerkrachten ten aanzien van het belang van translanguaging is bevraagd met stellingen die uitvragen (1) in hoeverre leerkrachten thuistalen als belangrijk en (2) in hoeverre leerkrachten thuistalen juist als onbelangrijk ervaren. Per stelling konden leerkrachten op een 5-punts Likerschaal aangeven in of zij het ermee eens waren, antwoordopties variërend van ‘helemaal mee oneens’ tot ‘helemaal mee eens’. De inhoud van de stellingen is gebaseerd op de literatuur die is besproken in paragraaf 3.2.1 *Het belang van*

translanguaging. De mate en vormen waarin translanguaging wordt ingezet is bevraagd aan de hand van stellingen voor het in kaart brengen van (1) de initiators van het gebruik van thuistalen, (2) de context waarin dit gebeurt, en de mate waarin (3) vergelijkingen tussen talen maken en (4) meertalige materialen en activiteiten inzetten. De inhoud van de stellingen is gebaseerd op de literatuur die is besproken in paragraaf 3.2.2 *Het inzetten van translanguaging*. Per besproken vorm van translanguaging konden leerkrachten aangeven hoe vaak zij deze inzetten, antwoordopties variërend van ‘nooit’ tot ‘heel vaak’ op een 5-punts Likerschaal. De obstakels die leerkrachten ervaren bij het inzetten van translanguaging zijn bevraagd met stellingen die uitvragen in welke mate leerkrachten verschillende obstakels ervaren, antwoordopties variërend van ‘helemaal mee oneens’ tot ‘helemaal mee eens’ op een 5-punts Likerschaal. De inhoud van deze stellingen is gebaseerd op de literatuur die is besproken in paragraaf 3.2.3 *Obstakels bij het inzetten van translanguaging*.

Tot slot zijn bovenstaande in kaart gebrachte aspecten van translanguaging en de correlaties die deze hadden met leerkracht- en klaskenmerken, gecombineerd met een aantal open vragen aan het einde van de vragenlijst, om te onderzoeken hoe het gebruik van translanguaging in Nederlandse ISK-klassen verder zou kunnen worden uitgebreid. In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van de analyses besproken.

3.2 Ethische aspecten

Wetenschappelijk onderzoek kan een belasting zijn voor degenen die eraan deelnemen, in het huidige onderzoek de ISK-leerkrachten aan wie werd gevraagd de vragenlijst in te vullen. Zoals eerder besproken, is het toch belangrijk om onderzoek te verrichten, omdat de kennis en inzichten die hiermee worden verworven kunnen bijdragen aan ontwikkelingen op zowel maatschappelijk als wetenschappelijk gebied. Om de benodigde informatie te verkrijgen zonder de participanten hiermee te schaden of teveel mee te belasten, is rekening gehouden met enkele ethische aspecten. Zo is er niet gevraagd om deelname van de leerlingen zelf, die vaak minderjarig zijn en/of al in een situatie verkeren die veranderlijk is en veel van ze vraagt. Ook hebben er geen observaties of andere vormen van fysieke aanwezigheid plaatsgevonden, waardoor het onderzoek de schoolcontext niet heeft verstoord.

Degenen die wel voor deelname zijn benaderd, ISK-leerkrachten, zijn middels een *informed consent* geïnformeerd over de inhoud en doelen van het onderzoek, en de omstandigheden en voorwaarden van hun deelname hieraan. Hierin is benadrukt dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is en de antwoorden van deelnemers vertrouwelijk en anoniem worden behandeld. Verder zijn deelnemers geïnformeerd over met wie de verzamelde data

wordt gedeeld en wat er met de onderzoeksresultaten gebeurt. Tot slot hebben zij de contactgegevens gekregen van de onderzoekende studenten en hun begeleider, zodat zij deze kunnen benaderen met eventuele vragen of klachten. Op basis van de onderzoeksopzet heeft de Facultaire Ethische ToetsingsCommissie van de faculteit Geesteswetenschappen toestemming gegeven om dit onderzoek uit te voeren.

3.3 Participanten

Een onderzoekspopulatie bestaat uit alle mensen waar de onderzoeksresultaten op zullen worden toegepast of naar zullen worden gegeneraliseerd (Dörnyei, 2007). Zoals eerder genoemd, bestaat deze in het geval van dit onderzoek uit leerkrachten die in het Nederlandse voortgezet onderwijs lesgeven aan nieuwkomers-leerlingen (ISK-leerkrachten). Om een steekproef te trekken uit deze populatie, is gebruikgemaakt van *convenience sampling*, waarbij de steekproef is opgebouwd uit alle ISK-scholen die de onderzoekers via mail konden bereiken en die bereid waren om mee te doen aan het onderzoek, in combinatie met *snowball sampling*, waarbij schoolleiders de vragenlijst aan collega's doorstuurden en respondenten uit de onderzoekspopulatie de onderzoekers weer met andere respondenten in contact brachten of (Dörnyei, 2007).

De respondenten zijn per mail benaderd. Zij kregen een korte uitleg over het onderzoek opgestuurd, met daarbij een link naar een online vragenlijst in het programma Qualtrics XM. De vragenlijst bestond uit vragen die in dit onderzoek worden gebruikt en uit vragen die worden gebruikt in het onderzoek van een medestudente. Wat betreft onvolledige responses, zijn alle responses meegenomen waarvan de vragen horend bij het huidige onderzoek zijn voltooid (ook wanneer de vragen met betrekking tot het onderzoek van de medestudente dit niet waren). Responses waarbij het onderdeel dat hoort bij het huidige onderzoek niet volledig is afgerond, zijn uit de dataset verwijderd.

Dit heeft geresulteerd in een steekproef van 36 ISK-leerkrachten, tussen de 21 en 64 jaar oud ($M_{leeftijd} = 45.9$ jaar). Hiervan had 86.1% het Nederlands als moedertaal. Andere moedertalen waren het Fries, Arabisch of Turks. De leerkrachten uit de steekproef beheersten 1 tot 8 talen voldoende om te gebruiken bij het lesgeven ($M_{aantal\ talen} = 3.0$), zie Tabel 1.

Nederlands	Engels	Duits	Frans	Spaans	Italiaans	Arabisch	Portugees	Turks
100%	91.7%	41.7%	27.8%	11.1%	8.3%	5.6%	5.6%	2.8%

Tabel 1. Percentages die bovenstaande talen voldoende beheersen om in de les te gebruiken

Van de leerkrachten uit de steekproef had 22.2% ooit 6 maanden of langer buiten Nederland gewoond voor hun werk of opleiding, zie Tabel 2.

Zuid-Europa	Noord-/West-Europa	Oceanië	Midden-Oosten	Noord-Afrika	Latijns Amerika	Azië
16.7%	8.3%	8.3%	5.6%	2.8%	2.8%	2.8%

Tabel 2. Percentages leerkrachten die in bovenstaande werelddelen buiten Nederland hebben gewoond

De ondervijnservaring van leerkrachten uit de steekproef, in het onderwijs in het algemeen en in het nieuwkomersonderwijs, is weergegeven in Tabel 3. Van de respondenten gaf 75.5% aan ooit training of scholing gericht op de omgang met talige diversiteit te hebben gehad.

	< 2 jaar	2 – 5 jaar	5 – 10 jaar	10 < jaar
Ondervijnservaring algemeen	5.6%	11.1%	22.2%	61.1%
Ondervijnservaring NAMS	13.9%	36.1%	22.2%	27.8%

Tabel 3. Ondervijnservaring (algemeen en aan NAMS) van leerkrachten

Wat betreft klaskenmerken, had de ene helft van de respondenten tussen de 11 en 15 leerlingen en de andere helft tussen de 16 en 20 leerlingen in de klas. Zie Tabel 4 voor de criteria op basis waarvan de klassen van leerkrachten uit de steekproef waren ingedeeld. Zoals te zien aan de percentages die samen de 100% overschrijden, waren de meeste klassen ingedeeld op basis van een combinatie van indelingscriteria. De ‘Anders’ indelingscriteria die door leerkrachten werden genoemd, waren: motivatie, geslacht, geboren in/buiten Nederland, tijd op ISK-school en aanmelding.

Nederlandse taalvaardigheid	School-/uitstroomniveau	Leeftijd	Anders
80.6%	52.8%	50.0%	8.8%

Tabel 4. Percentages leerkrachten waarbij bovenstaande criteria zijn meegenomen bij het indelen van klassen

In Tabel 5 en Tabel 6 staan overzichten van de aanwezige culturele achtergronden en Nederlandse taalvaardigheidsniveaus van de leerlingen in de klassen van de leerkrachten uit de steekproef.

Midden-Oosten	Oost-Europa	Azië	Sub-Sahara Afrika	Noord-Afrika	Latijns Amerika	Zuid-Europa	Noord-/West-Europa	Noord-Amerika	Oceanië
100%	88.9%	80.6%	80.6%	77.8%	75.0%	52.8%	36.1%	22.2%	8.3%

Tabel 5. Percentages leerkrachten met leerlingen met bovenstaande culturele achtergronden in de klas

Alfa A	Alfa B	Alfa C	A1	A2	B1	B2
47.2%	47.2%	50.0%	88.9%	72.2%	66.7%	27.8%

Tabel 6. Percentages leerkrachten met leerlingen met bovenstaande Nederlandse taalvaardigheidsniveaus in de klas

3.4 Onderzoeksverloop

Bij het verspreiden van de vragenlijst onder ISK-scholen, vertelden sommige schoolleiders dat zij de vragenlijst niet onder hun werknemers wilden verspreiden, vanwege de hoge werkdruk waar leerkrachten sowieso al mee te maken hadden, in combinatie met het feit dat zij druk bezig waren met het organiseren van het thuisonderwijs in verband met de uitbraak van het coronavirus. Ondanks deze omstandigheden, reageerden ook veel schoolleiders en leerkrachten positief op het onderzoek. Uiteindelijk hebben 49 ISK-leerkrachten de (deels) vragenlijst ingevuld, waarvan het deel horend bij het huidige onderzoek door 36 respondenten volledig was ingevuld. Bij meer dan dertig onderling onafhankelijke responses kan een steekproef worden benaderd als normaal verdeeld, en kunnen de verzamelde data worden gebruikt voor statistische analyses (Field, 2009).

De data zijn geïmporteerd naar IBM SPSS Statistics 25, waar incomplete responses zijn verwijderd, eventuele correcties zijn doorgevoerd en de data zijn geprepareerd voor analyses. Het meetniveau van de vragen is bepaald, waarbij Likertschaal-vragen zijn beschouwd als data op interval-niveau (Brown, 2011). In SPSS zijn de data voor het beantwoorden van de deelvragen eerst onderworpen aan beschrijvende statistiek. Vervolgens zijn er analyses uitgevoerd om te kijken of er correlaties bestaan tussen de uitgevraagde aspecten van translanguaging: (1) de attitudes van ISK-leerkrachten ten aanzien van het belang van het inzetten van thuistalen, (2) de vormen van translanguaging die zij al gebruiken

en (3) de obstakels die zij ervaren bij het inzetten van translanguaging, en de uitgevraagde leerkracht- en klaskenmerken.

Alle items die het belangrijk vinden van translanguaging meten, waren samen intern consistent (Cronbach's Alpha .821, 'goed'). Dit betekent dat ervan uit kan worden gegaan dat alle items die het belangrijk vinden van translanguaging uitvragen inderdaad eenzelfde concept meten, waardoor deze items konden worden samengevoegd tot de variabele 'Belangrijk'. Ook de items die het niet belangrijk vinden van translanguaging meten waren samen intern consistent (Cronbach's Alpha .873, 'goed'), waardoor ze konden worden samengevoegd tot de variabele 'Onbelangrijk'. Door het maken van één variabele per gemeten concept, kon er in de volgende stap van de analyse worden getest op correlaties met de uitgevraagde leerkracht- of klaskenmerken. Hetzelfde gold voor de verschillende items die het maken van vergelijkingen tussen talen uitvragen (Cronbach's Alpha .891, 'goed'), die hierdoor konden worden samengevoegd tot de variabele 'Vergelijkingen', om deze te toetsen op correlaties met leerkracht- en klaskenmerken. De items die de initiators van het gebruik van thuistalen, de context waarin dit gebeurt en het gebruik van meertalige materialen en activiteiten uitvragen, waren niet intern consistent. Hierdoor konden de correlaties met leerkracht- en klaskenmerken alleen per los item worden bekeken. De items die de verschillende obstakels voor het toepassen van translanguaging uitvragen waren wel samen intern consistent (Cronbach's Alpha .738, 'acceptabel'), waardoor ook deze konden worden samengevoegd tot één variabele, 'Obstakels', vervolgens ook is gecontroleerd op correlaties met leerkracht- en klaskenmerken.

Om deze correlaties te onderzoeken, is gebruikgemaakt van Pearsons product-momentcorrelatie-coëfficiënt (r), Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt (ρ) en de punt-biseriële correlatiecoëfficiënt (r_{pb}). De punt-biseriële correlatieanalyse is een speciaal soort Pearsons correlatieanalyse, waarbij één van de variabelen dichotoom is in plaats van continu, maar die op dezelfde manier wordt berekend. Met behulp van bovengenoemde analyses kunnen eventuele correlaties worden onderzocht tussen enerzijds de uitgevraagde aspecten van translanguaging, en anderzijds variabelen op schaalniveau (zoals leeftijden, correlaties onderzocht met behulp van r), variabelen op ordinaal meetniveau (zoals onderwijservaring opgedeeld in clusters, correlaties onderzocht met behulp van ρ) of variabelen op nominaal meetniveau (zoals het wel of niet spreken van een taal, correlaties onderzocht met behulp van r_{pb}) (Allen & Bennet, 2012; Field, 2009).

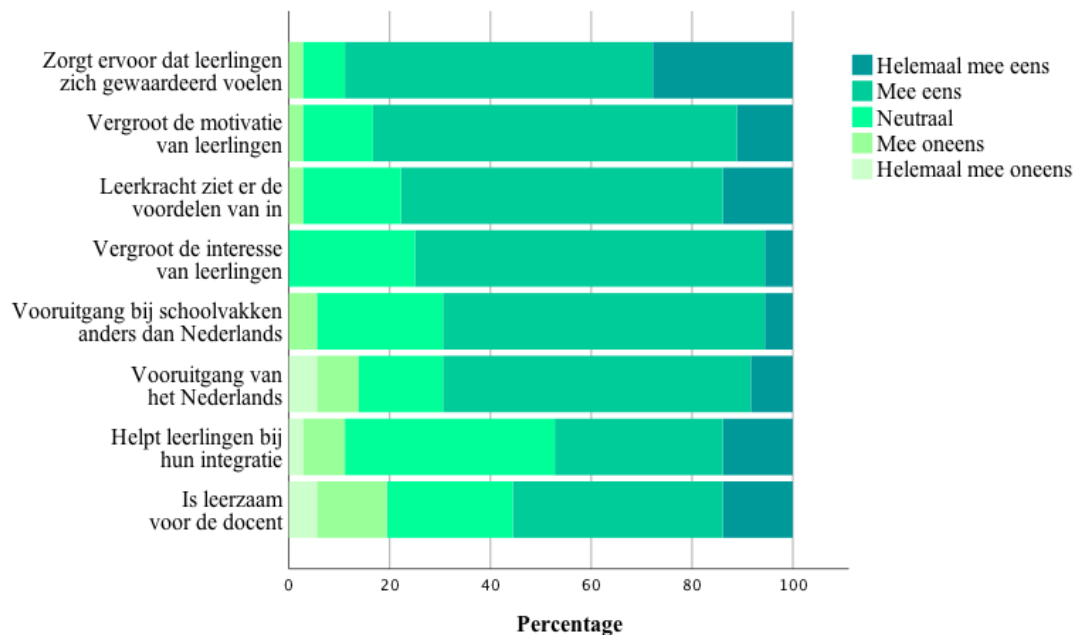
Voor het uitvoeren van deze analyses moet aan verschillende assumpties worden voldaan. In de eerste plaats moet er sprake moet zijn van onafhankelijkheid van

waarnemingen. Aan deze assumptie is voldaan, aangezien respondenten de vragenlijst individueel hebben ingevuld en elkaar dus niet hebben kunnen beïnvloeden tijdens de afname. Daarbij moeten de variabelen normaal verdeeld zijn. Ook aan deze assumptie is voldaan, omdat een dataset met meer dan dertig onderling onafhankelijke testcores volgens de centrale limietstelling benaderd mag worden als normaal verdeeld (Field, 2009). Daarnaast gelden er de voorwaardes van lineariteit en homoscedasticiteit, welke zijn gecontroleerd en bevestigd middels spreidingsdiagrammen van de variabelen en de residuen. Daarnaast zijn er voor de verschillende analyses verschillende (minimale) meetniveaus vereist. Hier is per onderzochte variabele rekening mee gehouden, waardoor variabelen alleen zijn onderworpen aan de analyses die aansloten bij het meetniveau waarin zij zijn gemeten (Allen & Bennet, 2012).

4. Resultaten

4.1 Attitudes ten aanzien van het belang van translanguaging

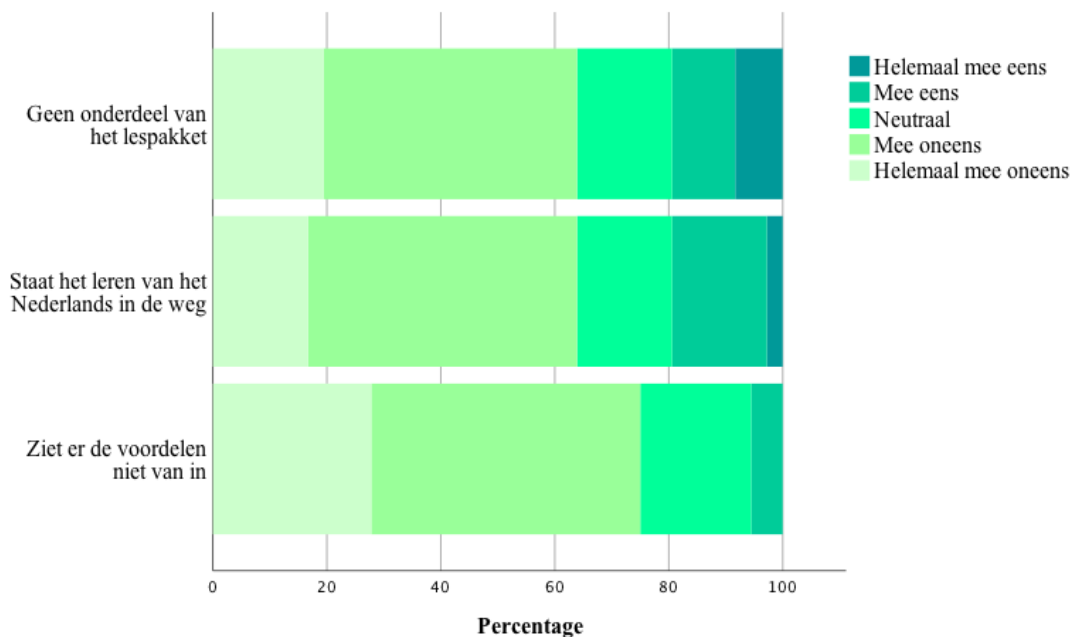
Het eerste aspect van translanguaging dat is onderzocht, is de attitude die ISK-leerkrachten hebben ten aanzien van het belang van het inzetten van thuistalen. Zoals besproken in de methode, zijn er voor het in kaart brengen van deze attitude stellingen gepresenteerd die uitvragen in hoeverre leerkrachten thuistalen als belangrijk of juist als onbelangrijk ervaren. Een overzicht van de responses van leerkrachten op de stellingen horend bij het wel belangrijk vinden van translanguaging, is te zien in *Figuur 1*.



Figuur 1. Redenen waarom de leerkrachten translanguaging belangrijk vinden, gerangschikt van meest (boven) naar minst (onder) van toepassing.

Middels correlatieanalyses is gekeken of er samenhang bestaat tussen deze items, samengenomen in de variabele ‘Belangrijk’ (Cronbach’s Alpha .821), en leerkracht- en klaskenmerken. Hieruit is één significante relatie gebleken: leerkrachten die ooit langer dan zes maanden buiten Nederland hebben gewoond voor hun werk of opleiding, zien vaker het belang van translanguaging in dan leerkrachten die niet in het buitenland hebben gewoond ($r_{pb}(34) = .490, p = .002$).

Ook instemming met mogelijke redenen voor het niet belangrijk vinden van translanguaging is in kaart gebracht. Een overzicht van responses horend bij deze stellingen is te zien in *Figuur 2*.



Figuur 2. Redenen waarom de leerkrachten translanguaging niet belangrijk vinden, gerangschikt van meest (boven) naar minst (onder) van toepassing.

Ook hier is er gekeken of er samenhang bestaat tussen deze items, samengenomen in de variabele ‘Niet belangrijk’ (Cronbach’s Alpha .873), en leerkracht- en klaskenmerken. Hieruit bleek dat de volgende groepen significant minder vaak aangaven het inzetten van thuistalen onbelangrijk te vinden: leerkrachten die ooit langer dan zes maanden in het buitenland hebben gewoond ($r_{pb}(34) = -.939, p = .018$), leerkrachten met meer onderwijservaring (onderwijs aan niet-NAMS meegerekend; $\rho(34) = -.333, p = .047$) en leerkrachten die naast Nederlands minstens één andere taal of Engels (dit komt in deze steekproef op hetzelfde neer) voldoende beheersen om in hun lessen in te zetten ($r_{pb}(34) = -.343, p = .041$).

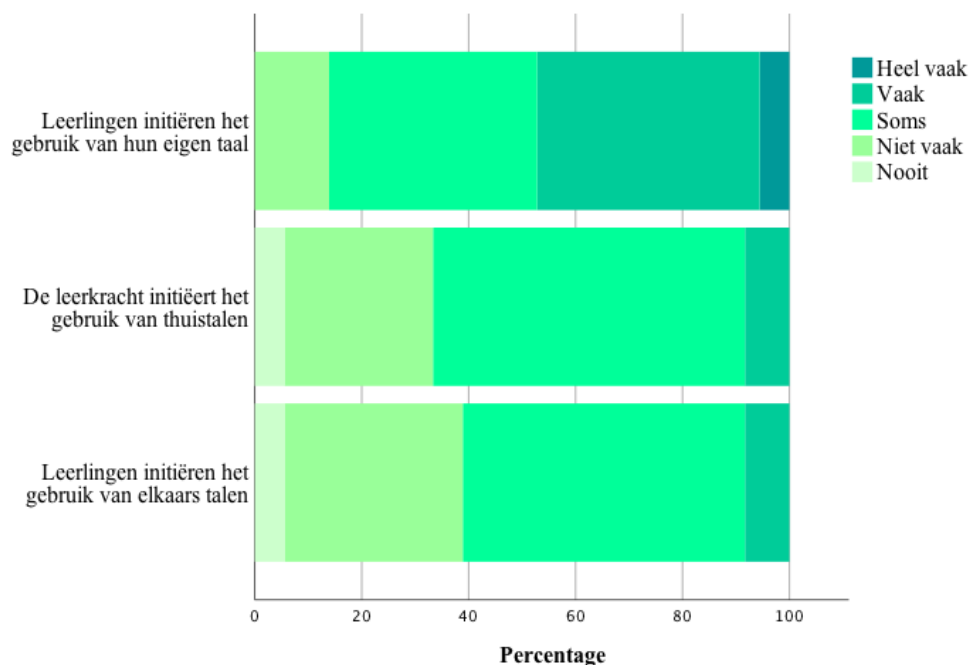
4.2 Ingezette vormen van translanguaging

4.2.1 Initiators van het gebruik van thuistalen

Daarnaast is geïnventariseerd op welke manieren translanguaging al worden ingezet door ISK-leerkrachten. Eerst is gekeken door wie die het gebruik van thuistalen in ISK-klassen wordt geïnitieerd. Het overzicht hiervan is weergegeven in *Figuur 3*. Correlaties met leerkracht- en klaskenmerken zijn op itemniveau bekeken, omdat de verschillende initiator-items samen niet intern consistent waren. Uit de correlatieanalyses is gebleken dat hoe belangrijker leerkrachten het inzetten van thuistalen vinden, des te vaker zij het gebruiken hiervan zelf initiëren ($r(34) = .425, p = .010$). Logischerwijs bestaat er juist een negatieve relatie bestaat het initiëren door de leerkracht het het niet belangrijk vinden van thuistalen ($r(34) = -.511, p = .001$). Daarnaast bestaan er negatieve relaties tussen het door leerlingen

initiëren van het gebruiken van elkaars talen en Nederlandse taalvaardigheid op Alfa C niveau ($r_{pb}(34) = -.351, p = .036$), het door leerlingen initiëren van het gebruiken van hun eigen taal en een leerkracht die scholing/training heeft gehad in de omgang met talige diversiteit ($r_{pb}(34) = -.365, p = .029$), tussen het door leerlingen initiëren van het gebruiken van hun eigen taal en een klassamenstelling op basis van ‘Anders’ ($r_{pb}(34) = -.402, p = .015$).

Klassamenstelling op basis van ‘Anders’ kwam in deze dataset neer op op basis van motivatie, geslacht, geboren in/buiten Nederland, tijd op ISK-school of aanmelding. Omdat het hier gaat om correlaties met losse items waar soms maar één of een paar leerkrachten bevestigend op geantwoord hebben, is de kans op ‘toevallige’ correlaties met de kenmerken van deze respondenten groter dan bij de samengestelde variabelen.



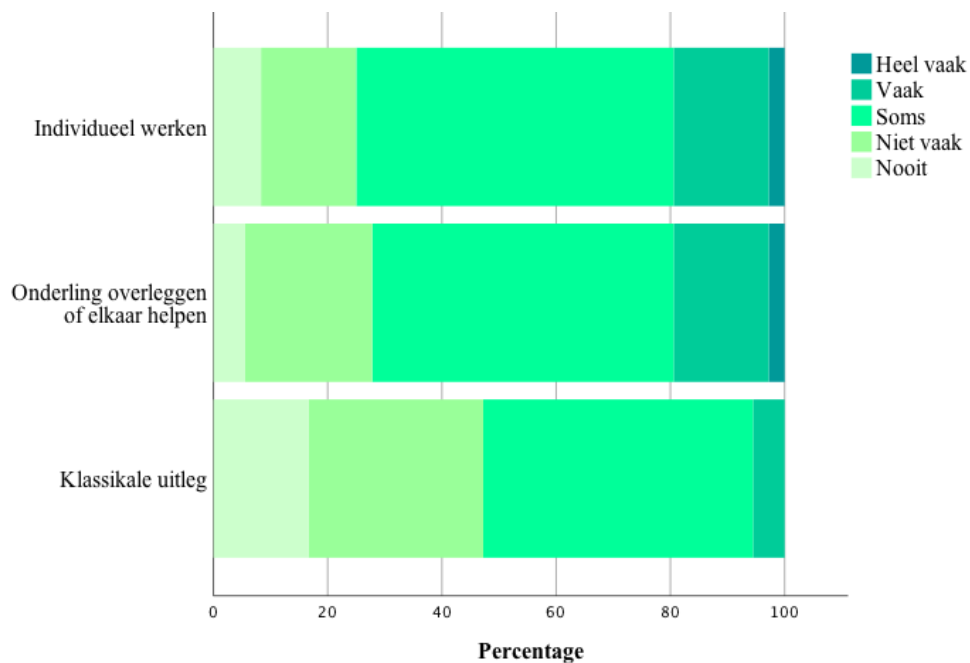
Figuur 3. Initiators van het gebruik van thuishalen, gerangschikt van meest (boven) naar minst (onder) vaak van toepassing.

4.2.2 Contexten van het gebruik van thuishalen

Vervolgens is er gekeken naar de context waarbinnen thuishalen door ISK-docenten worden ingezet, weergegeven in *Figuur 4*. Ook hierbij zijn correlaties met leerkracht- en klaskenmerken op itemniveau bekeken, omdat de verschillende context-items samen niet intern consistent waren. Hieruit bleken wederom relaties met het (on)belangrijk vinden van het inzetten van thuishalen: er zijn significante positieve relaties tussen het inzetten van thuishalen belangrijk vinden en het gebruik ervan bij individueel werken ($r(34) = .549, p = .001$), bij onderling samenwerken ($r(34) = .403, p = .015$) en bij klassikale uitleg ($r(34) = .467, p = .004$), terwijl leerkrachten die het inzetten van thuishalen niet belangrijk vinden deze

significant minder vaak inzetten bij individueel werken ($r(34) = -.516, p = .001$) en bij klassikale uitleg ($r(34) = -.653, p = .000$).

Daarnaast worden thuistalen significant vaker gebruikt bij de klassikale uitleg naarmate leerkrachten ouder zijn ($r(32) = .345, p = .018$), meer onderwijservaring hebben (onderwijs aan niet-NAMS meegerekend; $\rho(34) = .406, p = .014$), meer ervaring met onderwijs aan NAMS hebben ($\rho(34) = .468, p = .004$), meer talen beheersen ($r(34) = .351, p = .036$), naast Nederlands minstens één andere taal of Engels (dit komt in deze steekproef op hetzelfde neer) op voldoende niveau spreken ($r_{pb}(34) = .394, p = .017$), zelf in het buitenland hebben gewoond ($r_{pb}(34) = .376, p = .024$) of training/scholing in de omgang met talige diversiteit hebben gehad ($r_{pb}(34) = .522, p = .001$). Ook hier is de kans op ‘toevallige’ correlaties groter, omdat er is gekeken naar correlaties met losse items waar soms maar één of een paar leerkrachten bevestigend op geantwoord hebben.



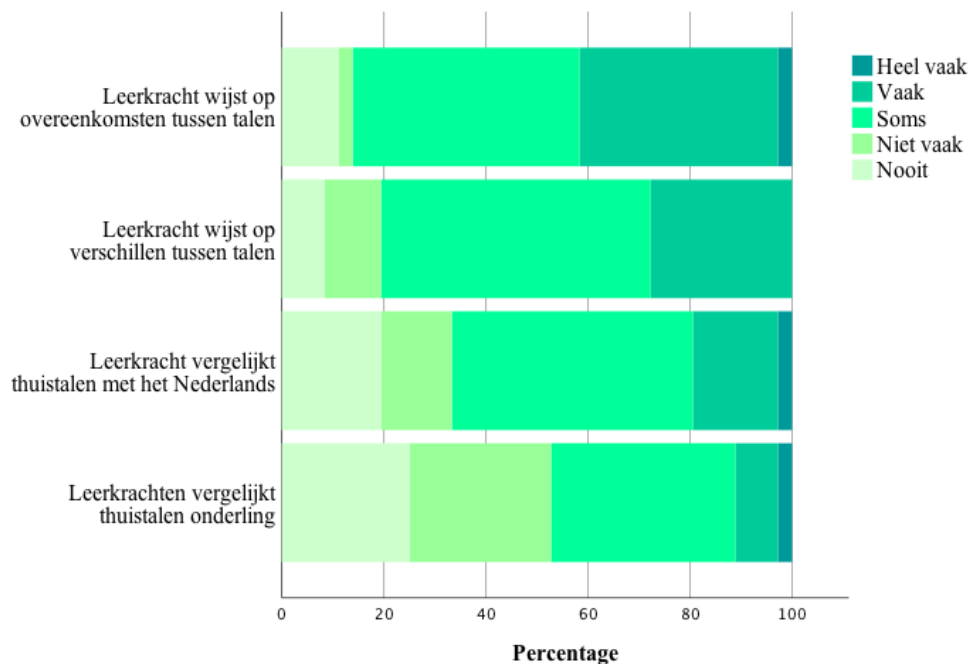
Figuur 4. Context waarin de leerkrachten thuistalen gebruikt of door leerlingen laat gebruiken, gerangschikt van meest (boven) naar minst (onder) vaak van toepassing.

4.2.3 Talige vergelijkingen

Ook is in kaart gebracht in welke mate leerkrachten translanguaging inzetten in de vorm van vergelijkingen tussen talen. Een overzicht van de mate waarin leerkrachten dit doen is weergegeven in *Figuur 5*. Ook hier is er gekeken of er samenhang bestaat tussen deze items, samen-genomen in de variabele ‘Vergelijkingen’ (Cronbach’s Alpha .891), en leerkracht- en klaskenmerken. Opnieuw is er sprake van significantie relaties met het (on)belangrijk vinden

van het inzetten van thuistalen: hoe belangrijker leerkrachten het inzetten van thuistalen vinden, des te meer ze gebruikmaken van talige vergelijkingen ($r(34) = .382, p = .022$), terwijl het omgekeerde effect juist geldt voor het niet belangrijk vinden van thuistalen ($r(34) = .382, p = .022$).

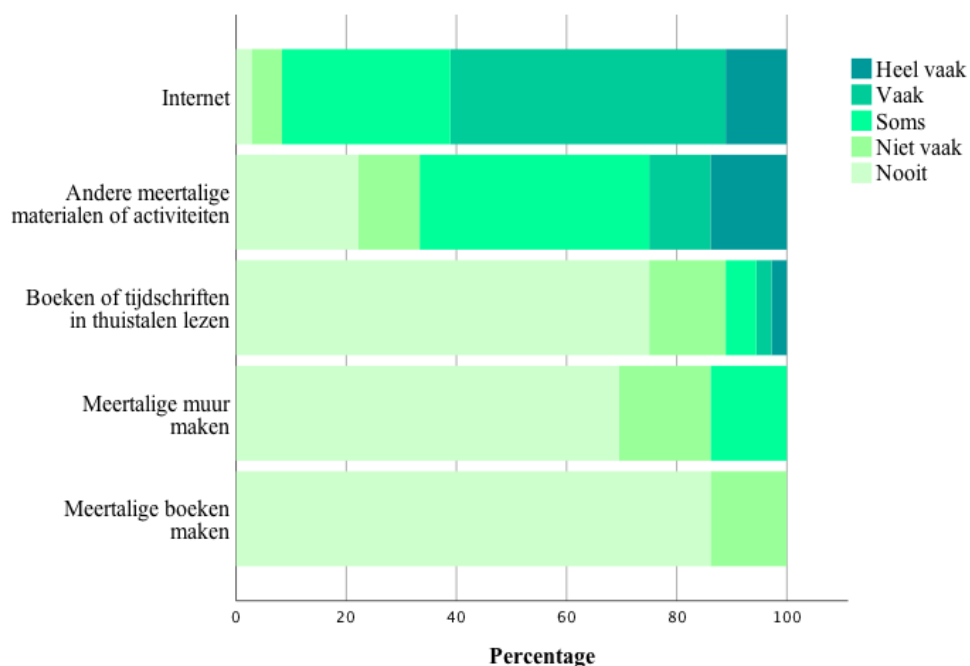
Verder bestaat er een negatieve relatie tussen het inzetten van talige vergelijkingen en een klassamenstelling op basis van Nederlandse taalvaardigheid ($r_{pb}(34) = -.377, p = .023$) en een beheersing van het Nederlands door leerlingen op Alfa B niveau ($r_{pb}(34) = -.477, p = .006$). Met alle Alfa niveaus bestaat een negatieve relatie, maar alleen bij Alfa B was deze significant. Er is juist een positieve relatie gevonden tussen het inzetten van talige vergelijkingen en een klassamenstelling op basis van schoolniveau ($r_{pb}(34) = .348, p = .037$) en leerkrachten die naast Nederlands minstens één andere taal of Engels (dit komt in deze steekproef op hetzelfde neer) op voldoende niveau spreken ($r_{pb}(34) = .466, p = .004$) of het door de leerkracht spreken van ‘Anders’ ($r_{pb}(34) = .333, p = .047$). In deze dataset kwam het beheersen van ‘Anders’ neer op het beheersen van Italiaans of Portugees.



Figuur 5. Talige vergelijkingen die door de leerkrachten worden gemaakt, gerangschikt van meest (boven) naar minst (onder) vaak van toepassing.

4.2.4 Meertalige materialen en activiteiten

Daarnaast is er geïnventariseerd welke meertalige materialen en activiteiten ISK-leerkrachten al inzetten in hun lessen. Een overzicht hiervan is weergegeven in *Figuur 6*.



Figuur 6. Meertalige materialen en activiteiten die door de leerkrachten worden gebruikt, gerangschikt van meest (boven) naar minst (onder) vaak van toepassing.

Aan leerkrachten die aangaven ‘Andere meertalige materialen of activiteiten’ in te zetten, is gevraagd welke dit waren. Hierbij zijn de volgende materialen of activiteiten genoemd:

- Filmpjes, anderstalige muziek/muziek uit thuislanden, lokale beroemdheden, liedjes en songteksten (bijv. door deze te vertalen)
- Werkstukken maken en presentaties houden
- Gebruik van een woordenschrift of briefjes met woorden in het Nederlands en de thuishalen
- Leerlingen elkaar laten helpen of dingen aan elkaar laten uitleggen
- Woordenboeken gebruiken

Ook hierbij zijn correlaties met leerkracht- en klaskenmerken op itemniveau bekeken, omdat de verschillende items samen niet intern consistent waren. Hieruit is gebleken dat er positieve relaties bestaan tussen het gebruiken van boeken/tijdschriften in de thuishalen en de onderwijservaring van de leerkracht (onderwijs aan niet-NAMS meegerekend; $\rho(34) = .348$, $p = .038$) en een klassamenstelling op basis van ‘Anders’ ($r_{pb}(34) = .614$, $p < .001$), tussen het gebruiken van internet en leerkrachten die naast Nederlands minstens één andere taal of Engels (dit komt in deze steekproef op hetzelfde neer) op voldoende niveau spreken ($r_{pb}(34) = .449$, $p = .006$), tussen het maken van meertalige boeken en het door de leerkracht spreken van Turks ($r_{pb}(34) = .421$, $p = .011$) en tussen het gebruiken van ‘Andere meertalige materialen of activiteiten’ en een klassamenstelling op basis van schoolniveau ($r_{pb}(34) = .355$, $p = .034$).

Er zijn juist negatieve correlaties naar voren gekomen tussen het gebruiken van internet en het inzetten van thuistalen niet belangrijk vinden ($r(34) = -.385, p = .020$) en het in de klas hebben van leerlingen afkomstig uit Oceanië ($r_{pb}(34) = -.566, p < .001$), tussen het maken van meertalige boeken en het in de klas hebben van leerlingen afkomstig uit Noord Afrika ($r_{pb}(34) = -.365, p = .029$), tussen het maken van een meertalige muur en het in de klas hebben van leerlingen met een Nederlandse taalbeheersing op Alfa C niveau ($r_{pb}(34) = -.383, p = .021$) en tussen het gebruiken van ‘Andere meertalige materialen of activiteiten’ en het aantal leerlingen in de klas ($\rho(34) = -.451, p = .006$). Ook hier is de kans op ‘toevallige’ correlaties groter, omdat er is gekeken naar correlaties met losse items waar soms maar één of een paar leerkrachten bevestigend op geantwoord hebben.

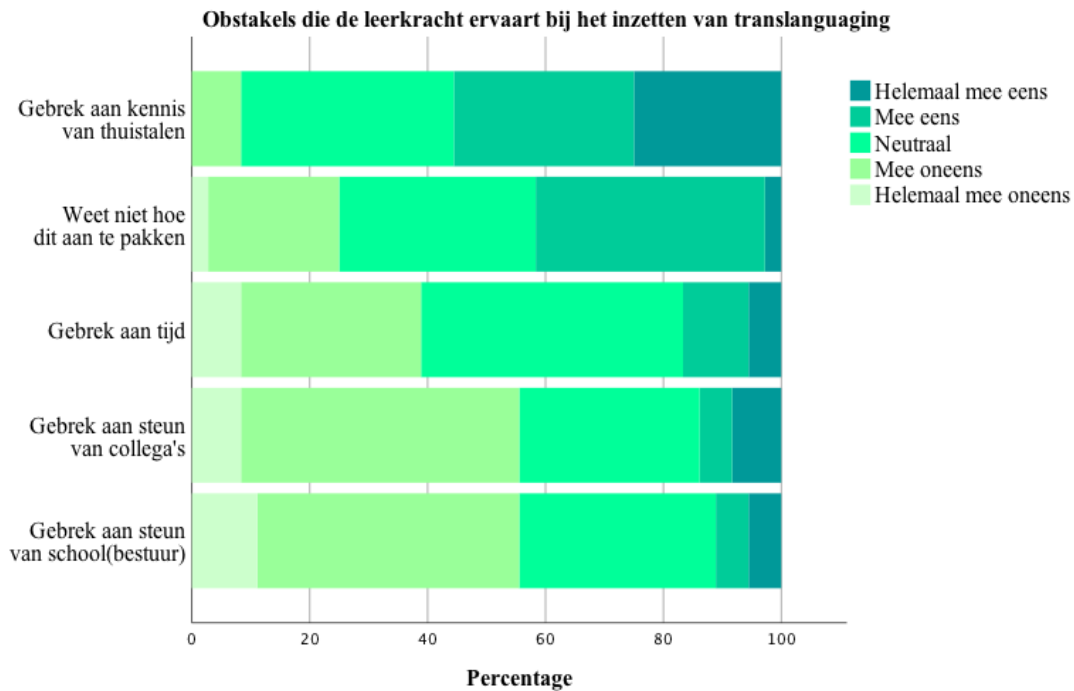
4.2.5 Andere vormen van het inzetten van thuistalen

Naast het uitvragen van de initiators en contexten van het inzetten van thuistalen en het gebruik van talige vergelijkingen en meertalige materialen en activiteiten, is er door middel van een open vraag gevraagd of leerkrachten nog op andere manieren gebruikmaken van thuistalen om een brug te vormen naar het Nederlands of naar andere te leren lesstof. 47.2% van de leerkrachten gaf aan dit te doen. De volgende manieren van het inzetten van thuistalen werden hierbij genoemd:

- Andere talen dan het Nederlands gebruiken tijdens de uitleg (input uit eigen talige kennis leerkracht of vanuit de klas/de talen die leerlingen spreken)
- Leerlingen onderling woorden/dingen aan elkaar laten uitleggen of elkaar laten helpen of voor elkaar laten tolken in een gemeenschappelijke taal (bijv. leerlingen die al langer op school voor nieuwere leerlingen)
- Buddy-leerlingen met dezelfde thuistaal toewijzen aan nieuwe leerlingen
- Een aantal motiverende woorden in de thuistaal leren en deze tijdens de les inzetten om leerlingen te motiveren
- Werken met vertalingen en verschillen tussen talen aanwijzen
- Spreekwoorden en gezegdes omzetten van thuistalen naar het Nederlands
- Leerlingen zinnen laten zeggen in hun moedertaal
- Gebruikmaken van thuistalen bij het doorgronden van lees- en luisterteksten
- Thuistalen aan bod laten komen bij kunst en cultuur door verschillen en overeenkomsten te bespreken (bijv. in letters en kalligrafie)
- Thuistalen gebruiken in rollenspellen
- Thuistalen gebruiken bij oudergesprekken

4.3 Obstakels bij het inzetten van translanguaging

Na het inventariseren van de manieren waarop translanguaging vorm krijgt in ISK-klassen, is in kaart gebracht welke obstakels ISK-leerkrachten ervaren bij het inzetten van translanguaging. Een overzicht van deze obstakels is te zien in *Figuur 7*.



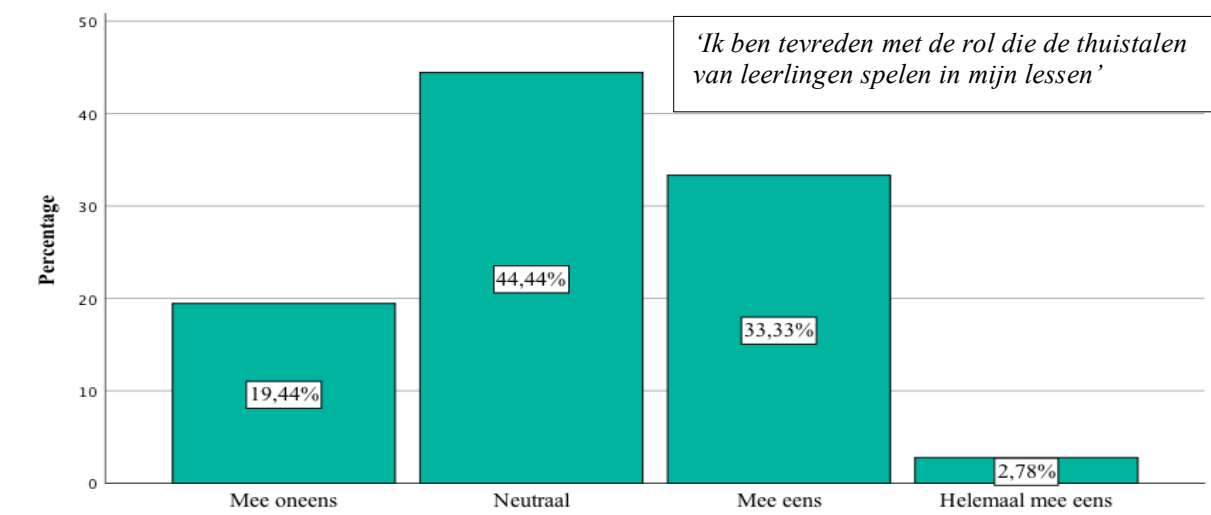
Figuur 7. Obstakels die de leerkrachten ervaren bij het inzetten van translanguaging, gerangschikt van meest (boven) naar minst (onder) van toepassing.

Aan de hand van correlatieanalyses is gekeken of er samenhang bestaat tussen deze items, samengenomen in de variabele 'Obstakels' (Cronbach's Alpha. 738), en leerkracht- en klaskenmerken. Hieruit komt naar voren dat er meer obstakels worden ervaren door leerkrachten die het inzetten van thuistalen niet belangrijk vinden ($r(34) = .437, p = .008$) en leerkrachten die kinderen uit Latijns Amerika in hun klas hebben ($r_{pb}(34) = .338, p = .044$). Leerkrachten die naast Nederlands minstens één andere taal of Engels (dit komt in deze steekproef op hetzelfde neer) op voldoende niveau spreken, ervaren juist significant minder obstakels dan de leerkrachten die alleen het Nederlands voldoende beheersen om te gebruiken bij het lesgeven ($r_{pb}(34) = -.358, p = .032$).

4.4 Mogelijkheden tot het uitbreiden van translanguaging

4.4.1 (On)tevredenheid met de rol van thuistalen

Tot slot is onderzocht welke mogelijkheden er nog liggen om het gebruik van translanguaging verder uit te breiden. Zoals te zien in *Figuur 8*, is meer dan de helft van de leerkrachten niet (geheel) tevreden over de rol die thuistalen spelen in zijn of haar lessen.



Figuur 8. Mate van tevredenheid met de rol die thuistalen spelen in de les van de leerkrachten

De mate van tevredenheid is significant negatief gecorreleerd met het ervaren van obstakels: hoe meer obstakels leerkrachten ervaren, des te ontevredener zijn ze met de rol van thuistalen in hun les ($r(34) = -.400, p = .016$).

Op een open vraag naar de reden van hun (on)tevredenheid, benoemen veel leerkrachten de positieve effecten die het inzetten van thuistalen heeft (bijvoorbeeld *'Ik leer de leerlingen waar nodig hun taal (en cultuur!) te gebruiken als brug naar het Nederlands'* en *'Ik vraag vaak naar vertalingen in de eigen taal. [...] Dit vind ik belangrijk om leerlingen te laten zien dat je geïnteresseerd bent in hen'*). Ook specificeren veel leerkrachten de rol die thuistalen volgens hen zouden moeten hebben (bijvoorbeeld *'Thuistalen spelen een rol tijdens de les, maar een ondergeschikte'* en *'Hoe langer leerlingen in de klas zitten, hoe meer ik van hen verwacht dat ze Nederlands spreken in de klas'*). Door drie leerkrachten wordt er genoemd dat ze de rol van thuistalen graag minder groot zouden zien (bijvoorbeeld *'Leerlingen blijven veel te veel hangen in hun eigen taal en leren daardoor veel minder snel communiceren in het Nederlands'*). Een groot aantal leerkrachten geeft juist aan dat zij de thuistalen graag meer in zouden zetten (bijvoorbeeld *'Nu ik jullie stellingen in de enquête lees, realiseer ik me dat ik hier veel te weinig structurele aandacht aan geef. Het is een blinde vlek waar ik nodig aan moet werken...'*). Veel leerkrachten noemen als reden voor hun

ontevredenheid dat zij zelf te weinig kennis van de thuistalen hebben om deze voldoende in te kunnen zetten (bijvoorbeeld *'Leerlingen zouden naar mijn mening het hoogste leerrendement kunnen halen wanneer de docent zowel het Nederlands als de moedertaal van de leerling machtig is'*). Ook worden het gebrek aan tweetalig materiaal en de diversiteit aan thuistalen genoemd als complicerende factoren bij het gebruiken van thuistalen. Voor het complete overzicht van de antwoorden op deze vraag, zie *Bijlage 2*.

4.4.2 Benodigdheden voor het uitbreiden van translanguaging

In een open vraag is aan leerkrachten gevraagd wat zij nodig zouden hebben om de thuistalen van leerlingen meer in te kunnen zetten. Hierin werden door de meeste ISK-leerkrachten antwoorden gegeven die in één van de volgende categorieën vallen:

- Kennis over het belang van translanguaging en tot op welke hoogte het een positief effect heeft (bijvoorbeeld *'Meer wetenschappelijke onderbouwing dat dit leerlingen helpt, in plaats van stagneert.'* en *'De grens weten van wat goed is en waar het wellicht 'schadelijk' wordt'*).
- Kennis van de thuistalen of assistentie van iemand die thuistalen spreekt (bijvoorbeeld *'Meer kennis van de thuistalen'* en *'Klassenassistent of docent die de moedertaal van de leerling machtig is'*).
- Praktische lesideeën (bijvoorbeeld *'Meer ideeën/manieren waarop ik dit zou kunnen inzetten'* en *'Meer voorbeeldlessen'*).
- Uitbreiding van de beschikbare lesmaterialen (bijvoorbeeld *'Woordenboeken in Nederlands-thuistaal, 2talige boeken/methodes'* en *'Ik maak veel gebruik van de Moedint2 app maar daar staan niet alle talen tussen. Deze app zou uitgebreid mogen worden.'*).

Daarnaast noemden twee leerkrachten dat zij 'meer tijd' nodig hebben om thuistalen een grotere rol te kunnen geven, en worden zowel 'meer erkenning van collega's' en 'een andere beleidsvisie' door één iemand genoemd. Voor het complete overzicht van de antwoorden op deze vraag, zie *Bijlage 3*.

Tot slot is er aan de respondenten gevraagd of zij behoefte hebben aan meer kennis over de thuistalen van leerlingen, en of zij interesse zouden hebben in kant-en-klare lesactiviteiten om leerlingen bewust te maken van meertaligheid en de verschillen en overeenkomsten tussen talen. In lijn met eerdergenoemde responses, geeft 77.8% van de respondenten aan behoefte te hebben aan meer kennis over de thuistalen, en heeft 91.7% interesse in deze lesactiviteiten. Voor hun specificaties over het type kennis, en de redenen waarom zij geen interesse hebben in de lesactiviteiten, zie *Bijlage 4* en *Bijlage 5*.

5. Discussie

5.1 Conclusie

Om tot een antwoord te komen op de vraag ‘*Hoe kan het positief inzetten van de thuistalen van leerlingen in internationale schakelklassen worden bevorderd?*’, zijn verschillende aspecten van translanguaging onderzocht. In de eerste plaats is er gekeken naar de attitude van ISK-leerkrachten ten aanzien van het belang van het inzetten van thuistalen. Hieruit is gebleken dat het overgrote deel van de leerkrachten het belang van translanguaging (in ieder geval deels) inziet. Positieve effecten op sociaal-emotioneel gebied worden hierbij het meest benoemd: waardering, motivatie, interesse (Sneddon, 2008; Cummins, 2001; Dumcius et al., 2012). Ook is meer dan de helft van de leerkrachten het (geheel) oneens met genoemde redenen voor het niet belangrijk vinden van het inzetten van thuistalen. Deze attitude is van belang voor het bevorderen van translanguaging: zoals te lezen in de resultatensectie maken leerkrachten die het inzetten van thuistalen belangrijk vinden meer gebruik van diverse aspecten van translanguaging dan leerkrachten die het inzetten van thuistalen niet belangrijk vinden.

Vervolgens is in kaart gebracht welke vormen van translanguaging ISK-leerkrachten al inzetten, en welke obstakels zij nog ervaren om dit te doen. Hieruit is naar voren gekomen dat het gebruik van thuistalen met name door leerlingen zelf wordt geïnitieerd, maar soms ook door (sommige) leerkrachten. Dit is vaker het geval in de context van het individueel werken of onderling overleg tussen leerlingen, dan bij de klassikale uitleg. Toch maakt meer dan de helft van de leerkrachten in ieder geval soms gebruik van vergelijkingen tussen talen. Wat betreft meertalige activiteiten of materialen, worden het internet en ‘Andere meertalige activiteiten of materialen’ (specificatie van welke dit zijn is te lezen in paragraaf 4.2) aanzienlijk vaker ingezet dan de andere meertalige activiteiten of materialen die zijn besproken in het literatuuronderzoek (Cummins, 2001; Daniel & Pacheco, 2016; RUTU Foundation, 2016; Sneddon, 2008). Deze zijn door het overgrote deel van de leerkrachten nog nooit ingezet. De leerkrachten ervaren het eigen gebrek aan kennis van de thuistalen als voornaamste gebrek bij het toepassen van translanguaging. Daarnaast weten veel leerkrachten niet (goed) hoe ze het inzetten van thuistalen aan moeten pakken.

Wat betreft correlaties met leerkracht- en klaskenmerken zijn, naast eerder besproken attitude van leerkrachten, de drie kenmerken met de meeste positieve correlaties met het inzetten van thuistalen en/of negatieve correlaties met het ervaren van obstakels: een leerkracht die naast Nederlands minstens één andere taal of Engels op voldoende niveau

spreken (dit komt in deze steekproef op hetzelfde neer) (vijf correlaties), meer onderwijservaring heeft (drie correlaties) of in het buitenland heeft gewoond (drie correlaties).

Tot slot is gebleken dat de leerkrachten significant minder tevreden zijn met de rol van thuistalen in hun lessen naarmate zij meer obstakels ervaren bij het inzetten ervan. Het is dus belangrijk om manieren voor het overwinnen van deze obstakels te bundelen, zodat het inzetten van translanguaging voor ISK-leerkrachten vergemakkelijkt wordt. De voornaamste dingen die leerkrachten aangeven nodig te hebben om thuistalen meer in te zetten in hun lessen zijn: (1) kennis over het belang van translanguaging en tot op welke hoogte het een positief effect heeft, (2) kennis van de thuistalen of assistentie van iemand die thuistalen spreekt, (3) praktische lesideeën en (4) uitbreiding van de beschikbare lesmaterialen.

5.2 Aanbevelingen

Aanhakend op bovengenoemde bevindingen, worden de volgende aanbevelingen gedaan als antwoord op de hoofdvraag ‘*Hoe kan het positief inzetten van de thuistalen van leerlingen in internationale schakelklassen worden bevorderd?*’. De eerste twee aanbevelingen zijn gericht aan ISK-leerkrachten, de derde aan schoolbesturen en de vierde aan ontwikkelaars van lesmateriaal.

1. Voorlichting over het belang van translanguaging. Meerdere leerkrachten geven aan dat zij meer kennis en wetenschappelijke onderbouwing van het belang van translanguaging nodig hebben om thuistalen vaker in de lessen in te zetten. Ook uit de correlatieanalyses is gebleken dat het beeld dat leerkrachten hebben van het belang van het inzetten van thuistalen bepalend is voor het gebruik van meerdere aspecten van translanguaging. Wetenschappelijk onderbouwde voorlichtingsinformatie over het belang van translanguaging kan daarom het positief inzetten van thuistalen bevorderen. Deze is opgenomen in de samenvatting voor ISK-leerkrachten (*Bijlage 6*), zodat deze onder geïnteresseerde leerkrachten kan worden verspreid.

2. Lesideeën bundelen en verspreiden. Bij zowel de literatuurstudie als de afname van de vragenlijst bij ISK-leerkrachten, is een veelvoud aan lesideeën naar voren gekomen. Deze zijn gebundeld en opgenomen in de samenvatting voor ISK-leerkrachten (*Bijlage 6*). Op deze manier kunnen leerkrachten worden geïnspireerd door de ideeën van elkaar, de RUTU Foundation en andere initiatieven en artikelen. Dit sluit aan bij de behoefte van leerkrachten aan praktische lesideeën. Daarnaast biedt het een oplossing voor het als obstakel ervaren van het eigen gebrek aan kennis over de thuistalen, aangezien kennis van de thuistalen voor veel van deze lesideeën geen vereiste is. Op deze manier kan het positief inzetten van thuistalen worden bevorderd door het bundelen en verspreiden van lesideeën.

3. Mensen met kennis van thuistalen inzetten. Gezien de grote behoefte aan kennis van thuistalen, kan het positief inzetten van thuistalen ook worden bevorderd door meer leerkrachten of klassenassistenten in dienst te nemen die thuistalen beheersen. Door de eerder besproken groeiende migratie naar Nederland, is er een toenemende beschikbaarheid van mensen die andere talen dan het Nederlands spreken. Als er meer kennis van de meest gesproken thuistalen aanwezig is in ISK-teams, kan er structureler vorm worden gegeven aan de koppeling tussen het Nederlands en deze thuistalen en kunnen leerkrachten die deze talen niet spreken bij hun collega's te rade gaan over taal-specifieke vragen. Bovendien kan er op deze manier aanvullende uitleg of bijles worden gegeven in talen die leerlingen al wel spreken, zodat een taalachterstand niet hoeft te leiden tot een algemene onderwijsachterstand. Ook de talige kennis van de leerlingen en ouders kan worden ingezet bij het ontwikkelen van tweetalige materialen en activiteiten.

4. Beschikbare (meertalige) lesmateriaal uitbreiden. Zoals naar voren is gekomen uit zowel het literatuuronderzoek als de responses van leerkrachten, is er weinig meertalig of ander geschikt lesmateriaal beschikbaar. Als er meer meertalig lesmateriaal zou worden ontwikkeld of als de bestaande lesmethodes zouden worden uitgebreid, zou dit het positief inzetten van thuistalen kunnen bevorderen, met name wanneer er in dit materiaal gebruik wordt gemaakt van zowel het Nederlands als verschillende thuistalen die in ISK-klassen veel voorkomen.

5.3 Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek

Reflecterend op het uitgevoerde onderzoek, zijn er verschillende limitaties aan dit onderzoek aan te wijzen. Zo is de gebruikte wijze van steekproeftrekking niet selectief, waardoor de steekproef mogelijk niet representatief is voor de gehele populatie waarop de conclusies zijn gebaseerd en gericht: leerkrachten die in het Nederlandse voortgezet onderwijs lesgeven aan nieuwkomersleerlingen. Ook waren sommige leerkracht- en klaskenmerken niet of nauwelijks aanwezig in de steekproef (zoals leerkrachten die Pools of Arabisch spreken), waardoor eventuele relaties met aspecten van translanguaging niet voor alle kenmerken (goed) konden worden onderzocht. Daarnaast was de vragenlijst, mede doordat er twee verschillende onderzoeken uit voort moesten vloeien, erg lang. Dit heeft ertoe geleid dat 13 respondenten hun respons niet af hebben gemaakt. In het vervolg zou kritischer moeten worden gekeken naar de relevantie van elke vraag, zodat overbodige vragen uit de vragenlijst kunnen worden verwijderd.

Zoals besproken in de methodesectie, zijn bovenstaande conclusies en aanbevelingen op kwantitatieve onderzoeksdata. Deze manier van onderzoek doen brengt verschillende limitaties met zich mee. Gekwantificeerde informatie en steekproefgemiddelden kunnen onmogelijk recht doen aan de subjectieve variëteit van individuen. Zo kan er voorbij worden gegaan aan persoonlijke verschillen en nuances, onderliggende redenen voor de bevindingen en de onderliggende dynamieken van het onderzochte fenomeen (Dörnyei, 2007). In het huidige onderzoek was er tot op zekere hoogte ruimte voor individuele aanvulling en opheldering, door de aanwezigheid van open vragen. Door de digitale afname konden non-verbale signalen en nuances echter niet worden opgepikt, er bestond er geen mogelijkheid tot doorvragen. Door het kwantitatieve karakter konden de ervaringen van een groter aantal respondenten worden meegenomen, waardoor het een geschikte methode was voor het in kaart brengen van de onderzochte concepten. Om vervolgens tot een dieper en genuanceerder begrip te komen van deze concepten en de behoeftes die ISK-leerkrachten hebben, is het belangrijk om aanvullend kwalitatief onderzoek te doen.

Een specifiek aspect van translanguaging dat aanvullend onderzoek behoeft, is de rol die het in verschillende lessen kan of zou moeten spelen. Meerdere leerkrachten geven aan dat er een verschil is wat betreft de mogelijkheden voor het inzetten van thuistalen in de Nederlandse les of bijvoorbeeld kunst- of rekenlessen. Waar in dit onderzoek is gefocust op het inzetten van translanguaging in het algemeen, zou er in vervolgonderzoek specifieker kunnen worden gekeken naar het inzetten van thuistalen bij verschillende vakken.

5.4 Bijdrage aan het wetenschappelijk domein van de interculturele communicatie

Door de jaren heen is de in de wetenschap heersende definitie van interculturele communicatie veranderd (Ten Thije, 2020). Van een nadruk op verschillen tussen mensen, culturen en talen, en de misverstanden die dit teweeg brengt, is de focus verschoven naar het reflecteren op de eigen taal en cultuur, waardoor communicators hun eigen attitudes, vaardigheden en kennis van talen en culturen kunnen aanpassen. Waar in de eerste definitie van interculturele communicatie de taal van de moedertaalspreker als norm geldt, gaat het in de nieuwe definitie om het bereiken van efficiënte meertalige communicatie (niet noodzakelijk volgens de nationale of culturele standaard) (Ten Thije, 2020). Het gebruik van translanguaging sluit aan bij deze nieuwe invulling van interculturele communicatie. Bij translanguaging wordt er immers niet geredeneerd vanuit losstaande talen en taalnormen waaraan nieuwe sprekers moeten leren voldoen, maar wordt er gebruikgemaakt van het

volledige talige repertoire van sprekers, waaruit zij verschillende onderdelen op strategische wijze kunnen gebruiken om in een bepaalde situatie effectief te communiceren (Celic & Seltzer, 2011).

Het flexibel inzetten van het volledige talige repertoire komt eveneens overeen met een ander nieuw component van de interculturele communicatie: inclusieve meertaligheid. Het concept inclusieve meertaligheid is gestoeld op het idee dat communicatieve modi voor het overkomen van limitaties in de eigen talige competentie, de kern vormen voor het bereiken van meertalig begrip, in plaats van dat zij ongewenste afwijkingen van de eentalige communicatienorm vormen (Backus et al., 2013). Het ruimte bieden aan componenten uit de thuistalen ter bevordering van de interculturele communicatie en educatie, in de vorm van translanguaging, is een voorbeeld van zo'n communicatieve modus.

Translanguaging past dus goed binnen het hedendaagse wetenschappelijke domein van de interculturele communicatie: binnen zowel de nieuwe definitie en invulling van het begrip 'interculturele communicatie' zelf, als het specifieke component 'inclusieve meertaligheid'. Gezien het gebrek aan onderzoeksdata over de invulling die translanguaging (nog niet) krijgt in Nederlandse ISK-klassen, levert het huidige onderzoek hiermee een bijdrage aan dit aspect van het wetenschappelijk domein interculturele communicatie.

Met dit onderzoek is getracht aan te sluiten bij de veranderende visie op thuistalen in het nieuwkomersonderwijs. Zoals eerder gesteld, is er in toenemende mate plaats voor thuistalen in het nieuwkomersonderwijs, maar is deze verschuiving voorzichtig en blijft het toelaten van thuistalen precair (Hajer & Spee, 2017; Tudjman et al., 2016). Deze voorzichtigheid is terug te zien in de onderzoeksresultaten: niet alle leerkrachten zijn overtuigd van de voordelen van translanguaging, en door meerdere leerkrachten wordt er gevraagd om kennis over het belang van translanguaging en wetenschappelijke onderbouwing van de positieve effecten hiervan. Ook komt naar voren dat leerkrachten zich meer bewust zijn van de voordelige effecten van translanguaging op de sociaal-emotionele ontwikkeling (Sneddon, 2008; Cummins, 2001; Dumcius et al., 2012). dan op het leren van het Nederlands en andere schoolvakken (Cummins, 2007; Daniel & Pacheco, 2016; Hajer & Spee, 2017). Het literatuuronderzoek, en de samenvatting voor leerkrachten die aan hen wordt opgestuurd (zie *Bijlage 6*), draagt bij aan de ondersteuning van de nieuwe visie op thuistalen in het onderwijs, waarin hun functie wordt erkend, ook voor het leren van het Nederlands. Daarnaast voegt het huidige onderzoek meer inzicht in de praktische toepassing van translanguaging toe aan het wetenschappelijk debat, door te vragen naar de persoonlijke ervaringen van leerkrachten en de ervaren obstakels bij het inzetten van translanguaging aan het licht te brengen.

Referenties

- Allen, P. J., & Bennett, K. (2012). *SPSS Statistics: A practical guide: Version 20*. South Melbourne: Sengage Learning.
- Antón, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54, 314–342.
- Auger, N. (2013). Exploring the use of migrant languages to support learning in mainstream classrooms in France. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Eds.) *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 223-242). Multilingual matters.
- Backus, A., Gorter, D., Knapp, K., Schjerve-Rindler, R., Swanenberg, J., Ten Thije, J. D., & Vetter, E. (2013). Inclusive multilingualism: Concept, modes and implications. *European Journal of Applied Linguistics*, 1, 179-215.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46, 5-34.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bialystok, E. & R. Barac (2012) Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122, 67-73.
- Broekhof, K. & Cohen de Lara, H. (2006). *Schakelen met beleid: De schakelklas in het taalbeleid van de school*. Utrecht: VNG en Sardes.
- Brown, J. D. (2011). Likert items and scales of measurement. *Statistics*, 15, 10-14.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2019). Migratie. Geraadpleegd op 13 januari, verkregen via <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-immigranten-komen-naar-nederland>
- Celic, C., & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: City University of New York, Graduate Center.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16, 193-198.
- Cohen C. (2013) Effect of degree of bilingualism on metalinguistic awareness in English-French bilingual children. Poster presented at The International Workshop for Bilingualism and Cognitive Control, Krakow, Poland.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language*

- review*, 57, 402-423.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The modern language journal*, 94, 103-115.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaemina, S. (2016). No lost generation? Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. *The integration of migrants and refugees*. Florence: European University Institute.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard educational review*, 56, 18-37.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 7, 15-20.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221-240.
- Cummins, J., Mirza, R., & Stille, S., (2012). English language learners in Canadian schools: Emerging directions for school-based policies. *TESL Canada Journal*, 29, 25-48.
- Daniel, S. M., & Pacheco, M. B. (2016). Translanguaging practices and perspectives of four multilingual teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59, 653-663.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 95-98, 101-114.
- Dumcius, R., Nicaise, I., Balcaite, I., Huttova, J., & Siarova, H. (2012). Study on educational support for newly arrived migrant children. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EDINA (2020). Over Edina. Geraadpleegd op 5 januari 2020, verkregen via <https://edinaplatform.eu/edina>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics usings SPSS: Third edition*. London: Sage Publications.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2018). *An introduction to language*. Cengage Learning.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Basil/Blackwell, Malden, MA/Oxford.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, UK: Palgrave, Macmillan.

- Garconius, D. J. F. (2014). *Onderwijs in de eigen taal: voorbeelden van de huidige invulling van moedertaalonderwijs in Nederland*. Universiteit Utrecht: Master thesis.
- Greene, J. P. (1997). A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. *Bilingual Research Journal*, 21, 103-122.
- Hajer, M., & Spee, I. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*.
- Herzog-Punzenberger, B., Pichon-Vorstman, E. le & Siarova, H. (2017). *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned*. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hummel, K. M. (2013). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Immigratie- en Naturalisatiedienst (2018). *Inburgeringsexamen: voorwaarde voor naturalisatie*. Geraadpleegd op 5 januari 2020, verkregen via <https://ind.nl/Formulieren/3006.pdf>
- Jelsma, B. K. (2014). *Taalbeleid voor nieuwkomers in de basisschoolleeftijd op macro-en mesoniveau (Bachelor's thesis)*.
- Jiménez, R.T., David, S., Fagan, K., Risko, V.J., Pacheco, M., Pray, L., & Gonzales, M. (2015). Using translation to drive conceptual development for students becoming literate in English as an additional language. *Research in the Teaching of English*, 49, 248–271.
- Kambel, E. R., Kester, P. M., Pichon-Vorstman, L., & Schmeitz, M. (2018). *Omgaan met diversiteit en meertaligheid in het basisonderwijs: Expertisebevordering van de lerarenopleiding*.
- Kuiken, F. (2005). *Taalbeleid als uitdaging*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Le Pichon-Vorstman, E., Van Erning, R. & Baauw, S. (2016). *Country report: The Netherlands*.
- Leufkens, S., Smit, J., & Mol, M. (2018). Taalverschillen in de klas: Hoe besteed je als leraar aandacht aan de moedertaal van leerlingen in de klas?. *Tijdschrift Taal*, 9, 18-21.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54, 167-201.
- Makalela, L. (2015). Translanguaging as a vehicle for epistemic access: Cases for reading comprehension and multilingual interactions. *Per Linguam: a Journal of Language Learning*. *Per Linguam: Tydskrif vir Taalaanleer*, 31, 15-29.
- Martin-Beltrán, M. (2014). “What do you want to say?”: How ado- lescents use

- translanguaging to expand learning opportunities. *International Multilingual Research Journal*, 8, 208–230.
- Middag, M. (2015). The Effects of Balanced and Unbalanced Bilingualism on the Discrimination Between Musical Stimuli (Master's thesis).
- Miller, K. (2015). *Organizational Communication, Approaches and Processes*. Stamford: Cengage Learning.
- Raad van Europa (1977). *Richtlijn 77/486/EEG van de Raad inzake het onderwijs aan de kinderen van migrerende werknemer*. Publikatieblad van de Europese Gemeenschappen.
- Rivera, M. O., Francis, D. J., Fernandez, M., Moughamian, A. C., Jergensen, J., & Lesaux, N. K. (2010). Effective Practices for English Language Learners: Principals from Five States Speak. *Center on Instruction*.
- RUTU Foundation (2016). Translanguaging: Een krachtige pedagogische strategie voor meertalige klassen. Geraadpleegd op 3 februari 2020, verkregen via https://issuu.com/rutufoundation/docs/brochure_v4_0_1_feb_2016
- Safinia, L., B. Payesteh & L. Finestack (2015) Metalinguistic Awareness In Bilingual Children, poster presented at the annual meeting of the American Speech-Language, and Hearing Association, Denver.
- Short, D. & Fitzsimmons (2007). *Double the work: Challenges and solutions to acquiring language and academic literacy for adolescent English language learners*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Slot, P.L., Halba, B. & Romijn, B.R. (2017). *The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness*. (34 p.). EU ISOTIS Project, Horizon 2020 EU ISOTIS: Inclusive Education and Social Support to tackle Inequalities in Society, Utrecht University.
- Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique*, 7, 71-84.
- Taalunieversum (2017). Verslag Dubbelconferentie CARAN Cross Over op Aruba. Geraadpleegd op 5 januari 2020, verkregen via <http://taalunieversum.org/inhoud/caribisch-gebied/dubbelconferentie-caran-cross-over-op-aruba>
- Tate, R. F. (1954). Correlation between a discrete and a continuous variable. Point-biserial correlation. *The Annals of mathematical statistics*, 25, 603-607.
- Ten Thije, J. D. (2020). Intercultural Communication as mediation. Universiteit Utrecht: Inaugural lecture.
- Tudjman, T., Heerik, A., Le Pichon, E. M. M., & Baauw, S. (2016). Multi-country partnership

- to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe: Refugee education in The Netherlands.
- UNHCR (2019). Figures at a Glance. Geraadpleegd op 5 januari 2020, verkregen via <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- Van Vijfeijken, M.M., & Van Schilt-Mol, T. (2012). Nieuwkomers in het basisonderwijs: Onderzoek naar benodigde competenties van leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders die werken met nieuwkomers. *Kortlopend Onderwijsonderzoek (KLOO)*, Tilburg: IVAA.
- Van Walbeek, K. J. H. (2017). De communicatie in de samenwerking tussen ouders van nieuwkomersleerlingen en medewerkers in het primair en voortgezet onderwijs. Universiteit Utrecht: Master thesis.
- VO-raad (2016, 24 oktober). In diverse media: Asielkind leert onder zijn niveau. Geraadpleegd op 10 maart 2020, verkregen via <https://www.vo-raad.nl/nieuws/in-diverse-media-asielkind-leert-onder-zijn-niveau>
- VO-raad (2019, 5 juli). Nu noodpakket nodig tegen werkdruk en tekorten in funderend onderwijs. Geraadpleegd op 16 maart, verkregen via <https://www.vo-raad.nl/nieuws/nu-noodpakket-nodig-tegen-werkdruk-en-tekorten-in-funderend-onderwijs>
- VluchtelingenWerk Nederland (2019). Vluchtelingen in getallen 2019. Geraadpleegd op 5 januari 2020, verkregen via https://www.vluchtelingenwerk.nl/sites/default/files/Vluchtelingenwerk/Cijfers/20190722_vwn_vluchtelingen-in-getallen.pdf
- Yip, J., & García, O. (2015). Translanguaging: Practice briefs for educators. *Theory, Research, and Action in Urban Education*, 4.

Bijlagen

Bijlage 1. Vragenlijst

Beste deelnemer,

Hartelijk dank voor uw deelname aan ons onderzoek naar de thuistalen en thuisculturen van leerlingen in ISK-klassen.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd namens de Universiteit Utrecht, in samenwerking met het Edina project. We hopen met dit onderzoek praktische tips en aanbevelingen te verzamelen voor het positief inzetten van thuistalen en thuisculturen in ISK-klassen, zodat leerkrachten van elkaars ervaring kunnen leren.

Duur van de vragenlijst: ongeveer 20 minuten

In dit onderzoek wordt gevraagd naar uw persoonlijke mening en ervaring. Er zijn daarom geen goede en foute antwoorden op de onderstaande vragen. Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. Uw antwoorden worden vertrouwelijk en anoniem behandeld. De data wordt alleen gedeeld met de coördinatoren van het Edina project, en voor tien jaar bewaard op een beveiligde server van de Universiteit Utrecht. De resultaten die dit onderzoek voortbrengt worden verwerkt in de masterscripties van onderstaande studenten. De uitkomsten hiervan zullen enkel worden gebruikt voor wetenschappelijke doeleinden, en om aanbevelingen voor docenten, beleidsmakers en onderzoekers op te stellen. De Facultaire Ethische ToetsingsCommissie van de faculteit Geesteswetenschappen heeft toestemming gegeven om dit onderzoek uit te voeren.

Als u vragen of klachten heeft kunt u deze voor, tijdens of na het onderzoek stellen door te mailen of bellen naar:

Katharina Koidl: k.koidl@students.uu.nl / +436504810949

Laura Peters: l.l.peters@students.uu.nl / +611055753

Ook de begeleider die vanuit de Universiteit Utrecht is gekoppeld aan dit onderzoek, blijft tijdens en na het onderzoek benaderbaar. Dit is: Segio Baauw: s.baauw@uu.nl

Bedankt voor u deelname!

Katharina Koidl en Laura Peters

- Ik ben goed geïnformeerd over dit onderzoek en geef toestemming voor het gebruik van mijn antwoorden voor wetenschappelijk onderzoek**

Het eerste deel van de vragenlijst gaat over de kenmerken van u en uw leerlingen.

1. Hoe oud bent u?

2. Wat is/zijn uw moedertaal/moedertalen? (meerdere antwoorden mogelijk)

Nederlands (1)

Anders, namelijk... (2) _____

3. Welke talen beheerst u voldoende om te gebruiken bij het lesgeven? (meerdere antwoorden mogelijk)

Nederlands (1)

Engels (2)

Frans (3)

Berbers (4)

Arabisch (5)

Farsi (6)

Turks (7)

Spaans (8)

Duits (9)

Anders, namelijk... (10) _____

4. Hoe lang werkt u al als docent (lesgeven in het regulier onderwijs ook meegerekend)?

- Minder dan 2 jaar (1)
- 2 - 5 jaar (2)
- 5 - 10 jaar (3)
- Meer dan 10 jaar (4)

5. Hoe lang geeft u al les aan nieuwkomers?

- Minder dan 2 jaar (1)
- 2 - 5 jaar (2)
- 5 - 10 jaar (3)
- Meer dan 10 jaar (4)

6. Hoe zijn de klassen op uw school samengesteld? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Op basis van leeftijd (1)
- Op basis van Nederlandse taalvaardigheid (2)
- Op basis van schoolniveau (VMBO, HAVO, VWO) (3)
- Anders, namelijk (4) _____

7. Wat zijn de culturele achtergronden van de leerlingen in uw klas(sen)? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Noord-/West-Europa (1)
- Zuid-Europa (2)
- Oost-Europa (3)
- Australië (4)
- Midden-Oosten / Arabische landen (5)
- Azië (6)
- Noord-Afrika (7)
- Afrika ten zuiden van de Sahara (8)
- Noord Amerika (9)
- Latijns Amerika (10)

8. Hoe veel leerlingen heeft u (gemiddeld) per klas?

- Minder dan 5 (1)
- 6 - 10 (2)
- 11 - 15 (3)
- 16 - 20 (4)
- Meer dan 20 (5)

9. Wat is het niveau waarop uw leerlingen het Nederlands beheersen? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Alfa A (nog niet (geheel) gealfabetiseerd in het Latijnse alfabet, eerste niveau) (1)
- Alfa B (nog niet (geheel) gealfabetiseerd in het Latijnse alfabet, tweede niveau) (2)
- Alfa C (nog niet (geheel) gealfabetiseerd in het Latijnse alfabet, derde niveau) (3)
- A1 (basisgebruiker, eerste niveau) (4)
- A2 (basisgebruiker, tweede niveau) (5)
- B1 (onafhankelijke gebruiker, eerste niveau) (6)
- B2 (onafhankelijke gebruiker, tweede niveau) (7)

10. Wat zijn de leeftijden van uw leerlingen?

11. Heeft u ooit langer dan 6 maanden buiten Nederland gewoond voor uw werk of opleiding?

- Ja (1)
- Nee (2)

Display This Question:

If 11. Heeft u ooit langer dan 6 maanden buiten Nederland gewoond voor uw werk of opleiding? = Ja

12. Waar heeft u gewoond? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Noord-/West-Europa (1)
- Zuid-Europa (9)
- Oost-Europa (10)
- Australië (2)
- Midden-Oosten / Arabische landen (3)
- Azië (4)
- Noord Afrika (5)
- Afrika ten zuiden van de Sahara (6)
- Noord Amerika (7)
- Latijns Amerika (8)

13. Heeft u training of scholing gehad, gericht op de omgang met talige diversiteit in de klas?

- Ja, namelijk... (1) _____
- Nee (2)

14. Heeft u training of scholing gehad, gericht op de omgang met culturele diversiteit in de klas?

- Ja, namelijk... (1) _____
- Nee (2)

Dit was het eerste deel van de vragenlijst.

Het middelste deel van de vragenlijst gaat over de thuis taal/-talen van leerlingen, en hoe deze worden gebruikt om een brug te vormen naar het Nederlands of naar andere lesstof.

1. Ik heb het gevoel dat mijn leerlingen het meeste leren als er in de les alleen Nederlands wordt gebruikt.

- Helemaal mee oneens (1)
- Mee oneens (2)
- Neutraal (3)
- Mee eens (4)
- Helemaal mee eens (5)

2. Thuis talen spelen een rol in mijn les.

- Nooit (1)
- Niet vaak (2)
- Soms (3)
- Vaak (4)
- Heel vaak (5)

3. Gebruik van thuistaal ter ondersteuning

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ik laat leerlingen hun thuistaal gebruiken bij het individueel werken (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik laat leerlingen die dezelfde taal spreken met elkaar discussiëren in hun eigen taal of elkaar helpen met het maken van opdrachten in het Nederlands. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik maak gebruik van de thuistaal van leerlingen bij de klassikale uitleg (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Wie initieert het gebruik van de thuistalen van leerlingen in mijn les?

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ik initieer het gebruik van de thuistalen van leerlingen in mijn les. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingen initiëren het gebruik van hun eigen thuistalen in mijn les. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingen initiëren het gebruik van elkaars thuistalen in mijn les. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Ik vind het belangrijk om de thuistalen van mijn leerlingen te gebruiken in mijn lessen omdat

	Helemaal mee oneens (1)	Mee oneens (2)	Neutraal (3)	Mee eens (4)	Helemaal mee eens (5)
... ik de voordelen inzie van het gebruiken van de thuistalen van leerlingen. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... ik denk dat
een positief effect heeft
op hun vooruitgang
in het Nederlands.

(2)

... ik denk dat
een positief effect heeft
op hun vooruitgang
bij andere schoolvakken.

(3)

...ik denk dat
het de interesse van
leerlingen
vergroot. (4)

...ik denk dat
het de motivatie van
leerlingen
vergroot. (5)

...ik denk dat
het ervoor zorgt dat
leerlingen
zich gewaardeerd
voelen. (6)

...ik denk dat
het de
leerlingen
helpt bij hun
integratie. (9)

...ik hier zelf
van leer. (10)

6. Ik vind het NIET belangrijk om de thuistalen van mijn leerlingen te gebruiken in mijn lessen omdat

	Helemaal mee oneens (1)	Mee oneens (2)	Neutraal (3)	Mee eens (4)	Helemaal mee eens (5)
...dit geen onderdeel is van het lespakket. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik het voordeel hier niet van inzie. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik het gevoel heb dat dit het leren van het Nederlands in de weg staat. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Meertalige materialen en activiteiten

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
In mijn klas zijn boeken of	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

tijdschriften in
de thuistalen
van leerlingen
aanwezig,
waarover ik ze
in het
Nederlands
laat vertellen.

(2)

Ik maak
meertalige
boeken met
leerlingen. (3)

Ik maak
gebruik van
een meertalige
muur in de
klas
(afbeeldingen
en
sleutelwoorden
uit de
verschillende
talen die in de
klas aanwezig
zijn). (4)

Ik laat
leerlingen het
internet
gebruiken om
dingen op te
zoeken in of

over hun eigen
taal. (5)

Andere
materialen of
activiteiten,
namelijk (6)

8. Vergelijkingen tussen talen

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ik vergelijk elementen (woorden, grammatica, etc.) uit de thuis talen van leerlingen met elementen uit de Nederlandse taal (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vergelijk elementen (woorden, grammatica, etc.) uit de verschillende thuis talen van leerlingen onderling met elkaar (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wijs leerlingen op de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

overeenkomsten

tussen talen (4)

Ik wijs

leerlingen op de

verschillen

tussen talen (5)

9. Ik maak op andere manieren gebruik van de thuistalen van leerlingen om een brug te vormen naar het Nederlands of naar andere lesstof.

Ja, namelijk... (1) _____

Nee (2)

10. Ik ben tevreden met de rol die de thuistalen van leerlingen spelen in mijn lessen.

Helemaal mee oneens (1)

Mee oneens (2)

Neutraal (3)

Mee eens (4)

Helemaal mee eens (5)

11. Waarom bent u (on)tevreden met de rol die de thuistalen van leerlingen spelen in uw lessen?

12. Ik ervaar obstakels bij het gebruiken van de thuistalen van leerlingen in mijn lessen omdat

	Helemaal mee oneens (1)	Mee oneens (2)	Neutraal (3)	Mee eens (4)	Helemaal mee eens (5)
...ik niet weet hoe ik dit moet aanpakken. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik hier onvoldoende tijd voor heb. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik hierin niet wordt gesteund door mijn collega's. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik hierin niet wordt gesteund door de school/het schoolbestuur. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik zelf onvoldoende kennis heb van de thuistalen van de leerlingen (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Wat zou u ervoor nodig hebben om de thuistalen van leerlingen meer in te zetten in uw lessen?

14. Heeft u behoefte aan meer kennis over de thuistalen van de leerlingen? Zo ja: wat voor kennis? Grammatica, uitspraak, woordenschat etc. of meer algemeen (waar wordt de taal gesproken, culturele aspecten, etc.)?

Ja, namelijk... (1) _____

Nee (2)

15. Er bestaan kant-en-klare lesactiviteiten om kinderen bewust te maken van meertaligheid en de verschillen/overeenkomsten tussen talen. Zou u dit soort lesactiviteiten gebruiken?

Ja (1)

Nee, omdat... (2) _____

Dit was het tweede deel van de vragenlijst. Het laatste deel gaat over het besteden van aandacht aan de thuiscultuur/-culturen van leerlingen.

1. Ik heb het gevoel dat mijn leerlingen het meeste leren wanneer ik mij in mijn lessen voornamelijk op de Nederlandse cultuur richt.

Helemaal mee oneens (1)

Mee oneens (2)

Neutraal (3)

Mee eens (4)

Helemaal mee eens (5)

2. Thuisculturen spelen een rol in mijn les.

- Nooit (1)
- Niet vaak (2)
- Soms (3)
- Vaak (4)
- Heel vaak (5)

3. Welke werkvormen gebruikt u bij cultuur-gerelateerde activiteiten?

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ik laat leerlingen individueel werken. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik laat leerlingen in tweetallen werken. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik laat leerlingen in groepjes werken. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik werk klassikaal (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Lesmaterialen over thuisculturen

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ik maak gebruik van lesmaterialen over thuisculturen van leerlingen. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik maak gebruik van authentiek materiaal (bijv. filmpjes, liedjes, teksten) om les te geven over de thuisculturen van leerlingen. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik maak gebruik van lesmateriaal (bijv. schoolboeken) om les te geven over de thuisculturen van leerlingen. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Ik vind het belangrijk om de elementen van de thuisculturen van mijn leerlingen te gebruiken in mijn lessen omdat

	Helemaal mee oneens (1)	Mee oneens (2)	Neutraal (3)	Mee eens (4)	Helemaal mee eens (5)
... ik de voordelen inzie van het gebruiken van elementen van de thuisculturen van leerlingen. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ik denk dat een positief effect heeft op hun voortgang in het Nederlands. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ik denk dat de leerlingen hierdoor meer intercultureel begrip en bewustzijn krijgen. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik denk dat het de interesse van	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

leerlingen

ver groot. (4)

...ik denk dat

het de

motivatie van
leerlingen

ver groot. (5)

...ik denk dat

het ervoor

zorgt dat

leerlingen

zich

gewaardeerd

voelen. (6)

...ik denk dat

het de

leerlingen

helpt bij hun

integratie. (7)

...ik denk dat

het ervoor

zorgt ervoor

dat ik kan

leren van hun

ervaring en

culturele

achtergrond.

(8)

6. Ik vind het NIET belangrijk om elementen van de thuisculturen van mijn leerlingen te gebruiken in mijn lessen omdat

	Helemaal mee oneens (1)	Mee oneens (2)	Neutraal (3)	Mee eens (4)	Helemaal mee eens (5)
...dit geen onderdeel is van het lespakket. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik het voordeel hier niet van inzie. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik het gevoel heb dat dit de integratie in de Nederlandse cultuur in de weg staat. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Vergelijkingen tussen culturen in mijn lessen

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ik maak vergelijkingen tussen culturen bij het lesgeven. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vergelijk elementen uit de thuisculturen van leerlingen met elementen uit de Nederlandse cultuur. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vergelijk elementen uit de verschillende thuisculturen van leerlingen onderling met elkaar. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wijs leerlingen op de overeenkomsten tussen culturen. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wijs leerlingen op de verschillen tussen culturen. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Welke activiteiten gebruikt u voor het leren van culturele aspecten?

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ik werk met rollenspellen. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik werk met presentaties. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik laat leerlingen in tweetallen of kleine groepjes activiteiten doen om kennis over te brengen. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik laat leerlingen in tweetallen of kleine groepjes activiteiten doen om hun mening te delen. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe activiteiten om informatie te verzamelen. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ik werk met
projecten. (6)

Andere
activiteiten,
namelijk... (7)

9. Welke aspecten van de thuisculturen van leerlingen gebruikt u in de klas?

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Tradities (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feesten (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geografische informatie over landen (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muziek en dans (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eten (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lichaamstaal en non- verbale communicatie (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere aspecten, namelijk... (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Wie initieert het gebruik van de thuisculturen van leerlingen in mijn les?

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ik initieer activiteiten of onderwerpen met betrekking tot de thuiscultuur van leerlingen. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingen delen zelf dingen over hun eigen culturen. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingen delen zelf dingen over elkaars culturen. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Hoe verwerkt u culturele elementen in uw lessen?

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ik wijt een hele les aan culturele activiteiten. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wijt een deel van een	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

les aan
culturele
activiteiten.

(2)

Ik verwerk ze
in 'gewone'
activiteiten of
taken. (3)

12. Na culturele activiteiten of taken neem ik de tijd om hierop te reflecteren met mijn leerlingen.

- Nooit (1)
- Niet vaak (2)
- Soms (3)
- Vaak (4)
- Heel vaak (5)

Display This Question:

If 12. Na culturele activiteiten of taken neem ik de tijd om hierop te reflecteren met mijn leerlingen. != Nooit

13. Reflectie

	Nooit (1)	Niet vaak (2)	Soms (3)	Vaak (4)	Heel vaak (5)
Ik laat mijn leerlingen in tweetallen of kleine groepjes vragen bespreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(1)					

Ik laat mijn
leerlingen
hun indruk
van de les
klassikaal
delen . (2)

Anders,
namelijk... (3)

14. Ik ben tevreden met de rol die de thuisculturen van leerlingen spelen in mijn lessen.

- Helemaal mee oneens (1)
- Mee oneens (2)
- Neutraal (3)
- Mee eens (4)
- Helemaal mee eens (5)

15. Waarom bent u (on)tevreden met de rol die de thuisculturen van leerlingen spelen in uw lessen?

16. Ik ervaar obstakels bij het gebruiken van de elementen van de thuisculturen van leerlingen in mijn lessen omdat

	Helemaal mee oneens (1)	Mee oneens (2)	Neutraal (3)	Mee eens (4)	Helemaal mee eens (5)
...ik niet/onvoldoende bekend ben met hun culturen. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik niet weet hoe ik dit moet aanpakken. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik hier onvoldoende tijd voor heb. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik hierin niet wordt gesteund door mijn collega's. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik hierin niet wordt gesteund door de school/het schoolbestuur. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Wat zou u ervoor nodig hebben om de thuisculturen van leerlingen meer te gebruiken in uw lessen?

Hartelijk dank voor het invullen van onze vragenlijst! We hopen met dit onderzoek praktische tips en aanbevelingen te verzamelen voor het positief inzetten van thuishalen en thuisculturen in ISK-klassen, zodat leerkrachten van elkaars ervaring kunnen leren.
Wilt u de resultaten van dit onderzoek ontvangen?

Ja (1)

Nee (2)

Display This Question:

If Hartelijk dank voor het invullen van onze vragenlijst! We hopen met dit onderzoek praktische t... = Ja

Via welk e-mailadres kunnen wij u deze toesturen?

Bijlage 2. Redenen van (on)tevredenheid met de rol van thuistalen

- Soms schakelen ze te snel over in hun thuistaal
- Het kan altijd meer en/of beter.
- Thuistalen spelen een rol tijdens de les, maar een ondergeschikte.
- Thuistalen worden weinig ingezet, vooral omdat de kopklas zich bezighoudt met het inlopen van achterstanden in de Nederlandse taal en de meeste leerlingen beheersen al een bepaald startniveau van de Nederlandse taal.
- Zou nog een grotere rol mogen spelen
- In de les probeer ik leerlingen voornamelijk Nederlands te laten praten. Thuis, in de pauze en met vrienden praten ze de thuistaal. In de klas een van de weinige momenten dat de leerlingen Nederlands praten en leren. Ze gebruiken de thuistaal om achter betekenis van woorden te komen. Hoe langer leerlingen in de klas zitten, hoe meer ik van hen verwacht dat ze Nederlands spreken in de klas.
- Ze kunnen elkaar soms wat verduidelijken als de ander iets niet begrijpt
- Ik geloof dat in in de thuistaal eerder tot begrip komt.....daarna hetzelfde in het nederlands
- Wij beheersen hun talen niet
- Het werkt wel zo.
- Als ik kijk naar hoe ik zelf talen heb geleerd is dat altijd geweest met Nederlands als basis.. Jammer genoeg is er niet veel 2talig materiaal beschikbaar . De methode TaalCompleet geeft wel in meerdere tslen woordenlijsten bij elk onderdeel.
- Ik leer de leerlingen waar nodig hun taal (en cultuur!) te gebruiken als brug naar het Nederlands, maar ik stimuleer hen ook zo veel mogelijk Nederlands te spreken met elkaar, want anders kunnen we elkaar niet verstaan in de klas en ook omdat het vervolgonderwijs vanuit het Nederlands gegeven wordt. Als ze in mijn les Engels leren, moeten ze weten wat de Nederlandse vertaling is. Soms is het zo dat ze het Engelse woord al kennen, maar dan moeten weten wat de Nederlandse vertaling is, omdat ze anders in het Nederlandstalig onderwijs gaan vastlopen. Als in het Nederlandstaltig onderwijssysteem alleen Engels vanuit het Engels zou worden gegeven hadden ze dat probleem niet. Voorbereiding op de vervolgopleiding is dus belangrijk. Leerlingen mogen eigen taal gebruiken, maar ik ben degene die bepaalt wanneer.
- Ik zou hier meer aandacht aan kunnen besteden in mijn lessen.

- de docent kan onvoldoende het leerproces begeleiden als je de thuistaal van de lln. niet beheerst.
- Leerlingen zouden naar mijn mening het hoogste leerrendement kunnen halen wanneer de docent zowel het Nederlands als de moedertaal van de leerling machtig is. Denk hierbij aan T.T.O. Nederlands/Engels op het VWO.op
- leerlingen blijven veel te veel hangen in hun eigen taal en leren daardoor veel minder snel communiceren in het Nederlands
- -
- Betrekt de leerlingen bij de les.
- Ik spreek de talen niet anders zou dat beter gaan
- Vooral voor de leerlingen die net in Nederland zijn, vind ik het belangrijk dat zij kunnen overleggen met leerlingen in hun eigen taal. Toch moet de instructietaal het Nederlands blijven. Alleen als het echt niet anders kan, moeten instructies vertaald worden naar bijvoorbeeld Engels.
- Als er te veel in de eigen taal gesproken wordt.
- Door deze enquête ben ik mij ervan bewust dat ik meer uit thuistalen kan halen dan dat ik op dit moment doe. Ik ben dus niet zo tevreden...
- Het is makkelijker om Nederlands te leren vanuit je eigen taal, vooral woordenschat.
- Genoeg aandacht hiervoor in de lessen.
- Nederlands is altijd de hoofdtal, maar de thuistaal kan nuttig ingezet worden om dingen duidelijker te begrijpen (translanguaging).
- Ik beheers hun talen niet voldoende.
- Er is moeilijk rekening mee te houden; veel verschillende talen. Eigen taalgebruik sluit niet aan bij maatschappelijke verwachtingen en vervolgonderwijs. Thuistalen kun je beter niet gebruiken bij NT2 maar juist wel bij rekenen en praktijkvakken.
- Zo nodig spelen ze een zo klein mogelijke rol om zaken snel te verduidelijken.
- Ik kan de thuistalen meer verwikkelen in een aantal taallessen die ik geef.
- Leerlingen beseffen dat, als de leraar hun taal kan leren, zij ook de taal van de leraar kunnen leren.
- Ik kan het meer aanbieden als ik de verschillende structuren van de verschillende talen weten. Ik heb het dan over bijvoorbeeld grammatica, spelling, zinsbouw. Hierdoor kan ik leerlingen helpen en vergelijkingen of verschillen aangeven tussen de thuistaal en

de Nederlandse taal. Ik denk dat dit helpt bij het tot zich nemen van de Nederlandse taal.

- De thuistalen zouden vaker geïntegreerd kunnen worden in mijn lessen.
- Ik ben 2 jaar geleden ingewerkt door een collega die veel aandacht besteedde aan het inzetten van de thuistaal. Nu ik jullie stellingen in de enquête lees, realiseer ik me dat ik hier veel te weinig structurele aandacht aan geef. Het is een blinde vlek waar ik nodig aan moet werken....
- Als er in een klas veel leerlingen zitten met dezelfde nationaliteit wordt het lastig om leerlingen goed te laten werken, zeker bij laag geletterde leerlingen. Eigenlijk zouden ze gealfabetiseerd moeten worden in hun moedertaal.
- Door het gebruik van de thuistaal kun je soms iets ingewikkelds snel verduidelijken.
- Niet

Bijlage 3. Benodigdheden voor het meer inzetten van thuistalen

- Meer kennis over thuistalen
- Meer lesideeën
- Praktijkvoorbeelden zien die werken in een superdiverse groep.
- Meer kennis over het inzetten van thuistalen en het doel/nut ervan.
- Meer wetenschappelijke onderbouwing dat dit leerlingen helpt, in plaats van stagneert.
- Dat ik zelf de talen ook spreek.
- Geen idee
- tijd
- kant en klare boekjes in hun thuistalen
- Meer erkenning van collega's
- Woordenboeken in ned-thuistaal vv, 2talige boeken/ methodese
- Een goede balans tussen het leren gebruiken van het Nederlands en het gebruiken van kennis en structuur uit de eigen taal is nodig. Ik zou de eigen taal van de leerlingen niet meer willen gebruiken dan dat ik nu al doe, behalve bij leerlingen die Tigrinya of Chinees spreken, want dat kan ik zelf echt onvoldoende
- Meer voorbeeldlessen?
- native speakers!
- Klassenassistent of docent die de moedertaal van de leerling machtig is.
- ?
- Meer kennis over de verschillende talen
- /
- Google Translate zou Tigrinya moeten ondersteunen
- Meer ideeën/manieren waarop ik dit zou kunnen inzetten.
- ??
- Niet heel veel. Gewoon even goed ervoor gaan zitten en wat leuke ideeën bedenken voor straks als school weer gaat beginnen.
- Meer kennis van hun taal.
- Meer kennis over de thuistalen.
- Ik maak veel gebruik van de Moedint2 app maar daar staan niet alle talen tussen. Deze app zou uitgebreid mogen worden.
- Geen idee

- Andere beleidsvisie.
- Ik denk de nodige informatie te hebben, tijd om me er meer in te verdiepen zou goed zijn.
- Meer achtergrond informatie van de verschillende thuistalen.
- Cursus Tigrinya en cursus Russisch (maar mijn 'harde schijf' raakt ook vol :-))!
- informatie over de thuistalen. verdieping.
- Meer kennis van de thuistalen.
- De grens weten van wat goed is en waar het wellicht 'schadelijk' wordt en ik wil graag weten welke didactische aanpak ik hiervoor moet inzetten.
- TPR in praktijklessen
- Een cursus volgen
- Basiskennis over de talen

Bijlage 4. Specificatie van het type kennis over thuistalen waaraan leerkrachten behoefte hebben

- Woordenschat en grammatica
- Op alle punten hierboven genoemd, ben je nooit uitgeleerd als je geen native speaker bent
- grammatica en uitspraak
- Arabische kennis, opbouw van deze taal
- Grammatica
- de taal spreken/verstaan. culturele aspecten zijn makkelijk eigen te maken.
- in probleemsituaties is het fijn als de informatie goed door komt. Dat is meestal alleen het geval in de thuistaal.
- algemene kenmerken
- Algemeen
- Meer algemeen
- Ik vraag vaak naar vertalingen in de eigen taal. Inmiddels ken ik een aantal woorden Arabisch en Tigrinya. Dit vind ik belangrijk om leerlingen te laten zien dat je geïnteresseerd bent in hen.
- Woordenschat en achtergrond van de taal.
- Grammatica
- Culturele aspecten.
- Bijhouden van al deze kennis via workshops.
- grammatica, uitspraak maar ook algemeen.
- 'Talen-vergelijker' met de meest voorkomende obstakels
- Grammatica, zinsbouw en culturele aspecten.
- Grammatica, woordenschat
- Een soort basis waar ik op kan terugvallen bij uitleg

Bijlage 5. Redenen voor het niet hebben van interesse in de lesactiviteiten

- in de wiskunde rekenlessen daar niet echt meer tijd voor wil besteden
- ze in de ISK zitten om het Nederlands te leren
- Als die lessen ook geschikt zijn voor praktijklessen

Bijlage 6. Samenvatting voor ISK-leerkrachten

Translanguaging: de thuistalen van leerlingen verwelkomen in de klas en gebruiken als brug naar het leren van het Nederlands en andere vakinhoud

Het belang van translanguaging

Het gebruiken van thuistalen kan het leren van het Nederlands bevorderen, omdat het Nederlands verder bouwt op de talen die leerlingen al beheersen¹. Voor het gebruiken van thuis- en schooltalen wordt aanspraak gedaan op dezelfde mentale opslag en neurale netwerken¹. Bij het leren van het Nederlands gebruiken kinderen hun volledige talige repertoire, met daarin de kennis die ze hebben van alle talen die ze spreken². Door deze talen flexibel in te zetten, wordt hun taalvaardigheid in alle gebruikte talen bevorderd^{3 4}. Zo kunnen talen die leerlingen al beheersen worden gebruikt om verbindingen tussen talen te creëren: wanneer leerlingen zich bewust zijn van de verschillen en overeenkomsten tussen hun thuistaal en schooltaal, kunnen ze deze gebruiken bij het leren van de schooltaal^{5 6}. Daarnaast heeft het gebruik van meertalige teksten en boeken een positief effect op de geletterdheid in de schooltaal^{4 6 11}.

Ook op het leren van andere dingen dan het Nederlands heeft translanguaging een positief effect: het zorgt voor een dieper en beter begrip van de leerstof, versterkt vaardigheden die belangrijk zijn bij het begrijpend lezen en heeft een positief effect op de cognitieve ontwikkeling en het metacognitieve en talige bewustzijn van meertalige kinderen^{15 4 7 8 9 10}.

Daarnaast heeft translanguaging een positief effect op de socialemotionele ontwikkeling van leerlingen: hoe meer ondersteuning van de verschillende thuistalen er binnen de school wordt aangeboden, des te groter de kans dat leerlingen zich op sociaal en emotioneel gebied goed ontwikkelen^{7 8}. Zo heeft het aandacht geven aan thuistalen van kinderen die thuis een minderheidstaal spreken een positieve invloed op hun zelfvertrouwen, identiteitsontwikkeling, motivatie en gevoel van acceptatie en trots op hun eigen prestaties^{5 11 12}. Bovendien kan het verwelkomen van de thuistalen op school worden ingezet om een inclusiever schoolklimaat te creëren en de ouderbetrokkenheid en te bevorderen^{5 11 13 14}.

¹ Hajer, M., & Spee, I. (2017). Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool.

² Yip, J., & Garcia, O. (2015). Translanguaging: Practice briefs for educators. *Theory, Research, and Action in Urban Education*, 4.

³ Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221–240.

⁴ Daniel, S. M., & Pacheco, M. B. (2016). Translanguaging practices and perspectives of four multilingual teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59, 653–663.

⁵ Dumcius, R., Nicaise, I., Balcaite, I., Huttova, J., & Siarova, H. (2012). Study on educational support for newly arrived migrant children. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

⁶ RUTU Foundation (2016). Translanguaging: Een krachtige pedagogische strategie voor meertalige klassen. Geraadpleegd op 3 februari 2020, verkregen via https://issuu.com/rutufoundation/docs/brochure_v4_0_1_feb_2016

⁷ Kambel, E. R., Kester, P. M., Pichon-Vorstman, L., & Schmeitz, M. (2018). Omgaan met diversiteit en meertaligheid in het basisonderwijs: Expertisebevordering van de lerarenopleiding.

⁸ Makalela, L. (2015). Translanguaging as a vehicle for epistemic access: Cases for reading comprehension and multilingual interactions. *Per Linguam: a Journal of Language Learning*. *Per Linguam: Tydskrif vir Taalaanleer*, 31, 15–29.

⁹ Jiménez, R. T., David, S., Fagan, K., Risko, V. J., Pacheco, M., Pray, L., & Gonzales, M. (2015). Using translation to drive conceptual development for students becoming literate in English as an additional language. *Research in the Teaching of English*, 49, 248–271.

¹⁰ Martín-Beltrán, M. (2014). “What do you want to say?”: How adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. *International Multilingual Research Journal*, 8, 208–230.

¹¹ Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique*, 7, 71–84.

¹² Cummins, J. (2001). Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 7, 15–20.

¹³ Rivera, M. O., Francis, D. J., Fernandez, M., Moughamian, A. C., Jergensen, J., & Lesaux, N. K. (2010). *Effective Practices for English Language Learners: Principals from Five States Speak*. Center on Instruction.

¹⁴ Taalunieversum (2017). <http://taalunieversum.org/inhoud/caribischgebied/dubbelconferentie-caran-cross-over-op-aruba>

Onderzoekresultaten

Uit dit onderzoek is gebleken dat thuistalen bij veel leerkrachten al een rol spelen in de les. Sommige leerkrachten geven aan dat zij zoekende zijn naar welke rol dit moet zijn, of dat zij obstakels ervaren bij het actief inzetten van thuistalen. Zo zouden sommigen graag meer onderbouwde **kennis over het belang van translanguaging** hebben. Hopelijk geven bovenstaande samenvatting, de artikelen uit de voetnoten en de bijgevoegde thesis gehoor aan deze vraag. Ook de RUTU foundation, in het bijzonder [deze](#) brochure over translanguaging, biedt een helder overzicht van het belang van translanguaging en manieren om dit toe te passen.

Daarnaast geven leerkrachten aan dat ze meer **kennis van de thuistalen** zouden moeten hebben om deze in hun lessen te gebruiken. De RUTU Foundation schrijft hierover: 'Translanguaging vindt plaats in de gewone les onder begeleiding van de eigen leerkracht zonder dat er speciale taalkennis van de leerkracht wordt vereist. Iedereen kan translanguaging in zijn of haar onderwijs integreren'⁶. In de eerdergenoemde [brochure](#) van de RUTU Foundation worden verschillende tips gegeven om translanguaging te gebruiken zonder eigen voorkennis van thuistalen. Ook de website [Moedertaal in NT2](#) speelt hierop in, door voor verschillende talen de problemen en kansen bij het leren van het Nederlands te beschrijven, aangevuld door lesideeën.

Dit sluit aan bij een derde behoefte die in dit onderzoek door leerkrachten werd aangekaart: **praktische lesideeën**. Uit zowel de literatuurstudie als de dataverzameling bij leerkrachten, is een groot aantal ideeën naar voren gekomen over hoe thuistalen in de les kunnen worden ingezet. Ook hierbij is kennis die de leerkracht van thuistalen heeft vaak geen vereiste. Deze lesideeën zijn op de volgende pagina gebundeld. Hiervoor veel dank voor alle input van leerkrachten, in de hoop dat jullie elkaar kunnen inspireren en van elkaars ervaringen en ideeën kunnen leren.

Ook een tekort aan beschikbaar **(meertalig) lesmateriaal** wordt door velen als obstakel beschouwd om thuistalen een plek te geven in de les. Deze bevinding zal worden gedeeld met verschillende ontwikkelaars van lesmaterialen, in de hoop dat zij de noodzaak voor het ontwikkelen of uitbreiden van meertalig lesmateriaal zullen inzien.

Tot slot is het advies aan schoolleiders om het inzetten van thuistalen te bevorderen door meer leerkrachten of klassenassistenten in dienst te nemen die thuistalen van leerlingen beheersen. Op deze manier kan er structureler vorm worden gegeven aan de koppeling tussen het Nederlands en deze thuistalen, kunnen collega's die deze talen niet spreken bij hun collega's te rade gaan over taal-specifieke vragen en kan er aanvullende uitleg of bijles worden gegeven in talen die leerlingen al wel spreken, zodat een taalachterstand niet hoeft te leiden tot een algemene onderwijsachterstand.

Thuistalen inzetten in de les – hoe?

Je zet translanguaging in door leerlingen de verschillende talen die ze spreken te laten gebruiken om ervaringen op te doen, betekenis te leggen, begrip te creëren en kennis en vaardigheden op te doen¹⁵. Uit literatuuronderzoek en reacties van leerkrachten kwamen de volgende ideeën naar voren van hoe translanguaging kan worden vormgegeven in de les:

- Laat kinderen boeken of tijdschriften in hun thuistalen lezen en hier in het Nederlands over vertellen of schrijven, zodat zij actief de koppeling tussen beide talen maken.
- Gebruik meertalige teksten en boeken, waarin de tekst in zowel de thuistalen als het Nederlands staat geschreven. Zijn deze niet beschikbaar? Maak ze samen met leerlingen.
- Maak samen met leerlingen een meertalige muur, met afbeeldingen en sleutelwoorden vanuit de verschillende thuistalen.
- Gebruik een woordenschrift of briefjes met woorden in het Nederlands en in de thuistalen.
- Laat leerlingen de lesstof samenvatten of parafraseren in hun eigen thuistaal, zodat de koppeling van informatie in de schooltaal en thuistaal wordt gemaakt.
- Plaats woorden of zinnen uit verschillende talen naast elkaar, om de verschillen en overeenkomsten met leerlingen te bespreken. Gebruik de website [Moedertaal in NT2](#) voor een overzicht van problemen en kansen bij het leren van het Nederlands vanuit verschillende talen, met bijbehorende lesideeën.
- Gebruik woorden uit de thuistalen om de te leren lesstof uit te leggen of te verduidelijken. Maak bij gebrek aan eigen kennis van de thuistalen gebruik van de talige kennis van leerlingen, woordenboeken of het internet (bijvoorbeeld Google Translate of Tigrinya Translate).
- Laat leerlingen elkaar helpen, onderling woorden/dingen aan elkaar uitleggen of voor elkaar tolken in een gemeenschappelijke taal (bijv. leerlingen die al langer op school voor nieuwere leerlingen).
- Wijs buddy-leerlingen met dezelfde thuistaal toe aan nieuwe leerlingen.
- Moedig leerlingen aan om nieuwe of uitdagende lesstof eerst in hun thuistalen te bespreken, bijvoorbeeld door middel van think-pair-share activiteiten (individueel nadenken, dan in een gemeenschappelijke thuistaal overleggen met een klasgenoot en vervolgens de uitkomsten in de schooltaal bespreken met hele klas).
- Laat leerlingen het internet gebruiken om informatie op te zoeken in of over hun eigen taal.
- Werk met filmpjes, anderstalige muziek/muziek uit thuislanden, lokale beroemdheden, liedjes en songteksten. Laat leerlingen bijvoorbeeld songteksten vanuit de eigen thuistaal naar het Nederlands vertalen (of andersom).
- Vertaal spreekwoorden en gezegdes vanuit thuistalen naar het Nederlands (of andersom).
- Laat thuistalen aan bod komen bij kunst en cultuur door verschillen en overeenkomsten te bespreken (bijv. in letters en kalligrafie).
- Leer een paar motiverende woorden in de thuistaal om deze tijdens de les in te zetten om leerlingen te motiveren.

¹⁵ Taalunieversum (2017). <http://taalunieversum.org/inhoud/caribischgebied/dubbelconferentie-caran-cross-over-op-aruba>