

Het benutten van meertaligheid in de klas:
uitdagingen en kansen op een basisschool in Amsterdam Zuidoost

Sophie Cirpka

20-06-2020

ULP G

Begeleider: Inti Soeterik

8410 woorden

Studentnummer: 11337354

Abstract

In grootstedelijke contexten zoals Amsterdam is meertaligheid een onontkoombare realiteit. Dit geldt ook voor een basisschool in Amsterdam Zuidoost, waar Nederlands voor veel leerlingen niet hun thuistaal is. De onderzoeksschool is daarom op zoek naar manieren om deze meertaligheid van hun leerlingen meer te benutten in het onderwijs. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Wat zijn de kansen en uitdagingen voor het benutten van meertaligheid in de lespraktijk op een basisschool in Amsterdam Zuidoost? Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd waarbij drie leerkrachten van de onderzoeksschool zijn geïnterviewd. Uit de antwoorden bleek dat de leerkrachten uitdagingen ervaren in het ontbreken van draagkracht binnen de schoolorganisatie en het ontbreken van concrete handvatten in de lespraktijk. De leerkrachten beschreven kansen van meertaligheid in het enthousiasme van de leerlingen over de leerstof, de mogelijkheden voor leerlingen om op te bloeien in hun eigen thuistaal en het stimuleren van ouderbetrokkenheid. Op basis van deze kansen wordt aanbevolen om meertaligheid binnen de onderzoeksschool structureel op te pakken. Eventueel vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de ervaringen van een grotere groep leerkrachten en leerlingen.

Inhoudsopgave

Abstract	1
Inleiding	4
De (meer)waarde van meertaligheid	7
Het negeren van meertaligheid op school	9
Het benutten van meertaligheid op school	12
Uitdagingen en kansen bij het benutten van meertaligheid	14
Onderzoeksvraag en verwachtingen	17
Methode	18
Respondenten	19
Instrumenten	20
Procedure	21
Data-analyse	22
Resultaten	23
Huidige ervaringen met het benutten van diversiteit en meertaligheid	24
Uitdagingen binnen de schoolorganisatie en de lespraktijk	25
De kansen van een interventie: een meertalige valentijnskaart	27
Verandering van kijk op het thema meertaligheid benutten	28
Conclusie	30
Discussie	31

Literatuurlijst.....	34
Bijlage 1: Interviewleidraad voormeting	40
Bijlage 2: Interviewleidraad nameting (leerkracht 1)	41
Bijlage 3: interviewleidraad nameting (leerkracht 2)	42
Bijlage 4: Interviewleidraad nameting (leerkracht 3)	43
Bijlage 5: Code lijst	44

Inleiding

Leven in diversiteit is één van de kenmerken van een grootstedelijke context zoals Amsterdam. Met het ontbreken van een etnische meerderheid is Amsterdam sinds 2011 ook een *majority-minority city* geworden, ofwel er is geen dominante meerderheidsgroep (Fukkink & Oostdam, 2016). Er wordt zelfs gesproken van het begrip superdiversiteit in zulke steden (Vertovec, 2007). Dit kan als volgt worden gedefinieerd: naast de significante verschillen *tussen* de verschillende minderheden, is er bij superdiversiteit ook sprake van verschillen *binnen* de groepen. Zo zijn er grote verschillen in eerste generatie en tweede generatie migranten als het gaat op opleidingsniveau of sociaaleconomische status (Crul, Schneider & Lelie, 2013).

Deze superdiversiteit vraagt van leerkrachten dat ze vanuit een breed perspectief naar kinderen kijken. Het is een combinatie van variabelen (etniciteit, cultuur, religie, taal, sociaaleconomische status, etc.) die de identiteit van kinderen bepaalt (Vertovec, 2007; Warikoo & Carter, 2009). Labels als een ‘zwarte school’ of een ‘Marokkaans kind’ omvatten in zekere zin de diversiteit niet meer. Deze “etnische bril” zorgt er zelfs voor dat leerkrachten de specifieke combinatie van kenmerken van de leerlingen niet waarnemen en ook niet benutten in de lespraktijk (Crul, Uslu & Lelie, 2016). De etniciteit van een leerling geeft in deze huidige, superdiverse context te weinig informatie over de achtergrond en thuissituatie van een leerling. Een leerkracht heeft in een superdiverse klas meer aan “een multidimensionale of superdiverse bril om de leerlingen te begrijpen en te begeleiden” (Crul, Uslu & Lelie, 2016, p.53). Kijken door een superdiverse bril maakt een heroverweging in pedagogisch en didactisch handelen noodzakelijk.

Met betrekking tot lesgeven in de superdiverse context ervaren leerkrachten ook uitdagingen. Daar is het benutten van de meertaligheid die leerlingen meebrengen in de klas een

voorbeeld van (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017; Kuiken, 2016, Severiens & De Koning, 2016; Crul, Uslu & Lelie, 2016). Meertaligheid houdt in dat mensen thuis een andere taal of talen spreken dan het Nederlands (Agirdag & Van de Oudeweetering, 2017; Van Praag, Van den Bossche, Sierens & Agirdag, 2016). Hiervoor geldt dat leerlingen met Nederlands als tweede taal vaak over een kleinere omvang Nederlandse woordenschat beschikken dan leerlingen met Nederlands als eerste taal. Dit kan invloed hebben op het schoolsucces van deze leerlingen. Uit onderzoek (Kuiken, 2016) wordt dit verschil in woordenschatomvang vooral in de bovenbouw van de basisschool merkbaar: leerlingen met Nederlands als eerste taal kennen aan het eind van hun basisschooltijd 12.000 tot 17.000 woorden, terwijl leerlingen met Nederlands als tweede taal een gemiddelde woordenschatomvang hebben tussen de 8000 en 12.000 woorden. Dit heeft invloed op het schoolsucces van leerlingen met Nederlands als tweede taal. Deze uitdaging toont aan hoe meertaligheid binnen het onderwijs vaak als risico wordt gezien voor het schoolsucces van kinderen.

Toch is meertaligheid een onontkoombare realiteit in de wereld: ongeveer veertig procent van de wereldbevolking krijgt onderwijs in een taal die niet hun thuistaal is (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017). Er zijn dan ook steeds meer onderzoeken waarbij het benutten van meertaligheid in het dagelijks leven, en specifiek in het onderwijs, als meerwaarde wordt beschouwd. Zo speelt het spreken van je eigen thuistaal, en dus het kunnen uiten van je cultuur, een belangrijke rol in de identiteitsvorming en integratie binnen de samenleving (Ghorashi, 2006; Vertovec, 2007; Warikoo & Carter, 2009).

Ook op de onderzoeksschool in Amsterdam Zuidoost is er sprake van superdiversiteit, met in het bijzonder meertaligheid. Het is daarom van belang voor de onderzoeksschool om in kaart te brengen in hoeverre leerkrachten meertaligheid al benutten en welke uitdagingen en

kansen de leerkrachten hierbij ervaren. Hiervoor is vanuit de school ook dit schooljaar een leerteam *diversiteit* opgesteld met drie leerkrachten, met als doel om meertaligheid meer een plek te geven in hun onderwijs. Dit onderzoek draagt bij aan het leerteam in de vorm van een theoretische onderbouwing en een verzameling van de ervaringen en gedachten die de leerkrachten hebben over het benutten van meertaligheid in de lespraktijk.

De praktische relevantie van dit onderzoek sluit bovendien aan op de uitdagingen die leerkrachten ervaren in de lespraktijk. De aanwezigheid van meertaligheid vereist meer dan alleen een wijziging in het curriculum. Lesgeven in een superdiverse context vraagt namelijk een verandering in onderwijsmateriaal, onderwijsstijlen, attitudes, percepties en meer (Banks, 2004). Met betrekking tot deze veranderingen voelen veel leerkrachten en leerkrachtenopleidingen zich echter nog niet competent en voldoende voorbereid (Leeman, 2006; Milner, 2012; Severiens, 2014).

Er is tevens weinig recent onderzoek gedaan naar hoe er in de praktijk van het onderwijs recht wordt gedaan aan deze superdiversiteit, en specifiek meertaligheid (Aarts, 1997; Aarts, Ruiter, & Verhoeven, 1993). Er zijn veel theorieën opgezet die het lesgeven in een superdiverse context uiteenzetten, maar kwalitatief onderzoek naar hoe leerkrachten en leerlingen dit nu werkelijk ervaren en hoe dit nog verder doorontwikkeld kan worden is gering (Severiens, 2014). Kwalitatief onderzoek geeft de mogelijkheid om inzicht te krijgen in de opvattingen van leerkrachten en leerlingen, waarbij de ervaring en gedachten van de respondenten centraal staan.

Bovendien is er weinig onderzoek gedaan naar de ervaringen van leerkrachten met meertaligheid binnen de grootstedelijke context van Nederland (Frijns, Mulder & Visser, 2014; Praag, 2016). Onderzoek naar betekenisvolle, meertalige interacties tussen leerkrachten en leerlingen zijn daarom nodig om te begrijpen hoe meertaligheid werkt en hoe de meertaligheid

van leerlingen nog meer benut kan worden in een superdiverse context. Dit onderzoek beoogt daarom in kaart te brengen hoe leerkrachten op een basisschool in Amsterdam Zuidoost meertaligheid benutten in hun lespraktijk en welke kansen en uitdagingen zij hierbij zien, in de hoop dat de inzichten die daarbij worden opgedaan ook waardevol zijn voor het recht doen aan meertaligheid in andere onderwijscontexten.

In onderstaand theoretisch kader zal allereerst de term meertaligheid worden toegelicht aan de hand van verschillende invalshoeken. Hierna zal verder worden ingegaan op het negeren van meertaligheid op school en de gevolgen daarvan. Binnen het onderwijs ligt de focus vaak enkel op de Nederlandse taal. Dit eentalig beleid wordt in de literatuur gerelateerd aan het taalbadmodel. Vervolgens wordt het benutten van meertaligheid besproken aan de hand van het meertalig sociaal interactiemodel en het concept *translanguaging*. Tot slot worden de uitdagingen en kansen bij het benutten van meertaligheid behandeld. Nadat het onderwerp meertaligheid in de lespraktijk is uitgewerkt in het theoretisch kader, zal de opzet van dit onderzoek worden beschreven in de methode. Hierna zullen de belangrijkste resultaten worden benoemd met daaropvolgend de conclusie en discussie.

De (meer)waarde van meertaligheid

Meertaligheid kenmerkt grootstedelijke contexten als Amsterdam (Van Praag, Van den Bossche, Sierens & Agirdag, 2016). Toch lijkt de ene meertaligheid de andere niet. Bij bevolkingsgroepen van een niet-westerse migrantenachtergrond wordt het spreken van een andere taal vaker opgevat als een gebrek. Er wordt eerder gesproken van een taal-*achterstand*, dan van *meer*-taligheid. In het boek *Meertaligheid en Onderwijs* (Agirdag & Van de Oudeweetering, 2017) wordt het volgende geschreven: “Het lijkt of deze [mensen] niet méér,

maar juist minder, cultureel kapitaal hebben, doordat ze een taal extra spreken” (p. 12). Aan de ene kant wordt kennis van westerse talen, zoals Frans en Duits, benadrukt om een succesvol leven te leiden. Maar aan de andere kant wordt de meertaligheid van mensen met een niet-westerse migrantenachtergrond als een obstakel en risico gezien (Van Avermaet, 2015; Kuiken & Muysken, 2009). Er kan dus worden gesproken van een discrepantie in opvattingen over meertaligheid.

Deze verschillen in opvattingen kunnen tevens in verband worden gebracht met de voor- en nadelen van meertaligheid in de huidige, globale samenleving. Enerzijds, wordt de taal voor mensen met een migrantenachtergrond als drempel ervaren om te kunnen deelnemen aan en te kunnen communiceren in de samenleving waar deze mensen wonen. Er wordt bovendien verwacht dat zij zo snel en goed mogelijk de taal leren om te kunnen integreren in de samenleving (Van Praag et al., 2016). Anderzijds, wordt meertaligheid als een economische meerwaarde gezien. Kennis van de taal bevordert immers internationale handelsrelaties zoals tussen Nederland en Turkije (Agirdag & van de Oudeweetring, 2017). Ook in de straten van Amsterdam Zuidoost geldt dit, waarbij de kleine winkeltjes van etnische minderheden afhankelijk zijn van meertaligheid (Agirdag & van de Oudeweetring, 2017). Zo verdienen mensen die hun eerste taal beter beheersen meer dan degene die hun eerste taal amper nog gebruiken (Agirdag, 2014).

Het verschil in de waarde van meertaligheid valt te relateren aan twee dominante opvattingen betreft het benutten van diversiteit in de klas. Binnen het onderzoeksveld wordt een onderscheid gemaakt tussen het ‘kleurenblind’ en multicultureel perspectief als het gaat om lesgeven in een superdiverse context (Apfelbaum et al., 2010). Zo zijn veel leerkrachten van mening dat een ‘kleurenblind’ perspectief meer gelijkheid en integratie in de klas zou bevorderen

(Apfelbaum et al., 2010). Iedereen wordt hierbij gelijk behandeld. Een andere opvatting is die van multicultureel onderwijs, waarbij leerkrachten bewust hun aanpak aanpassen aan de verschillende achtergronden van de leerlingen (Banks, 2004). Hierbij kan er onderscheid gemaakt worden tussen vijf dimensies van multicultureel onderwijs: toevoegen van divers onderwijsinhoud, aandacht voor kennisconstructie, terugdringen van vooroordelen, pedagogiek van gelijke kansen en het versterken van de schoolcultuur en sociale cultuur (Banks, 2004).

In het kader van dit onderzoek is gekozen voor de term *meertaligheid*, om de kansen van al deze talen te benadrukken en te stimuleren in het onderwijs. Binnen de context van de onderzoeksschool zal ‘meertalig’ in dit onderzoek gedefinieerd worden als de aanwezigheid van een andere thuistaal dan Nederlands. Deze nadruk op de kansen van meertaligheid past bij multicultureel onderwijs, waarbij de meertaligheid van leerlingen als meerwaarde wordt gezien. Het benutten van meertaligheid in de lespraktijk valt vervolgens onder de eerste dimensie van multicultureel onderwijs, het toevoegen van divers onderwijsinhoud. Het doel hiervan is dat de lesinhoud aansluit op de superdiverse en meertalige achtergronden van de leerlingen.

Het negeren van meertaligheid op school

Een model dat de meertaligheid op school negeert, en aansluitend onder het ‘kleurenblind’ lesgeven valt, is het taalbadmodel. Dit lijkt het meest toegepaste en dominante onderwijsmodel in Nederland en Vlaanderen als het gaat om meertaligheid in de klas (Van Avermaet, 2015). Het houdt in dat leerlingen alleen Nederlands mogen spreken in de klas en op het schoolplein. Leerlingen worden met het taalbadmodel als het ware ondergedompeld in een “bad” van de Nederlandse taal. Leerlingen zouden op deze manier het snelst en het best Nederlands leren. Het gebruik van de thuistalen van leerlingen met een migrantenachtergrond

zou namelijk een belemmering vormen voor een vlotte verwerving van de Nederlandse taal. Echter, dit model negeert daarmee de waarde die de thuistalen kunnen hebben in het onderwijs (van Avermaet, 2015). Met betrekking tot het taalbadmodel dat heerst op de meeste basisscholen, stelt Jaspaert (2013): “Door te eisen dat iemand zijn anders zijn opgeeft, verhinderen we net dat hij zich het Nederlands eigen maakt”.

Dit dominante eentalig beleid, waarbij het Nederlands de aandacht krijgt, blijkt vervolgens uit veel onderzoeken een averechts effect te hebben dan de bedoeling. Zo werd in Vlaanderen een vragenlijst afgenomen bij 775 leerkrachten waarbij het eentalig beleid wordt gehanteerd op de middelbare school. Hierbij werd onderzocht hoe leerkrachten dachten over het taalbeleid en welke gevolgen dit had voor hun lespraktijk. Hieruit bleek dat het eentalig beleid samenhangt met minder vertrouwen in leerlingen, dat ook samenhangt met lage verwachtingen van die leerlingen bij leerkrachten (Pulinx, Van Avermaet & Agirdag, 2017). Dit creëert een *gollem effect*, waarbij de lage verwachtingen van de leerkracht invloed hebben op het handelen van de leerkracht en daarmee ook op het gedrag van de leerlingen en uiteindelijk de schoolprestaties. Het eentalige beleid zorgt voor een vicieuze cirkel die de relatie tussen de leerling en leerkracht en het schoolse leren van de leerling niet bevordert.

Uit vele onderzoeken blijkt tevens dat het ‘kleurenblind’ lesgeven, waar het taalbadmodel en het eentalig beleid een voorbeeld van is, een negatieve invloed heeft op de wijze waarop kinderen van verschillende culturen elkaar zien. Het lijkt zelfs vooroordelen tussen groepen te stimuleren en zorgt ervoor dat leerlingen en leerkrachten vormen van discriminatie niet meer kunnen identificeren (Apfelbaum et al., 2010; Plaut, Thomas & Goren, 2009; Richeson & Nussbaum, 2004).

Zo las in het onderzoek van Apfelbaum et al. (2010) een groep van 60 leerlingen tussen de acht en elf jaar oud een digitaal prentenboek over een leerkracht die racisme en ongelijkheid met zijn klas ging bespreken. Bij de eerste groep nam de fictieve leerkracht een kleurenblind perspectief, waarbij racisme werd behandeld door voornamelijk de overeenkomsten tussen de leerlingen te benoemen. De tweede groep las over een fictieve leerkracht met een multicultureel perspectief, waarbij juist de verschillen tussen leerlingen werden benoemd en gewaardeerd. Beide groepen leerlingen kregen na het lezen van het boek scenario's voor zich waarin racistisch gedrag werd beschreven. Slechts 50% van de groep leerlingen die eerder een kleurenblinde versie van het digitale prentenboek had gelezen, kon racisme en andere vormen van discriminatie herkennen. Bij leerlingen met een multiculturele versie van het prentenboek was dit 77%.

Het negeren van meertaligheid toont zich bij sommige leerkrachten zelfs in de vorm van straf op het spreken van een andere taal. Dit onderzocht Agirdag (2017) bij 1278 meertalige leerlingen, 420 eentalige leerlingen en 1255 leerkrachten in Vlaanderen. Het onderzoek bevat 67 scholen met een hoog percentage meertalige leerlingen en Nederlands als officiële instructietaal. Ondanks de meertalige realiteit, kan dus gesproken worden van een eentalig beleid. Uit vragenlijsten bleek dat leerkrachten zich minder bewust zijn van het effect van straffen op meertaligheid, waarbij er een significant verband werd gevonden tussen het straffen en gevoelens van schaamte bij de desbetreffende leerlingen ($r = 0.089$; $p = 0.004$). De leerlingen voelen zich hierdoor minder thuis op school, minder veilig en hebben minder vertrouwen in hun toekomst. Als gevolg verliezen kinderen motivatie en presteren ze minder goed.

Het zijn deze gevolgen op de cognitieve en emotionele ontwikkeling van kinderen die het negeren van de meertaligheid binnen een klas teweeg kunnen brengen. Opvallend is dat veel onderzoek zich richt op de gevolgen van het negeren van de meertaligheid die leerlingen met

zich meebrengen in plaats van de gevolgen wanneer leerkrachten de meertaligheid wel benutten. Gezien het feit dat de onderzoeksschool zich wil richten op de mogelijkheden van meertaligheid, zal dit onderzoek vooral aansluiten op een model dat de meertaligheid van leerlingen als een meerwaarde beschouwt.

Het benutten van meertaligheid op school

Een model dat onderdeel uitmaakt van het multicultureel lesgeven, waarbij de leerkracht zich bewust is en gebruik maakt van de diversiteit in de klas, is het meertalig sociaal interactiemodel van Van Avermaet (2015), ook wel functioneel veeltalig leren. Meertaligheid kan binnen dit onderwijsmodel beschouwd worden als een didactisch kapitaal dat expliciet wordt benut om de onderwijs- en ontwikkelingskansen van leerlingen te verhogen. Het houdt in dat het *volledige* talige repertoire van leerlingen wordt ingezet om te leren en de verwerving van de Nederlandse taal en de eigen thuistaal te stimuleren. Met de toenemende superdiverse context is volgens Van Avermaet (2015) overigens het klassieke tweetalig onderwijsmodel onmogelijk en onwenselijk geworden. Binnen een klas zijn er tegenwoordig meer dan twee verschillende thuistalen die worden gesproken door leerlingen.

Het samenvoegen van iemands kennis van talen tot één volledig taalrepertoire wordt ook toegepast bij *translanguaging* (Ticheloven, 2017). Dit is de vaardigheid van meertaligen om snel van de ene naar de andere taal te schakelen - iets dat vaak tijdens informele situaties plaatsvindt. Nu zou dit informele taalgebruik ook ingezet kunnen worden in het onderwijs, stelt Ticheloven (2017). De meertaligheid die de leerlingen in de klas brengen, wordt hierbij gezien als een bron en potentieel waardevol voor de cognitieve en emotionele ontwikkeling. Het vereist geen

speciale taalkennis van de leerkracht en bouwt voort op wat de leerling al weet in zijn of haar thuistaal (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017).

Voorbeelden van *translanguaging* onderwijsstrategieën zijn: leerlingen stimuleren achtergrondinformatie van een onderwerp in hun eigen taal op te zoeken, leerlingen laten overleggen met iemand die dezelfde taal spreekt of materiaal beschikbaar hebben in verschillende thuistalen (Ticheloven, 2017). Zo onderzocht Jordens (2016) op twee scholen in Vlaanderen het inzetten van de thuistaal bij leerlingen. Tweetalige leerlingen (Nederlands-Turks) werden aangemoedigd om tijdens acht verschillende taken hun thuistaal, Turks, te gebruiken. Deze taken sloten aan op de vakken taal, rekenen, wereldoriëntatie, kunstzinnige vorming en lichamelijke opvoeding. Voorbeelden van deze taken waren het schrijven van een verhaal bij prenten van een kamishibai (een vorm van Japans verteltheater) en een discussie over het uitsterven van dinosaurussen. Deze taken resulteerden in veel positieve energie en goede taakresultaten bij de leerlingen. Daarbij gebruikten de leerlingen een combinatie van de twee talen en pasten ze zich snel aan wanneer ze merkten dat hun omgeving onvoldoende Turks kon. Het onderzoek toont aan dat de leerlingen hun volledige talige repertoire inzetten om hun denkprocessen te formuleren en afspraken te maken (Jordens, 2016).

Ook in het onderzoek van Rosiers (2016) is *translanguaging* aanwezig in de meertalige interacties tussen leerlingen op een school in Gent met een open, meertalige klascontext. In het onderzoek werden 30 middelbare school leerlingen in twee verschillende stedelijke contexten, Gent en Brussel, gevolgd gedurende hetzelfde schooljaar. De Gentse school had een open beleid tegenover meertaligheid, waarbij thuistalen in de klas waren toegestaan. In de Brusselse school was meertaligheid niet toegestaan in de klas. Video-opnames van spontane klassituaties en interviews met de leerlingen en leerkrachten gaven aan dat de leerlingen in Gent hun thuistaal

regelmatig gebruikten om over les- en leerinhouden te praten. Maar ook de Brusselse leerlingen maakten, voornamelijk bij afwezigheid van de leerkracht, gebruik van hun volledige talige repertoire. Het onderzoek concludeert dat de leerlingen, ongeacht het taalbeleid op school, gebruik maken van hun meertaligheid en dat dit in de meeste gevallen interacties zijn over les- en leerinhouden. Leerkrachten hoeven dus niet bang te zijn om controle te verliezen wanneer meertaligheid wordt benut in de klas (Rosiers, 2016).

Het creëren van een meertalige lespraktijk kan dus mogelijkheden en kansen creëren voor de ontwikkeling van de leerlingen. In de volgende paragraaf zullen deze kansen en ook uitdagingen van meertaligheid verder uitgewerkt worden. Verder zal dit onderzoek vooral aansluiten op het hierboven besproken meertalig sociaal interactiemodel (Van Avermaet, 2015) en het bijbehorende concept van *translanguaging* (Ticheloven, 2017).

Uitdagingen en kansen bij het benutten van meertaligheid

Zoals uit het voorgaande blijkt, vereist meertaligheid op school een visie en aanpak van leerkrachten waarin oog is voor verschillen. Dit vraagt om differentiatie in onder andere pedagogisch en onderwijskundig opzicht (Fukkink & Oostdam, 2016). Severiens gaat in haar oratie (2014) verder en spreekt van differentiëren op cognitief, sociaal én etnisch cultureel gebied. Hierbij creëert ze een nieuw model van gedifferentieerde instructie, waarbij de superdiverse context het startpunt vormt. Deze context heeft invloed op de interacties tussen de leerlingkenmerken (voorkennis, interesse en leerprofiel), de klas als sociaal systeem en de manier waarop de leerkracht differentieert (Severiens, 2014; Tomlinson et al., 2003). Met betrekking tot de sociaal en etnisch culturele achtergrond van leerlingen refereert Severiens

(2014) naar Cohen (2004), die spreekt van de klas als een sociaal systeem. De verschillen in achtergronden zijn binnen dit systeem namelijk bepalend voor de status van de leerling.

Naast de uitdaging van gedifferentieerde instructie in een superdiverse context, hebben leerkrachten soms angst voor het benutten van deze meertaligheid. Ze zijn bang om de controle op inhoud en proces te verliezen in de lespraktijk. Uit een tweetalig rekenproject in Suriname (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017) kwam uit gesprekken met leerkrachten dat zij niet alle talen van de leerlingen begrijpen en hierdoor niet meer de enige bron van kennis zijn. Het is daarom van belang om meertaligheid zo te benutten dat de leerlingen én leerkracht zich er comfortabel bij voelen.

Een andere uitdaging die leerkrachten ervaren is de reacties van ouders die niet willen dat hun thuistaal op school wordt gesproken (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017). Het is een houding die lijkt voort te vloeien uit het Nederlandse koloniale en slavernij verleden, maar ook uit huidige maatschappelijke debat over migranten en de cultuurverschillen binnen de Nederlandse samenleving (Essed, Nimako, Grosfoguel & Melants, 2006). Ghorashi (2006) spreekt van de Nederlandse cultuur dat als iets vast en onaangetast wordt gezien. Dit leidt ertoe dat de grenzen tussen culturen in stand worden gehouden en verbinding steeds meer een uitdaging wordt (Ghorashi, 2006). Het benutten van meertaligheid zou hierdoor weerstand kunnen veroorzaken bij ouders, uit een mogelijke angst om tegen de dominante witte-Nederlandse cultuur in te gaan. Het is dus van belang om ouders bewust te maken van de voordelen van meertaligheid in de klas.

Naast de uitdagingen van meertaligheid op school, zijn er ook onderzoeken naar de kansen en mogelijkheden van meertaligheid (Kuiken & Muysken, 2009; Bialystok & Shapeno, 2005). Zo zou tweetaligheid bij kinderen leiden tot een grotere mate van cognitieve flexibiliteit.

Tweetalige kinderen scoren beter op het oplossen van verbale en non-verbale taken, kunnen zich beter concentreren en verwerven gemakkelijker een nieuwe, vreemde taal (Bialystok & Shapeno, 2005). Ook worden cognitieve vaardigheden opgedaan in de ene taal, zoals rekenen, moeiteloos overgedragen naar de andere taal (Bialystok & Shapeno, 2005).

Meertaligheid kan tevens bijdragen aan de versterking van de banden tussen Nederland en andere landen, zoals hierboven eerder is genoemd. Daarbij versterkt het benutten van meertaligheid het gevoel van eigenwaarde en betrokkenheid bij leerlingen (Kuiken & Muysken, 2009; Jordens, 2016). Dit sluit aan op onderzoek van Van der Wildt (2016), waarbij scholieren door middel van vragenlijsten konden aangeven hoe meer aandacht voor meertaligheid werd ervaren. Het resultaat was dat ruimte voor meertaligheid in verband kon worden gebracht met een thuisgevoel op school en goede vriendschapsrelaties tussen de meertalige leerlingen. Blijkbaar fungeert meertalig onderwijsbeleid niet als een struikelblok voor gemengde vriendschappen (Van der Wildt, 2016).

Met betrekking tot dit onderzoek is het belangrijk om de uitdagingen en kansen van meertaligheid binnen de context van de basisschool in Amsterdam Zuidoost te plaatsen. Zo zou verwacht kunnen worden dat de leerkrachten de uitdaging van gedifferentieerde instructie binnen een superdiverse context (Severiens, 2014) en de angst voor controleverlies ervaren (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017). Een andere uitdaging betreft het benutten van meertaligheid is de reactie van ouders (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017). Aangezien dit onderzoek zich richt op de ervaring van leerkrachten, zal de ervaring van ouders en leerlingen zelf niet worden onderzocht. Ook de meerwaarde die het benutten van meertaligheid voor leerlingen kan hebben zoals cognitieve flexibiliteit (Bialystok & Shapeno, 2005) en economische meerwaarde zullen in dit onderzoek minder belicht worden, gezien dit grootschaliger en buiten de context van deze

school onderzoek vereist. Betrokkenheid en een gevoel van eigenwaarde (Kuiken & Muysken, 2009; Jordens, 2016) bij de leerlingen kunnen indirect, via de perceptie van de leerkracht, worden meegenomen in de ervaring van leerkrachten.

Onderzoeksvraag en verwachtingen

In dit onderzoek zal antwoord worden gegeven op de volgende onderzoeksvraag: *Wat zijn de kansen en uitdagingen voor het benutten van meertaligheid in de lespraktijk op een basisschool in Amsterdam Zuidoost?* Hiervoor zal allereerst de volgende deelvraag beantwoord worden: *In hoeverre benutten leerkrachten meertaligheid nu al in de lespraktijk?* Hierbij wordt de huidige situatie in kaart gebracht op de onderzoeksschool. Gebaseerd op de literatuur wordt verwacht dat beide opvattingen over lesgeven in een superdiverse context, ‘kleurenblind’ en multicultureel, worden gehanteerd door de leerkrachten op de onderzoeksschool (Banks, 2004; Apfelbaum et al., 2010). Aangezien de desbetreffende school een superdiverse doelgroep leerlingen heeft, wordt verwacht dat de leerkrachten kennis hebben van de meertaligheid van hun leerlingen. Met betrekking tot het benutten van deze meertaligheid zullen de leerkrachten waarschijnlijk verschillen in de mate van ervaring.

Vervolgens zal de tweede deelvraag beantwoord worden: *Welke mogelijkheden kunnen interventies bieden?* Naar verwachting zullen de interventies de leerkrachten bewust maken van de uitdagingen en kansen van meertaligheid. Door samen als leerteam diverse lesactiviteiten uit te proberen, wordt verwacht dat de leerkrachten zich meer zullen openstellen voor meertalige interacties met hun leerlingen. Het uitvoeren van een interventie biedt tevens de mogelijkheid om te reflecteren op datgene wat werkt en de lesactiviteit nog meer aan te passen op de behoeften van de leerlingen en leerkracht.

Tot slot wordt de derde deelvraag beantwoord: *Waar liggen volgens de leerkrachten nog kansen en uitdagingen?* Naar verwachting zullen de leerkrachten de uitdagingen van meertaligheid herkennen. De onderzoeksschool zit namelijk midden in het proces om meertaligheid meer te benutten in de lespraktijk. De verwachting is dat kennis over de kansen van meertaligheid en het uitvoeren van een interventie de leerkrachten zullen helpen om de meerwaarde van meertaligheid te ervaren.

Methode

Dit onderzoek beoogt in kaart te brengen hoe leerkrachten op de onderzoeksschool meertaligheid benutten in hun lespraktijk en welke kansen en uitdagingen zij hierbij ervaren. Dit is een kwalitatief onderzoek waarbij de data aan de hand van interviews met drie leerkrachten zijn verzameld. De lezer moet er rekening mee houden dat de maatregelen rondom Covid-19 het verloop van dit onderzoek hebben beïnvloedt. Het oorspronkelijke design van het onderzoek bestond uit een eerste interview (voormeting), een interventie en een tweede interview (nameting). Het was de bedoeling dat de leerkrachten meerdere interventies zouden uitvoeren in de klas, maar hier was wegens het sluiten van de scholen beperkte mogelijkheid voor.

Het kiezen van de interventie vond plaats tijdens een bijeenkomst met het leerteam in februari. Deze bijeenkomst werd opgenomen, met toestemming van de leerkrachten, en kan binnen het onderzoek worden omschreven als een open observatie. De student luisterde actief mee en maakte aantekeningen waar de besproken inhoud overeenkwam met de focus van het onderzoek. Tijdens deze bijeenkomst met het leerteam hadden de leerkrachten afgesproken om in ieder geval twee interventies uit te voeren: het schrijven van een valentijnskaart in de eigen thuistaal en het uitvoeren van een woordenschatles met woorden in andere talen. De

desbetreffende leerkrachten hadden afgesproken om hierna weer bij elkaar te komen en te bespreken welke volgende interventies ze gingen uitvoeren. Door de maatregelen rondom Covid-19 is dit niet gelukt. Bij een gebrek aan uitgevoerde interventies werd daarom voorafgaand het tweede interview een video van de oratie van Joana Duarte over de aanpak van meertaligheid (2020) toegevoegd om de leerkrachten aan het denken te zetten. In deze oratie geeft Duarte verschillende praktijkvoorbeelden en argumenten voor de meerwaarde van het benutten van meertaligheid in de lespraktijk.

In onderstaande methode zullen allereerst de respondenten worden beschreven. Hierna worden de instrumenten, de procedure en enkele aanpassingen van het onderzoeksdesign uiteengezet. Ten slotte wordt beschreven hoe de data is geanalyseerd.

Respondenten

Voor dit onderzoek zijn drie leerkrachten van een basisschool in Amsterdam Zuidoost geïnterviewd: een leerkracht uit groep 7/8, een leerkracht uit groep 6 en een leerkracht uit groep 4/5. De desbetreffende leerkrachten (alle vrouw) hebben een leeftijd tussen de 28 en 34 jaar en zijn tussen de twee en zes jaar werkzaam als leerkracht. Eén leerkracht heeft de reguliere Pabo opleiding gedaan, één leerkracht heeft de Universitaire Pabo gedaan en de andere leerkracht is via het zij-instroomtraject in het basisonderwijs gekomen. Verder hebben twee van de drie leerkrachten een niet-Nederlandse etnische achtergrond en daarvan spreekt één leerkracht thuis een andere taal dan het Nederlands. Voor deze laatste leerkracht geldt ook dat ze niet in Nederland is geboren. Deze leerkrachten doen mee aan dit onderzoek omdat ze het leerteam *diversiteit* van de desbetreffende school vormen. Eén van deze leerkrachten was tevens de contactpersoon voor de student.

Instrumenten

Bij elke leerkracht werden twee interviews afgenomen: een voormeting en nameting. Hiervoor zijn interviewleidraden opgesteld op basis van het theoretisch kader en de onderzoeksvraag. Zo bestond het eerste interview uit vragen over de achtergrond van de leerkracht, de wijze waarop ze nu al meertaligheid benutten, de kansen en uitdagingen die ze ervaren en hun ideeën over een mogelijke interventie. Hiermee is voldaan aan inhoudsvaliditeit, waarbij de aspecten van het benutten van meertaligheid in de lespraktijk zijn vertegenwoordigd in de interviewvragen. De interviewleidraad bestond uit zeven vragen met verdiepende doorvragen en is als bijlage toegevoegd.

De interviewleidraad voor het tweede interview is voor elke leerkracht individueel opgesteld naar aanleiding van de antwoorden uit het eerste interview. Zo kregen twee leerkrachten een specifieke vraag over hun onderzoekende houding als leerkracht. Deze houding kwam bij de leerkrachten tijdens het eerste interview naar boven als reden om meertalige lesideeën uit te proberen in de klas. Zo heeft één leerkracht eerder intensief meegedaan aan een leerteam *Funds of Knowledge* en heeft de andere leerkracht tijdens haar opleiding, de Universitaire Pabo, veel onderzoekende vaardigheden opgedaan. De derde leerkracht kreeg een vraag die inging op de werkdruk en hoe dit een rol speelt in het benutten van meertaligheid. Dit was bij deze leerkracht een onderwerp dat tijdens het eerste interview naar voren kwam.

De overige vragen gingen in op de ervaring met de gekozen interventies en de wijze waarop ouders een rol spelen in het benutten van meertaligheid. Hoewel de rol van de ouders niet was opgenomen in de onderzoeksvraag, kwam dit aspect veel terug in de literatuur en werd ouderbetrokkenheid regelmatig genoemd tijdens het eerste interview. Hierdoor is gekozen om dieper in te gaan op de rol van ouders en hoe de relatie tussen ouder en leerkracht meespeelt in

het benutten van meertaligheid. Beide interviewleidraden waren semigestructureerd opgesteld, om indien nodig door te vragen bij nuttige informatie. De interviewleidraad van het tweede interview bestond uit zeven of acht vragen met verdiepende doorvragen en is tevens als bijlage toegevoegd.

Hoewel de interviewleidraden voor elke leerkracht individueel zijn opgesteld, zijn de vragen telkens gebaseerd op de deelvragen en bijbehorende literatuur. Hiermee is voldaan aan inhoudsvaliditeit, waarbij de verschillende aspecten van het benutten van meertaligheid in de lespraktijk zijn vertegenwoordigd in de interviewvragen. Doordat niet alle drie leerkrachten de mogelijkheid hadden om een interventie uit te voeren in de klas, kregen de drie leerkrachten voorafgaand aan het interview een video doorgestuurd met twee kijkvragen. Dit was een oratie van Joana Duarte over de aanpak van meertaligheid (2020). Deze kijkvragen zijn ook opgenomen in de interviewleidraad. De oratie diende op deze manier als een aanleiding om te reflecteren over mogelijke interventies en meertalige lesideeën.

Procedure

Het eerste interview is afgenomen in januari, waarbij de leerkrachten voorafgaand aan het interview de interviewleidraad kregen opgestuurd per e-mail. De leerkrachten zijn ieder individueel geïnterviewd op dezelfde dag. De interviews hebben plaatsgevonden op de onderzoeksschool in het lokaal van de leerkracht. Dit heeft bijgedragen aan de ecologische validiteit van het onderzoek, waarbij de leerkrachten zich comfortabel voelden in hun eigen lokaal en eerder geneigd waren om eerlijk te antwoorden. Elk interview heeft ongeveer 30 minuten geduurd en de audio werd met toestemming van de leerkracht opgenomen. Hierna zijn de interviews getranscribeerd en direct opgestuurd naar de desbetreffende leerkracht, met als

doel de mogelijkheid om persoonlijke informatie van de leerkracht weg te laten. Geen van de leerkrachten heeft aangegeven dat bepaalde fragmenten niet mochten worden opgenomen in het transcript.

In februari zijn de geïnterviewde leerkrachten als leerteam bijeengekomen om enkele interventies uit te kiezen voor in de lespraktijk. Met toestemming van de desbetreffende leerkrachten was de student aanwezig en heeft het gesprek opgenomen. Deze bijeenkomst heeft 30 minuten geduurd, waarbij de leerkrachten gezamenlijk twee interventies hebben uitgekozen om uit te voeren in de klas. De inhoud uit deze bijeenkomst dat aansloot op de onderzoeksvraag is door de student getranscribeerd.

Het tweede interview zou oorspronkelijk fysiek op de onderzoeksschool hebben plaatsgevonden, maar wegens de maatregelen rondom Covid-19 ging dit via ZOOM. Hierbij hebben de leerkrachten voorafgaand de interviewleidraad en de oratie van Joana Duarte toegestuurd gekregen. De leerkrachten zaten in hun eigen klaslokaal of thuis. Elk interview heeft 30 minuten geduurd en de audio werd met toestemming van de leerkracht opgenomen. Hierna zijn de interviews getranscribeerd en opgestuurd naar de desbetreffende leerkracht. Geen van de leerkrachten had bezwaar op het volledige transcript.

Data-analyse

De transcripten van de zes interviews en de bijeenkomst met het leerteam zijn vervolgens aan de hand van codes geanalyseerd. Deze codes bestonden in eerste instantie uit 'kansen', 'uitdagingen', 'huidige situatie' en 'gewenste situatie'. Vervolgens zijn er subcodes gemaakt voor de codes 'kansen' en 'uitdagingen' om in de data patronen te ontdekken. Gedurende het analyse proces zijn veel subcodes gewijzigd en toegevoegd. Zo werd binnen de code 'kansen'

eerst een subcode ‘interesse/betrokkenheid/enthousiasme’ gebruikt. Deze subcode is uiteindelijk onderverdeeld in de subcode ‘enthousiasme over leerstof’ en ‘kennis over elkaar’. Om de kansen en uitdagingen nog beter te onderscheiden in de data, is er vervolgens een onderscheid gemaakt in de subcode ‘lespraktijk’ en ‘schoolorganisatie’. Hierdoor werd duidelijker welke patronen er bestaan als het gaat om de kansen en uitdagingen van het benutten van meertaligheid in de lespraktijk en in de schoolorganisatie. Door het ontbreken van uitgevoerde interventies was het moeilijk om te kunnen spreken van de oorspronkelijke subcode ‘attitude’. Daarom is de subcode ‘ontbreken van positieve attitude’ aangepast naar ‘ontbreken van positieve kijk op het thema’. De resultaten lieten namelijk wel een verandering in kijk zien op het thema, waarbij de leerkrachten meer inzichten hebben opgedaan.

Om de interbeoordeelaarsbetrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, zijn enkele fragmenten gestuurd naar de scriptiebegeleider om te coderen. Deze fragmenten zijn willekeurig gekozen, waarbij de scriptiebegeleider geen kennis had van de analyse van de student. Hierna zijn de gecodeerde fragmenten met elkaar vergeleken op overeenstemming. De manier van coderen kwam bij deze fragmenten voor het grootste deel overeen tussen de student en scriptiebegeleider. Enkele aanpassingen werden gemaakt in de vorm van specifieke subcodes. Zo werd er bij de (sub)code ‘kans/ kennis over elkaar’ gesplitst in kennis tussen ‘leerkracht en leerling’ en kennis tussen ‘leerling en leerling’.

Resultaten

Door middel van kwalitatief onderzoek is in kaart gebracht hoe leerkrachten op een basisschool in Amsterdam Zuidoost meertaligheid benutten in hun lespraktijk en welke kansen en uitdagingen zij hierbij ervaren. In onderstaand hoofdstuk zullen de resultaten van de

afgenomen interviews worden beschreven. Allereerst wordt de huidige situatie, voorafgaand de interventie, beschreven als het gaat om het benutten van diversiteit en meertaligheid in de lespraktijk. Hierna zullen de uitdagingen worden beschreven die de leerkrachten ervaren binnen de schoolorganisatie en de lespraktijk. Daaropvolgend worden de kansen van een interventie, de meertalige valentijnskaart, benoemd. Tot slot gaat dit hoofdstuk in op een verandering van kijk op het thema meertaligheid bij de leerkrachten en een verlangen om deze verandering van kijk ook bij collega's over te brengen.

Huidige ervaringen met het benutten van diversiteit en meertaligheid

De onderzoeksschool in Amsterdam Zuidoost valt te typeren als een superdiverse school, met onder andere verschillen in religie, sociaaleconomische status en thuistaal. Interesse voor deze superdiverse doelgroep werd bij alle drie de leerkrachten benoemd. De leerkrachten zien de superdiversiteit als een verrijking voor hun school en ervaren het als leerzaam voor hun eigen ontwikkeling. Zo vertelde één van de leerkrachten:

...hoe langer je hier werkt, hoe meer je erachter komt hoeveel verschillende soorten diversiteiten zijn... Ja, ik vind het wel een verrijking. Je leert heel erg zelf als leerkracht met verschillen om te gaan, maar zij leren ook met heel veel verschillen om te gaan.

(Leerkracht 2, voormeting)

Bij het beschrijven van de huidige situatie rondom het benutten van meertaligheid maakte leerkracht 3 regelmatig het verband met haar kennis en ervaringen met *Funds of Knowledge* (FoK). Zo had deze leerkracht vorig jaar meegedaan aan het leerteam FoK binnen het schoolbestuur *Zonova*, destijds nog *Sirius*. FoK valt te omschrijven als de kennis en ervaring die leerlingen met zich meenemen, waarbij leerkrachten deze verborgen kennisbronnen verwerken in

hun lespraktijk (Hogg, 2011; Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992). Voorafgaand dit onderzoek was dit concept voor de desbetreffende leerkracht het uitgangspunt om ook de thuistaal van leerlingen als kennisbron te gebruiken tijdens lesactiviteiten. Met deze kennis en haar persoonlijke ervaring als meertalig persoon ervaarde deze leerkracht geen uitdagingen om meertaligheid meer te gaan benutten in haar lespraktijk.

Het beschikken over een positieve en open kijk naar meertaligheid beschreef leerkracht 2 als een gevolg van de onderzoekende houding die bij haar opleiding als academische leerkracht werd gestimuleerd. Tijdens de voormeting beschreef de leerkracht verscheidene momenten in haar lespraktijk waarin ze bewust de gelegenheid creëert voor de meertaligheid van haar leerlingen. Zo mogen sommige leerlingen toetsen in het Engels maken, spreekt de desbetreffende leerkracht ook regelmatig Engels met hen en leert een leerling haar momenteel enkele woorden in het Papiaments.

Uitdagingen binnen de schoolorganisatie en de lespraktijk

Ondanks de positieve kijk op meertaligheid en diversiteit, beschreven de leerkrachten verscheidene uitdagingen als het ging om meertaligheid meer benutten in de lespraktijk. Zo ervaren alle drie leerkrachten een gebrek aan draagkracht binnen het schoolteam. “Het idee [wordt] nog niet volledig gedragen door directie en [het] team en dat is gewoon zonde. Wij zijn toch te gefocust op de Nederlandse taal en het aanbieden hiervan” (Leerkracht 1, nameting). Dezelfde leerkracht benoemde dat er volgens haar te weinig over meertaligheid wordt gesproken en dat de focus vooral op de Nederlandse taal ligt. “Ik heb wel een paar collega's die zeggen Nederlands is de taal en dat is de taal die je leert”, aldus leerkracht 2.

Deze focus op de Nederlandse taal kwam in de interviews ook ter sprake in relatie tot de huidige woordenschatmethode die net is geïmplementeerd. Hierbij merkte leerkracht 1 op dat deze aanpak wellicht niet de beste aanpak is voor hun doelgroep leerlingen: “... er zullen geheel veel theorieën achter zitten van: goh, ze leren juist sneller als ze het ook in andere talen [leren]. Dus misschien pakken we het ook gewoon helemaal verkeerd aan” (Leerkracht 1, voormeting).

Naast uitdagingen op het niveau van de schoolorganisatie, spraken de leerkrachten ook van uitdagingen op het niveau van de lespraktijk. Zo ervaren de leerkrachten wegens een gebrek aan kennis en handvatten soms een drempel om meertaligheid meer te benutten in de lespraktijk. Tijdens de interviews werden vragen als ‘Hoe pak ik het aan?’ en ‘Waar moet ik op letten?’ regelmatig door de leerkrachten gesteld. Hoewel leerkracht 1 tijdens het eerste interview veel ideeën noemde om meertaligheid meer een plek te geven in de lespraktijk, leek de werkdruk van grote invloed op het uitvoeren van deze ideeën. “We moeten al zo ontzettend veel” (Leerkracht 1, voormeting). Hierbij vond de leerkracht het moeilijk om gedurende de lesdag bewust de thuistalen van de leerlingen te benutten in haar lessen. Het gebrek aan expertise lijkt een grote rol te spelen in het daadwerkelijk benutten van meertaligheid in de lespraktijk. Hierbij benoemde leerkracht 1 dat ze vanuit haar opleiding ook weinig heeft geleerd over meertaligheid. Ze vertelde:

Ik weet niet hoe dat nu zit, maar er wordt toch van NT2 gesproken. En kinderen met een NT2 achtergrond moeten drie keer zoveel woorden aanleren. Die hebben een achterstand op de Nederlands sprekende kinderen etcetera. Zo heb ik de PABO doorlopen. Zo ga je vaak ook het gesprek aan met ouders, vooral in het begin. Van: zo zit het en ten opzichte van een Nederlands sprekend kind zit uw kind daar. En er is heel veel werk aan de

winkel. Met die insteek komen kinderen en ouders eigenlijk al het schoolsysteem binnen. Dat is natuurlijk helemaal niet positief of opbouwend... (Leerkracht 1, nameting)

De kansen van een interventie: een meertalige valentijnskaart

Als gevolg van het sluiten van de scholen wegens Covid-19, hadden de leerkrachten minder tijd om een interventie uit te voeren in de klas. Voorafgaand de uitbraak van Covid-19 was tijdens een bijeenkomst met het leerteam afgesproken om in ieder geval twee ideeën uit te werken in de lespraktijk: het schrijven van een valentijnskaart in de thuistaal en het uitvoeren van een woordenschatles met woorden in andere talen. Twee leerkrachten hebben de interventie van de valentijnskaart uitgevoerd. Beide leerkrachten spaken van een enorm enthousiasme, hoge betrokkenheid en interesse bij de leerlingen over de opdracht:

Eigenlijk zijn ze er allemaal heel serieus mee aan het werk gegaan. Dus dat was wel het mooie. En ze willen het dan ook ineens voorlezen, waar je dan ook helemaal niks van begrijpt. Maar dan hoor je gewoon hoe spannend en hoe leuk ze het vinden. (Leerkracht 2, nameting)

Leerkracht 3 voegde toe dat de opdracht omtrent de valentijnskaart de leerlingen bewust maakte van de overeenkomsten en verschillen in taal. De leerkrachten beschreven dat hun leerlingen nieuwe kennis over elkaar op deden en dat ze interesse toonden in andere talen. Hierin merkten de leerkrachten dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen werd gestimuleerd. Leerkracht 3 ervaarde dit ook wanneer ze de verborgen kennisbronnen van haar leerlingen (FoK) ontdekte en hiervan gebruik maakte in haar lespraktijk. Ze beschreef dat een teruggetrokken leerling plotseling opbloeide tijdens een rap battle met andere leerlingen van de school. Het

benutten van meertaligheid in de lespraktijk biedt volgens haar zeker kansen om het zelfvertrouwen en zelfbeeld van de leerlingen te stimuleren.

De opdracht van de meertalige valentijnskaart bood de leerkrachten tevens de gelegenheid om meer kennis op te doen over de leerling, zijn/haar thuissituatie en de relatie met hun ouders. Toen een leerling een verhaal in haar thuistaal had geschreven, bracht ze een ochtend haar moeder de klas in. Hierover vertelde leerkracht 2 het volgende:

En ook kinderen die dan hun ouders vragen of [ze] even de klas in [mogen] komen.

Mogen ze het dan zien? Ik zeg: ja, natuurlijk! Ga je gang ... En die moeder begon te huilen. Ik zeg: waarom huilt u? Zegt ze: ik vind het zo lief, want ze zegt dat ze wil dat ik trots op haar ben en dat ze heel hard haar best gaat doen. Het was heel mooi om te lezen en dat wist ik niet, want ik kan geen Koreaans lezen. Dus het is wel echt heel tof.

(Leerkracht 2, nameting)

Het benutten van meertaligheid in de lespraktijk beschreven de leerkrachten op deze manier als een kans om ouders meer te betrekken in de leerstof en datgene dat op school gebeurt. Leerkracht 3 benoemde dat ze al eerder ouders had uitgenodigd om over hun cultuur en taal te praten. De leerlingen waren destijds heel betrokken en nieuwsgierig. Deze kans van ouderbetrokkenheid benoemden de leerkrachten ook tijdens de bijeenkomst met het leerteam: “Ik bedoel, als een kind niet in zijn eigen taal kan schrijven, dan doe je het samen met je vader of je moeder” (Leerkracht 2, leerteam bijeenkomst).

Verandering van kijk op het thema meertaligheid benutten

Hoewel de maatregelen rondom Covid-19 het uitvoeren van de interventies bemoeilijkten, spraken de leerkrachten van verandering in hun kijk op het benutten van

meertaligheid in de lespraktijk. Zo benoemde leerkracht 1 tijdens het tweede interview: “Ik zie nu in dat de ouderwetse manier van taalonderwijs geven toch achterhaald is. We hebben nu eenmaal te maken met meertalige leerlingen en zo zouden we nu ook ons onderwijs moeten inrichten” (Leerkracht 1, nameting). Door samen met het leerteam na te denken over het thema meertaligheid en het verwoorden van haar gedachten tijdens de interviews, begon ze het benutten van meertaligheid steeds meer als een meerwaarde te zien in plaats van als iets extra’s.

We hebben geleerd dat het Nederlands topprioriteit is. Het is al een zware klus an sich.

En dan komt daar bovenop iets wat dan als extra wordt ervaren. Maar ik zie nu ook dat het niet extra is. Het levert veel opbrengsten op, in ieder geval meer dan we nu leveren.

(Leerkracht 1, nameting)

Het afnemen van de interviews en de bijeenkomsten als leerteam zorgden tevens voor een enthousiasme om de rest van het schoolteam mee te nemen in het thema. Dit verlangen om meer draagkracht te stimuleren bij collega’s kwam onder andere voort uit de lezing die voorafgaand het tweede interview naar de leerkrachten was gestuurd ter voorbereiding. De lezing had alle drie leerkrachten geïnspireerd om een soortgelijke workshop bij hun collega’s uit te voeren. Zo benoemde leerkracht 2 tijdens het tweede interview:

Ik hoop dat [collega’s] dan uiteindelijk ook de meerwaarde [van meertaligheid] gaan zien en dan mee gaan doen daarin. Dat is het beste, want dan zijn ze wel intrinsiek gemotiveerd. Dus ik denk dat we gewoon heel enthousiast moeten zijn. (Leerkracht 2, nameting)

Bovendien benoemden de leerkrachten de mogelijkheden om elkaars meertaligheid meer te gebruiken. Zo kunnen alle drie leerkrachten een andere taal of meer spreken. Leerkracht 3 vertelde tijdens het eerste interview: “[we] hebben verschillende expertises hier op school en het

zou fijn zijn om daar gebruik van te kunnen maken”. Door elkaars kennis in talen en culturen meer te gebruiken, zagen de leerkrachten kansen om meertaligheid meer te integreren in hun onderwijs - in de lespraktijk, maar ook binnen de schoolorganisatie.

Conclusie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: *Wat zijn de kansen en uitdagingen voor het benutten van meertaligheid in de lespraktijk op een basisschool in Amsterdam Zuidoost?* Hiervoor is kwalitatief onderzoek uitgevoerd naar de ervaringen van leerkrachten met het benutten van meertaligheid in hun lespraktijk.

Uit de resultaten is gebleken dat de leerkrachten veel ideeën hebben om meertaligheid meer te gaan benutten. Ze zien de superdiversiteit van hun leerlingen als een verrijking voor zichzelf en de school. Ondanks deze positieve kijk ten opzichte van meertaligheid en het benutten daarvan, merken de leerkrachten weinig draagkracht binnen de schoolorganisatie omtrent het onderwerp. Er wordt weinig over de meertaligheid van de leerlingen gesproken en niet alle collega's zien hierin meerwaarde voor de lespraktijk. Ook binnen de huidige lespraktijk ervaren de leerkrachten een gebrek aan concrete handvatten en kennis om meertaligheid op een juiste manier te benutten tijdens lesactiviteiten.

Met betrekking tot de uitgevoerde interventies beschreven de leerkrachten een enorm enthousiasme bij de leerlingen. Deze waren geïnteresseerd in elkaars talen, zochten naar overeenkomsten en deden kennis op over elkaars thuissituatie. Ook de leerkrachten merkten hoe deze meertalige lesactiviteiten bij hen tot meer kennis over de leerlingen leidden. Daarbij heeft het onderzoek de desbetreffende leerkrachten enthousiast gemaakt om de rest van het schoolteam

mee te nemen in het onderwerp en hen te overtuigen van de meerwaarde van het benutten van meertaligheid.

Uit dit kwalitatief onderzoek is gebleken dat de leerkrachten van de onderzoeksschool uitdagingen ervaren in het gebrek aan kennis en handvatten betreft meertaligheid benutten in de lespraktijk. Ook wordt de afwezigheid van draagkracht binnen de schoolorganisatie als een uitdaging ondervonden. Kansen zien de leerkrachten vooral in het enthousiasme dat de leerlingen tonen bij meertalige lespraktijken. De leerlingen vertonen betrokkenheid, hebben plezier in de lesstof en krijgen de mogelijkheid om op te bloeien in hun eigen thuistaal. Daarbij biedt meertaligheid volgens de leerkrachten ook kansen om ouders meer te betrekken bij het onderwijs. Een laatste kans zien de leerkrachten in het schoolteam zelf, waarbij ze de meertaligheid en expertise van collega's willen gebruiken om meertaligheid meer te gaan benutten in de lespraktijk.

Discussie

Uit de afgenomen interviews bleek dat er op de onderzoeksschool leerkrachten open staan om meertaligheid meer te gaan benutten, maar dat er volgens de geïnterviewde leerkrachten ook leerkrachten zijn die Nederlands als de officiële instructietaal zien. Dit resultaat is in overeenstemming met de verwachting dat beide opvattingen over het lesgeven in een superdiverse context aanwezig zijn op de school: het kleurenblind en multicultureel perspectief (Apfelbaum et al., 2010). Deze twee verschillende opvattingen over het benutten van meertaligheid in de lespraktijk zou een deel van de verklaring kunnen zijn waarom de desbetreffende leerkrachten draagkracht binnen de schoolorganisatie missen.

Zoals leerkracht 1 benoemde, wordt met de nieuwe woordenschatmethode vooral de focus gelegd op de Nederlandse taal. Dit taalbeleid van de school komt overeen met het taalbadmodel, waarbij de leerlingen worden ondergedompeld in een “bad” van de Nederlandse taal (Van Avermaet, 2015). Deze aanpak zou tevens kunnen verklaren waarom de leerkrachten een gebrek aan handvatten en kennis ervaren als het gaat om meertaligheid benutten in de klas. Meertaligheid wordt nog niet door alle collega’s als meerwaarde gezien in de klas.

In tegenstelling tot de literatuur spraken de leerkrachten niet van een angst voor controleverlies bij het benutten van meertaligheid in de klas (Le-Pichon-Vorstman & Kambel, 2017). Leerkracht 2 benoemde dat ze aan de toon van haar leerlingen kan horen of ze respectvol met elkaar praten en dat ze anders een andere leerling kan vragen om te vertalen. Hierbij merkte ze wel op dat vertrouwen tussen de leerkracht en leerling een voorwaarde is voor leerlingen om hun thuistaal te gebruiken in de klas. Ook de uitdaging van ouders, die niet willen dat hun thuistaal op school wordt gesproken, herkenden twee van de drie leerkrachten niet. Eén leerkracht herkende deze houding van ouders vooral door haar eigen ervaring met een meertalige opvoeding en zag dit ook terug bij enkele ouders van haar leerlingen. De andere twee leerkrachten spraken enkel van enthousiasme bij ouders wanneer de thuistaal werd gesproken op school. Leerkracht 2 noemde als verklaring dat er op de school geen sprake is van een witte-Nederlandse meerderheidsgroep. Hierdoor zou het maatschappelijke debat over migranten en specifiek meertaligheid minder een rol kunnen spelen bij deze ouders.

De lezer moet er rekening mee houden dat de maatregelen rondom Covid-19 de procedure van dit onderzoek hebben beïnvloedt. Daarbij behandelt dit onderzoek uitsluitend de ervaringen van drie leerkrachten. De resultaten kunnen daarom niet gegeneraliseerd worden op het gehele schoolteam. Hierbij is het ook belangrijk om in acht te nemen dat de desbetreffende

leerkrachten al voorafgaand het onderzoek interesse hadden in het onderwerp. Dit betekent dat de leerkrachten enthousiast waren om zich te verdiepen in het onderwerp meertaligheid en open stonden om een interventie uit te voeren in de klas. Voor dit onderzoek is niet gemeten of dit enthousiasme over meertaligheid aanwezig is bij leerkrachten buiten het leerteam *Diversiteit*.

Het huidige onderzoek is een aanvulling op bestaande literatuur over meertaligheid in de lespraktijk, waarbij in kaart is gebracht in hoeverre leerkrachten op een school in Amsterdam Zuidoost meertaligheid al benutten en waar er volgens leerkrachten potentie ligt om dit meer te doen. Op basis van dit onderzoek zou de onderzoeksschool meertaligheid structureel kunnen oppakken in de lespraktijk. De resultaten wijzen op veel kansen met betrekking tot het benutten van meertaligheid, maar onderstreept wel het belang van draagkracht en ondersteuning in handvatten en kennis vanuit de schoolorganisatie. Het advies voor vervolgonderzoek is dan ook om meerdere leerkrachten op de school te interviewen, waarbij meerdere interventies met betrekking tot het benutten van meertaligheid in de lespraktijk zijn uitgetoet. Ook zou vervolgonderzoek kunnen achterhalen hoe leerlingen zelf de meertalige lespraktijk op de school ervaren.

Literatuurlijst

- Aarts, R. (1997). *Turks in het basisonderwijs: onderzoek naar de dagelijkse praktijk van het onderwijs in eigen taal*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Aarts, R., Ruiter, J., & Verhoeven, L. (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces: relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: Student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 449-464. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.816264>
- Agirdag, O. (2017). Het straffen van meertaligheid op school: de schaamte voorbij. In: *Meertaligheid en onderwijs*, O. Agirdag & E. Kamel (red.). (pp. 44-52) Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Agirdag, O. & Van de Oudeweetering, K. (2017). Inleiding: de paradox van meertaligheid in de Lage Landen. In: *Meertaligheid en onderwijs*, O. Agirdag & E. Kamel (red.). (pp. 9-15) Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological Science*, 21(11), 1587-1592. <https://doi.org/10.1177/0956797610384741>
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bialystok, E., & Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing

- ambiguous figures. *Developmental Science*, 8(6), 595–604.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00451.x>
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (2004). Equity in Heterogeneous Classrooms. In: *Handbook of Research on Multicultural Education*, J.A. Banks & C.A. McGee Banks (red.). (p. 736-750). San Francisco: Jossey-Bass
- Crul, M. R. J., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.
- Crul, M., Uslu, G. & Lelie, Z. (2016). Superdiverse schoolklassen: een nieuwe uitdaging voor docenten. In: *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context*, R. Fukkink & R. Oostdam (eds.). (pp. 45-54) Bussum: Coutinho.
- Duarte, J. (2020). De aanpak van meertaligheid [Oratie]. Geraadpleegd van <https://woa.kohnstamminstituut.nl/de-aanpak-van-meertaligheid-van-joana-duarte/>
- Essed, P., Nimako, K., Grosfoguel, R., & Melants, E. (2006). Designs and (Co)Incidents: Cultures of Scholarship and Public Policy on Immigrants/Minorities in the Netherlands. *International Journal of Comparative Sociology*, 47(3-4), 281–312.
<https://doi.org/10.1177/0020715206065784>
- Frijns, C., Mulder, S., & Visser, S. (2014). Ont-armen of omarmen? Over onze omgang met (meer) taal op school. *MeerTaal*, 1(3), 4-9.
- Fukkink, R. & Oostdam, R. (2016) Onderwijs en opvoeding in een (groot)stedelijke omgeving. In: *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context*, R. Fukkink & R. Oostdam (eds.). (pp. 45-54) Bussum: Coutinho.
- Ghorashi, H. (2006, 13 oktober). Paradoxen van culturele erkenning: Management van

- Diversiteit in Nieuw Nederland [Oratie]. Geraadpleegd op 21 december 2019, van <https://hallehghorashi.com/nl/wp-content/uploads/2011/10/oratie-Halleh-Ghorashi-13-okt-06.pdf>
- Hogg, L. (2011). Funds of Knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666–677.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Jaspaert, K. (2013, 5 september). Nederlands leren op z'n klein-Vlaams. *De Standaard*.
Geraadpleegd van https://www.standaard.be/cnt/dmf20130904_00725699
- Jordens, K. (2016). Meertalige eilandjes in een eentalige zee, een goed idee? In: *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*, Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., Van Braak, J., Van de Craen, P., Van Gorp, K. & Van Houtte, M. (red.). (pp. 33-49). Leuven: Acco.
- Kuiken, F. (2016). Werken aan taalvaardigheid in de meertalige stad. In: *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context*, R. Fukkink & R. Oostdam (eds.). (pp. 45-54)
Bussum: Coutinho.
- Kuiken, F. & Muysken, P. (2009). Doe je voordeel met meertaligheid. *Didaktief*, 6, 36-37.
- Leeman, Y. (2006). Teaching in ethnically diverse schools: teachers' professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 341-356.
<https://doi.org/10.1080/02619760600795171>
- Le Pichon-Vorstman, E. & Kambel, E. (2017). Meertalige strategieën, taalonzekerheid en rekenen met anderstaligen: voorbeelden uit Suriname. In: *Meertaligheid en onderwijs*, O. Agirdag & E. Kamel (red.). (pp. 17-38) Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Milner, H. (2012). Challenges in Teacher Education for Urban Education. *Urban Education*,

- 47(4), 700–705. <https://doi.org/10.1177/0042085912452098>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Plaut, V., Thomas, K., & Goren, M. (2009). Is Multiculturalism or Color Blindness Better for Minorities? *Psychological Science*, 20(4), 444–446. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x>
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Richeson, J., & Nussbaum, R. (2004). The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(3), 417–423. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.09.002>
- Rosiers, K. (2016). Haal meer uit interactie! Meertalige interactie in de klas. In: *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*, Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., Van Braak, J., Van de Craen, P., Van Gorp, K. & Van Houtte, M. (red.). (pp. 71-82). Leuven: Acco.
- Severiens, S. (2014, 20 maart). Professionele capaciteit in de superdiverse school [Oratie]. Geraadpleegd op 13 december 2019, van https://pure.uva.nl/ws/files/2323022/158656_442972.pdf
- Severiens, S. & De Koning, H. (2016). Lesgeven in superdiverse klassen. In: *Onderwijs en*

opvoeding in een stedelijke context, R. Fukkink & R. Oostdam (eds.). (pp. 165-174)
Bussum: Coutinho.

Severiens, S., Wolff, R. & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>

Ticheloven, A. (2017). Translanguaging: een oplossing voor meertalige klassen? In: *Meertaligheid en onderwijs*, O. Agirdag & E. Kamel (red.). (pp. 39-43) Amsterdam: Boom Uitgevers.

Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119–145.
<https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6-11.

Van der Wildt, A. (2016). Een talig divers leerlingenpubliek: het thuisgevoel en de vriendschapsrelaties van leerlingen op diverse scholen. In: *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*, Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., Van Braak, J., Van de Craen, P., Van Gorp, K. & Van Houtte, M. (red.). (pp. 95-105). Leuven: Acco.

Van Praag, L., Van den Bossche, J., Sierens, S. & Agirdag, O. (2016). Inleiding. In: *Haal meer*

- uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*, Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., Van Braak, J., Van de Craen, P., Van Gorp, K. & Van Houtte, M. (red.). (pp. 9-18). Leuven: Acco.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), pp. 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Warikoo, N., & Carter, P. (2009). Cultural Explanations for Racial and Ethnic Stratification in Academic Achievement: A Call for a New and Improved Theory. *Review of Educational Research*, 79(1), 366–394. <https://doi.org/10.3102/0034654308326162>

Bijlage 1: Interviewleidraad voormeting

Achtergrond leerkracht

1. Hoe bent u op basisschool X gekomen?
2. Hoe ervaart u de diversiteit die de leerlingen met zich meenemen?
 - a. Hoe zou u de diversiteit op deze school omschrijven?
 - b. In hoeverre merkt u de diversiteit van de leerlingen in de klas?
 - c. In hoeverre merkt u de diversiteit van de leerlingen buiten de klas?

Meertaligheid op school X

3. In hoeverre benut u nu al de meertaligheid van uw leerlingen in uw lespraktijk?
 - a. Kan u een voorbeeld geven?
4. Welke uitdagingen komt u tegen als het gaat om het benutten van meertaligheid?
 - a. Welke uitdagingen ervaart u als het gaat om de leerling zelf?
 - b. Welke uitdagingen ervaart u als het gaat om de ouders?
 - c. Welke uitdagingen ervaart u met uw collega's?
5. Waarin ziet u kansen als het gaat om het benutten van meertaligheid?
 - a. Welke kansen ziet u als het gaat om de leerling zelf?
 - b. Welke kansen ziet u als het gaat om de ouders?
 - c. Welke kansen ziet u als het gaat om uw collega's?

Interventie

6. Hoe zou u graag de meertaligheid van uw leerlingen willen benutten?
 - a. Hoe komt het dat u meertaligheid nog niet zo benut in de klas?
7. Aan wat voor een interventie heeft u als leerkracht behoefte?

Zijn we nog dingen die u wilt toevoegen, of die nog niet benoemd zijn, of iets wat nog kenmerkend is voor de meertaligheid op deze school?

Bijlage 2: Interviewleidraad nameting (leerkracht 1)

Interventies

1. Vlak vóór de voorjaarsvakantie kwamen we bijeen met het leerteam. Daar hadden jullie enkele ideeën om uit te voeren in de klas. Heb je voor COVID-19 tijd gehad om hiermee aan de slag te gaan?
 - a. Hoe heb je dit zelf ervaren?
 - b. Hoe hebben de leerlingen hierop gereageerd?
2. Heb je andere dingen uitgetruebed in de klas met betrekking tot meertaligheid?
3. Heb je sindsdien andere ideeën gekregen om uit te proberen?

Naar aanleiding van het eerste interview

4. Tijdens het interview sprak je over de Culturendag, waarbij de leerlingen zich gingen verdiepen in een andere taal. Ik begreep dat leerlingen de taal zelf mochten kiezen. Was er ook de mogelijkheid om een taal te kiezen die één van de leerlingen thuis spreekt?
5. Uit de theorie die ik heb gelezen, komt ook naar voren dat ouders die een andere thuistaal hebben soms niet willen dat deze thuistaal in de klas wordt gebruikt. Hoe zie jij dit?
 - a. Herken jij dit ook?
6. Uit het interview kreeg ik het idee dat je als leerkracht veel moet doen en dat meertaligheid in de klas dan snel als iets extra's voelt. Begrijp ik dit goed?
 - a. Hoe komt dat denk je?

Naar aanleiding van de oratie van Joana

7. Welke nieuwe inzichten heb je n.a.v. de oratie van Joana opgedaan en hoe zou jij die kunnen vertalen naar jullie eigen taalonderwijs op school?
8. Hoe denk jij dat je de inzichten van Joana zou kunnen gebruiken om de interventies die jullie willen uitproberen te versterken?

Zijn we nog dingen die je wilt toevoegen of die nog niet benoemd zijn?

Bijlage 3: interviewleidraad nameting (leerkracht 2)

Interventies

1. Vlak vóór de voorjaarsvakantie kwamen we bijeen met het leerteam. Daar hadden jullie enkele ideeën om uit te voeren in de klas. Heb je voor COVID-19 tijd gehad om hiermee aan de slag te gaan?
 - a. Hoe heb je dit zelf ervaren?
 - b. Hoe hebben de leerlingen hierop gereageerd?
2. Heb je andere dingen uitgetruebed in de klas met betrekking tot meertaligheid?
3. Heb je sindsdien andere ideeën gekregen om uit te proberen?

Naar aanleiding van het eerste interview

4. Uit de theorie die ik heb gelezen, komt ook naar voren dat ouders die een andere thuistaal hebben soms niet willen dat deze thuistaal in de klas wordt gebruikt. Hoe zie jij dit?
 - a. Herken jij dit ook?
5. Uit het interview merkte ik dat je al een enorm onderzoekende houding hebt tegenover het benutten van meertaligheid in de klas. Hoe komt het dat jij deze houding hebt?
 - a. Wat zou er, volgens jou, voor zorgen dat jouw collega's deze houding ook overnemen?

Naar aanleiding van de oratie van Joana

6. Welke nieuwe inzichten heb je n.a.v. de oratie van Joana opgedaan en hoe zou jij die kunnen vertalen naar jullie eigen taalonderwijs op school?
7. Hoe denk jij dat je de inzichten van Joana zou kunnen gebruiken om de interventies die jullie willen uitproberen te versterken?

Zijn we nog dingen die je wilt toevoegen of die nog niet benoemd zijn?

Bijlage 4: Interviewleidraad nameting (leerkracht 3)

Interventies

1. Vlak vóór de voorjaarsvakantie kwamen we bijeen met het leerteam. Daar hadden jullie enkele ideeën om uit te voeren in de klas. Heb je voor COVID-19 tijd gehad om hiermee aan de slag te gaan?
 - a. Hoe heb je dit zelf ervaren?
 - b. Hoe hebben de leerlingen hierop gereageerd?
2. Heb je andere dingen uitgetoetst in de klas met betrekking tot meertaligheid?
3. Heb je sindsdien andere ideeën gekregen om uit te proberen?

Naar aanleiding van het eerste interview

4. Uit de theorie die ik heb gelezen, komt ook naar voren dat ouders die een andere thuistaal hebben soms niet willen dat deze thuistaal in de klas wordt gebruikt. Hoe zie jij dit?
 - a. Herken jij dit ook?
5. Uit het interview merkte ik dat je al een enorm onderzoekende houding hebt tegenover het benutten van meertaligheid in de klas en vooral hun kennis of kennis. Hoe komt het dat jij deze houding hebt?
 - a. Wat zou er, volgens jou, voor zorgen dat jouw collega's deze onderzoekende houding ook overnemen?

Naar aanleiding van de oratie van Joana

6. Welke nieuwe inzichten heb je n.a.v. de oratie van Joana opgedaan en hoe zou jij die kunnen vertalen naar jullie eigen taalonderwijs op school?
7. Hoe denk jij dat je de inzichten van Joana zou kunnen gebruiken om de interventies die jullie willen uitproberen te versterken?

Zijn er nog dingen die je wilt toevoegen of die nog niet genoemd zijn?

Bijlage 5: Code lijst

Kansen / lespraktijk

- Enthousiasme over leerstof
- Kennis over elkaar
 - Leerkracht-leerling
 - Leerling-leerling
- Sociaal-emotionele ontwikkeling
- Ouderbetrokkenheid

Kansen / schoolorganisatie / elkaars kennis gebruiken

Uitdagingen / lespraktijk

- Ontbreken van handvatten
- Ontbreken van positieve kijk op het thema
- Ontbreken van kennis
 - Talen
 - Culturen
- Werkdruk

Uitdagingen / schoolorganisatie

- Thema structureel oppakken
- Draagkracht binnen het team

Huidige situatie

Gewenste situatie