

EHBM:
Eerste hulp bij meertaligheid

Een kwalitatief onderzoek naar de criteria
waaraan een handleidingkatern over
meertaligheid moet voldoen



Universiteit Utrecht

Hanneke Steenis
6255817
MA Meertaligheid en Taalverwerving
Masterscriptie
Universiteit Utrecht
Eerste beoordelaar: Jacomine Nortier
Tweede beoordelaar: Sterre Leufkens
30 juni 2021

Voorwoord

Met gepaste trots presenteer ik de masterscriptie die u nu voor u hebt. De afgelopen maanden heb hard gewerkt aan onderzoeken over meertaligheid voor mijn Master Meertaligheid en Taalverwerving aan de Universiteit Utrecht en met dit verslag kan ik deze tijd met een gerust hart afsluiten. Ik heb tijdens mijn tijd aan de pabo een interesse ontwikkeld voor het ontwikkelen van onderwijsmateriaal en deze interesse heb ik tijdens mijn bachelor Nederlandse Taal en Cultuur en nu mijn master nooit verloren. Ik was dan ook erg blij dat ik in blok 3 van dit collegejaar mocht stagelopen bij uitgeverij Malmberg, om ervaring op te doen in de branche waar ik het liefst in wil werken. In deze stage is het idee ontstaan om zelf, met hulp van begeleiders van Malmberg, materiaal te ontwikkelen op het gebied van meertaligheid. Toen dit in de stage niet meer lukte, is het idee doorgeschoven naar mijn scriptie en ik ben erg blij dat ik dit in de laatste maanden van mijn studie heb kunnen doen.

Als eerste gaat mijn dank uit naar Malmberg, met name mijn stagebegeleider Maurice Perdon, en mijn stagedocent en scriptiebegeleider Jacomine Nortier voor de fijne begeleiding. Ik kon altijd bij hen terecht met mijn vragen en ik heb veel gehad aan het wekelijks contact tijdens de stage en scriptie. Ik wil Maurice ook bedanken voor de extra tijd die hij en zijn collega's in mij en mijn scriptie hebben gestopt, ondanks dat mijn stage al was afgelopen. Ik wil Jacomine bedanken voor haar heldere feedback waardoor ik mijn scriptie steeds heb kunnen verbeteren. Ik wil tevens Liza Jegerings, Tim Bock en Esther Bron bedanken voor hun deelname aan de interviews. Ik moest onverwacht op zoek naar respondenten en ik ben heel blij dat zij mij in de tijd die ik had, hebben kunnen en willen helpen. Ook wil ik Norbert Corver en Sterre Leufkens bedanken voor hun feedback op mijn onderzoeksvorstel en het inzicht over mijn onderzoeksvraag. Als laatste wil ik mijn vriend en mijn familie bedanken voor hun steun en geduld tijdens deze stressvolle maar leerzame scriptieperiode.

Het was een raar jaar om een master te doen door Corona, niet met het ov, online colleges, geen studiegenoten in het echt kunnen zien, niet studeren in de universiteitsbibliotheek en zelfs stagelopen vanuit huis. Ik heb het echt wel even moeilijk gehad met de hele situatie en ik ben trots dat ik nu kan zeggen dat het me allemaal is gelukt.

Hanneke Steenis

Geldrop, 30 juni 2021

Samenvatting

Meertaligheid is overal. Ook in bijna elke klas in het basisonderwijs vindt men een of meerdere meertalige kinderen. Leerkrachten weten echter niet altijd goed hoe ze meertalige kinderen kunnen onderwijzen. Moet de thuistaal verboden of geaccepteerd worden op school? Hoe komt het dat kinderen met een andere thuistaal bepaalde fouten in het Nederlands (blijven) maken en hoe kun je er als leerkracht mee omgaan? Leerkrachten hebben het vaak al druk genoeg en hebben niet altijd over meertaligheid geleerd op hun opleiding. Ze hebben dus ondersteuning nodig die ze kan helpen bij het lesgeven aan (en omgaan met) meertalige kinderen. Deze ondersteuning kan verschillende vormen hebben, zoals een katern in de algemene handleiding van een taalmethode. Ook kan het een los katern zijn dat elke leerkracht onafhankelijk van de methode kan gebruiken.

Deze scriptie heeft als doel te definiëren wat een goed handleidingkatern over meertaligheid kan zijn. Hierbij is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: waaraan (d.w.z. aan welke criteria) moet een handleidingkatern voor taallessen voldoen wil deze handleiding op een succesvolle manier thuistalen in het taalonderwijs integreren? Om deze vraag te beantwoorden wordt er eerst een handleidingkatern ontwikkeld aan de hand van verschillende relevante bronnen over meertaligheid. In dit handleidingkatern zal eerst relevante informatie over meertaligheid en de voordelen ervan gegeven worden. Vervolgens worden werkvormen beschreven waarin de thuistaal van de meertalige kinderen bij de taallessen een rol kunnen spelen. Wanneer het katern af is, zal er door uitgeverij Malmberg feedback gegeven worden op het katern, waarna de aangepaste vorm doorgestuurd wordt naar leerkrachten. In interviews worden de leerkrachten bevraagd op de verschillende onderdelen van het handleidingkatern.

Uit de antwoorden van de leerkrachten komt naar voren dat het in een handleidingkatern over meertaligheid erg belangrijk is dat er een koppeling wordt gemaakt tussen relevante theorie en de praktijk. De theorie moet tevens goed onderbouwd zijn en niet te langdradig. Ook is het van belang dat de bronnen waarnaar de theorie verwijst in de tekst vermeld worden, zodat de leerkrachten aan de hand daarvan verdiepende informatie kunnen opzoeken. Voor de praktische werkvormen is het belangrijk dat de werkvormen goed uitvoerbaar zijn in de klas, zowel voor leerkrachten die weinig tijd en ruimte hebben om uitgebreid aandacht aan de thuistaal te besteden, als voor leerkrachten die die tijd wel hebben. Bovendien moeten er werkvormen beschikbaar zijn voor alle jaarlagen van het basisonderwijs, zowel voor de onder-, midden- en bovenbouw. Als laatste blijkt uit de antwoorden van de leerkrachten dat er niet alleen werkvormen beschreven moeten worden waarin de leerkracht de kinderen stimuleert om hun thuistaal te ontwikkelen, maar ook werkvormen waar de focus ligt op het helpen van het meertalig kind bij het leren van het Nederlands.

Keywords: meertaligheid, handleiding, basisonderwijs, werkvormen

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
H1 Inleiding	5
H2 Theoretisch kader.....	7
2.1 Wat is meertaligheid?.....	7
2.2 De voordelen van meertaligheid in de klas	10
2.3 De behoeftes van leerkrachten op het gebied van meertaligheid.....	11
2.4 Onderscheid tussen soorten meertalig onderwijs.....	12
2.5 Handleiding.....	13
H3 Onderzoeksvraag.....	15
H4 Methode	16
4.1 Productontwikkeling	16
4.2 Verantwoording.....	16
4.3 Interviews	17
4.4 Respondenten.....	17
H5 Resultaten.....	19
5.1 Algemene indruk.....	19
5.2 Theoretisch deel	20
5.3 Praktisch deel	21
H6 Discussie.....	25
6.1 Antwoord op de onderzoeksvraag	25
6.2 Beperkingen en vervolgonderzoek	27
H7 Conclusie.....	29
H8 Aanbevelingen	30
H9 Bibliografie.....	31
H10 Bijlagen	33
Bijlage 1: Handleidingkatern Meertaligheid.....	33
Bijlage 2: Bronnenlijst handleidingkatern	38
Bijlage 3: Interviewvragen.....	39
Bijlage 4: Interviews	40

H1 | Inleiding

Eentalige kinderen zijn wereldwijd in de minderheid. Er zijn namelijk over de hele wereld meer meertalige kinderen die opgroeien in een taalomgeving waar twee of meer talen aan bod komen dan eentalige kinderen die opgroeien in een taalomgeving met maar een taal om zich heen (Blom, 2009). In Nederland heeft meer dan 20% van de kinderen een ouder die niet in Nederland geboren is die als thuistaal een buitenlandse taal heeft (Blom, 2009). Er zijn ook meertalige kinderen die als thuistaal een dialect of regionale taal spreken. Al deze meertalige kinderen krijgen in hun directe omgeving te maken met meerdere talen. Hun thuistaal (of een van hun thuistalen) is dus anders dan het Standaardnederlands. Voorbeelden van meertalige kinderen in Nederland zijn vluchtelingen of kinderen van expats. Deze kinderen hebben zich in hun leven aan moeten passen aan verschillende leefomstandigheden en hebben vaak een grote talenkennis, omdat ze soms door meerdere landen naar Nederland gekomen zijn (Jansen, 2019). Deze talenkennis wordt in het Nederlandse (primaire) onderwijs nog te weinig gebruikt. De focus ligt op de schooltaal, het Nederlands, en de andere thuistalen die kinderen kunnen bezitten, komen niet aan bod. Dit kan echter nadelig zijn voor meertalige kinderen. Leerkrachten hebben vaak een laag verwachtingspatroon van deze kinderen en er wordt geen rekening gehouden met de taalachtergrond in de cognitietoetsen, waardoor de kinderen in lagere schoolniveaus belanden (Jansen, 2019). Deze situaties doen zich voor omdat de informatievoorziening over meertaligheid niet goed is. Er zijn namelijk misverstanden in omloop, waardoor een derde van de ouders en twee derde van de leerkrachten in Nederland denkt dat een andere thuistaal een negatief effect kan hebben op het Nederlands (Rijksuniversiteit Groningen, 2006). Dit is echter niet het geval. Dat het gebruiken van de thuistalen van kinderen in de klas juist voordelen kan hebben, wordt in de volgende alinea toegelicht.

Uit mijn stageonderzoek kwam naar voren dat de thuistalen van meertalige kinderen van nut kunnen zijn in de (Nederlandse) taalontwikkeling van deze kinderen (Steenis, 2021). De taalvaardigheid van een kind in zijn of haar thuistaal is gekoppeld aan de taalvaardigheid in het Nederlands. Men kan stellen dat de thuistaal van een meertalig kind ten grondslag ligt aan het leren van het Nederlands. Bovendien kan het toestaan en gebruik van de thuistaal van een meertalig kind op school een positieve invloed hebben op het welzijn van een kind, omdat een kind zich dan meer thuis voelt op school. Dit kan leiden tot betere onderwijsprestaties (Steenis, 2021). Ook heb ik in mijn stageonderzoek interviews gehouden met conceptauteurs van uitgeverij Malmberg, zij denken na over leerlijnen en zetten theoretische ideeën om in conceptmateriaal. Ook zij vinden het vanuit hun eigen ervaring belangrijk dat meertaligheid gezien wordt als rijkdom en als pluspunt, niet als iets negatiefs (Steenis, 2021). De thuistaal is voor een meertalig kind de basis, en wanneer zij deze taal niet kunnen gebruiken, zal dat voelen als een beperking. Zij stellen dat het benutten van de thuistaal van een meertalig kind kan helpen bij het ontwikkelen van een Nederlandse woordenschat als een kind concepten leert waarbij hij of zij zijn voorkennis in de thuistaal kan gebruiken in plaats van alleen de Nederlandse naam voor een concept (Steenis, 2021). Verder is de rol van de leerkracht bij het integreren van de thuistaal in de klas erg belangrijk. Een leerkracht kan invloed hebben op de prestaties, motivatie en het welzijn van de kinderen in zijn of haar klas (Steenis, 2021). Volgens de conceptauteurs vergt het echter veel vakmanschap van de leerkrachten om de thuistalen van meertalige kinderen in de klas te integreren.

Deze masterscriptie sluit direct aan op dit laatste punt. Zoals uit mijn stageonderzoek gebleken is, moet een leerkracht voldoende ondersteund worden om de meertaligheid van de kinderen in zijn of haar klas geheel te benutten. Ik ga in deze scriptie een vorm van ondersteuning ontwikkelen en testen. Deze ondersteuning zal de vorm hebben van een (handleiding)katern, dat leerkrachten kunnen raadplegen wanneer ze meer willen weten over meertaligheid in de taalles. In dit katern zal ik eerst theoretische informatie beschrijven over meertaligheid en vervolgens worden er lessuggesties gegeven, met voorbeelden, die leerkrachten in hun klas kunnen toepassen.

In het volgende hoofdstuk zal eerst het onderwerp van de scriptie verder theoretisch worden toegelicht, waarna er een onderzoeksvraag geformuleerd zal worden. In hoofdstuk 4 zal vervolgens de methode verduidelijkt worden, hierin zal er ook plek zijn voor het ontwikkelen van het handleidingkatern. Ook wordt in dit hoofdstuk uitgelegd hoe het handleidingkatern getoetst zal worden aan de hand van interviews. Vervolgens zullen in het daaropvolgende hoofdstuk de antwoorden uit de interviews als resultaten worden weergegeven. In het 6^e hoofdstuk zal een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Hierna zal er in hoofdstuk 7 een samenvatting gegeven worden van de gehele scriptie en als laatste worden de aanbevelingen beschreven die uit de scriptie naar voren gekomen zijn.

In literatuur over meertaligheid komt het wel eens voor dat er verschillende termen door elkaar gebruikt worden. De keuze voor bepaalde termen in deze scriptie wordt hieronder toegelicht.

- Thuistaal; in deze scriptie wordt het begrip 'thuistaal' gebruikt als naam voor de talen die kinderen vanuit huis verwerven. Dit zijn de talen die bij kinderen thuis gesproken worden en die kinderen dikwijls verwerven via hun ouders of andere mensen in hun directe omgeving. Dit kan een taal zijn uit een ander land, een dialect of andere taalvariëteit van het Nederlands, of het Standaardnederlands. Wanneer er in deze scriptie gesproken wordt over de thuistaal wordt hierbij vaak een andere taal aangeduid dan het Standaardnederlands. Ik heb expliciet gekozen voor de term 'thuistaal' in plaats van 'moedertaal', omdat kinderen een thuistaal niet per se via hun moeder verwerven. Ook wordt er niet gesproken over de 'eerste taal', omdat sommige kinderen meer dan een thuistaal hebben.
- Schooltaal; met deze term wordt de taal bedoeld die als instructietaal gebruikt wordt op school. In deze scriptie zal deze instructietaal het Nederlands zijn. Voor kinderen die thuis het Standaardnederlands leren, is deze taal zowel de thuistaal als de schooltaal.
- Een taal leren/verwerven; in deze scriptie wordt de term 'taalverwerving' gebruikt voor het op een natuurlijke manier ontwikkelen van een taal, zonder expliciete les/instructie over de taal. Over het algemeen wordt de thuistaal van een kind op een natuurlijke manier verworven. Daartegenover staat het leren van een taal. Er wordt gesproken over de term 'taalleren' als iemand zich een taal eigen maakt aan de hand van expliciete instructie en taallessen op school.
- Meertaligheid; ook over de term 'meertaligheid' bestaat veel discussie in het onderzoeksveld. Deze term zal in het theoretisch kader behandeld worden. Hierbij wordt ook vermeld welke definitie van de term in deze scriptie gehanteerd wordt. De reden dat in deze scriptie gebruik wordt gemaakt van de term 'meertaligheid' in plaats van 'tweetaligheid', is dat sommige kinderen meer dan twee talen beheersen.

H2 | Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt als eerste het begrip meertaligheid gedefinieerd. Vervolgens wordt dit begrip verder toegelicht met het oog op het basisonderwijs. Eerst worden de voordelen van meertaligheid in de klas beschreven. Ook wordt toegelicht waar leerkrachten op het gebied van meertaligheid in de klas behoefte aan hebben. Vervolgens wordt het onderscheid tussen de soorten meertalig onderwijs benoemd. Als laatste wordt er uiteengezet wat het doel is van een handleiding.

2.1 Wat is meertaligheid?

In het talige onderzoeksveld bestaan diverse opvattingen over de term 'meertaligheid'. Nortier (2009) maakt een onderscheid tussen twee verschillende interpretaties van het begrip. Volgens een eerste opvatting zou een persoon pas meertalig zijn als hij of zij al zijn of haar talen beheerst als een moedertaalspreker (Nortier, 2009). Soms wordt er gezegd dat men deze talen ook allemaal moet spreken, verstaan, lezen en schrijven, maar dan zouden mensen met als thuistaal een niet geschreven taal of dialect nooit meertalig zijn. Ook zouden mensen die niet kunnen lezen en schrijven, zoals jonge kinderen, nimmer meertalig kunnen zijn. In deze opvatting wordt het beheersingsniveau van de verworven talen als criterium gezien of iemand wel of niet meertalig is (Groenewegen, 2014).

Aangezien er in werkelijkheid relatief weinig mensen zijn die twee of meer talen op het niveau van een moedertaalspreker beheersen, is er ook nog een andere opvatting over de term 'meertaligheid' mogelijk die meer op de realiteit gebaseerd is. Volgens deze opvatting is een persoon meertalig als hij of zij in zijn of haar "dagelijks leven meer dan één taal zinvol en vloeiend" gebruikt in de daarvoor geschikte situaties (Nortier, 2009, p. 16). In deze opvatting staat in plaats van het beheersingsniveau juist het gebruik van meerdere talen centraal (Groenewegen, 2014).

Deze tweede opvatting is de definitie van meertaligheid die in deze scriptie gebruikt zal worden. De reden hiervoor is dat kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands, die het Nederlands op school gaan leren, volgens de eerste opvatting nooit meertalig zouden kunnen zijn of worden.

Sommige taalkundigen maken nog een ander onderscheid tussen verschillende soorten taalverwerving, waarbij een aantal taalkundigen een persoon pas meertalig noemt als deze al zijn of haar talen in zijn of haar eerste levensjaren heeft verworven. Dit omdat enkel dan het aangeboren taalvermogen volledig werkzaam zou zijn (Nortier, 2009). Bovenstaande vorm van taalverwerving, waarbij een kind tegelijkertijd en op jonge leeftijd (tot 3 jaar oud) al zijn of haar talen verwerft, wordt simultane taalverwerving genoemd (Groenewegen, 2014). Het verwervingsproces bij simultane taalverwerving is vergelijkbaar met het taalverwervingsproces van eentalige kinderen. Als kinderen na de leeftijd van 3 jaar een andere taal (dan hun thuistaal) verwerven, wordt dit successieve taalverwerving genoemd volgens Groenewegen (2014). Kinderen die successief een tweede taal verwerven, doorlopen daarbij een ander taalontwikkelproces dan eentalige kinderen. Deze kinderen hebben namelijk al een basiskennis opgebouwd in hun eerst verworven taal en deze kennis kunnen ze bij het verwerven van de tweede taal gebruiken (Groenewegen, 2014).

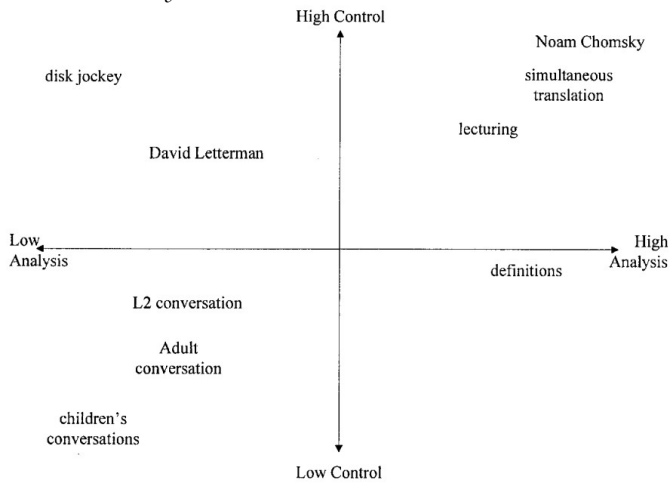
Om te bepalen of een kind meertalig is, kan hij of zij beoordeeld worden op de taalvaardigheden die het kind heeft in twee of meerdere talen (Bialystok, 2001). Er kan echter wel twijfel bestaan over wat gezien wordt als een aparte taal. Je kunt een onderscheid maken tussen standaardtalen, zoals bijvoorbeeld tussen het Nederlands en het Turks, maar je kunt ook onderscheid maken tussen een taal en dialecten binnen dit taalgebied, zoals het Nederlands en het Brabants. Ook is er bij sommige variëteiten sprake van diglossie, zoals het Arabisch (Bialystok, 2001). In het geval van diglossie gebruikt iemand verschillende vormen van een taal in

verschillende situaties, er is sprake van een onderscheid in gebruik op het functionele (taal)niveau. Deze verschillende vormen van dezelfde taal kunnen net zoveel van elkaar verschillen als twee aparte talen. Een tweede kanttekening bij het beoordelen op taalvaardigheid is volgens Bialystok (2001) dat een taal van belang is bij het vormen van een eigen identiteit. Als een kind door een (ongewenste) verhuizing ineens een andere taalvariëteit moet leren die hij of zij nog niet helemaal eigen is, kan het nadeel toebrengen aan het ontwikkelen van de persoonlijkheid van het kind (Bialystok, 2001). De reden waarom een kind een nieuwe taalvariëteit moet leren, kan invloed hebben op de houding die het kind heeft ten opzichte van die variëteit. Deze houding kan gevolgen hebben voor de taalcompetentie die een kind in zijn of haar talen ontwikkelt en voor de doeleinden waarvoor deze talen gebruikt zullen worden (Bialystok, 2001). Deze doeleinden beïnvloeden op zichzelf eveneens de taalvaardigheid die een kind in een taal beheerst. Bialystok (2001) stelt namelijk dat geen enkel kind precies even vaardig is in beide variëteiten. Kinderen verwerven vooral de onderdelen van een taal die zij nodig hebben in situaties waarbij die taal gesproken wordt. Een voorbeeld hierbij is dat kinderen die in hun dagelijkse omgeving vooral hun thuistaal spreken, de vaardigheden die ze gebruiken bij het voeren van een telefoongesprek vooral in hun thuistaal verworven hebben. Hier tegenover staat dat kinderen de vaardigheid van het discussiëren over lesstof vooral zullen gebruiken in hun schooltaal. Cummins (in Baker, 2001) heeft deze voorbeelden verwerkt in een onderscheid tussen BICS en CALP. BICS staat voor *basic interpersonal communication skills* en CALP voor *cognitive/academic language proficiency* (Baker, 2001). Het dagelijkse taalgebruik in de thuistaal, waarbij vaak veel sprake is van contextuele steun kan worden ingedeeld bij BICS en het complexe, abstracte taalgebruik dat vaker voorkomt tijdens het leren in de schooltaal past bij CALP. Deze twee vormen van taalvaardigheid zijn in te delen in een model waarin communicatie met behulp van twee dimensies in vier kwadranten onderverdeeld kan worden. In dit model wordt een onderscheid gemaakt tussen de hoeveelheid conceptuele support in communicatieve situatie als eerste dimensie en het niveau van de cognitieve eisen die aan de communicatie gesteld worden als tweede dimensie (Baker, 2001). Bij BICS is er sprake van veel conceptuele support en er worden weinig cognitieve eisen gesteld aan de communicatie. Bij CALP is dit omgekeerd, hierbij is er weinig conceptuele support en de communicatie vereist veel cognitieve (Baker, 2001).

De twee dimensies uit het model van Cummins (in Baker, 2001) staan ongeveer gelijk aan het onderscheid dat Bialystok (2001) maakt, alleen gaat het bij Bialystok niet alleen over communicatie maar ook over cognitieve processen. In onderstaande figuren wordt het model van Bialystok (2001) verder toegelicht. In deze figuren wordt het onderscheid getoond tussen de twee verschillende cognitieve processen "*analysis*" waarbij gerefereerd wordt aan de mate van expliciete structuur en organisatie van kennis en "*control*" waarbij verwezen wordt naar de mate van aandacht en belemmering die de toegang tot en activering van mentale representaties in de hersenen regelen (Bialystok, 2001, p. 14). Hoe hoger de niveaus van *analysis* en *control* zijn, hoe meer cognitieve eisen een taak vraagt. Om een taalkaak uit te voeren die een hoog niveau van zowel *analysis* als *control* vereist, moet een kind dus een hoger taalniveau hebben in de taal waarin de taak volbracht moet worden, dan bij een taak waarbij niet zo'n hoog niveau vereist wordt. De drie figuren die hieronder afgebeeld staan, volgen elkaar op in de zin dat elk domein een hoger niveau van *analysis* en *control* vereist. Figuur 1 (Bialystok, 2001, p. 16) toont de taaltaken en situaties die horen bij mondeling taalgebruik. In Figuur 2 (Bialystok, 2001, p. 17) staan de taaltaken en situaties die deel uitmaken van schriftelijk taalgebruik. Vervolgens worden in Figuur 3 (Bialystok, 2001, p. 17) taaltaken en situaties beschreven die behoren tot het metalinguïstisch gebruik van taal.

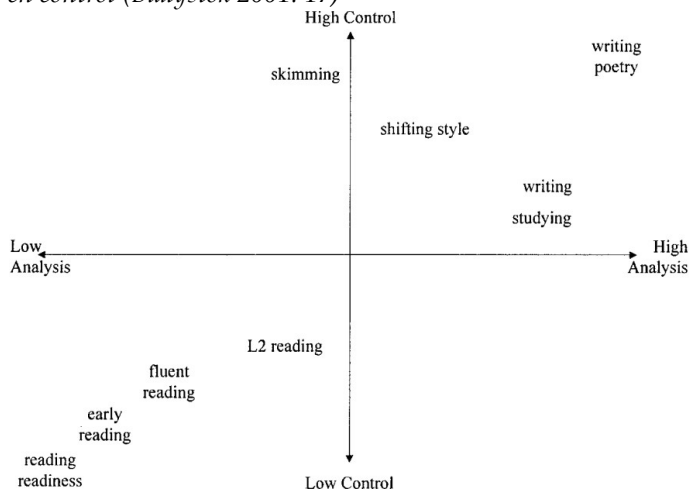
Figuur 1

Taaltaken en situaties behorend tot domein van mondeling taalgebruik ingedeeld op grond van het niveau van analysis en control (Bialystok 2001: 16)



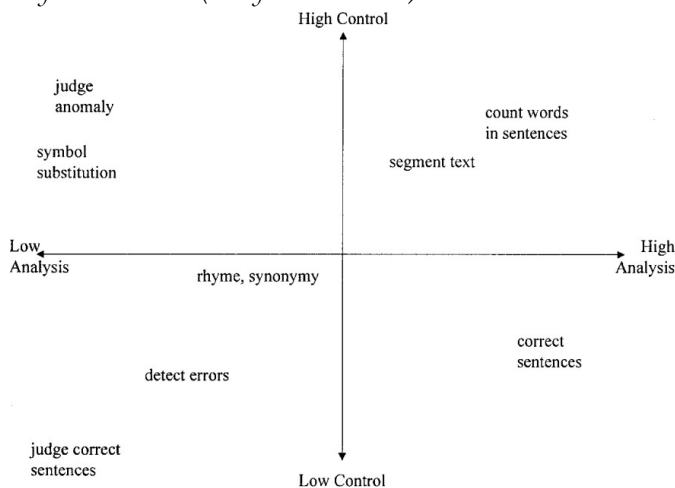
Figuur 2

Taaltaken en situaties behorend tot domein van schriftelijk taalgebruik ingedeeld op grond van het niveau van analysis en control (Bialystok 2001: 17)



Figuur 3

Taaltaken en situaties behorend tot domein van metalinguïstisch taalgebruik ingedeeld op grond van het niveau van analysis en control (Bialystok 2001: 17)



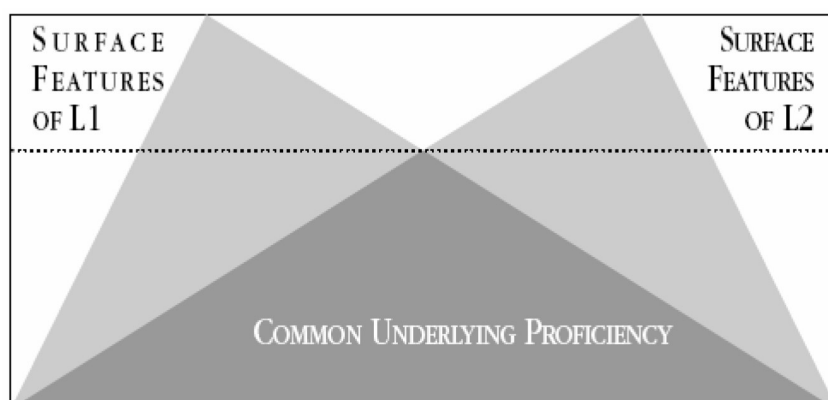
2.2 De voordelen van meertaligheid in de klas

In mijn stageonderzoek heb ik onderzoek gedaan naar de voordelen van het integreren van thuistalen van meertalige kinderen op de basisschool. Zoals in de inleiding al genoemd is, kan het toestaan en gebruiken van de thuistaal van een meertalig kind het welzijn van een kind positief beïnvloeden, wat kan leiden tot betere onderwijsprestaties (Steenis, 2021). Wanneer leerkrachten namelijk negatief denken over andere thuistalen dan het Nederlands, hebben ze eerder negatievere verwachtingen van kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Deze verwachtingen kunnen zich doorvertalen naar de cognitieve en niet-cognitieve prestaties van meertalige kinderen, omdat kinderen hun prestaties volgens het golemeffect aanpassen aan de verwachtingen die de leerkracht van ze heeft (Steenis, 2021).

In de inleiding is ook benoemd dat de taalvaardigheid van een kind in zijn of haar thuistaal in relatie staat met de taalvaardigheid in het Nederlands. De thuistaal is de basis waarmee het Nederlands verworven kan worden (Steenis, 2021). Alle talen die een kind spreekt zijn immers te allen tijde actief in de hersenen, de talen zijn namelijk opgeslagen in één systeem (Nederlof en Smit, 2018). Deze theorie over dat er één systeem is voor meerdere talen, kan onderbouwd worden aan de hand van de duale ijsbergtheorie van Cummins (in Nederlof & Smit, 2018). De metafoor van deze theorie, de ijsberg, is te zien in Figuur 4 (Nederlof & Smit, 2018, p.8). Boven het water worden de aspecten van taalvaardigheid afgebeeld die aan het oppervlak (in alledaagse communicatie) te zien en horen zijn. In deze aspecten lijken talen erg te verschillen. Onder water bevinden zich echter diverse cognitieve en talige aspecten die niet in doorsnee communicatie aan bod komen (Nederlof & Smit, 2018). Deze basisaspecten van cognitie en taal worden ook wel omschreven als *Common Underlying Proficiency* (CUP). In de CUP bevinden zich onder andere metalinguïstische kennis, pragmatische en semantische kennis van taal en het fonologisch bewustzijn (Nederlof & Smit, 2018). Volgens deze theorie is het van belang dat zowel de thuistaal van een meertalig kind als het Nederlands beide verder ontwikkeld worden. Als een kind de conceptuele en talige kennis van een bepaald begrip in zijn of haar thuistaal kan gebruiken, kan dat helpen bij het verwerven van de kennis over dit begrip in het Nederlands. Nederlof en Smit (2018) stellen dan ook dat een meertalig kind sneller Nederlands leert wanneer de thuistaal van een meertalig kind geaccepteerd, gewaardeerd en gestimuleerd wordt.

Figuur 4

De duale ijsbergtheorie van Cummins (Nederlof & Smit 2018: 8)



Nortier (2009) stelt bovendien dat meertalige kinderen, wanneer ze in meerdere talen een hoge taalvaardigheid hebben, eerder dan eentalige kinderen in staat zijn tot het maken van abstracties, wat een voorwaarde is voor schools leren. Meertalige kinderen kunnen namelijk eerder dan eentalige kinderen afstand nemen van hun eigen taalgebruik en abstract kijken naar de willekeurige

relatie tussen woord en betekenis. Nortier (2009) geeft hierbij het voorbeeld dat een kind dat voor een vliegend dier met veren en een snavel zowel de woorden 'bird' als 'vogel' kent, eerder ontdekt dat het toekennen van een woord aan een concept een willekeurige afspraak is onder mensen die dezelfde taal spreken en niet een intrinsiek kenmerk van dat dier. Daarnaast geeft meertaligheid ook op latere leeftijd voordelen. Een van deze voordelen is dat meertalige mensen gemiddeld vier jaar later dementieverschijnselen ontwikkelen dan eentaligen (Nortier, 2009). Dit komt omdat meertaligen beter onbelangrijke informatie kunnen weren dan eentaligen, omdat meertalige mensen hun leven lang de talen die ze spreken hebben moeten scheiden, waardoor ze een beter gerichte focus hebben. Het is voor de hersenfuncties van oudere mensen namelijk van belang om adequaat met kennis om te kunnen gaan en belangrijke informatie van onbelangrijke informatie te scheiden (Nortier, 2009). De stelling dat meertaligheid zorgt dat mensen later dementie krijgen, roept wel vragen op die in vervolgonderzoek beantwoord zouden kunnen worden. Men weet namelijk niet hoe meertalig een persoon moet zijn "om vier jaar later dement te worden" (Nortier, 2009, p. 151).

In het onderzoek van Groenewegen (2014) wordt tevens gerefereerd aan werk waarin is aangetoond dat meertalige kinderen betere cognitieve vaardigheden ontwikkelen dan eentaligen. De talen die meertalige kinderen spreken, zijn namelijk continu aanwezig in hun gedachten en ze zijn dus altijd bezig met het onderdrukken van de taal die op een bepaald moment niet gebruikt wordt, zodat de taal die wel gebruikt wordt toegankelijk wordt (Green, 1998). Doordat meertalige kinderen moeten switchen tussen hun talen, bevatten hun hersenen meer en snellere connecties, waardoor ze beter zijn dan eentaligen in het oplossen van complexe problemen (Bialystok, 2001). Het schakelen tussen de verschillende talen zorgt er ook voor dat meertalige kinderen hun aandacht beter kunnen controleren, omdat ze zich in een gesprek steeds moeten bedenken welke taal ze in welke situatie moeten gebruiken (Bialystok, 2001).

2.3 De behoeftes van leerkrachten op het gebied van meertaligheid

Zoals in de aanleiding beschreven is, wordt door conceptauteurs van Malmberg gesteld dat leerkrachten goed ondersteund moeten worden bij het gebruiken van de thuistaal van kinderen in hun klas. Maar wat vinden leerkrachten zelf van het gebruiken van thuistalen in de klas, en waar hebben zij behoefte aan? In deze paragraaf worden twee onderzoeken toegelicht waarin deze onderwerpen aan de hand van vragenlijsten en interviews besproken worden (respectievelijk Groenewegen, 2014 en Brakkee, 2017).

Brakkee (2017) beschrijft in haar onderzoek dat vijf van de elf respondenten, bestaand uit leerkrachten, intern begeleiders of schoolcoördinatoren, het gebruik van de thuistaal van kinderen op school toestaan in sommige situaties, als uitzondering. Deze uitzondering wordt gemaakt omdat de respondenten begrijpen dat kinderen soms onderling in hun eigen taal willen spreken op het schoolplein, en ze staan positief in het ontwikkelen van de thuistaal van de kinderen. Een van de respondenten, die werkt op een *International School*, stelt dat zij expres kinderen met dezelfde thuistaal bij elkaar in de klas zetten, zodat de kinderen elkaar onderling kunnen helpen (Brakkee, 2017). Sommige leerkrachten geven als reden om de thuistaal juist niet toe te laten in de klas, dat de leerkrachten zelf de thuistalen van de kinderen niet spreken. Ook wordt er beschreven dat er niet altijd genoeg middelen zijn om meertalige kinderen te begeleiden in hun taalontwikkeling. Op dit moment gebruiken leerkrachten namelijk hun creativiteit om materiaal te ontwikkelen over meertaligheid. De leerkrachten hebben volgens Brakkee (2017) behoefte aan meer kennis over NT2-ontwikkeling en over de thuistalen van de kinderen in hun klas.

Uit het onderzoek van Groenewegen (2014) blijkt dat sommige leerkrachten bang zijn dat de Nederlandse talenkennis van meertalige kinderen lijdt onder de thuistaal en dat kinderen door meertaligheid een taalachterstand hebben die ze niet meer in zullen halen. Een van de leerkrachten die meegedaan heeft aan het onderzoek ziet meertaligheid echter pas als een probleem wanneer er

op school geen duidelijke regels gesteld worden omtrent het toestaan van de thuistaal (Groenewegen, 2014). 45% van de leerkrachten die meededen aan dit onderzoek gaven aan dat ze zich redelijk goed geschoold voelen “om met een meertalige situatie om te gaan” (Groenewegen, 2014, p. 19). 81% van de leerkrachten zou daarentegen wel meer willen weten over het onderwerp meertaligheid. Waar alle leerkrachten het wel over eens zijn, is dat ze allen inzien dat de thuistaal belangrijk is voor de taalontwikkeling van meertalige kinderen. Groenewegen (2014) heeft in haar onderzoek bovendien een aantal ervaringen van leerkrachten gekoppeld aan wetenschappelijke literatuur. In de volgende alinea worden een paar van deze koppelingen toegelicht.

Volgens het merendeel van de leerkrachten die meededen aan het onderzoek van Groenewegen (2014) wordt de Nederlandse taalvaardigheid van meertalige kinderen in mindere mate ontwikkeld wanneer deze kinderen hun thuistaal blijven gebruiken. Wanneer je aandacht besteedt aan de thuistaal, zou er namelijk minder tijd over blijven voor het ontwikkelen van het Nederlands. Meertalige kinderen kunnen echter, volgens het onderzoek van Genesee, Boivin en Nicoladis (1996), gemakkelijk twee talen naast elkaar verwerven. Toch kunnen interferentiefouten ervoor zorgen dat het lijkt dat meertalige kinderen hun talen niet uit elkaar kunnen houden. Bij deze fouten is het zo dat kinderen, beïnvloed door de ene taal, fouten maken in de andere taal. Leerkrachten kunnen deze interferentiefouten beter niet expliciet verbeteren, het werkt beter om als leerkracht zelf het goede voorbeeld te geven. De leerkrachten in het onderzoek van Groenewegen (2014) geven aan dat ze de kleinere woordenschat die meertalige kinderen in al hun talen hebben het grootste nadeel is van meertaligheid. Het blijkt volgens onderzoek van Pearson, Fernández en Oller (in Groenewegen, 2014) feitelijk zo te zijn dat de woordenschat van meertalige kinderen per taal kleiner is dan die van eentalige kinderen, maar de totale woordenschat van deze meertalige kinderen is ongeveer even groot als de totale woordenschat van eentaligen. Een ander kenmerk dat door leerkrachten als een nadeel van meertaligheid wordt gezien is het vermengen van talen. Wanneer een kind bewust een woord uit een andere taal gebruikt omdat dit beter in de context past, is er sprake van codewisseling (Nortier, 2009). Meertaligen kunnen echter alleen codewisseling gebruiken als ze zich ervan bewust zijn dat ze meerdere talen spreken en als de spreker in de gaten heeft dat de gesprekspartner beide talen begrijpt. Leerkrachten zien codewisseling vaak als iets negatiefs, terwijl het kunnen wisselen van taal, afhankelijk van de situatie en/of de gesprekspartner, juist een grote taalkennis vergt (Nortier, 2009). Ongeveer een kwart van de leerkrachten in het onderzoek van Groenewegen (2014) erkent dat meertalige kinderen een beter metalinguïstisch bewustzijn hebben dan eentaligen, en dat dit een voordeel is van meertaligheid. Meertalige kinderen zijn zich namelijk bewust van taal en kunnen er dus bewuster over nadenken en mee omgaan.

2.4 Onderscheid tussen soorten meertalig onderwijs

Er zijn meerdere manieren waarop meertaligheid en dan met nadruk de thuistalen van kinderen in de klas een rol kunnen spelen in het onderwijs. Sierens en Van Avermaet (2010) geven in hun artikel drie mogelijkheden. Als eerste stap om meertalig onderwijs een kans te geven op scholen, kunnen scholen een constructief en open taalbeleid voeren aangaande alle thuistalen die er op school aanwezig zijn. In dit beleid wordt de thuistaal van meertalige kinderen geaccepteerd, maar wordt er verder geen expliciete aandacht aan de thuistalen geschonken. Sierens en Van Avermaet (2010) stellen dat de schooltaal voor meertalige kinderen het grote struikelblok bij het leren van het Nederlands is. Deze schooltaal zullen ze niet leren wanneer ze informeel met klasgenoten praten op het schoolplein. Hier gebruiken ze het alledaagse Nederlands, wat ze redelijk snel verwerven. In dat opzicht is het dus niet nodig om buiten de klas de thuistaal te verbieden (Sierens & Van Avermaet, 2010). Ook voor kleuters die pas op school kennismaken met het Nederlands is het praktisch niet haalbaar om duidelijk te maken dat de thuistaal op school niet gesproken mag worden.

Als tweede mogelijkheid zou een school kunnen kiezen voor talensensibilisering in de klas. Het doel van talensensibilisering is om kinderen gevoelig te maken voor de vele talen in de wereld en om hen een positieve houding te laten ontwikkelen ten opzichte van al die talen (Sierens & Van Avermaet, 2010). Ook zorgt talensensibilisering ervoor dat het taalbewustzijn van kinderen wordt verhoogd, waarbij kinderen gaan nadenken welke talen waar en in welke context gebruikt worden. Dit kan ook wel gezien worden als een verdieping van taalbeschouwing (Sierens & Van Avermaet, 2010). In principe zou een leerkracht alle talen van de wereld kunnen bespreken, maar het zou het meest nut hebben om de thuistalen te bespreken van de kinderen in de klas. Wanneer de hele klas kennismaakt met de thuistaal van klasgenoten, kan dit een goede invloed hebben op het welzijn en de identiteitsontwikkeling van deze meertalige kinderen. Ook wordt op deze manier de status van de thuistaal in de klas verhoogd, en hierdoor wordt ook de eigenwaarde, en indirect de leermotivatie en leerprestaties, van het kind dat die thuistaal spreekt versterkt. Kok (2020) heeft in haar onderzoek leerkrachten gevraagd of zij gebruik maken van talensensibilisering in hun klas. Dit is het geval, alle leerkrachten die meededen aan het onderzoek passen deze manier van meertalig onderwijs toe in de klas, maar niemand kent de term. Sommige leerkrachten vinden het echter lastig om in hun lessen toe te passen. Als voorbeeld wil een leerkracht aan de ene kant de eentalige kinderen in de klas geen slecht gevoel geven omdat zij geen tweede taal kennen, maar aan de andere kant wil ze de meertalige kinderen niet het gevoel geven dat de thuistaal niet belangrijk is (Kok, 2020). De meeste leerkrachten geven aan dat ze in de klas eerder aandacht geven aan cultuurverschillen en respect dan aan de bewustwording van verschillende talen. Toch hebben de meeste leerkrachten wel een positieve houding ten opzichte van talensensibilisering.

De derde mogelijkheid is functioneel veeltalig leren. Functioneel veeltalig leren betekent “dat een school de veeltalige repertoires van kinderen en jongeren benut om de kansen tot het ontsluiten van kennis te vergroten” (Sierens & Van Avermaet, 2010, p. 58). Volgens deze vorm van meertalig onderwijs wordt de thuistaal echt een didactisch middel dat kan helpen bij het verwerven van het Nederlands. Functioneel veeltalig leren is erbij gebaat als de kinderen in de klas veel kansen hebben om samen te werken, en als de leerkracht de kinderen met een andere thuistaal aanmoedigt om elkaar in de eigen taal te helpen. Op deze manier hoeft een leerkracht niet alle thuistalen van alle kinderen uit de klas te kennen. Het is vooral belangrijk dat de thuistalen geaccepteerd en aangemoedigd worden en dus gezien worden als een rijkdom, en niet als een probleem. Ook functioneel veeltalig leren is bevraagd in het onderzoek van Kok (2020). De leerkrachten uit haar onderzoek geven allemaal aan dat deze manier van meertalig onderwijs niet zou werken in hun klas, omdat ze niet genoeg kinderen in de klas hebben met dezelfde thuistaal. Wanneer de leerkrachten wel genoeg meertalige kinderen met dezelfde thuistaal in hun klas zouden hebben, zouden ze functioneel veeltalig leren wel willen uitproberen, maar ze zouden dit niet regelmatig toepassen. Een paar leerkrachten geven aan dat ze deze onderwijsstrategie vooral bij een specifiek leerjaar willen proberen, de een bij groep 3, de ander bij hogere groepen, maar beide geven het gebruik van het Nederlands voorrang boven de thuistaal. Tot slot erkennen alle leerkrachten wel dat een overleg in de thuistaal meertalige kinderen kan helpen met het sneller en beter begrijpen van de lesstof.

2.5 Handleiding

In dit onderzoek ga ik een handleidingkatern over meertaligheid ontwikkelen die leerkrachten kunnen raadplegen als ze extra informatie en lessuggesties willen. Dit katern kan opgenomen worden in een algemene handleiding, maar het kan ook los gebruikt worden. In een handleiding wordt zowel de visie van de methode uiteengezet, alsmede de opbouw van het curriculum, de vormen van toetsing, de materialen die gebruikt worden, en de beschrijving van de taaldomeinen en hun plek in de methode. Ook wordt er in een handleiding uitleg gegeven over elke les van de methode. Aangezien ik amper wetenschappelijke literatuur kon vinden over het gebruik van

(katernen in) een handleiding en ik wel extra informatie wilde krijgen hierover, ben ik in gesprek gegaan met mijn oud-stagebegeleider van Malmberg (Maurice Perdon, p.c.).

Uit dit gesprek zijn twee doelstellingen naar voren gekomen. Het eerste doel van een handleiding volgens Malmberg is het ondersteunen van de leerkracht. Een handleiding zorgt ervoor dat leerkrachten handvaten hebben die ze kunnen gebruiken bij het geven van hun lessen. De ondersteuning komt tot uiting in die zin dat elke les in de methode in de handleiding uitgewerkt is, er worden lessuggesties voor extra uitleg gegeven en er wordt aangegeven hoeveel tijd je voor elk onderdeel in de les kwijt bent. Ook alle werkvormen die in de les gebruikt worden, staan beschreven. Een extra katern over een bepaald onderwerp kan worden ingezet wanneer leerkrachten extra informatie moeten krijgen over dit specifieke onderwerp. Deze informatie krijgt de vorm van een los katern omdat een leerkracht die het katern wil gebruiken op deze manier de informatie los naast zijn of haar les kan houden. Ook kan het zo zijn dat niet iedere leerkracht de informatie in het katern nodig heeft of wil gebruiken, het katern kan dus apart worden verstrekt aan de leerkrachten die hierom vragen.

Het tweede doel van een handleiding is volgens Malmberg het verantwoorden van de didactiek en aanpak van de methode. In het theoretische deel van de handleiding wordt uitleg gegeven over de didactiek op een begrijpbare manier. De visie van de methode wordt toegelicht, waarbij aangegeven wordt hoe deze in de methode aan bod komt. Door de didactiek te beschrijven willen ze bij Malmberg de leerkrachten stimuleren om zelf na te denken over hoe ze hun lessen willen geven.

H3 | Onderzoeksvraag

Uit het vorige hoofdstuk is gebleken dat er verschillende definities bestaan van het begrip meertaligheid. In deze scriptie wordt gebruik gemaakt van de definitie waarbij mensen meertalig zijn wanneer ze in hun dagelijks leven meer dan een taal zinvol kunnen gebruiken in verschillende situaties. Uitgaand van deze definitie kan het per meertalig persoon bovendien verschillen hoe vaardig deze persoon is in zijn of haar talen. Ook is naar voren gekomen dat meertalige kinderen zowel op school als in hun verdere leven voordelen kunnen ondervinden van hun meertaligheid. Leerkrachten missen echter soms handvaten om deze meertalige kinderen in hun groep voldoende te ondersteunen en hebben dus meer informatie en ondersteuning nodig op het gebied van meertaligheid, om thuistalen van kinderen ook daadwerkelijk een rol te geven in de klas. In dit onderzoek wordt geprobeerd aan deze wens gehoor te geven in de vorm van een handleidingkatern over meertaligheid waarin achtergrondinformatie over meertaligheid gegeven wordt en waarin werkvormen beschreven worden waarin de thuistalen van meertalige kinderen aan bod komen. Uit de literatuur blijkt echter niet hoe deze informatie precies vormgegeven moet worden en aan welke informatie de leerkrachten het meeste baat hebben. Daarom wordt in dit onderzoek een antwoord gezocht op de onderzoeksvraag:

Waarom (d.w.z. aan welke criteria) moet een handleidingkatern voor taallessen voldoen wil deze handleiding op een succesvolle manier thuistalen in het taalonderwijs integreren?

H4 | Methode

Om bovenstaande onderzoeksvraag te beantwoorden, zal in dit onderzoek eerst een handleidingkatern ontwikkeld worden. Wanneer het ontwikkelproces afgerond is, zal het handleidingkatern getoetst worden aan de hand van interviews met leerkrachten.

4.1 Productontwikkeling

Het handleidingkatern wordt ontwikkeld met behulp van uitgeverij Malmberg, zodat zij het katern of onderdelen ervan kunnen gebruiken voor hun methode Taal actief. In dit katern zullen de twee doelen uit paragraaf 2.5 aan bod komen, omdat er zowel werkvormen en andere concrete tips worden gegeven voor het gebruiken van de thuistaal in de taalles als een verantwoording voor het integreren van de thuistalen in de les. Het handleidingkatern bestaat uit een theoretisch deel, waarin achtergrondinformatie gegeven wordt over meertaligheid, de voordelen ervan en vormen van meertalig onderwijs. Het tweede deel van het katern omvat lessuggesties die leerkrachten bij de taalles of als losse les kunnen implementeren in de klas. Als eerst zullen er voorstellen gedaan worden van manieren waarop een leerkracht de thuistalen van de meertalige kinderen uit zijn of haar klas zichtbaar kan maken in het lokaal. Vervolgens worden er werkvormen gegeven die aansluiten bij de verschillende taaldomeinen die in de methode Taal actief aan bod komen: woordenschat, communicatie (schrijven en spreken en luisteren), taal verkennen en grammatica (onderdeel van taal verkennen). Na het schrijven van het handleidingkatern wordt er feedback gegeven op de inhoud door meerdere mensen van uitgeverij Malmberg, waaronder een conceptauteur.

Naar aanleiding van de feedback is besloten dat het handleidingkatern wat ik ontwikkeld heb, niet op de manier zoals ik het geschreven heb, gebruikt zal worden in de handleiding van Taal actief. Aangezien het handleidingkatern nu niet meer alleen voor Taal actief is, heb ik de benamingen voor de taaldomeinen aangepast, zodat ze niet meer specifiek bij de methode passen, maar algemeen zijn. Een voorbeeld is dat taal verkennen vervangen is door taalbeschouwing, en communicatie is gesplitst in lezen en schrijven, en spreken en luisteren. Ook vonden ze dat het stuk nog te stellig en wetenschappelijk geschreven was, en misten ze bij het kopje grammatica nog specifieke voorbeelden over de webapp Moedertaal in NT2. Na het aanpassen van de feedback, wordt het katern doorgestuurd naar de respondenten. In bijlage 1 staat de uiteindelijke versie van het handleidingkatern, zoals hij ook naar de respondenten gestuurd is.

4.2 Verantwoording

Om het handleidingkatern te schrijven, heb ik gebruik gemaakt van informatie uit de bronnen die ik gebruikt heb in mijn stageonderzoek en in het theoretisch kader van deze scriptie. Als eerste heb ik beschreven wat het begrip meertaligheid inhoudt zoals deze wordt beschreven in bovenstaand theoretisch kader. Vervolgens komen de voordelen van meertaligheid op school aan bod, welke uitgelegd worden aan de hand van de duale ijsbergtheorie van Cummins (in Nederlof & Smit, 2018). Ook schreef ik in het katern een paragraaf die gaat over de verschillende soorten meertalig onderwijs van Sierens en Van Avermaet (2010), voordat in het praktische deel de werkvormen aan bod komen. Zowel de theorie als de meeste werkvormen zijn afgeleid van (wetenschappelijke) publicaties. In bijlage 2 staat een bronnenlijst met daarop de exacte bronnen die ik voor dit katern gebruikt heb. Een belangrijk punt waar ik tijdens het schrijven van het katern rekening mee moest houden, is dat het in begrijpbare taal geschreven werd. Niet alle leerkrachten op de basisschool hebben ervaring met het lezen van wetenschappelijke werken en niet alle leerkrachten hebben zich verdiept in de wetenschappelijke termen die voorkomen in onderwijstheorieën. Aangezien ook

deze leerkrachten het katern goed moeten begrijpen, moet de tekst van het katern duidelijk beschreven worden en specifieke vaktermen moeten worden uitgelegd.

4.3 Interviews

Alle interviews worden online gehouden via Microsoft Teams. De interviews duren ieder ongeveer een half uur tot drie kwartier. De leerkrachten hebben als voorbereiding het aangepaste handleidingkatern gelezen en beantwoorden in het interview vervolgens een aantal vragen over het katern. De precieze vragenlijst staat in bijlage 3. Eerst worden er een aantal algemene vragen gesteld over de leerkracht zelf, zoals: hoelang geeft die persoon les, hoeveel ervaring heeft hij of zij met meertalige kinderen, in welke groep wordt er lesgegeven. Vervolgens worden er vragen gesteld over de inhoud van het handleidingkatern. In de vragen wordt apart ingegaan op zowel het theoretische deel van het katern als de lessuggesties. De antwoorden op de vragen worden besproken in hoofdstuk 6. De precieze aantekeningen van de interviews zijn na te lezen in bijlage 4.

4.4 Respondenten

De interviews in dit onderzoek worden gehouden onder verschillende leerkrachten die meertalige kinderen in hun klas hebben. In dit onderzoek worden alleen leerkrachten met meertalige kinderen in hun klas geïnterviewd om dat deze groep leerkrachten de doelgroep is van het handleidingkatern. Ik heb de leerkrachten benaderd vanuit mijn persoonlijke kring, omdat het in verband met privacy niet mogelijk was om via Malmberg leerkrachten te vragen. Ook kon ik in verband met de situatie rondom Corona niet makkelijk naar basisscholen gaan om leerkrachten te benaderen. Sommige leerkrachten die ik gevraagd heb, hebben door de lockdown de afgelopen maanden nog veel andere werkzaamheden en hadden dus geen tijd voor een interview. De leerkrachten in mijn persoonlijke kring zijn bijna allemaal leeftijdsgenoten die nog niet zo lang geleden afgestudeerd zijn van de Pabo. Ik heb daarom alleen leerkrachten kunnen interviewen die nog niet zo veel ervaring hebben in het werkveld. Dit kan echter gevolgen hebben voor de resultaten van het onderzoek. Leerkrachten die al heel wat jaren voor de klas staan kunnen namelijk een andere kijk hebben op meertaligheid en op het gebruiken van een handleidingkatern dan onervaren leerkrachten. De eerste twee jaren dat een nieuwe leerkracht lesgeeft, kunnen door deze leerkrachten namelijk ervaren worden als overleven (Barrett Kutcy & Schulz, 2006). Na deze beginjaren ontwikkelen de leerkrachten zich door veel te experimenteren en te consolideren. De opgebouwde ervaring zorgt bij de leerkrachten voor meer vertrouwen, flexibiliteit en een gevoel van professionele autonomie (Barrett Kutcy & Schulz, 2006). Ook in het onderzoek van Koni en Krull (2018) wordt beaamd dat de ervaring een belangrijke factor is in het verschil in denkwijze van beginnende en ervaren leerkrachten. Ervaren leerkrachten denken eerder na over leerdoelen op de langere termijn, terwijl beginnende leerkrachten zich meer focussen op de korte termijn (Koni & Krull, 2018). Deze beginnende leerkrachten denken namelijk nog veel na over de acute leerstof, het klassenmanagement, het tijdschema en de te verstrekken (les)materialen.

Ik heb uiteindelijk drie leerkrachten geïnterviewd die in dit onderzoek aangeduid zullen worden met leerkracht A, B en C. Leerkracht A en C zijn allebei vorig schooljaar afgestudeerd en werken nu voor het eerste jaar als leerkracht. Leerkracht B staat voor het 2^e jaar voor een eigen klas en is dan ook 2 jaar geleden afgestudeerd van de pabo. Alle drie de leerkrachten hebben in hun opleiding weinig tot geen college gehad over het onderwerp meertaligheid. In tabel 1 is in kaart gebracht in welke groep de leerkrachten lesgeven en hoeveel meertalige kinderen ze in de klas hebben.

Tabel 1*Kenmerken van de geïnterviewde leerkrachten*

	Welke groep?	Meertalige kinderen in de klas?
Leerkracht A	Groep 0-1	5 meertalige kinderen waarvan 1 kind niet in Nederland geboren.
Leerkracht B	Groep 4	17 meertalige kinderen, zowel kinderen van expats als kinderen die in Nederland geboren zijn; 1 kind dat alleen Nederlands spreekt.
Leerkracht C	Groep 6/7	5 of 6 verschillende thuistalen in de klas; waaronder het Limburgs.

H5 | Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de antwoorden besproken worden die de leerkrachten hebben gegeven op de vragen in de interviews. De antwoorden zijn onderverdeeld in verschillende onderdelen. Als eerste zal de algemene indruk die de leerkrachten over het handleidingkatern hadden, worden besproken. Vervolgens zal er worden ingezoomd op het theoretische deel. Waarna als laatste beschreven zal worden wat de leerkrachten vonden van het praktische deel van het katern. De volgorde waarin de antwoorden worden besproken, is ongeveer dezelfde als de volgorde waarop de vragen in de interviews gesteld zijn.

5.1 Algemene indruk

Als eerste werd er aan de leerkrachten gevraagd naar een algemene indruk van het gehele handleidingkatern. Alle drie de leerkrachten vinden het katern erg duidelijk en overzichtelijk. Door de kopjes weet de lezer waar hij of zij aan toe was en er worden handvaten gegeven waar leerkrachten iets mee kunnen. Ook vinden de leerkrachten het goed dat er een (kort maar krachtige) theoretische inleiding aanwezig is, die vervolgens gekoppeld wordt aan de praktijk. Dit theoretisch deel geeft verantwoording voor het uitvoeren van de gegeven voorbeelden in de praktijk.

Leerkracht A en C geven dan ook aan dat ze het katern wel zouden gebruiken, mits ze in een situatie zitten waarin dat mogelijk is. Leerkracht A vertelt namelijk dat bij de kleuters niet alle werkvormen gebruikt kunnen worden, omdat er in de kleuterklas nog niet expliciet aandacht wordt besteed aan alle taaldomeinen, zoals aan grammatica. Leerkracht C geeft aan dat, wanneer een leerkracht alleen op ongeveer 30 kinderen staat, er niet altijd de tijd en ruimte is om sommige werkvormen uit het handleidingkatern te gebruiken. Ook vindt de leerkracht het soms lastig wanneer je bij een werkvorm kinderen in hun eigen taal laat overleggen, omdat leerkrachten niet alle thuistalen spreken en dan niet weten waar de kinderen over praten. Maar wanneer er mogelijkheden zijn als een onderwijsassistent in de klas of een kleinere groep kinderen, zou leerkracht C de werkvormen wel willen uitproberen. Leerkracht B gaf aan dat de informatie die in het handleidingkatern stond al bekend was. Deze leerkracht heeft zelf informatie opgezocht over meertaligheid omdat deze persoon in de afgelopen jaren veel meertalige kinderen in de klas had. Leerkracht B gaf echter aan dat wanneer er een nieuwe leerkracht op hun school zou komen werken, dit katern wel fijn en nuttig zou zijn.

De leerkrachten hebben ook alle drie een cijfer gegeven voor de bruikbaarheid van het handleidingkatern. Twee van de leerkrachten hebben twee cijfers gegeven, en per leerkracht wordt toegelicht waarom deze persoon twee cijfers geeft. Leerkracht A geeft vanuit het oogpunt van de kleuterklas een 7 voor het katern. De theorie is erg duidelijk, maar de voorbeelden zijn niet altijd passend voor de kleuters. Wanneer deze leerkracht in een andere groep zou staan, zou het katern een 8 krijgen. Leerkracht B gaf aan dat, omdat deze persoon de kennis in het katern al bezit, het handleidingkatern een 6 krijgt. Wanneer deze leerkracht nog geen voorkennis over meertaligheid zou hebben, krijgt het katern vooral door de theorie in het stuk een 8. Door het lezen van de theorie kan men namelijk begrijpen waarom je de praktijkvoorbeelden kunt uitoefenen. Leerkracht C geeft het handleidingkatern een 8, maar heeft hier wel een aantal kanttekeningen bij. Op het moment staat deze leerkracht namelijk alleen voor een groep van 31 kinderen met 6 verschillende thuistalen, daardoor vergt het veel planning en zelfstandigheid van de kinderen om de werkvormen in het praktisch deel van het katern uit te voeren. Deze leerkracht heeft op dit moment niet de tijd en ruimte om alle werkvormen toe te passen, het is afhankelijk van de groep kinderen in de klas of dat lukt.

5.2 Theoretisch deel

Het theoretisch gedeelte van het handleidingkatern wordt door alle drie de leerkrachten als erg duidelijk en begrijpelijk ervaren. Leerkracht C is zelfs van mening dat in principe ieder persoon die als leerkracht in het basisonderwijs werkt, geen probleem zou moeten hebben bij het lezen van deze tekst. Volgens leerkracht A lees je vlot door het stuk heen en het is niet te lang. Deze leerkracht merkte wel op dat herhaling in het katern zit, maar dit was niet storend tijdens het lezen.

Leerkracht A en B geven bij het theoretisch stuk wel aan dat ze iets missen. Beide leerkrachten zouden het fijn vinden dat wanneer er gesproken wordt over een bepaalde theorie of wanneer er onderzoek wordt aangehaald, de bronvermelding over de theorie of het onderzoek bij het betreffende stuk tekst geplaatst wordt. Leerkracht B geeft aan dat dit ook bijvoorbeeld in een noot zou kunnen. Leerkracht A mist bij sommige stukken, zoals de paragrafen 'meertaligheid' en 'voordelen' ook een deel verdieping. Deze leerkracht zou het fijn vinden om bij deze paragrafen een extra kader of iets dergelijks te hebben met extra bronnen waar men verdiepende informatie kan vinden.

De leerkrachten zijn ook bevraagd op elke aparte kop van het theoretisch deel. De besprekingen van de aparte paragrafen zullen hieronder aan bod komen. Aangezien leerkracht B de beschreven kennis over meertaligheid al beheerst, heeft deze persoon geen commentaar op het merendeel van de paragrafen. Enkel de paragraaf die gaat over de soorten meertalig onderwijs bevat nieuwe informatie voor deze leerkracht, en hierover heeft de leerkracht wel iets te zeggen.

5.2.1 Meertaligheid

De paragraaf met als kop 'Meertaligheid' geeft volgens leerkracht A duidelijk aan dat het de moeite waard is om verder te lezen in het katern, omdat het nuttig kan zijn voor (meertalige) kinderen. Leerkracht C voegt hieraan toe dat het goed is dat er vermeld wordt dat het Limburgs of het Fries ook een aparte thuistaal kan zijn. Door het lezen van dit handleidingkatern zijn leerkrachten misschien bewuster bezig met meertaligheid, nu is het soms eerder een ondergeschoven kind.

5.2.2 Voordelen

Leerkracht A vindt ook de paragraaf over de voordelen van meertaligheid prettig te lezen en begrijpelijk. Deze leerkracht twijfelt alleen wel of de paragraaf een andere naam zou moeten krijgen, omdat het eerste deel van de paragraaf vooral gaat over acceptatie van de thuistaal en pas in het tweede deel worden andere voordelen genoemd. Ook leerkracht C kan zich goed vinden in deze paragraaf, alles is helder. Deze persoon vindt het leuk en interessant om het beeld wat in het handleidingkatern geschetst wordt, bijvoorbeeld bij het stuk over abstract denken, te vergelijken met de kinderen in de klas.

5.2.3 Duale ijsbergtheorie

Zowel leerkracht A als leerkracht C zijn al bekend met het model van de ijsbergtheorie, waarbij men boven water de top van de ijsberg ziet, maar niet weet wat zich eronder bevindt. Ze geven beiden aan dat ze wisten dat het model voor verschillende vakgebieden gebruikt kan worden, maar hadden de koppeling naar meertaligheid zelf nog niet gelegd. Deze koppeling geeft begrip en handvaten over de achterliggende processen die bij meertaligheid in de hersenen aan bod komen. Leerkracht A vindt het goed dat er ook een voorbeeld bij deze theorie gegeven werd, over het concept vogel. Leerkracht C vult nog aan dat vooral het punt dat talen elkaar kunnen versterken

een mooi nieuw inzicht is. Ook vindt deze leerkracht het prettig dat de theorie visueel onderbouwd wordt met de afbeelding, dit geeft het nodige houvast.

5.2.4 Soorten meertalig onderwijs

Alle drie de leerkrachten geven naar aanleiding van deze paragraaf aan er op hun scholen een constructief en open taalbeleid heerst. Leerkracht A merkt op dat de kinderen in de klas vooral thuis of met hun eigen gezin de thuistaal spreken, maar buitenshuis wordt er verder Nederlands gesproken, waarschijnlijk omdat de meertalige ouders graag veel betrokken willen worden bij de wijk, waar voornamelijk mensen wonen met het Nederlands als thuistaal. Het spreken van de thuistaal zou tijdens het spelen op school niet afgekeurd worden, maar het komt niet vaak voor dat de thuistaal gesproken wordt in de klas. Er zijn in de klas van leerkracht A namelijk geen kinderen met dezelfde thuistaal, waardoor het Nederlands de enige gemeenschappelijke taal is. Wanneer kinderen in de thuistaal spreken zou de leerkracht wel navragen wat er in de thuistaal gezegd is, om de Nederlandse taal uit te lokken. De andere twee vormen van meertalig onderwijs zijn ook helder volgens leerkracht A, het geeft inzicht om te zien hoe meertaligheid ook ingezet kan worden op scholen.

Leerkracht B geeft aan dat de twee vormen, anders dan het open taalbeleid, incidenteel op school aan bod komen. Het doel van de school is dat kinderen zichzelf kunnen redden in de maatschappij en daar is het Nederlands voor nodig. De focus op deze school ligt dan ook op het leren van de Nederlandse taal. De thuistaal en het Engels mogen alleen gesproken worden op momenten wanneer het bewust aangegeven wordt, anders mag het niet. Dit is ook om klikjes van kinderen met dezelfde thuistaal te voorkomen. Binnen de scholenorganisatie waar leerkracht B werkt, is er ook een taalschool waar kinderen naartoe gaan als ze vanuit het buitenland vanaf groep 5 of hoger willen instromen op een Nederlandse basisschool.

Leerkracht C vertelt dat kinderen op de school waar deze leerkracht werkt hun thuistaal mogen spreken tijdens informele momenten. Voor de meeste kinderen is deze thuistaal het Limburgs dialect. Sommige kinderen met een buitenlandse thuistaal vinden het soms lastig om zich te uiten in het Nederlands, voor hen is het dan mogelijk om in hun thuistaal te spreken. De thuistaal wordt alleen verboden wanneer de leerkrachten vermoeden dat het kind onaardige dingen zegt. Voor leerkracht C is het stuk over het bewust aanmoedigen van gebruik van de thuistaal nieuw, maar het zou voor deze leerkracht wel een interessant experiment zijn.

5.3 Praktisch deel

Over het algemeen vinden de drie leerkrachten het prettig dat er concrete voorbeelden van werkvormen beschreven staan in het handleidingkatern. Deze voorbeelden geven ideeën hoe meertaligheid een rol kan laten spelen in de klas, eventueel met aanpassing om het geschikt te maken voor de eigen groep. Leerkracht A en leerkracht C vinden dat de werkvormen over het algemeen uitvoerbaar zijn. Het ligt voor beide leerkrachten echter wel aan de situatie wanneer de werkvormen uitgevoerd kunnen worden. Leerkracht A geeft aan dat op de school waar deze leerkracht nu werkt, niet alle werkvormen bruikbaar zijn, maar op een school met meer meertalige kinderen dan nu zou het wel kunnen. Ook vindt leerkracht A dat niet alle werkvormen inzetbaar zijn in een kleuterklas, deze leerkracht zou liever meer werkvormen zien die ook op kleuters gericht zijn. Een andere optie zou zijn om specifiek in het handleidingkatern vast te leggen dat het katern bedoeld is voor de midden- en bovenbouw.

Leerkracht C geeft de kanttekening dat wanneer de leerkracht zelf de thuistaal van de kinderen niet spreekt het niet prettig kan voelen voor de leerkracht om de kinderen te laten

overleggen in de eigen thuistaal. Leerkracht C zegt er echter wel bij dat er met de huidige technologie wel veel mogelijk is om kennis over de thuistalen te vergaren. Ook zou het wel mogelijk zijn om na overleg in de thuistaal met de meertalige kinderen in het Nederlands terug te koppelen wat ze precies gezegd hebben. Wat leerkracht C bovendien nog zou willen aanpassen aan het katern is dat een aantal werkvormen nu vooral mogelijk zijn wanneer je als leerkracht genoeg extra tijd en ruimte hebt om aandacht te besteden aan de thuistalen. Voor de situaties waar dit niet het geval is, zoals wanneer een leerkracht alleen voor een klas van 30 kinderen staat, zou het prettig zijn om werkvormen aan te bevelen die in deze situaties alsnog mogelijk zijn.

Leerkracht B is van mening dat de werkvormen een beetje stuurden naar het stimuleren van het gebruik van de thuistalen in de klas. Deze leerkracht heeft echter juist de gedachte dat kinderen moeten focussen op de Nederlandse taal, omdat ze hun thuistaal al kennen. Leerkracht B zou dan ook graag meer willen lezen over werkvormen waarmee meertalige kinderen geholpen kunnen worden bij het leren van het Nederlands. Meer de focus op het gebruiken van het Nederlands en minder op het gebruiken van de thuistaal. Als voorbeeld zouden sommige werkvormen aangepast kunnen worden, zodat meertalige kinderen aangemoedigd worden om het Nederlands te gebruiken. Bij deze werkvormen zou dan duidelijk als doel vermeld moeten worden dat de focus ligt op het Nederlands.

Ook bij het praktische deel van het handleidingkatern zijn er vragen gesteld over elke aparte paragraaf. Hieronder worden de antwoorden op deze vragen per paragraaf weergegeven.

5.3.1 Thuistalen zichtbaar in de klas

De suggesties in deze paragraaf geven leerkracht A inzichten over nieuwe manieren om thuistalen zichtbaar te maken in een klaslokaal. De ideeën zijn makkelijk inzetbaar, maar omdat leerkracht A op de huidige school nog niet veel meertalige kinderen heeft, wordt er nu nog niet zoveel mee gedaan.

Leerkracht B kent de suggestie over welkomstwoorden al. De werkvorm waarbij kinderen foto's moeten meebrengen zou deze leerkracht niet zo snel gebruiken, omdat de kinderen in de klas erg privacygevoelig zijn en zelfs hun camera tijdens online lessen niet willen aanzetten. Ook hebben ze op de school van deze leerkracht al boeken in het Nederlands en in het Engels, maar boeken in andere talen zouden vanuit de kinderen zelf moeten komen.

Leerkracht C herkent een paar suggesties die ze zelf al, al dan niet aangepast, gebruiken in de klas. De werkvormen die ze in de klas van deze leerkracht gebruiken, zijn echter wel vooral gericht op andere culturen en minder op talen, aan deze andere culturen worden ook wel echt aparte lessen gekoppeld. Een volgende stap zou zijn, met betrekking op het zichtbaar maken van thuistalen, om boeken in de thuistalen te gebruiken.

5.3.2 Taaldomeinen

Het onderscheid wat in het katern gemaakt wordt tussen de verschillende taaldomeinen is volgens alle drie de leerkrachten erg logisch en praktisch. Leerkracht A zegt er ook nog over dat bij de kleuters niet alle taaldomeinen aan bod komen, daardoor is het fijn om gericht te kunnen zoeken naar onderdelen die wel toepasbaar zijn. Leerkracht B geeft aan dat de taaldomeinen overeenkomen met de domeinen in de taalmethode die deze leerkracht gebruikt. Leerkracht C vult nog aan dat ook bij de CITO een soortgelijk onderscheid zichtbaar is. Ook sluit deze leerkracht zich aan bij het punt van leerkracht A, dat het fijn is dat men door het onderscheid snel kan zoeken naar de onderdelen van taal die in de reguliere taalles aan bod komen, om zo te zien welke werkvorm gebruikt kan worden.

5.3.3 Woordenschat

Leerkracht A vindt het een goed idee om bij de werkvorm met de invullijst afbeeldingen toe te voegen, omdat kleuters nog niet kunnen lezen en veel gebruik maken van beeld-woordkoppeling. Wanneer een leerkracht de thuistaal van de kinderen niet spreekt, zijn de opdrachten waarbij kinderen in hun eigen taal antwoorden mogen opschrijven/geven niet altijd goed te controleren. Daarom geeft leerkracht A aan dat ze soms een oudere broer of zus, die het Nederlands beter beheerst, vragen om te helpen.

Leerkracht B zou de werkvormen juist liever omgekeerd zien, dus dat meertalige en Nederlandstalige kinderen samen werken aan een woordspin in het Nederlands in plaats van in de thuistaal. De werkvorm met de woordenlijsten lijkt deze leerkracht wel leuk, vooral wanneer de ouders bij de opdracht betrokken worden door de lijst mee naar huis te nemen. De aanpassing die leerkracht B dan wel zou maken is dat de kinderen op de lijst alleen een afbeelding of betekenis krijgen en ze hier zelf het woord in de thuistaal en de Nederlandse vertaling bij moeten schrijven.

Leerkracht C zegt over de werkvormen bij een woordenschatles dat wanneer men de opleiding tot basisschoolleerkracht heeft afgerond, deze werkvormen het nodige houvast moeten geven.

5.3.4 Grammatica

Leerkracht A vindt het erg fijn dat de webapp genoemd worden en dat men daar ook daadwerkelijk gebruik van kan maken. Ook zijn de voorbeelden erg duidelijk. Doordat via de webapp duidelijk wordt dat iedere taal anders is, kunnen leerkrachten in hun lessen benoemen dat sommige taalverschijnselen in het Nederlands anders zijn dan in de thuistaal.

Leerkracht B zegt over deze paragraaf dat de werkvormen in dit stuk beter aansluiten bij de eigen gedachtegang. Volgens deze leerkracht is het doel op school namelijk dat een (meertalig) kind de Nederlandse taal leert, de thuistaal leren ze thuis.

Leerkracht C geeft aan dat ze op de school waar deze leerkracht werkt nu begonnen zijn met een extra lesmethode voor meertalige kinderen, om ze extra te helpen bij het leren van het Nederlands. Leerkracht C vindt het fijn om te zien via de webapp dat er een reden te vinden is voor sommige fouten die meertalige kinderen maken en gaat de webapp misschien ook zelf wel gebruiken.

5.3.5 Taalbeschouwing

Leerkracht A denkt dat twee van de werkvormen goed toepasbaar kunnen zijn in de klas. Deze leerkracht heeft al veel ideeën over hoe verschillende culturen en talen betrokken kunnen worden in de les. Ook de werkvorm over de schoonheid van woorden kan in de klas toegepast worden. Leerkracht A vindt de werkvorm over het taalprofiel echter een beetje vaag, de leerkracht weet niet goed hoe deze werkvorm door de kinderen (in de midden- of bovenbouw) geïnterpreteerd zou worden.

Leerkracht B sluit zich hierbij aan. Ook deze leerkracht denkt dat de kinderen in de klas deze werkvorm niet goed zouden snappen. De eerste werkvorm over het zichtbaar maken van de verschillen tussen verschillende talen en culturen was voor deze leerkracht in eerste instantie tijdens het lezen onduidelijk, maar tijdens het interview is dit opgelost. Over de werkvorm over de schoonheid van taal zegt leerkracht B dat de werkvorm leuk was, maar dan in aangepaste vorm: in welke taal klinkt het woord het mooist of wordt het woord het mooist geschreven? Ook zou deze leerkracht misschien niet stemmen op het mooiste woord, omdat sommige kinderen verdrietig

worden als hun woord geen stemmen krijgt. Dit is echter aan de leerkracht zelf om te kijken hoe dit aangepakt kan worden

Leerkracht C vindt alle werkvormen in deze paragraaf helder en duidelijk.

5.3.6 Lezen en schrijven

Leerkracht A vindt de werkvormen in deze paragraaf heel goed. Wanneer de thuistaal als controlemiddel ingezet wordt en meertalige kinderen dus in hun thuistaal mogen lezen, houden kinderen misschien eerder het plezier in lezen. Ook de werkvorm waarbij kinderen als voorbereiding van hun Nederlandse schrijfpdracht in hun thuistaal mogen schrijven, vindt deze leerkracht een goede aanpak. Sommige kinderen denken namelijk in hun thuistaal en kunnen op deze manier beter hun gedachten op papier zetten.

De werkvormen in deze paragraaf spreken leerkracht B meer aan. Het doel van de werkvormen is namelijk dat er uiteindelijk in het Nederlands geschreven wordt en dat de kinderen het Nederlands beter begrijpen. Leerkracht B vindt het fijn om te lezen dat dit doel duidelijk beschreven werd.

Leerkracht C heeft geen opmerkingen over deze paragraaf.

5.3.7 Spreken en luisteren

De werkvormen bij de paragraaf 'spreken en luisteren' zijn volgens leerkracht A alleen maar uit te voeren als er meerdere kinderen in de klas zijn met de dezelfde thuistaal en dat is niet in de klas van deze leerkracht. Ook weet leerkracht A niet zo goed hoe de thuistaal gebruikt kan worden in een spreekles, omdat daar het spreken van het Nederlands centraal staat. Al zou een soort vergelijkbare vorm gebruikt kunnen worden als bij de werkvorm bij een schrijfpdracht, dat meertalige kinderen hun spreektaak eerst in hun thuistaal mogen oefenen.

Leerkracht B staat niet achter de werkvormen in deze paragraaf. Op de school waar deze leerkracht werkt, mogen meertalige kinderen niet in hun thuistaal overleggen, ze worden gestimuleerd om Nederlands te praten. Wanneer een kind een woord in het Nederlands niet weet, vraagt het kind of het woord in het Engels gezegd mag worden en vervolgens wordt er samen gezocht naar een Nederlandse vertaling.

Leerkracht C zegt over deze werkvormen dat de ideeën die erachter zitten duidelijk zijn, maar het is lastig om te luisteren naar een bepaalde thuistaal als andere kinderen of de leerkracht de taal niet spreekt.

H6 | Discussie

6.1 Antwoord op de onderzoeksvraag

In dit onderzoek is getracht een antwoord te vinden op de vraag: waaraan (d.w.z. aan welke criteria) moet een handleidingkatern voor taallessen voldoen wil deze handleiding op een succesvolle manier thuisstalen in het taalonderwijs integreren? Hiervoor is een handleidingkatern ontwikkeld over meertaligheid waarin zowel theorie als praktische werkvormen gegeven worden. Vervolgens is met behulp van interviews een kwalitatief onderzoek uitgevoerd naar sterke en zwakke punten van dit handleidingkatern.

Uit de resultaten, de antwoorden van de interviews, is naar voren gekomen dat het handleidingkatern dat voor dit onderzoek ontwikkeld is, in het algemeen erg duidelijk en overzichtelijk wordt gevonden. De drie leerkrachten vinden het erg fijn dat er een theoretische inleiding aanwezig is die gekoppeld kan worden aan de praktijk. Ook geven twee van de leerkrachten aan het katern dat ze het katern zouden gebruiken wanneer de situatie in de klas dit toelaat. Het katern krijgt, beoordeeld op de bruikbaarheid, dan ook een cijfer tussen de 6 en 8 (op een schaal van 1 tot 10). Het theoretisch deel is goed te begrijpen, kort maar krachtig en niet te lang. Ook vindt een van de leerkrachten het prettig dat er in het katern vermeld wordt dat ook (regionale) talen als het Limburgs of het Fries gezien worden als een aparte thuistaal. Tevens is het volgens deze leerkracht interessant om na te gaan of de voordelen die meertaligheid kan hebben terug te zien zijn bij de meertalige kinderen in de klas. Bovendien vinden leerkrachten het een geschikte keuze om de duale ijsbergtheorie te gebruiken in het katern, omdat deze theorie bij leerkrachten vaak bekend is, maar het inzicht over meertaligheid is nieuw. De afbeelding en het voorbeeld geven hierbij extra houvast. De paragraaf die uitleg geeft over verschillende vormen van meertalig onderwijs, zorgde ervoor dat iedere leerkracht ging nadenken over de situatie op de eigen school. Op alle scholen heerst volgens de leerkrachten de vorm van een constructief en open taalbeleid. Als is het niet helemaal duidelijk of er bij alle scholen sprake is van een expliciet taalbeleid dat voor de hele school geldt of dat de vorm van een constructief taalbeleid de vorm meertalig onderwijs is die de leerkrachten zelf aanhouden in hun klas. Wanneer er sprake is van echt taalbeleid wat betreft de omgang met thuisstalen, moet op school geïnventariseerd worden wat de situatie is en hoe die moet worden. Ook moet er dan regelmatig geëvalueerd worden of het taalbeleid nog steeds past bij de huidige taalsituatie op school. De andere twee vormen van meertalig onderwijs komen op de scholen weinig tot niet aan bod, maar ze geven de leerkrachten wel inzichten hoe het ook kan. Wat twee van de leerkrachten echter missen in het theoretisch deel, is de bronvermelding in de tekst zelf. Ze zouden het fijn vinden om meteen te kunnen zien uit welke literatuur de voordelen en theorie gehaald zijn. Ook zou een van de leerkrachten graag extra kaders of iets dergelijks willen hebben bij bepaalde stukken theorie, zoals bij de paragraaf over de voordelen van meertaligheid. In dit kader zouden extra bronnen gegeven kunnen worden waar leerkrachten verdiepende informatie kunnen vinden. Uit de interviews blijkt ook dat de praktijkvoorbeelden volgens de leerkrachten in principe uitvoerbaar zijn. De werkvormen zijn concreet en geven ideeën voor het integreren van thuisstalen in de klas die leerkrachten desnoods kunnen aanpassen om ze geschikt te maken voor hun groep. Sommige werkvormen zijn namelijk vooral geschikt voor scholen en klassen waarin meerdere kinderen met dezelfde thuistaal zitten. Ook vinden de leerkrachten het soms lastig om de kinderen in hun thuistaal te laten spreken, omdat ze zelf niet alle thuisstalen beheersen en dus niet begrijpen wat deze kinderen dan zeggen. Een leerkracht gaf aan dat er met de huidige technologie gelukkig veel mogelijk is om informatie over de thuisstalen te vergaren. Een voorbeeld van die technologie wordt beschreven bij de paragraaf over grammatica en deze paragraaf wordt door alle drie de leerkrachten als zinvol ervaren, met de webapp kunnen ze echt aan de slag en de voorbeelden geven een duidelijk beeld. Ook het onderscheid tussen de verschillende taaldomeinen is voor de leerkrachten erg logisch en herkenbaar. De leerkrachten vinden het prettig dat ze door dit onderscheid specifiek kunnen

zoeken naar werkvormen die passen bij het taaldomein waar de klas in de reguliere methode mee werkt. Toch missen de leerkrachten nog een paar dingen in het praktische deel van het handleidingkatern. Een van de leerkrachten zou aanbevelingen willen voor werkvormen die een leerkracht kan uitvoeren wanneer die weinig tijd en ruimte heeft om uitgebreid aandacht aan de thuistalen in de klas te besteden.

Een andere leerkracht zou graag een paar extra werkvormen voor kleuters willen zien. Een andere leerkracht mist in het handleidingkatern werkvormen die geschikt zijn voor de kleuterklas. Er zijn wel een aantal voorbeelden gegeven die wel met kleuters uit te voeren zijn, maar niet alle werkvormen, vooral bij de taaldomeinen, zijn bruikbaar voor de onderbouw. Dit kan verklaard worden omdat het handleidingkatern in principe gemaakt is vanuit het oogpunt van een taalmethode. In eerste instantie zou het katern onderdeel zijn van de algemene handleiding van een taalmethode, maar dit is in het ontwikkelproces veranderd. De taaldomeinen die in het katern behandeld worden, komen dan ook vooral overeen met de taaldomeinen die aan bod komen in de reguliere taallessen. Bovendien worden taalmethodes pas aangeboden vanaf groep 4. Het kan daarom zo zijn voor een kleuterleerkracht dat dit handleidingkatern niet precies aansluit voor de kleuterklas. Wanneer dit handleidingkatern uitgebracht zou worden als een zelfstandige informatiebron, zou het goed zijn om de onderbouw van de basisschool wel expliciet mee te nemen. Achteraf ben ik erg blij dat de respondenten alle drie in een andere bouw lesgeven, een leerkracht uit de onderbouw, een uit de middenbouw en een uit de bovenbouw. Op deze manier is het handleidingkatern over meertaligheid zo breed mogelijk beoordeeld.

Weer een andere leerkracht zou graag meer werkvormen zien die als doel hebben om meertalige kinderen te helpen bij het leren van het Nederlands en waarbij de kinderen aangemoedigd worden om de Nederlandse taal te gebruiken. Deze leerkracht heeft moeite met de werkvormen waarbij meertalige kinderen aangemoedigd worden om hun thuistaal te spreken. Deze leerkracht is van mening dat de focus moet liggen op het leren van de Nederlandse taal en niet op het verder ontwikkelen van de thuistaal, dat moet een meertalig kind maar thuis doen. Deze leerkracht zou liever zien dat er werkvormen gegeven worden waarbij de thuistalen een hulpmiddel zijn bij het leren en gebruiken van het Nederlands. Ook is het op de school waar deze leerkracht werkt niet toegestaan om een andere taal dan het Nederlands te spreken, tenzij bewust aangegeven wordt dat de thuistaal gebruikt mag worden. Als men kijkt naar de literatuur besproken in het theoretisch kader van dit onderzoek en de theorie van het handleidingkatern, is dit opvallend. In de literatuur wordt namelijk gesteld dat door aandacht te besteden aan de thuistaal, meertalige kinderen beter gaan presteren. Ook kan het ontwikkelen van de thuistaal juist helpen bij het leren van het Nederlands. Zoals de duale ijsbergtheorie aangeeft, kan een hoge taalvaardigheid in de thuistaal zorgen voor een hogere taalvaardigheid in het Nederlands. Een verklaring voor de gedachtegang van deze leerkracht kan zijn dat, omdat er op de school waar deze leerkracht werkt heel veel kinderen zijn met verschillende thuistalen zijn, het toestaan van de thuistaal op het schoolplein kan zorgen voor kliekvorming. Om dit te voorkomen wordt de thuistaal op informele momenten niet getolereerd.

Uit dit scriptieonderzoek is dus gebleken dat het leerkrachten het erg fijn vinden om in een handleidingkatern over meertaligheid een koppeling te zien tussen theorie en praktijk. Deze theorie moet duidelijk zijn en niet te lang. Ook het toevoegen van een bekende theorie als de duale ijsbergtheorie met (visuele) onderbouwing in de vorm van een afbeelding en een voorbeeld, vinden de leerkrachten een sterk aspect. Een ander criteria voor een goed handleidingkatern is een precieze bronvermelding bij de alinea waarin de bron aangehaald wordt en extra bronnen met interessante informatie, zodat leerkrachten na het lezen van een stuk theorie meteen verder kunnen kijken naar (andere) relevante literatuur. In het praktische onderdeel van het katern vinden de leerkrachten het belangrijk dat de werkvormen concreet en uitvoerbaar zijn. Ook zijn de leerkrachten van mening dat het maken van een onderscheid in taaldomeinen efficiënt is en daardoor kan helpen in het

gebruiksgemak. Men kan met behulp van dit onderscheid gericht op zoek naar het taaldomein waar de kinderen in de reguliere taal mee bezig zijn, vooral ook omdat niet in alle jaarlagen expliciet aandacht wordt besteed aan alle taaldomeinen. Ook het verwijzen naar een concrete bron die de leerkrachten kan helpen bij het verklaren van fouten die meertalige kinderen maken, is goed bevallen. Maar aangezien de leerkrachten het handleidingkatern een cijfer tussen de 6 en 8 geven, is er dus nog ruimte voor verbetering. Wat volgens de leerkrachten zeker in een handleidingkatern over meertaligheid moet, is werkvormen voor alle jaarlagen. Er moet meer gelet worden op een onderscheid tussen werkvormen voor zowel de onder-, midden- en bovenbouw, zodat leerkrachten uit iedere jaarlaag het praktische deel van het handleidingkatern kunnen gebruiken. Ook zouden er volgens de leerkrachten meer werkvormen in het katern moeten staan waarbij de focus ligt op het leren van het Nederlands met behulp van de thuistaal, waarbij de meertalige kinderen aangemoedigd worden om de Nederlandse taal te spreken. Als laatste vinden leerkrachten het belangrijk dat er in een handleidingkatern meer aandacht komt voor leerkrachten die niet de tijd en ruimte hebben om heel uitgebreid alle thuistalen van de klas te behandelen. Er mogen best werkvormen beschreven worden waar een leerkracht en de klas veel tijd aan moeten besteden, maar er moeten ook werkvormen beschikbaar zijn of aanbevolen worden voor leerkrachten die deze mogelijkheid niet hebben.

6.2 Beperkingen en vervolgonderzoek

In deze paragraaf worden de beperkingen van dit onderzoek weergegeven. Tevens worden er suggesties voor vervolgonderzoek aangedragen.

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een handleidingkatern dat speciaal voor deze scriptie ontwikkeld is. Het handleidingkatern is ontwikkeld met behulp van de bronnen die in bijlage 2 weergegeven zijn. Er zijn echter geen vaste eisen geweest waar het katern aan moest voldoen. Wanneer dit onderzoek herhaald zou worden en de onderzoeker zou een eigen handleidingkatern ontwikkelen, is het dus mogelijk dat uit het onderzoek andere resultaten komen. Een andere factor voor verschillen in de resultaten tussen dit en herhalend onderzoek, is dat er misschien andere leerkrachten zijn geïnterviewd of dat er een andere vragenlijst is gebruikt. In dit onderzoek is het namelijk zo dat alle leerkrachten precies dezelfde vragen hebben beantwoord, waardoor het verschil in antwoorden tussen de leerkrachten niet kan liggen aan een andere formulering van de vragen.

Bovendien was het oorspronkelijke plan van dit handleidingkatern dat het opgenomen zou worden in de algemene handleiding van een van de taalmethodes van Malmberg. Dit is uiteindelijk niet doorgezet. Hierdoor is tijdens het scriptieproces het een en ander veranderd. Het handleidingkatern was op dat moment al geschreven volgens de richtlijnen van de methode. Een paar elementen zijn na het besluit om het katern niet in de handleiding op te nemen nog aangepast, maar het hele handleidingkatern is niet opnieuw geschreven. Als vanaf het begin het plan zou zijn om een los katern uit te brengen dat iedere leerkracht zou kunnen gebruiken, ongeacht de methode, zou ik misschien meer algemene richtlijnen opgesteld hebben waar het handleidingkatern aan moet voldoen.

Ook heb ik alleen respondenten geïnterviewd die nog maar kortgeleden afgestudeerd zijn van de Pabo. Dit heeft er mee te maken dat het in verband met privacy niet lukte om via Malmberg respondenten te vinden. Ik heb dus leerkrachten uit mijn eigen netwerk benaderd. Deze leerkrachten zijn nog jong en hebben nog niet veel ervaring. Als ik leerkrachten met meer ervaring had kunnen interviewen, zou het kunnen zijn dat er uit het onderzoek andere resultaten waren gekomen, zoals in paragraaf 4.4 ook aan bod is gekomen. Door de situatie met Corona is het aantal respondenten in dit onderzoek ook laag, ik heb namelijk maar 3 leerkrachten kunnen interviewen. Andere leerkrachten die ik gevraagd heb, hadden in deze periode geen tijd omdat ze in verband

met de lockdown pas enkele weken weer in het echt les konden geven. Bovenstaande punten maken dat dit onderzoek niet representatief is. De mening van drie leerkrachten is namelijk niet genoeg om te kunnen concluderen aan welke criteria goed handleidingkatern over meertaligheid moet voldoen zodat hij geschikt is voor alle leerkrachten in Nederland. Ook zonder de mening van ervaren leerkrachten kan er geen volledig beeld gegeven worden.

Een goede stap voor vervolgonderzoek zou dus zijn dat het al dan niet aangepaste handleidingkatern nog een keer beoordeeld wordt, maar dan door een groter aantal leerkrachten met meer diversiteit in ervaring. Bovendien zou het ook interessant zijn om te kijken in hoeverre de verschillende werkvormen in het handleidingkatern daadwerkelijk invloed hebben op de leerprestaties van meertalige kinderen. In dit vervolgonderzoek zou een leerkracht, die de mogelijkheid heeft om apart met de meertalige kinderen in zijn of haar groep te werken, met de helft van de meertalige kinderen in de klas verschillende werkvormen uit het handleidingkatern kunnen uitvoeren. De andere helft van de meertalige kinderen doet niet meer met deze werkvormen en dient daardoor als controlegroep. Voordat leerkrachten voor een langere tijd aan de slag gaan met de werkvormen toetsen ze alle meertalige kinderen in hun klas op de Nederlandse taalvaardigheid, hun gevoel in de klas en hun vermogen om abstract te denken. Achteraf wordt er zo'n zelfde toets gedaan. Op deze manier kan gekeken worden of het gebruiken van de werkvormen invloed hebben op bovenstaande factoren.

H7 | Conclusie

In dit onderzoek is onderzoek gedaan naar het gebruik van een handleidingkatern over meertaligheid bij de taallessen door leerkrachten van het basisonderwijs. Er is onderzocht aan welke criteria zo'n handleidingkatern moet voldoen om bruikbaar te zijn voor de leerkrachten. Na het bespreken van relevante theorie over de definitie van meertaligheid en de voordelen die meertaligheid kan hebben in de klas werd beschreven welke behoeftes de leerkrachten hebben als het gaat over het omgaan met de meertalige kinderen en hun thuistaal. Uit deze paragraaf is duidelijk geworden dat leerkrachten extra informatie nodig hebben over meertaligheid en extra ondersteuning willen bij het integreren van de thuistalen in hun lessen. Vervolgens is er aandacht besteed aan de verschillende soorten van meertalig onderwijs en is toegelicht wat de doelen zijn van een handleidingkatern, de vorm van ondersteuning die in deze scriptie onderzocht wordt.

Het handleidingkatern dat in deze scriptie centraal staat, is speciaal voor dit onderzoek ontwikkeld aan de hand van theorie uit mijn stageonderzoeksverslag en het theoretisch kader van deze scriptie. Ook heeft uitgeverij Malmberg feedback gegeven op het katern, voordat het getoetst kon worden. Om te onderzoeken aan welke criteria een handleidingkatern over meertaligheid moet voldoen heb ik drie leerkrachten geïnterviewd over het ontwikkelde handleidingkatern. Tijdens de interviews werden de leerkrachten gevraagd welke onderdelen van het handleidingkatern sterk waren, en welke onderdelen ze nog misten. Op deze manier kan beredeneerd worden welke onderdelen volgens de drie geïnterviewde leerkrachten niet mogen ontbreken in een handleidingkatern over meertaligheid.

De geïnterviewde leerkrachten vinden het belangrijk dat er een koppeling gemaakt wordt tussen de theorie en praktijk, waarbij in het theoretisch deel toegelicht wordt waarom de leerkrachten de werkvormen in het praktische deel moeten gebruiken in hun lessen. Deze theorie moet een bronvermelding hebben per alinea, zodat de leerkrachten die meer willen weten makkelijk en snel de originele bron kunnen vinden. Het handleidingkatern moeten voor iedere jaargroep bruikbare werkvormen bevatten en er moeten werkvormen aanbevolen worden voor leerkrachten die wel aandacht willen besteden aan de thuistalen van hun meertalige kinderen, maar niet de tijd en ruimte hebben om er een uitgebreide les aan te besteden. Bovendien vindt een van de leerkrachten het van belang dat er ook werkvormen in het katern beschreven staan waarbij de focus ligt op het inzetten van de thuistaal bij het leren spreken en begrijpen van de Nederlandse taal.

H8 | Aanbevelingen

Uit dit onderzoek zijn een aantal punten naar voren gekomen die in het ontwikkelde handleidingkatern aangepast moeten worden. Door deze punten aan te passen, zal het katern nog beter aansluiten bij de wensen van de geïnterviewde leerkrachten. De beoogde aanpassingen zijn hieronder weergegeven.

- Bronvermelding toevoegen onder de alinea's waar de bron wordt aangehaald.
- Extra kader of iets dergelijks plaatsen bij de paragrafen over meertaligheid en de voordelen met daarin relevante literatuur voor leerkrachten die zich meer willen verdiepen in de betreffende theorie.
- Meer werkvormen opnemen in het praktisch deel van het katern die geschikt zijn voor kleuters.
- Maak een lijstje met werkvormen die aanbevolen worden voor leerkrachten die wel iets willen doen met meertaligheid in de klas, maar niet de tijd en ruimte hebben om uitgebreid stil te staan bij alle aanwezige talen.
- Voeg een aantal werkvormen toe die focussen op het inzetten van thuistalen als hulpmiddel bij het leren van de Nederlandse taal. Geef bij deze werkvormen duidelijk aan dat het doel is om de kinderen te stimuleren om het Nederlands te gebruiken.

H9 | Bibliografie

In dit hoofdstuk worden de bronnen weergegeven die ik voor het schrijven van deze scriptie geraadpleegd heb, evenals de literatuur die gebruikt heb bij het schrijven van het handleidingkatern. De bronnen die ik (ook) voor mijn handleidingkatern gebruikt heb, worden aangegeven door een markering van de naam van de auteur van de bron.

- Baker, C. (2001). Cognitive theories of bilingualism and the curriculum. In C. Baker, *Foundations of bilingual education and bilingualism* (pp. 162-180). Clevedon: Multilingual Matters.
- Barrett Kutcy, C. E., & Schulz, R. (2006). Why are beginning teachers frustrated with the teaching profession? *McGill Journal of Education*, 4, 66-89.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blom, E. (31 maart 2009). *Kinderen en meertaligheid*. Geraadpleegd op 11 mei 2021, van NEMO Kennislink: https://www.nemokennislink.nl/publicaties/kinderen-en-meertaligheid/?search_page=true
- Brakkee, L. S. (2017). *Meertaligheid in de onderwijspraktijk. Over het beleid en de praktijk rondom taaldiversiteit en meertaligheid op de basisschool*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Duarte, J. (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs... Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal*, 14-17.
- Genesee, F., Boivin, I., & Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied psycholinguistics*, 17, 427-442.
- Gielen, S., & Işçi, A. (2015). *Meertaligheid een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang*. Gent: Abimo.
- Green, D. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: language and cognition*, 1, 67-81.
- Groenewegen, A. (2014). *Meertaligheid in het onderwijs. Een analyserend onderzoek naar de kennis en ervaring van basisschooldocenten met tweetalige kinderen op Utrechtse basisscholen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Jansen, M. (18 januari 2019). *Scholen moeten toe naar een meertalige aanpak*. Geraadpleegd op 11 mei 2021, van NEMO Kennislink: https://www.nemokennislink.nl/publicaties/scholen-moeten-toe-naar-een-meertalige-aanpak/?search_page=true
- Kok, S. (2020). *Meertaligheid in het basisonderwijs: Een beschrijvend onderzoek naar opvattingen van docenten over meertaligheid, talensensibilisering en functioneel veeloudig leren*. Utrecht: Universiteit Utrecht .
- Koni, I., & Krull, E. (2018). Differences in novice and experienced teachers' perceptions of planning activities in terms of primary instructional tasks. *Teacher Development*, 22(4), 464-480.
- Kuijs, H., Lambooy, T., Van der Meer, A., Den Ouden, A. R., Scheffer, J., De Vrieze-van der Vliet, W., & Waelpoel-Vogten, B. (2019). *Lesactiviteiten meertaligheid. Primair onderwijs*. Enschede: SLO.
- Nederlof, N., & Smit, J. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en aanbevelingen*. Enschede: SLO.

Nortier, J. (2009). *Nederland Meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Uitgeverij AKSANT.

Rijksuniversiteit Groningen. (9 november 2006). *Meertaligheid in een nieuw daglicht*. Geraadpleegd op 11 mei 2021, van NEMO Kennislink:
<https://www.nemokennislink.nl/publicaties/meertaligheid-in-nieuw-daglicht/>

Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: Van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden, & L. Heylen (Eds.), *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 69-87). Antwerpen: Maklu | Garant | Spinhuis Uitgevers.

Steenis, H. (2021). *Meertaligheid in de klas; Verslaglegging van stageonderzoek naar een effectieve toepassing van thuistalen in de taallessen van het basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Universiteit Utrecht. (2019). *Moedint2*. Geraadpleegd op 25 maart 2021, van Moedertaal in NT2:
<https://www.moedint2.nl/home>

Bron afbeelding in het handleidingkatern:

Nederlof, N., & Smit, J. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en aanbevelingen*. Enschede: SLO.

Bijlage 1: Handleidingkatern Meertaligheid

Hanneke Steenis

Je kunt kinderen in je klas hebben die van huis uit een andere taal spreken dan het Nederlands. Dit kan een taal zijn uit een ander land, maar ook een taalvariant van het Nederlands, zoals het Fries, het Limburgs of het Brabants. Deze thuistaal kunnen de kinderen meekrijgen van hun ouders of mensen in hun directe omgeving. Sommige kinderen met een andere thuistaal maken pas op de basisschool kennis met het Nederlands. Wanneer deze kinderen vanaf de kleuters in Nederland op school zitten, kunnen de meeste kinderen het Nederlands verwerven tot op het niveau dat ze in groep 4 mee kunnen doen met de reguliere taallessen. Maar er zijn natuurlijk altijd uitzonderingen, zoals kinderen die niet in Nederland geboren zijn, of kinderen die niet vanaf het begin naar een Nederlandse basisschool zijn gegaan. Voor deze groep kinderen is het van belang dat ze extra ondersteuning krijgen bij de Nederlandse taal om mee te kunnen doen met de taallessen.

Meertaligheid

Kinderen worden als meertalig beschouwd als ze in hun dagelijkse communicatie zinvol meerdere talen kunnen gebruiken. We noemen kinderen met een andere thuistaal die vanaf de kleuterklas het Nederlands geleerd hebben dus meertalig, omdat de verwachting is dat zij het Nederlands op zo'n niveau beheersen dat ze alledaagse gesprekken kunnen voeren in het Nederlands. Deze meertalige groep kinderen staat centraal in dit katern. Ook voor andere groepen kinderen die het Nederlands moeten leren, kan de informatie in dit katern nuttig zijn. Zij zullen waarschijnlijk echter soms nog extra ondersteuning moeten krijgen buiten de suggesties in dit katern om.

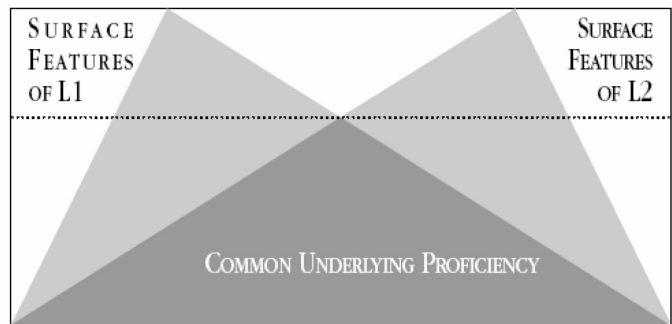
Voordelen

Uit onderzoek is gebleken dat het integreren van de thuistalen van meertalige kinderen in de reguliere taallessen voordelen kan hebben voor deze kinderen. Ten eerste kan de acceptatie van een thuistaal een positieve invloed hebben op het welzijn van een meertalig kind, wat kan leiden tot betere onderwijsprestaties. Wanneer een leerkracht namelijk negatief denkt over de thuistaal, en hierdoor negatieve verwachtingen heeft van het kind met deze thuistaal, kunnen de kinderen hun prestaties aanpassen aan deze lage verwachtingen, waardoor ze onder hun kunnen gaan presteren. Daar komt bij dat een meertalig kind sneller het Nederlands leert wanneer de thuistaal van dat kind geaccepteerd wordt. Ook kunnen de vaardigheden die meertalige kinderen in hun thuistaal bezitten volgens de duale ijsbergtheorie helpen bij het verwerven van de Nederlandse taal. Het is dus belangrijk dat meertalige personen ook hun thuistalen blijven ontwikkelen.

Meertaligheid heeft ook een aantal algemene voordelen. Een van deze voordelen is dat meertalige kinderen beter zijn dan eentaligen in het oplossen van complexe problemen, omdat ze in hun hoofd continu tussen hun talen moeten switchen, wat ervoor zorgt dat hun hersenen meer en snellere connecties omvatten. Meertalige kinderen zijn, wanneer ze in hun beide talen een hoge taalvaardigheid hebben, tevens eerder dan eentaligen in staat om abstract te kijken naar de willekeurige relatie tussen een woord en zijn betekenis. Voor meertalige kinderen is een woord namelijk een willekeurig label voor een bepaald concept. Ook hebben meertalige kinderen meer controle over hun aandacht, daar ze eraan gewend zijn om in een gesprek telkens na te gaan welke taal ze moeten gebruiken in die bepaalde situatie.

De duale ijsbergtheorie

Dat het voor de verwerving van het Nederlands van belang is dat de thuistaal van meertalige kinderen zich ook verder ontwikkeld, is uit te leggen aan de hand van de duale ijsbergtheorie. Volgens deze theorie zijn het Nederlands en de thuistaal in de hersenen met elkaar verbonden. Alle talen die een meertalig persoon spreekt, worden namelijk in één systeem opgeslagen in de hersenen, hiernaast afgebeeld als een ijsberg.



Boven het water zie je op de afbeelding twee losstaande ijsbergen. Deze ijsbergen symboliseren de taalspecifieke taaluitingen van de verschillende talen die een meertalig persoon beheerst. Het concept vogel wordt in verschillende talen bijvoorbeeld met een ander woord aangeduid, zoals *'bird'* in het Engels en *vogel* in het Nederlands. Onder het water zijn beide ijsbergen aan elkaar verbonden. De grote ijsberg onder water staat voor het gemeenschappelijk kennisreservoir in de hersenen. In dit kennisreservoir bevinden zich taalvaardigheden als conceptuele en metalinguïstische kennis, semantische en pragmatische kennis van taal en het fonologisch bewustzijn. Meertalige personen gebruiken het gemeenschappelijke kennisreservoir bij elke taaluiting die ze maken, ongeacht in welke taal de uiting gemaakt wordt. Bij het gebruik van zowel het woord *'bird'* als het woord *'vogel'* wordt namelijk gebruik gemaakt van de conceptuele kennis die een persoon bezit over het concept vogel.

Soorten meertalig onderwijs

Er zijn meerdere manieren waarop meertaligheid en de thuistaal van meertalige kinderen een rol kunnen spelen in het onderwijs.

- Een constructief en open taalbeleid; in dit beleid wordt de thuistaal van de meertalige kinderen geaccepteerd op informele momenten, maar er wordt niet expliciet aandacht aan besteed. Meertalige kinderen mogen volgens dit taalbeleid op informele momenten, zoals op het schoolplein, hun thuistaal gebruiken.
- Talensensibilisering; het doel van deze vorm van meertalig onderwijs is om kinderen gevoelig te maken voor de vele talen in de wereld, en specifiek de thuistalen in de klas. Ook wordt ernaar gestreefd om alle kinderen in de klas een positieve houding te laten ontwikkelen ten opzichte van die thuistalen. Bij talensensibilisering wordt er lesgegeven over de thuistalen en culturen die zich in de wereld of de klas bevinden.
- Functioneel veeltalig leren; de thuistaal van meertalige kinderen in de klas wordt bij deze manier van meertalig onderwijs (echt) als didactisch middel gebruikt. Meertalige kinderen worden bij functioneel veeltalig leren aangemoedigd om bijvoorbeeld met klasgenoten in de thuistaal te werken aan een taak. Je hoeft hierbij als leerkracht niet alle talen van de kinderen te kennen, als ze om hulp willen vragen, kunnen ze dit doen in het Nederlands.

In de praktijk

Hieronder zullen verschillende lessuggesties en andere tips gegeven worden die je als leerkracht in je klas zou kunnen gebruiken.

Thuistalen zichtbaar in de klas

Er zijn verschillende manieren om de thuistaal van de kinderen binnen school of in de klas zichtbaar te maken. Door de thuistaal te accepteren en zichtbaar tentoon te stellen, voelt het meertalig kind zich meer thuis op school. Enkele (voorbeelden van) manieren om dit te doen worden hieronder beschreven:

- Welkomstwoorden; maak een plek in het lokaal waar welkomstwoorden uit de verschillende thuistalen in de klas, zichtbaar opgehangen kunnen worden. Je zou de ouders van meertalige kinderen in de klas hierbij kunnen betrekken.
- Om de verschillende culturen in de klas aandacht te geven, zou je ieder kind kunnen vragen een foto te maken of een foto mee te laten nemen van hun thuissituatie. Je kan de foto's met de klas bespreken en ze daarna ophangen in de klas. Houdt er rekening mee dat iedere thuissituatie anders is, en sommige ouders gevoelig kunnen reageren over het meenemen van een foto. Je zou deze kinderen ook een tekening kunnen laten maken, of een voorwerp mee te laten nemen dat in hun thuissituatie belangrijk is.
- Ook aan de hand van lees- en prentenboeken in de thuistalen van de kinderen in de klas kun je de talen in de klas meer zichtbaar maken. Je kan bijvoorbeeld een boek, dat je met de hele klas leest in meerdere (thuis)talen beschikbaar stellen. Je kunt er als leerkracht ook voor kiezen om woordenboeken in de klas te hebben van de thuistalen van de kinderen.

Taaldomeinen

Ook in reguliere taallessen kunnen thuistalen geïntegreerd worden. Om dit te illustreren

zullen er voor verschillende taaldomeinen voorbeelden gegeven worden van werkvormen met een rol voor de thuistalen in de klas die je in een les over het betreffende taaldomein zou kunnen toepassen.

Woordenschat

Een woordenschatles biedt veel kansen om de thuistaal in de les de betrekken. Het kan een meertalig kind namelijk helpen bij het leren van het Nederlands om moeilijke Nederlandse woorden te vertalen naar de thuistaal. Soms kennen meertaligen namelijk de Nederlandse benaming voor bepaalde concepten niet, maar het is goed mogelijk dat ze het concept in hun eigen taal wel kennen. Door de kennis uit de eigen thuistaal over het concept te activeren, kunnen de meertalige kinderen alle kennis over het concept gebruiken in de les en niet alleen de Nederlandse kennis. Dit kun je als leerkracht op verschillende manieren aanmoedigen:

- Wanneer je met de klas bezig bent met het maken van een woordspin (of een andere visuele vorm waarop je woorden kunt structureren), laat meertalige kinderen dan zelf ook een woordspin maken over het onderwerp in hun eigen taal. Je zou dit ook in groepjes kunnen doen, wanneer je meerdere kinderen hebt die dezelfde thuistaal spreken.
- Wanneer er in de woordenschatles een woordenlijst aanwezig is, kun je deze lijst gebruiken om meertalige kinderen extra te laten oefenen met de woorden uit de lijst. Dit doe je door van de woordenlijst een invulijst te maken met het Nederlandse woord en de betekenis en zo mogelijk een afbeelding. Laat vervolgens deze invulijst door de meertalige kinderen meenemen naar huis, zodat ze samen met hun ouders de vertalingen in de thuistaal kunnen invullen in de lijst. De meertalige kinderen zouden dit echter ook kunnen doen aan de hand van hun eigen kennis, een woordenboek in de thuistaal of het internet.

Grammatica

Het is ook mogelijk om als leerkracht de thuistaal te betrekken wanneer je kinderen de Nederlandse grammatica wilt leren. Het kan namelijk zo zijn dat meertalige kinderen moeite hebben met een bepaald element uit de Nederlandse grammatica, omdat de grammatica van hun thuistaal bij dat element niet overeenkomt. Hierbij zou de webapp Moedertaal in NT2 (www.MoedINT2.nl) kunnen helpen. Deze webapp geeft voor verschillende talen verschillen met het Nederlands en de kansen op moeilijkheden bij het leren van het Nederlands. De webapp bespreekt de verschillen in woordsoorten, in uitspraak en in zinsbouw tussen het Nederlands en 12 talen die veel in Nederland voorkomen. Een voorbeeld van een verschil op het gebied van woordsoorten tussen het Nederlands en een andere taal is dat het Turks geen lidwoorden kent voor een bepaald zelfstandig naamwoord, en het Nederlands wel ('de'/'het'). Zij kennen maar een lidwoord, een onbepaald lidwoord dat vergelijkbaar is aan de betekenis van het Nederlandse lidwoord 'een'. Het is voor Turkse kinderen dus moeilijk te begrijpen dat in het Nederlands voor zowel een onbepaald als een bepaald zelfstandig naamwoord een lidwoord moet komen te staan. Een verschil in zinsbouw is te zien tussen het Nederlands en het Engels, aangezien het Engels in een bijzin een andere zinsvolgorde heeft dan het Nederlands. Kinderen met het Engels als thuistaal zullen in het Nederlands waarschijnlijk de Engelse volgorde onderwerp - werkwoord - lijdend voorwerp/meewerkend voorwerp aanhouden. Je moet deze kinderen als leerkracht dus leren dat de Nederlandse zinsvolgorde van een bijzin anders is, het werkwoord staat namelijk achteraan in de zin.

Taalbeschouwing

Tijdens een taalbeschouwingsles kun je kijken naar de grammatica van een taal. In bovenstaande paragraaf is reeds beschreven hoe je thuistalen kunt betrekken bij de uitleg van de Nederlandse grammatica. Je zou bij een les taalbeschouwing tevens kunnen kijken

naar de verschillende talen in de klas, om het taalbewustzijn van alle kinderen in de klas verder te ontwikkelen. Hieronder worden drie voorbeelden beschreven:

- Bij een les over een taalverschijnsel als een tegenstelling of vergelijking, zou je als leerkracht ook samen met de kinderen vergelijkingen of tegenstellingen kunnen maken tussen het Nederlands en de thuistaal van de kinderen in de klas. Je kunt ook de verschillende culturen in de klas hierbij betrekken.
- Taalprofiel; geef kinderen een blad met daarop het silhouet van een kind erop, met daarnaast lijnen waarop ze kunnen schrijven. Vervolgens is het aan de kinderen om op de lijnen alle talen (waarbij taalvarianten van een taal ook meetellen) op te schrijven die ze spreken of willen leren, en elke taal een kleur te geven. Hierna geven de kinderen door middel van de kleuren aan waar in hun lichaam de talen zitten. Zo krijg je als leerkracht een beeld hoe de kinderen over talen denken.
- Je zou kinderen tevens kunnen laten nadenken over de schoonheid van talen. Dit kun je doen door een verkiezing te houden waarbij ieder kind het mooiste woord uit zijn of haar thuistaal mag noemen, maar niet erbij mag vertellen wat het betekent. Vervolgens gaat de hele klas stemmen op het mooiste woord en daarna wordt de betekenis van de woorden geraden.

Lezen en schrijven

Ook in een les over lezen of schrijven kan de thuistaal een rol krijgen. Voor beide domeinen wordt een voorbeeld gegeven van een werkvorm die je in een les kunt gebruiken.

- Lezen; in een leesles zou de thuistaal ingezet kunnen worden als controlemiddel om te kijken of meertalige kinderen de leestekst goed begrepen hebben. Nadat je kinderen

met dezelfde thuistaal samen een Nederlandse tekst hebt laten lezen, mogen ze elkaar in hun thuistaal vertellen waar de tekst over ging. Op deze manier denken de kinderen nog een keer na over de tekst, zowel in het Nederlands als in de thuistaal. Kinderen kunnen zo al hun kennis over het onderwerp van de tekst activeren en gebruiken, waardoor ze meer van de tekst begrijpen en dus ook meer van de tekst leren.

- Schrijven; wanneer een meertalig kind moeite heeft met het opstellen van teksten in het Nederlands, kan het nuttig zijn voor het kind om de tekst eerst in zijn of haar thuistaal op te schrijven. Geef zo'n kind bij een grote schrijfofdracht dus de ruimte om een tekst eerst op te stellen in de eigen taal, waarna het kind, desnoods met behulp

van klasgenoten die dezelfde taal spreken, een woordenboek of het internet, de tekst naar het Nederlands kan vertalen.

Spreeken en luisteren

Een moment waarbij thuistalen geïntegreerd kunnen worden in lessen waarbij spreken en luisteren centraal staan, is tijdens samenwerkingstaken. Het kan namelijk voorkomen dat er meerdere meertalige kinderen in je klas zijn die dezelfde thuistaal hebben. Je zou deze kinderen bij het maken van een samenwerkingstaak kunnen aanmoedigen om in hun eigen thuistaal te overleggen. Ook zouden kinderen, als een van de twee de taal in het Nederlands nog niet goed begrijpt, elkaar kunnen helpen door bijvoorbeeld verschijnselen of begrippen uit te leggen in de eigen taal.

Bijlage 2: Bronnenlijst handleidingkatern

- Duarte, J. (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs... Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal*, 14-17.
- Gielen, S., & Işci, A. (2015). *Meertaligheid een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang*. Gent: Abimo.
- Groenewegen, A. (2014). *Meertaligheid in het onderwijs. Een analyserend onderzoek naar de kennis en ervaring van basisschooldocenten met tweetalige kinderen op Utrechtse basisscholen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kuijs, H., Lambooy, T., Van der Meer, A., Den Ouden, A. R., Scheffer, J., De Vrieze-van der Vliet, W., & Waelpoel-Vogten, B. (2019). *Lesactiviteiten meertaligheid. Primair onderwijs*. Enschede: SLO.
- Nederlof, N., & Smit, J. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en aanbevelingen*. Enschede: SLO.
- Nortier, J. (2009). *Nederland Meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Uitgeverij AKSANT.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: Van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden, & L. Heylen (Red.), *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 69-87). Antwerpen: Maklu | Garant | Spinhuis Uitgevers.
- Steenis, H. (2021). *Meertaligheid in de klas; Verslaglegging van stageonderzoek naar een effectieve toepassing van thuishalen in de taallessen van het basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Universiteit Utrecht. (2019). *Moedint2*. Geraadpleegd op 11 mei 2021, van Moedertaal in NT2: <https://www.moedint2.nl/home>

Bron afbeelding:

- Nederlof, N., & Smit, J. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en aanbevelingen*. Enschede: SLO.

Bijlage 3: Interviewvragen

Hoeveel jaar geef je les?
In welke groep geef je les?
Wat is je ervaring met meertalige kinderen?
Hoeveel meertalige kinderen heb je nu in de klas, in hoeverre zijn ze meertalig (geboren in Nederland of niet)?
Wat vind je van het handleidingkatern in het algemeen?
Zou je het gebruiken in je klas, ja of nee? Waarom wel/niet?
Als je een cijfer moest geven voor de bruikbaarheid, wat geef je dan op een schaal van 1 tot 10?
Wat vind je van het theoretisch deel?
Kopje: meertaligheid
Kopje: voordelen
Blok over ijsbergtheorie
Kopje: soorten meertalig onderwijs
Wat vind je van het praktisch deel?
Kopje: thuistalen zichtbaar
Wat vind je ervan dat er een onderscheid wordt gemaakt in taaldomeinen? Is dit een nuttig onderscheid?
Kopje: woordenschat
Kopje: grammatica; wat vind je van de voorbeelden?
Kopje: taalbeschouwing
Kopje: lezen en schrijven
Kopje: spreken en luisteren
Wat vind je goed aan het handleidingkatern?
Wat zou je aanpassen?
Wat mis je en zou je extra willen toevoegen?

Bijlage 4: Interviews

Leerkracht A

Hoeveel jaar geef je les?	Eerste officiële jaar als leerkracht; vervangingspoel eerst, nu vaste vervanging vanaf januari
In welke groep geef je les?	Groep 0-1
Wat is je ervaring met meertalige kinderen?	Niet specifiek; wel een paar kinderen in de klas gehad, kinderen die al redelijk tot goed Nederlands spraken. Op de opleiding minimaal.
Hoeveel meertalige kinderen heb je nu in de klas, in hoeverre zijn ze meertalig (geboren in Nederland of niet)?	5 meertalige kinderen; 3 sowieso in Nederland geboren, 1 twijfel en 1 vanuit Brazilië dit jaar.
Wat vind je van de handleiding in het algemeen?	Heel duidelijk; 1 ^e blz theorie en daarna meer voorbeelden en praktijk; heel fijn. Theorie deel is kort maar heel duidelijk. Stukje over ijsbergtheorie, mensen kennen het wel, maar associeert het misschien niet met meertaligheid.
Zou je hem gebruiken in je klas, ja of nee? Waarom wel/niet?	Zeker door de voorbeelden, en zeker ook dat je de verschillende taaldomeinen hebt, kun je de vb. op verschillende momenten gebruiken. in iedere groep wel, alleen kleuters iets minder.
Als je een cijfer moest geven voor de bruikbaarheid, wat geef je dan op een schaal van 1 tot 10?	Qua kleuters, minder voorbeelden: 7 want heel duidelijk. Andere groepen: 8. Theorie is beperkt maar heel krachtig, misschien iets meer verdieping. Bv, verder lezen..... bij soorten meertalig(mt) onderwijs hoeft het niet, bij stukje meertaligheid en voordelen zou t wel fijn zijn om bronnen erbij te hebben. zowel bronvermelden per stuk, en meer weten lees dan ...
Wat vind je van het theoretisch deel?	Niet te lang, leest er vlot doorheen. Krachtig en geeft veel duidelijkheid. Komt veel herhaling in terug ergens, maar weet niet meer waar. Over acceptatie van de thuistaal, het viel op maar was niet storend.
Kopje: meertaligheid	Duidelijk geeft duidelijk aan dat het de moeite waard is om verder te lezen omdat het nuttig kan zijn voor de kinderen.
Kopje: voordelen	Heel duidelijk; weet niet of je het stukje per se voordelen moet noemen, omdat het vooral over

	acceptatie gaat het eerste deel. Prettig lezen. Ook tweede stukje was te begrijpen.
Blok over ijsbergtheorie	Was al bekend. Wordt veel gebruikt, je ziet de top van de ijsberg, maar je weet niet wat eronder hangt. Goed om juist het inzicht van meertaligheid op deze theorie te geven. En goed dat je er een voorbeeld bij geeft.
Kopje: soorten meertalig onderwijs	Leerkracht merkt in de klas vooral open taalbeleid. Maar de meeste kinderen in de klas, praten thuis de thuistaal, als ze met het eigen gezin zijn; en buitenshuis nederlands. ouders willen miss veel betrokken worden bij de wijk en doen daarom alles in het nederlands. het zou niet afgekeurd worden als ze samen thuistaal spreken. geen kinderen met dezelfde thuistaal, dus ze zullen niet zo snel samen praten. nederlands is de enige gemeenschappelijke taal. leerkracht zou wel vragen aan de meertalige(mt) kinderen wat ze dan in de thuistaal vertellen, om het Nederlands uit te lokken. andere soorten ook duidelijk, geeft inzicht welke varianten er zijn en hoe het kan spelen op ander scholen.
Wat vind je van het praktisch deel?	Heel fijn dat er voorbeelden in staan en ook lessuggesties die je kan inzetten. Wel uitvoerbare opdrachten, ligt er wel aan waar: dit is witte school met paar nt2 leerlingen, die vooral instromen op onderbouw. Op school met meer nt2 is dit zeker inzetbaar.
Kopje: thuistalen zichtbaar	Oja dit kan ook, om deze manier zou je het ook kunnen doen in de klas. geeft opheldering over wat je nog meer kan doen dan dat je al doet. Op dit moment nog weinig mee te maken. Maar ideeën die makkelijk inzetbaar.
Wat vind je ervan dat er een onderscheid wordt gemaakt in taaldomeinen? Is dit een nuttig onderscheid?	Ja heel praktisch onderscheid. Bij kleuters zijn ze niet met alle domeinen bezig, dus wel fijn om gericht te kunnen zoeken om te kijken wat je wel of niet in kan zetten. Domeinen zijn ook logisch te herkennen
Kopje: woordenschat	Kleuters: maken veel gebruik van beeld-woordkoppeling, is erg belangrijk, omdat de nog niet kan lezen dus afbeelding kan helpen. Invullijst met plaatjes erbij om de betekeniskoppeling te kunnen maken. Als leerkracht is het lastiger omdat jij de thuistaal niet spreekt, dus je kan dat zelf niet zo goed controleren. Maar soms wordt oudere broer of zus gevraagd.
Kopje: grammatica; wat vind je van de voorbeelden?	Heel fijn dat de webapp erbij staat en dat daar ook echt gebruik van kan maken. Voorbeelden zijn heel duidelijk. Je kan zien dat iedere taal anders opgebouwd

	is, en dat kun je benoemen, dat je het in het Nederlands anders aan moet pakken.
Kopje: taalbeschouwing	Voorbeelden zijn van toepassing. Verschillende culturen erbij betrekken, geeft breed beeld en in leerkracht heeft al veel hersenspinsels over hoe je dat kon doen. Taalprofiel is een vage, weet niet zo goed hoe dat geïnterpreteerd wordt door de kinderen (in de bovenbouw) maar die over schoonheid van woorden is heel leuk.
Kopje: lezen en schrijven	Hele goede voorbeelden. Thuis taal als controle middel, kinderen houden misschien wel plezier in lezen als ze ook in hun thuis taal mogen lezen. Bij schrijven ook want sommige kids denken in thuis taal, dat is een goeie om zo op te pakken.
Kopje: spreken en luisteren	Ook een goede. Alleen leerkracht weet niet zo goed wanneer je dat in een spreek les zou kunnen toepassen, omdat het dan ook de bedoeling dat de Nederlandse taal centraal staat. Zou je wel kunnen doen net als bij schrijven, dat ze eerst oefenen in de thuis taal. Kan je wel alleen doen als je meerdere kids hebt met dezelfde thuis taal.
Wat vind je goed aan de handleiding?	Vooral de kort maar krachtige theorie niet ellenlang leesverhaal om erachter te komen waar het over gaat. En de voorbeelden, geeft meteen ideeën om het aan te passen en uitvoerbaar te maken in de eigen groep.
Wat zou je aanpassen?	Meer kleutervoorbeelden. Ligt eraan wie het leest natuurlijk. Of aangeven dat de handleiding voor midden/bovenbouw is
Wat mis je en zou je extra willen toevoegen?	Extra regel meer info/ meer uitgebreide info, als mensen meer willen weten, dat ze ook makkelijk die informatie kunnen vinden.

Leerkracht B

Hoeveel jaar geef je les?	2 jaar
In welke groep geef je les?	Groep 4
Wat is je ervaring met meertalige kinderen?	Alleen op huidige school meertalige kinderen; zelfde populatie; andere jaren ook 1 Nederlands kind. Vanuit de opleiding geen aandacht aan pabo; puur vanuit eigen interesse om op deze school te werken.
Hoeveel meertalige kinderen heb je nu in de klas, in hoeverre zijn ze meertalig (geboren in Nederland of niet)?	3 expats: 1 vorig jaar naar Nederland gekomen vanwege werk van ouders; 1 vanuit buitenland langer geleden, ook vanwege werk; 1 expat;;; 1 vanuit curacao;;; 13 met niet Nederlandse ouders; 1 Nederlands kind.
Wat vind je van de handleiding in het algemeen?	Vraag: wat is het doel van de handleiding? Overzichtelijk; alles was goed in kopjes opgedeeld; duidelijk waarover je aan het lezen was. Onderbouwd met theorie, vanuit eigen oogpunt/opleiding, van welk onderzoek komt het? Er staat niet bij uit welke bron alles precies komt.
Zou je hem gebruiken in je klas, ja of nee? Waarom wel/niet?	Niet gebruiken, omdat de kennis al bekend was. Er zijn geen nieuwe dingen meer omdat ze zich er al in verdiept heeft omdat leerkracht al een aantal jaar deze populatie in de klas heeft. Niet veel nieuwe dingen, veel herkenbaar, enige nieuwe waren de termen van soorten meertalig onderwijs. maar als je nieuw bij hen op school zou werken, zou het wel fijn zijn om dit te lezen. Als je nog niet zelf kennis erover had opgezocht, zou het nuttig zijn.
Als je een cijfer moest geven voor de bruikbaarheid, wat geef je dan op een schaal van 1 tot 10?	Met alle kennis die leerkracht nu al heeft: 6 Zonder voorkennis: 8; komt vooral dat er ook een theorie stuk in zit. Je gaat door de theorie meer begrijpen waarom je die praktijk dingen kunt doen.
Wat vind je van het theoretisch deel?	Duidelijk stuk. Vraagteken bij zin in inleiding over kinderen vanaf kleuterklas naar groep 4. Andere interpretatie: dacht dat ze tot groep 4 kunnen meedoen en daarna niet. leerkracht miste de precieze bronvermelding, bijvoorbeeld als noot. In ieder geval als je onderzoek aanhaalt.
Kopje: meertaligheid	
Kopje: voordelen	
Blok over ijsbergtheorie	ijsberg

<p>Kopje: soorten meertalig onderwijs</p>	<p>Dit stukje was nieuw. Bij hun is het een open taalbeleid. De andere 2 heeft leerkracht nog niet meegemaakt. Die twee komen ooit incidenteel al aan bod. Doel op school: kinderen kunnen zichzelf kunnen redden in de maatschappij, ze zitten heel erg op de nederlandse taal. regel op school: thuistaal en engels mag alleen gesproken worden als het bewust aangegeven wordt, anders mag het niet. om groepjes tussen kinderen te voorkomen ook, wanneer het wel toegestaan wordt, krijg je cliques en dat willen ze voorkomen. 1 klas en ze moeten allemaal nederlands leren. Binnen scholenorganisatie hebben ze een taalschool, vanaf 5 en hoger mogen ze vanuit het buitenland niet instromen op liza's school, maar eerst via de taalschool.</p>
<p>Wat vind je van het praktisch deel?</p>	<p>Er wordt een beetje gestuurd naar ga kinderen met andere thuistalen bij elkaar zetten, stimuleren om kinderen in de thuistaal te laten praten. leerkracht heeft zelf erg de gedachte, ze moeten het nederlands leren, de thuistaal kennen ze al. Wat deze leerkracht miste: hoe zou je de meertalige kinderen kunnen helpen bij het leren van het nederlands.</p>
<p>Kopje: thuistalen zichtbaar</p>	<p>Welkomstwoorden is wel bekend. Foto's zou deze leerkracht niet doen op school, kids zijn privacygevoelig en willen geen camera aanzetten online. Boeken is leuk, ze hebben op school nederlandse en engelse boeken, andere talen zou vanuit de kinderen moeten komen.</p>
<p>Wat vind je ervan dat er een onderscheid wordt gemaakt in taaldomeinen? Is dit een nuttig onderscheid?</p>	<p>Ja het is een logisch onderscheid want zo is het ook in de methode (taal in beeld). Fijn om zo te lezen.</p>
<p>Kopje: woordenschat</p>	<p>Andere kant op willen hebben; dus niet woordspil in hun eigen taal laten doen; koppel een mt kind aan nl kind om samen te gaan stoeien met die woorden in het nederlands. woordlijsten wel leuk idee, dat ze het mee naar huis nemen, maar dat ze het nederlands woord ook moeten schrijven en als voorhand alleen de betekenis of een plaatje krijgen.</p>
<p>Kopje: grammatica; wat vind je van de voorbeelden?</p>	<p>Beter aansluiten bij deze leerkracht. Stukje over lidwoorden, hoe kun je een turks kind helpen om het in het nederlands correct te doen. doel is dat het kind de nederlandse taal leert, eigen taal heel leuk, dat doen ze thuis maar. Dit sluit meer aan ipv het aanmoedigen van de thuistaal.</p>

<p>Kopje: taalbeschouwing</p>	<p>Taalverschijnsel eerst beetje onduidelijk, hoe bedoel je dat; maar nadat ik uitlegde dat dat vooral was dat de kinderen verschillen tussen talen en culturen gaan zien, was het duidelijk.</p> <p>Taalprofiel is een beetje zweverig; kinderen in de klas zouden dat niet zo goed snappen</p> <p>Laatste stuk over schoonheid van taal, wel leuk maar dan anders vormgeven: 1 woord in meerdere talen verwoorden welke taal klinkt/schrijft het woord het mooist. Maar stemmen kan in sommige klassen huilen geven, maar dat is aan de leerkracht hoe hij dat aanpakt.</p>
<p>Kopje: lezen en schrijven</p>	<p>Sprak leerkracht meer aan. Het gaat uiteindelijk naar het nederlands toe. Doel is om aan het eind in het nederlands gedaan wordt en dat je het nederlands beter gaat begrijpen. Dat vond ze erg goed, dat dat duidelijk beschreven werd.</p>
<p>Kopje: spreken en luisteren</p>	<p>Daar staat leerkracht niet achter. Ze mogen niet in hun eigen taal overleggen. Leerkracht stimuleert ze om in het nederlands te praten. als een kind het niet weet, vraagt hij/zij of het in het engels mag, en vervolgens gaan ze samen de nederlandse betekenis zoeken.</p>
<p>Wat vind je goed aan de handleiding?</p>	<p>Theoretische inleiding</p>
<p>Wat zou je aanpassen?</p>	<p>Meer naar het nederlands en minder naar de thuistaal. als je hem om zou gooien, duidelijk doel vermelden dat er gefocust wordt op het nederlands</p>
<p>Wat mis je en zou je extra willen toevoegen?</p>	<p>Nee.</p>

Leerkracht C

Hoeveel jaar geef je les?	Eerste jaar als leerkracht
In welke groep geef je les?	Groep 6 en groep 7
Wat is je ervaring met meertalige kinderen?	Tijdens opleiding met name duitstalige leerlingen en limburgs dialect. Tijdens opleiding is het bij nederlands aan bod gekomen, maar niet met de nadruk die deze leerkracht hoopte, het bleef onderbelicht.
Hoeveel meertalige kinderen heb je nu in de klas, in hoeverre zijn ze meertalig (geboren in Nederland of niet)?	17 verschillende nationaliteiten nu op school in vaals; 5 of 6 verschillende nationaliteiten. Sws een vluchteling, 1tje in turkije geboren maar op jonge leeftijd voor de basisschool naar nederland, en de rest in nederland geboren.
Wat vind je van de handleiding in het algemeen?	Heldere opbouw, duidelijk. Fijn dat het onderbouwd wordt met de ijsbergtheorie; geeft handvaten. Handig dat de praktijkkoppeling er in zit, maar is vaak moeilijk te realiseren. Moeilijk uitvoerbaar als je alleen voor de groep staat. Je kent niet altijd de talen van de kinderen, bv het turks, hebben ze het dan wel echt over de les.
Zou je hem gebruiken in je klas, ja of nee? Waarom wel/niet?	In ideale situatie, met ondersteuner die thuis is in de thuistalen, samen werken met de leerlingen in die thuistaal. Als er mogelijkheid is van ondersteuning, dan zou het wel kunnen ook als je zelf de taal niet spreekt. Als de mogelijkheden er zijn, dan wel ja, fijne opbouw Met huidige technologieën zijn er vaak wel dingen mogelijk qua andere talen.
Als je een cijfer moest geven voor de bruikbaarheid, wat geef je dan op een schaal van 1 tot 10?	Als de mogelijkheden er zijn: er zijn handen in de klas en de tijd is er: ruime 8. Op dit moment 6 nationaliteiten, 31 kinderen, alleen voor de groep, dan wordt het lastig. Het zou wel kunnen maar vergt veel planning en zelfstandigheid van de kinderen; deze groep lukt dat niet, is afhankelijk van de groep kinderen.
Wat vind je van het theoretisch deel?	Op geen enkel moment niet begrijpbaar; iedereen op in het basisonderwijs zou hier geen probleem mee moeten hebben met het lezen.
Kopje: meertaligheid	Belangrijk dat aangegeven wordt dat limburgs en fries een eigen taal is. mt is ondergeschoven kind, je laat ze

	onbewust wel praten maar bent er met deze handleiding misschien bewuster mee bezig.
Kopje: voordelen	Goed onderbouwd alles; is gewoon helder; leerkracht kan zich erin vinden. Niets gelezen met zoiets van hmm. Als je zelf in je klas gaat denken; het stukje over abstract denken, je kijkt naar werkhouding en cognitieve capaciteiten, ieder kind is anders. Leuk om te vergelijken met algemeen beeld en eigen klas.
Blok over ijsbergtheorie	Onbekend model; iets wat je kunt vertalen naar veel vakgebieden. Koppeling naar talen is nieuw, ijsbergmodel kende leerkracht wel. Vooral het punt van elkaar versterken is een mooi nieuw inzicht.
Kopje: soorten meertalig onderwijs	Heeft zelf wel een open taalbeleid op informele momenten en groepswork. Vooral over dialect, maar sommige kinderen voelen zich soms buitengesloten als er dialect gesproken wordt. Andere nationaliteit mag ook op informele momenten, want sommige vinden het lastig om zich in het nederlands te uiten, het wordt niet verboden, alleen bij het vermoeden van slecht praten. Om bewust de andere taal aan te moedigen is wel nieuw, maar wel een interessant experiment.
Wat vind je van het praktisch deel?	Over het algemeen zijn de lessuggesties uitvoerbaar. vooral bij woordenschat, lezen en grammatica. Alleen lastig bij het overleg in de andere taal bij lezen bv, is het lastig om te doen als je als leerkracht de taal niet spreekt, het zou wel kunnen als je daarna terugkoppelt in het nederlands wat de kinderen gezegd hebben.
Kopje: thuistalen zichtbaar	Dat doen ze min of meer al. Minder gericht op de talen van anderen, maar wel culturen, ze koppelen daar ook lessen aan. Vervolgstep zou kunnen met het gebruiken van boeken in de eigen taal.
Wat vind je ervan dat er een onderscheid wordt gemaakt in taaldomeinen? Is dit een nuttig onderscheid?	Fijn dat het onderscheid er is. vooral als je kijkt naar de cito's daar is ook een onderscheid zichtbaar. Fijn als je op een bepaald onderdeel van taal wil richten, dan kun je vrij snel vinden wat je nodig hebt.
Kopje: woordenschat	Woordspin is goed toepasbaar. Als je de opleiding hebt afgerond, moet dit je de nodige houvast geven.
Kopje: grammatica; wat vind je van de voorbeelden?	Bepaalde methode voor tweetalige kinderen, daar zijn ze nu mee begonnen. Via de app kun je een reden vinden waarom ze sommige fouten maken. Deze leerkracht gaat de app miss ook wel echt gebruiken.

Kopje: taalbeschouwing	Alle drie helder duidelijk
Kopje: lezen en schrijven	
Kopje: spreken en luisteren	Ideeën die erachter zitten zijn duidelijk, alleen tis lastig om te luisteren als je de taal niet spreekt.
Wat vind je goed aan de handleiding?	Visuele onderbouwing van theorie en modellen. Geeft de nodige houvast. Goed dat er theoretische opbouw is en een praktijkkoppeling
Wat zou je aanpassen?	
Wat mis je en zou je extra willen toevoegen?	Dit is ideale situatie, hoe zou je dingen kunnen aanpakken als je alleen voor de groep staat. Bepaalde werkvormen aanbevelen voor die situaties.