



Gelijke kansen door meertalige pabo's:

de pabo in en voor een meertalige en multiculturele maatschappij

NHL Stenden Hogeschool
Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid

Alex Riemersma
Joana Duarte
Mirjam Günther-van der Meij
Charlie Robinson-Jones
Amanda van Dijk-van 't Noordende
Laura Nap

NHL
STENDEN
hogeschool

NRO
NATIONAAL REGIEORGAAN
ONDERWIJSONDERZOEK



Gelijke kansen door meertalige pabo's:

de pabo in en voor een meertalige en multiculturele maatschappij



NHL Stenden Hogeschool: Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid
Comenius Senior Fellowship
NRO projectnummer: 405.18865.554



Colofon

© NHL Stenden Hogeschool, Leeuwarden 2021.

Niets uit deze uitgave mag, in welke vorm en op welke wijze dan ook, worden overgenomen zonder voorafgaande toestemming van NHL Stenden Hogeschool.

Auteurs: Alex Riemersma, Joana Duarte, Mirjam Günther-van der Meij, Charlie Robinson-Jones, Amanda van Dijk-van 't Noordende en Laura Nap

Eindredactie: Laura Nap en Charlie Robinson-Jones

Disclaimer: De auteurs hebben er alles aan gedaan om alle bronnen en auteursrechthebbenden op te sporen en te vermelden.

Inhoudsopgave

Samenvatting	7	Hoofdstuk 5	97
Voorwoord	8	CLIL voor een inclusieve pabo	
Jantine Kuijpers		Amanda van Dijk-van 't Noordende	
Lijst van figuren en tabellen	11	Hoofdstuk 6	115
Hoofdstuk 1	13	Buur- en streektaalen op de pabo en netwerk van gastleerkrachten	
Inleiding - Geijke kansen door meertalige pabo's: de pabo in en voor een multiculturele maatschappij		Mirjam Günther-van der Meij	
Joana Duarte		Resumé	133
Hoofdstuk 2	31	Alex Riemersma	
Het schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen		Biografieën	139
Laura Nap, Joana Duarte & Mirjam Günther-van der Meij		Bijlagen	140
Hoofdstuk 3	51	> Bijlage A: Enquête – Meertaligheid in het Onderwijs	141
Meertaligheid in de lerarenopleidingen: vanuit het perspectief van de student		> Bijlage B: Handleiding focusgroepen – Taal & Identiteit DBE-atelier	151
Charlie Robinson-Jones		> Bijlage C: CLIL Lesson Plan (les van 45 min)	157
Hoofdstuk 4	77	> Bijlage D: Vragenlijst Drents en Duits 2e jaars Emmen	160
Diversiteit en meertaligheid in het Design Based Education curriculum		> Bijlage E: Evaluatie Cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs	168
Charlie Robinson-Jones & Joana Duarte			



Samenvatting

De maatschappelijke ontwikkelingen van mobiliteit en migratie vragen van de studenten (de toekomstige leerkrachten) competenties op het gebied van meertaligheid en intercultureel functioneren. Dat is EU-beleid, maar niet alle groepen in de maatschappij hebben gelijke kansen in het hoger onderwijs.

In dit boekje worden de resultaten van het NRO Comeniusproject "Gelijke kansen door meertalige pabo's" (2018-2021) gepresenteerd. In dit project wordt de toegankelijkheid van de pabo voor nieuwkomers bevorderd door een schakelklas van mbo naar hbo. In de didactiek en het opleidingsonderwijs wordt de rol van de thuistalen bij het leren ontwikkeld, zoals beschreven in het rapport 'Ruimte voor nieuwe talenten' (2017). Docenten én studenten gaan samenwerken om de gelijke kansen van studenten die ondervertegenwoordigde talen spreken, te bevorderen.

De fusie van de NHL en Stenden hogeschool brengt de pabo's van vijf verschillende locaties in één concept bij elkaar. De conceptuele integratie van schoolvakken en talen als vakgebieden in het opleidingsonderwijs wordt in dit project in gang gezet, met name op de opleidingen in Leeuwarden en Emmen. Hierbij wordt ingezet op de samenwerking met basisscholen over thema's als meertalige taalontwikkeling, didactiek van de taalvaardigheden in verschillende talen, simultane tweetaligheid en translanguaging.

De eindproducten:

- 1 Visie en Leerlijnen met uitgewerkte Modules en Handreikingen die ook op andere pabo's gebruikt kunnen worden. Integratie van meertaligheid, buur- en streektaal en toepassing van Content and Language Integrated Learning op de pabo. Modules Meertaligheid en Taalleren voor de Schakelklas mbo-hbo. Relevante Scripties.
- 2 Tussentijdse Studiedag en Slotconferentie voor regionaal en (inter-)nationaal publiek.
- 3 Een noordelijk netwerk van meertalige leerkrachten specifiek voor buurtalen.
- 4 Disseminatie door sociale media; tijdschrift-artikelen en presentaties op congressen.

Voorwoord

NHL Stenden Hogeschool heeft als missie te werken aan wereldwijze innovatie, waarbij studenten worden opgeleid tot ondernemende, vindingrijke en zelfbewuste professionals, die leren om over de grenzen van het vakgebied en het land heen te kijken. We willen studenten opleiden om wendbaar en weerbaar te zijn, toekomstbestendig als het ware, om een bijdrage te kunnen leveren aan het wereldwijd oplossen van maatschappelijke, sociale, economische en technologische vraagstukken.

Gebruik maken van de kracht van verscheidenheid is daarbij een groot goed. Immers, daar waar verscheidenheid is, ligt een grote bron van leren. Het is de kunst om verschillen bij elkaar te brengen. Niet om ze op te heffen, maar om ze te benutten, ervan te leren, ermee te leren leven. Benutten van verscheidenheid vraagt ook om echte aandacht voor onderscheidende kenmerken, het vraagt om gekend en erkend te worden.

De groeiende diversiteit in scholen en klassen zien we daarom als kans, maar vormt tevens een uitdaging. Om de kans optimaal te benutten, zijn divers-sensitieve onderwijsprofessionals nodig. De lerarenopleidingen spelen een belangrijke rol in het opleiden van deze divers-sensitieve leerkrachten. Ze moeten onze toekomstige leerkrachten voorbereiden op de talige en culturele diversiteit van hun leerlingen.

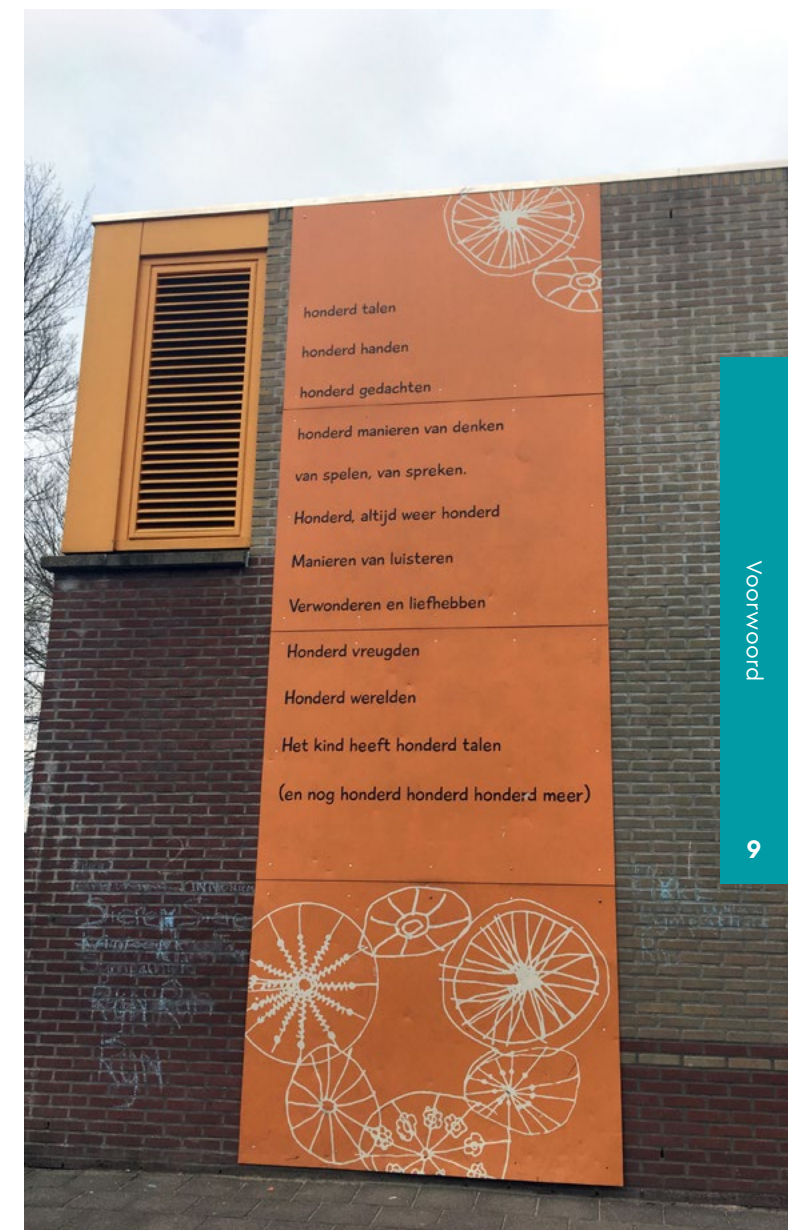
Het noorden van Nederland was altijd al een natuurlijk laboratorium van talige diversiteit: met het Fries en zijn dialecten, het Nedersaksisch en zijn variëteiten, Nederlands, Engels, en het Duits in de grensstreek. Ook in het noorden van Nederland, worden de klassen op onze scholen steeds diverser, waardoor ook steeds vaker de thuistalen van de nieuwkomers toegevoegd worden aan het palet van talen.

Het NRO Comeniusproject "Gelijke kansen door meertalige pabo's" heeft in de afgelopen jaren een belangrijke bijdrage geleverd aan de voorbereiding van onze toekomstige leerkrachten op het lesgeven in talig en cultureel diverse contexten.

Dit project heeft het voor ons mogelijk gemaakt om twee jaar lang (nog wat langer vanwege de COVID-19-pandemie) inhoudelijke experts van o.a. het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid bij alle studiedagen van de Academie Primair Onderwijs te kunnen uitnodigen. Dit heeft ertoe geleid dat meertaligheid en cultureel sensitief lesgeven een belangrijke basis hebben gekregen in het nieuwe curriculum van onze pabo in alle opleidingsfases én opleidingsvarianten. Tevens is de toegankelijkheid van het hbo en de pabo bevorderd voor nieuwkomers door een schakelklas voor hoogopgeleide vluchtelingen en is een bijdrage geleverd aan een netwerk voor meertalige leerkrachten.

Jantine Kuijpers

Directeur Academie Primair Onderwijs
NHL Stenden Hogeschool





Lijst van figuren en tabellen

Lijst van figuren

- Figuur 1.1:** Vijf principes van een divers-sensitief professional.
- Figuur 1.2:** Aandeel basisschoolleerkrachten dat aangeeft zich goed tot zeer goed voorbereid te voelen op het lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen.
- Figuur 1.3:** Werkpakketen van het NRO Comeniusproject "Gelijke kansen door meertalige pabo's".
- Figuur 1.4:** Website van het congres "Talige Diversiteit in het Onderwijs" (29 januari 2021).
- Figuur 1.5:** Eindgedicht van Friese dichteres Sigrid Kingma met impressies van het congres "Talige Diversiteit in het Onderwijs".
- Figuur 3.1:** Aantal en percentage respondenten per provincie.
- Figuur 4.1:** Het werken in DBE-ateliers op de NHL Stenden Hogeschool.
- Figuur 5.1:** Niveaus van de CLIL-pilot.
- Figuur 5.2:** The Language Triptych.
- Figuur 5.3:** Infographic gemaakt door eerstejaars student.
- Figuur 5.4:** Model van ideale toepassing van CLIL in de pabo.
- Figuur 6.1:** Het Nedersaksische taalgebied.
- Figuur 6.2:** Drentse spreekvaardigheid studenten (N=29).
- Figuur 6.3:** Duitse spreekvaardigheid studenten (N=29).

Lijst van tabellen

- Tabel 2.1:** Opnames gemaakt voor het huidige onderzoek.
- Tabel 2.2:** Overzicht van de talen gebruikt in de lessen.
- Tabel 2.3:** Gebruik van translanguaging in de NT2-lessen.
- Tabel 3.1:** Voorbeelden van enquête-items, schalen, aandachtsgebieden en bronnen.
- Tabel 3.2:** Aantal en percentage respondenten per provincie.
- Tabel 3.3:** Kenmerken van de leerkrachten in opleiding die de enquête hebben ingevuld (per opleiding).
- Tabel 4.1:** De doorlopende leerlijn "diversiteit en meertaligheid" in het DBE-curriculum van de NHL Stenden Hogeschool.
- Tabel 4.2:** Overzicht van de vragen die zijn geanalyseerd om de subonderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.
- Tabel 5.1:** Design van het CLIL-pilotproject.
- Tabel 5.2:** Deelnemende docenten aan de pilot.
- Tabel 5.3:** Activiteiten met studenten tijdens de pilot.

Samenvatting

In dit hoofdstuk wordt het NRO Comenius Senior Fellowship project "Gelijke kansen door meertalige pabo's" geïntroduceerd. Na een discussie over recente maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van groeiende diversiteit en de daaraan gekoppelde gevolgen voor het onderwijsstelsel, wordt de rol van de lerarenopleidingen besproken als plek om divers-sensitieve professionals te creëren. Daarna wordt onderzoek gepresenteerd over attitudes, kennis en vaardigheden van toekomstige leerkrachten ten aanzien van het omgaan met talige en culturele diversiteit. Het hoofdstuk eindigt met de presentatie van de vijf werkpakketten van dit NRO Comeniusproject.

Hoofdstuk 1

Inleiding - Gelijke kansen door meertalige pabo's:

de pabo in en voor een multiculturele maatschappij

Joana Duarte

"PBL (*Problem-Based Learning*) begon met verschillende kleine taken, maar een DBE-taak (*Design Based Education*) is een grote taak, het is een projecttaak denk ik. Wat het verschil is, is dat DBE nog meer studentgericht is. Het is dus nog meer studentgericht dan PBL. Dit is het belangrijkste verschil."

Pabodocent in het DBE-programma van de NHL Stenden Hogeschool

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaat het om de rol van de pabo's daar waar het gaat om het voorbereiden van toekomstige leerkrachten op de talige en culturele diversiteit van hun leerlingen. Verder wordt beschreven hoe het project "Gelijke kansen door meertalige pabo's" aansluit op die voorbereiding.

Studenten in het eerste jaar van de reguliere pabo van de NHL Stenden Hogeschool volgen sinds 2019 tussen februari en juni een nieuw college van 5 EC over "Taalonderwijs en Meertaligheid". Een groep enthousiaste leraren-opleiders was betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van deze collegereeks, die inspiratielessen omvat, maar ook activerende werkvormen en concrete taken voor studenten om op hun stagescholen mee aan de slag te

kunnen gaan. Het onderzoeksteam van het NRO Comenius Senior Fellowshipproject "Gelijke kansen door meertalige pabo's" en het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid waren vanaf het begin betrokken bij dit initiatief, dat onderdeel uitmaakt van de curriculumherziening die op de hele hogeschool doorgevoerd wordt. Natuurlijk wilden de docenten weten wat de eerste studenten van het nieuwe college vonden. Een retrospectieve reflectie werd aan het einde van het semester met een paar focusgroepen op drie locaties van de hogeschool uitgevoerd. Eén van de vragen die tijdens deze sessies aan de studenten werd gesteld, was in hoeverre ze van mening waren dat de colleges hen voorbereidden op het lesgeven in meertalige en cultureel diverse klassen. De reacties waren als volgt:

Deelnemer-8: Nee.

Deelnemer 5: Nee, nee, nee. Helemaal niet.

Deelnemer-6: Niet in het eerste jaar, maar we hebben nu een taal en identiteit op de universiteit en ik denk dat dat het grootste deel ervan is.

Deelnemer-3: Een beetje. Maar ik denk dat je het meest leert tijdens de stage.

Deelnemer-2: Ja, in het algemeen.

Deelnemer-1: We krijgen de theorie erover, maar de ervaring ermee is de stage. Zonder ervaring is het erg moeilijk.

Deelnemer-7: Je moet ermee omgaan. Dus je moet een manier vinden.

Alhoewel de studenten aangaven dat ze veel hadden geleerd tijdens de 5 EC-sessies en dat ze ook een positievere houding ten aanzien van leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands hadden ontwikkeld, blijkt uit bovenstaande antwoorden dat een duidelijkere verbinding met de praktijk en de opdrachten op de stagescholen nodig is om de studenten bekwaam te maken voor het lesgeven in talig en cultureel diverse klassen. Het werk in het kader van het NRO Comenius Senior Fellowshipproject "Gelijke kansen door meertalige pabo's" kon hiermee beginnen. Allereerst is het echter goed om op de vraag in te gaan waarom het belangrijk is dat pabo's specifiek aan de slag gaan met talige en culturele diversiteit.

Leeswijzer van dit hoofdstuk

In paragraaf 1.2 beschrijven we recente maatschappelijke veranderingen die van invloed zijn op de rol van lerarenopleidingen en in paragraaf 1.3 gaan wij nader in op de gevolgen van deze veranderingen voor onderwijssystemen. In paragraaf 1.4 identificeren wij wat leerkrachten en lerarenopleidingen kunnen doen om met talige en culturele diversiteit om te gaan en in paragraaf 1.5 wordt concreet gekeken naar de rol van attitudes van leerkrachten in de omgang met diversiteit. In paragraaf 1.6 geven we een overzicht van onderzoek hieromtrent in Nederland. In paragraaf 1.7 beschrijven we ten slotte het NRO Comenius project "Gelijke kansen door meertalige pabo's".

1.2 Maatschappelijke veranderingen die voor de lerarenopleidingen cruciaal zijn

Nederland wordt altijd al door talige en culturele diversiteit gekenmerkt als gevolg van onder meer handel, conflicten, (post)kolonialisme, migratie en immigratie door de eeuwen heen. Deze diversiteit is in de afgelopen decennia nog verder toegenomen, omdat mensen nog nooit zo mobiel en internationaal geweest zijn. Deze veranderingen hebben de sociolinguïstische realiteit van veel regio's in Nederland blijvend veranderd. Dat is niet uitzonderlijk; meer dan de helft van de wereldbevolking is meertalig (Grosjean, 1982). Het wekt dus geen verbazing dat er in Nederland meer dan 2,5 miljoen mensen wonen die naast het Nederlands met een andere taal zijn opgegroeid (KNAW, 2018). Sommige onderzoekers suggereren zelfs dat elk individu meertalig is, omdat iedereen in verschillende contexten terecht komt, waarbij verschillende talen en taalvariëteiten nodig zijn om te kunnen communiceren (Delarue, 2018).

Deze nieuwe, complexere en meer dynamische talige en culturele diversiteit manifesteert zich zowel op maatschappelijk niveau (dat wil zeggen: het gebruik van meerdere talen in de samenleving) als op individueel niveau, aangezien individuen steeds vaker in meer dan één taal communiceren (Cenoz, 2013). Socio-demografische veranderingen hebben geleid tot 'superdiversiteit' (Vertovec, 2007), een term die verwijst naar het samenspel van een verscheidenheid aan factoren die verband houden met sociale, culturele en linguïstische diversiteit, wat leidt tot transformatie in

samenlevingen (Meissner & Vertovec, 2015). Schrooten et al. (2015) omschrijven het zo:

Migratie in de 21^{ste} eeuw kent een veel grotere waaier aan landen van herkomst. Er zijn meer nationaliteiten, er worden meer talen gesproken, de diversiteit aan religieuze achtergronden groeit. De waaier aan migratiemotieven en verblijfsstatuten wordt ruimer en complexer.

Het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) verwacht dat het aantal inwoners in Nederland met een Nederlandse achtergrond zal dalen en het aantal inwoners met een buitenlandse afkomst in de komende jaren sterk zal toenemen (CBS, 2016). Superdiversiteit zal dus ook in de toekomst een realiteit blijven en sterker nog, nog meer toenemen.

Ook in het noorden van Nederland, waar de NHL Stenden Hogeschool zijn hoofdvestiging heeft, kunnen we er niet omheen dat de klassen op onze scholen steeds diverser worden. Het noorden was altijd al een natuurlijk laboratorium van talige diversiteit met het Fries en zijn dialecten, het Nedersaksisch en zijn variëteiten, Nederlands, Engels, en het Duits in de grensstreek. Daar komen nu ook steeds vaker de thuistalen van de nieuwkomers in de drie noordelijke provincies bij (Duarte, 2020). Ook deze aspecten moeten in een discussie over talige en culturele diversiteit in het onderwijs worden meegenomen.

1.3 Gevolgen voor het onderwijssysteem

Scholen in Nederland kennen vanwege deze superdiversiteit dan ook een snelle toename van het aantal meertalige leerlingen, wat leidt tot een heel diverse schoolpopulatie met veel leerlingen die een migranten-, streek- of minderheidstaal spreken. Onder meertaligheid wordt verstaan het beheersen van drie of meer talen door een persoon of gemeenschap (Baker, 2011). Volgens Muysken (2014) houdt meertaligheid in "dat een persoon in het dagelijks leven meer dan een taal gebruikt". Daarbij gaat het volgens Muysken vooral om gebruik: alleen maar een taal kennen leidt niet per se tot meertaligheid in deze definitie. Het is ook niet zo dat iemand een taal perfect hoeft te kennen, maar wel moet je om een taal kunnen gebruiken haar redelijk kennen. Naar schatting groeit een kwart van de leerlingen op Nederlandse scholen op met een andere taal (of talen) in de thuisomgeving. Twee- en meertaligheid bij kinderen wordt met name bepaald door drie soorten leefmilieus (Schaerlaekens, 2008):

- 1 Het thuismilieu van het kind (ouders, grootouders, verzorgers, oppas).
- 2 Het school- of opvangmilieu van het kind (school, kleuterschool, peuterspeelzaal en crèche).
- 3 De geografische omgeving van het kind (woonwijk, dorp, stad, streek en land).

Kinderen die thuis voornamelijk opgroeien met de Nederlandse taal, worden door vreemdetalenonderwijs op school meertalig, maar ook door interactie met andere meertalige kinderen of met meertalige mensen in hun omgeving. Kinderen die thuis met één of twee talen opgroeien – dit kunnen ook streektaalen of variëteiten zijn – komen in aanraking met de Nederlandse taal en alle andere schoolse talen door interactie met de omgeving en met opvang of school. Sowieso is meertaligheid een realiteit voor alle leerlingen.

Gezien de samenstelling van de Nederlandse bevolking, de nadruk op meertalige competenties in het onderwijssysteem, de toekomstige demografische verwachtingen en de digitalisering en globalisering, zou je een meer prominente plek van meertaligheid in het Nederlandse curriculum verwachten. Toch blijkt het Nederlandse onderwijssysteem in de praktijk behoorlijk eentalig georiënteerd te zijn (Kroon & Spotti, 2011). Volgens het rapport 'Talen in Nederland' (KNAW, 2018) is de aandacht voor talen, taalvariëteiten en meertaligheid in het onderwijs zelfs afgenomen. Piet Van Avermaet (2014) constateert naar aanleiding hiervan:

Scholen zijn er vaak van overtuigd dat de meertaligheid van sommige leerlingen hun leerkansen in de weg staat. Meertaligheid wordt vaak als een probleem gezien, als een deficit. (p. 8)

Ook als het impliciet is, leidt "deficit denken" ten aanzien van talige en culturele diversiteit tot schoolse nadelen voor leerlingen die thuis met een andere taal opgroeien dan het Nederlands. Veel van de leerlingen die naast het Nederlands een andere thuistaal spreken, ervaren dat op school hun thuistalen vaak genegeerd, ontmoedigd of soms zelfs rondit verboden worden (Hurwitz & Kambel, 2020). En alhoewel niet slecht bedoeld, blijkt het volledig onderdompelen in de schooltaal en uitsluiting van de thuistaal en -cultuur nadelige gevolgen te hebben voor leerlingen; ze hebben minder zelfvertrouwen, een lager zelfbeeld en presteren slechter op school (Agirdag, 2017).

Bij het onderzoeken van de relatie tussen prestaties en gezinsachtergrond wordt in het PISA-onderzoek (Gubbels et al., 2018) vaak gekeken naar de thuistaal van de leerlingen. Thuis-talen worden in het laatste PISA-rapport in drie groepen onderscheiden: leerlingen die thuis Nederlands of Fries spreken (inclusief dialecten van het Nederlands en het Fries), leerlingen die thuis een andere Europese taal spreken (bijvoorbeeld Portugees, Engels of Pools) en leerlingen die thuis een niet-Europese taal spreken (bijvoorbeeld Arabisch, Papiament, Tigrinya of Turks). Leerlingen die thuis Nederlands spreken, behalen significant hogere gemiddelde scores dan leerlingen die thuis een andere Europese of niet-Europese taal spreken op zowel leesvaardigheid en wiskunde, als op natuurwetenschappen. Op hun beurt behalen leerlingen die thuis een andere Europese taal spreken weer significant hogere gemiddelde scores op alle domeinen dan leerlingen die thuis een andere, niet-Europese taal spreken. Verschillen in thuistaal gaan echter

vaak hand in hand met andere socio-demografische verschillen, zoals het opleidingsniveau van ouders; van de leerlingen die thuis Nederlands spreken heeft 4% laagopgeleide ouders, van leerlingen met een andere Europese thuistaal is dat 9% en van leerlingen met een niet-Europese thuistaal 21% (Duarte, 2020).

1.4 De rol van de lerarenopleidingen

Werken in een heterogene context vereist competenties om met verschillen om te gaan. Recent onderzoek wijst op een dringende noodzaak om 'eentaligheid af te leren' (Scarino, 2014; Spence-Brown, 2014) en suggereert onderwijs- en leerbenaderingen op scholen af te stemmen op de taalpraktijk van de veranderende schoolpopulatie die scholen bedienen. In dit kader rijst de vraag: hoe kan dat het beste plaatsvinden?

Volgens Bea Van Robaeys (2014) is er in de onderwijspraktijk een grotere behoefte aan 'divers-sensitieve' dan aan 'cultuur-sensitieve' professionals. Een grondhouding van actief pluralisme en divers-sensitiviteit is onmisbaar voor het lesgeven in talig en cultureel heterogene contexten. In de uitwerking van haar concept hanteert Van Robaeys (2014) vijf handelingsprincipes die in Figuur 1.1 worden geïllustreerd:



Open, respectvolle, nabije en uitnodigende basishouding, waarbij leerkrachten hun handelingsvrees achterwege laten.



Gericht op samenwerking en dialoog, waarbij samen probleemdefiniëring en oplossingsstrategieën vorm krijgen.



Krachtgerichte kijk op leerlingen en diversiteit, waarbij competenties en inspanningen worden erkend en mogelijkheden en potenties worden gezocht.



Vaardigheid inzake (interculturele) communicatie, waarbij cultuursensitiviteit cruciaal is, alsook de erkenning van en een krachtgericht omgaan met taaldiversiteit.



Kritische houding ten aanzien van de bestaande machtsverschillen in de samenleving (logica van verandering en co-creatie).

Figuur 1.1: Vijf principes van een divers-sensitief professional.

Volgens het Steunpunt Diversiteit en Leren van de Universiteit Gent, is het omgaan met verschillen de essentie van democratie. Dat vraagt van leerkrachten een aantal vaardigheden:

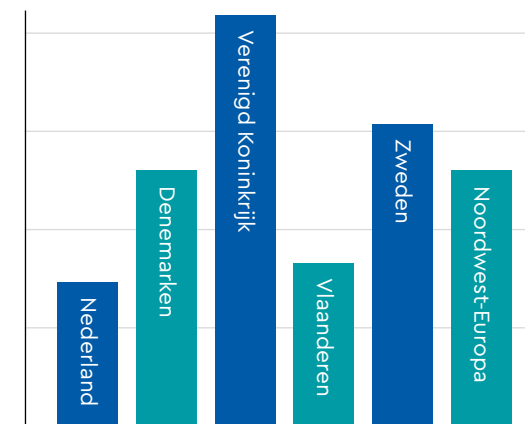
Leerkrachtcompetenties met betrekking tot het omgaan met verschillen (www.steunpuntdiversiteitenleren.be)

1. Vooroordelen en veralgemeniseringen waar mogelijk en wenselijk vermijden.
2. Zich bewust zijn van en zich onthouden van elke vorm van discriminatie.
3. Het scheppen van gelijke leeransen.
4. Werken aan burgerschapsvorming, dat wil zeggen: het vormen van kritische en actieve burgers in een veelvormige, meerstemmige, complexe en mondiale samenleving.

Maar is het te verwachten dat leerkrachten in het algemeen over deze competenties beschikken? En hoe zit het met aankomende leerkrachten, die nu nog op de pabo zitten?

De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) voert vijfjaarlijks de 'Teaching and Learning International Survey' (TALIS) uit, waarin leerkrachten en schoolleiders bevestigd worden over hun beroep en werkomstandigheden. In Nederland hebben in 2018 ruim 2.500 leerkrachten en bijna 180 schoolleiders van 160 scholen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) deelgenomen aan de TALIS. In het primair onderwijs hebben ruim 2.000 leerkrachten en bijna 180 schoolleiders van bijna 180 scholen deelgenomen. Figuur 1.2 geeft voor een aantal

landen het aandeel basisschoolleerkrachten weer dat aangeeft zich goed tot zeer goed voorbereid te voelen op het lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen.



Figuur 1.2: Aandeel basisschoolleerkrachten dat aangeeft zich goed tot zeer goed voorbereid te voelen op het lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen (herdrukt van Wartenbergh et al., 2020, p. 34).

Alhoewel Nederlandse leerkrachten een groter professioneel zelfvertrouwen lijken te hebben dan de leerkrachten in de landen om ons heen, blijft dit zelfvertrouwen achter als het gaat om het omgaan met culturele diversiteit in de klas. Nederlandse basisschoolleerkrachten voelen zich daarover het minst zeker van alle voorgelegde vaardigheden van alle leerkrachten in Noordwest-Europa (Wartenbergh et al., 2020). Welke attitudes, kennis en vaardigheden hebben (aankomende) leerkrachten ten aanzien van het lesgeven aan talig en cultureel diverse klassen?

1.5 Attitudes en kennis van (aankomende) leerkrachten ten aanzien van talige en culturele diversiteit

Zowel pabostudenten als leerkrachten lijden onder de paradoxale situatie waarin meertaligheid enerzijds wordt beschouwd als "een kernelement in het onderwijs van taalleraren en in het leven en werk van een taalleraar in Europa" (Ziegler, 2013, p. 6), terwijl anderzijds concepten voor lesgeven in een meertalige context vaak doordrenkt zijn van "visies op eentalig leren en idealisaties" (p. 7). Sommige leerkrachten onderschrijven over het algemeen eentalige ideologieën (Alisaari et al., 2019; Pulinx et al., 2015), terwijl anderen er volkomen van overtuigd zijn dat de school niet de plek is voor thuistalen (Pulinx et al., 2015; Gkaintartzi et al., 2015; Coleman, 2014). In Nederland hebben dergelijke overtuigingen ertoe geleid dat regionale talen zoals het Fries vaak worden benadeeld (Arocena & Gorter, 2013) en andere thuistalen eveneens worden uitgesloten van het Nederlandse onderwijs.

Ondanks de omstandigheid dat eentalig schoolbeleid de norm blijft, tonen recente studies aan dat attitudes ten aanzien van meertaligheid in het algemeen positiever worden (Schroedler & Fischer, 2020; Ziegler, 2013). Deze positieve attitudes lijken gedeeltelijk voort te komen uit het feit dat de tweede taal in kwestie het Engels is, of een andere Europese meerderheidstaal (Fojkar & Skubic, 2017). Glock et al. (2013) benadrukken dat met name leerkrachten in opleiding vatbaar zijn voor "vooringenomenheid door

impliciete attitudes" (p. 205) vanwege hun gebrek aan onderwijservaring. Aangezien uit verschillende onderzoeken blijkt dat attitudes en overtuigingen de kennis en het gedrag van leerkrachten beïnvloeden (Schroedler & Fischer, 2020; Harrison & Lakin, 2018; Gkaintartzi et al., 2015), zijn de over het algemeen positievere attitudes een aanwijzing dat leerkrachten meer open staan voor het aanpassen van hun onderwijspraktijken.

De meeste leerkrachten spreken de meerderheidstaal en identificeren zichzelf vaak als behorend tot de dominante maatschappelijke groep (Civitillo, Juang & Schachner, 2018; Harrison & Lakin, 2018; Ziegler, 2013). Dat kan problematisch zijn, omdat een meertalige achtergrond invloed kan hebben op de kennis en houding van leerkrachten ten aanzien van meertaligheid (Schroedler & Fischer, 2020; Alisaari et al., 2019; Harrison & Lakin, 2018; Glock et al., 2013). Toch is er in de opleiding van leerkrachten niet vaak aandacht voor de specifieke ervaringen van meertalige leerkrachten; taaldocenten worden nog steeds getraind om zich te bekwaamen in een bepaalde taal, in plaats van ze de tools te geven om ook bekwaam te kunnen worden in het werken met meertalige klassen (Ziegler, 2013). Alhoewel attitudes en overtuigingen over het algemeen positief lijken, blijven scholen werken volgens een *one-size-fits-all* eentalig model. Aangezien dit model geen ondersteuning biedt voor vormen van meertalig onderwijs, voelen leerkrachten in opleiding die met meertalige klassen willen werken zich slecht voorbereid op de praktijk (Schroedler & Fischer, 2020). Hoewel men zich bewust is van de mogelijkheden die

worden geboden door *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en sociale media, waarschuwt Ziegler (2013) dat dergelijke benaderingen "ver onder hun potentieel om te werken blijven" (p. 7). Het aanpakken van deze problemen tijdens de lerarenopleiding zal leerkrachten in opleiding helpen hun professionele identiteit te ontwikkelen en het bewustzijn te vergroten als het gaat om hun rol bij de implementatie van nieuw taalonderwijsbeleid dat afwijkt van eentalige ideologieën (Pulinx et al., 2015; Gkaintartzi et al., 2015; Ziegler, 2013).

In de literatuur hebben de meeste studies betrekking op leerkrachten die al in de praktijk werkzaam zijn; slechts een paar onderzoeken kijken naar leerkrachten in opleiding (Otwinowska, 2014; Karathanos, 2009; Dooly, 2005; Thomassen & Munthe, 2020; Laan, 2014; Cajkler & Halls, 2012). Hoewel Dooly (2005) niet expliciet de reden noemt voor het opnemen van leerkrachten in opleiding in de steekproef, hebben Otwinowska (2014) en Karathanos (2009) zowel leerkrachten met praktijkervaring, als leerkrachten in opleiding ondervraagd in het kader van hun onderzoek naar de rol van onderwijservaring. Otwinowska (2014) ontdekte dat ervaren leerkrachten een iets hoger meertalig bewustzijn toonden, maar het verschil kon niet alleen worden verklaard door ervaring; terwijl Karathanos (2009) ontdekte dat alle drie ervaringsniveaus ('*pre-service*, *in-service* zonder ESL-training en *in-service* met ESL-training') het gebruik van de thuistalen van meertalige leerlingen in de klas ondersteunden, gaven getrainde leerkrachten blijk van de meeste aandacht voor het gebruik

van thuistalen, gevolgd door ongetrainde *in-service* leerkrachten en vervolgens leerkrachten in opleiding. Leerkrachten in opleiding namen in het onderzoek van Dooly (2005) over het algemeen juist een positievere houding aan ten aanzien van taaldiversiteit dan de leerkrachten die al in vaste dienst waren van een school; ze stonden er meer voor open om talige diversiteit als een voordeel in het onderwijs te beschouwen. Bovendien suggereert de studie van Thomassen en Munthe (2020) een grote variatie in mogelijkheden om te leren in de lerarenopleiding, evenals percepties van competentie, die nodig zijn om les te kunnen geven aan meertalige klassen. Uit de studie van Cajkler en Halls (2012) blijkt dat leren op het werk belangrijk wordt gevonden, maar dat leerkrachten in opleiding nog steeds onvoldoende vertrouwen hebben in hun aanpak. De meerderheid van de ondervraagde studenten in dit onderzoek geeft aan te zijn begonnen met het ontwikkelen van responsieve onderwijsvormen, ondersteund door andere collega's, waaronder onderwijsassistenten, waarvan er vele tweetalig zijn.

1.6 Onderzoek uit Nederland

Van Gelder en Visser (2005) deden onderzoek naar de kennis en de houding ten aanzien van meertaligheid onder leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs. Op 22 basisscholen in de stad Groningen vulden 72 onderbouwleerkrachten een vragenlijst in. In deze vragenlijst werden situaties geschetst waarin een leerkracht zich zou kunnen bevinden. De ondervraagde leerkrachten moesten invullen

hoe zij zouden handelen in de situatie in kwestie. In de geschetste situaties komen aspecten van een meertalige ontwikkeling naar voren. Uit het onderzoek bleek dat niet alle aspecten van een meertalige taalontwikkeling even bekend zijn bij leerkrachten. Het bleek dat er grote verschillen waren in de kennis van leerkrachten over de verschillende aspecten van meertaligheid. Het onderzoek keek ook naar de houding van de leerkrachten ten aanzien van meertaligheid. Deze houding bleek erg positief. Wel viel op dat deze positieve houding vaak ophield als er geen sprake bleek van een vlekkeloze verwerving van beide talen (Van Gelder & Visser, 2005, p. 4).

Ten slotte werd een vragenlijst over attitudes ten aanzien van meertaligheid beantwoord door aankomende leerkrachten in het noorden en het oosten van Nederland (Laan, 2014). De houding van de leerkrachten was over het algemeen positief, maar over een Nedersaksisch-Nederlandse opvoeding waren ze minder positief dan over een Turks- of Engels-Nederlandse opvoeding. Bovendien bleek uit het onderzoek dat de kennis over meertaligheid van Nederlandse leerkrachten in opleiding rudimentair was. Hoewel respondenten in vergelijking met eerder onderzoek aantoonde over meer kennis te beschikken over het belang van thuistalen in het onderwijs, was dit aspect nog steeds slechts aanwezig bij minder dan de helft van de pabostudenten. Dat beeld is in lijn met de studie van Arocena en Gorter (2013), waarin werd opgemerkt dat aankomende Friese leerkrachten behoefte hebben aan een verbetering van hun opleiding op het gebied van het Friese taalonderwijs, evenals meertalig onderwijs in het algemeen.

1.7 Het NRO Comeniusproject "Gelijke kansen door meertalige pabo's"

Uit bovenstaande literatuur blijkt dat lerarenopleidingen een belangrijke rol te spelen hebben in de voorbereiding van toekomstige leerkrachten op het lesgeven in talig en cultureel diverse contexten. Met het NRO Comenius Senior Fellowship beoogden wij:

- › Het curriculum van de pabo te herzien zodat meertaligheid en cultureel sensitief leren een doorlopende leerlijn krijgen;
- › De toegankelijkheid van de pabo en het hbo voor nieuwkomers te bevorderen door een schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen in te richten;
- › Een bijdrage te leveren aan een netwerk voor meertalige leerkrachten;
- › Onze resultaten te dissemineren na afloop van het project.

De context voor ons onderzoek is de NHL Stenden Hogeschool. Met ingang van 1 januari 2018 zijn NHL Hogeschool en Stenden Hogeschool gefuseerd tot NHL Stenden Hogeschool. De missie van de nieuwe NHL Stenden Hogeschool is om te werken aan wereldwijze innovatie, waarbij studenten worden opgeleid tot ondernemende, vindingrijke en zelfbewuste professionals, die leren om over de grenzen van het vakgebied en het land heen te kijken (Kuijpers, 2020). De fusie van de NHL en Stenden Hogeschool in 2018 bracht de reguliere pabo's van vier verschillende locaties – Leeuwarden, Groningen, Emmen en Assen – in één concept bij elkaar. Met de nieuwe hogeschool is tegelijkertijd een nieuw onderwijsconcept gestart: *Design Based Education* (DBE). Het onderwijsconcept DBE is onder andere geënt op *Design Thinking*, waarbij in ateliers multidisciplinair en in co-creatie met studenten, docenten, werkveld en onderzoekers wordt gewerkt aan uitdagende praktijkvraagstukken. Andere belangrijke pijlers in DBE zijn persoonlijke groei, multidisciplinaire samenwerking, duurzaam onderwijs en internationale en interculturele vaardigheden (Onderwijsbeleid NHL Stenden, 2019). In dit kader hebben wij voor het NRO Comeniusproject de volgende vier werkpakketten geformuleerd:



Figuur 1.3: Werkpakketten van het NRO Comeniusproject "Gelijke kansen door meertalige pabo's".

Hieronder worden de werkpakketten nader toegelicht:

1a) Inbedding van de onderwerpen meertaligheid en cultureel sensitief lesgeven in het DBE-programma van de pabo (Werkpakket 1)

In dit werkpakket werd er gekeken naar hoe er een doorlopende leerlijn voor de onderwerpen meertaligheid en cultureel sensitief lesgeven in het DBE-programma van de pabo kan worden gerealiseerd. Zo heeft het projectteam twee

jaar lang aan de curriculumherziening van de pabo meegewerkt. De docent-onderzoekers die aan het Comeniusproject hebben meegewerkt, waren onderdeel van zogenoemde 'resultaat verantwoordelijke teams', die tussen 2018 en 2020 aan het nieuwe DBE-curriculum van de pabo hebben gewerkt. Er waren teams met betrekking tot:

- › Propedeuse
- › Taal & Identiteit
- › Mens, Maatschappij en Burgerschap
- › Kunst & Cultuur
- › Mens, Natuur en Techniek
- › Afstudeerfase
- › Minoren (waaronder meertaligheid en taalontwikkeling in internationaal perspectief)

In de propedeuse in de flankerende taallijn wordt meertaligheid geïntegreerd in Nederlands, Engels, Fries (locatie Leeuwarden) en Duits en Drents (locatie Emmen). Voor de derde locatie waar de propedeuse met het nieuwe curriculum in september 2019 gestart is (Groningen) wordt getracht ook Gronings bij het onderwijs te betrekken. Naast de taallijn wordt meertaligheid ook geïntegreerd in de vier leergebieden die in de propedeuse vanaf februari 2020 als verkenning aangeboden worden in een sessie van vier weken en in jaar 2 en 3 elk één semester. Het onderzoeksteam heeft al onderzoek uitgevoerd met studenten in de propedeuse om hun kennis over meertaligheid in het onderwijs voor en na de implementatie van het nieuwe curriculum in kaart te brengen.

Met name het leergebied Taal & Identiteit leent zich goed voor de verwerking van het



onderwerp meertaligheid, maar ook bijvoorbeeld het leergebied Mens, Maatschappij en Burgerschap. In de komende maanden wordt het onderwerp nog meer geïntegreerd in het hele curriculum. Het leergebied Taal & Identiteit is in september 2020 gestart (op de locaties Groningen en Emmen). Het werk van het Comeniusteam was vooral gericht op de conceptualisatie van dit leergebied en op het aanbieden van DBE-opdrachten voor studenten.

Verder is er op docentniveau aan gewerkt om de pabodocenten te professionaliseren waar het gaat om de omgang met talige en culturele diversiteit. Sinds 2020 neemt een aantal docenten deel aan een trainingstraject over de CLIL-benadering. CLIL staat voor *Content and Language Integrated Learning* en combineert het leren van een vreemde taal met het leren van inhoud. De docenten worden begeleid in hoe ze Engels, Fries of Nedersaksisch in hun colleges kunnen integreren.

1b) Het schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen (Werkpakket 1)

Om te kunnen doorstromen naar het hbo of het wo is er een schakelprogramma in het schooljaar 2018-2019 geweest met 15 studenten. Zij kregen onderwijs in Nederlands, wiskunde, Engels, studievaardigheden en culturele diversiteit. Er was een coach die de studenten begeleidt heeft bij het maken van de juiste studiekeuze voor na het schakelprogramma. Het projectteam heeft onderzoek gedaan naar de ervaringen van studenten met het schakelprogramma, zowel wat betreft studievaardigheden en beroepskansen, als wat het leren van Nederlands, Engels en andere talen in het curriculum aangaat. Helaas

viel het aantal aanmeldingen voor het schooljaar 2019-2020 wat tegen met slechts 9 studenten. Omdat daarvan nog meerdere studenten uitvielen, liep deze groep het programma in één semester door.

Door het uitgevoerde onderzoek naar de implementatie en de effecten van het schakelprogramma (schooljaar 2018-2019) konden een er aantal aanbevelingen worden gedaan, die vooral betrekking hebben op de verwerving van talen door de deelnemers. Uit het onderzoek blijkt dat alhoewel het leren van het Nederlands cruciaal is voor de integratie en de arbeidskansen van hoogopgeleide vluchtelingen, bijna een derde daarvan graag een Engelstalige hbo-opleiding wil volgen. Daardoor wordt het leren van zowel het Nederlands als het Engels op academisch niveau net zo belangrijk voor dergelijke schakelprogramma's. Het curriculum van het schakelprogramma van NHL Stenden werd daarom in het jaar daarop aangepast en bepaalde onderdelen werden standaard in het Engels aangeboden.

2) Netwerk meertalige leerkrachten specifiek voor buurtalen (Werkpakket 2)

Er is een start gemaakt om een netwerk voor meertalige leerkrachten op te zetten. Het eerste idee was om bij bestaande netwerken aan te sluiten. Ten eerste werd gedacht aan Nuffic, via hun facebookpagina Internationalisering op de basisschool (<https://www.facebook.com/Internationalisering-op-de-basisschool-370664016804756/>). Het bezwaar was echter dat mensen een Facebookprofiel moeten hebben. Daarnaast is samenwerking met de EDR gezocht. De EDR heeft een website

voor leerkrachten in de grensregio: <https://edrkompas.eu/>. Echter, de mogelijkheid voor een overzicht met meertalige leerkrachten is hier nog beperkt. Uiteindelijk zijn we een andere weg ingeslagen en hebben we ervoor gekozen een pool op te zetten met gastdocenten. In hoofdstuk 6 wordt dit verder toegelicht.

3) Slotconferentie (Werkpakket 3)

Op vrijdag 29 januari 2021 hebben het NRO Comeniusproject en het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid het online congres "Talige Diversiteit in het Onderwijs" gehouden (Figuur 1.4). Met een opkomst van meer dan honderd deelnemers was het congres, dat het einde van het NRO Comeniusproject "Gelijke kansen door meertalige pabo's" markeerde, een groot succes.



Figuur 1.4: Website van het congres "Talige Diversiteit in het Onderwijs" (29 januari 2021).

Het congres werd geopend door Jantine Kuijpers, directeur van de Academie Primair Onderwijs van de NHL Stenden Hogeschool, gevolgd door lector Joana Duarte, die het

onderwerp van de dag inleidde en een overzicht van het programma gaf. De dag begon met een keynote van prof. dr. Piet Van Avermaet (Steunpunt Diversiteit, Universiteit Gent), die ons het antwoord gaf op de vraag "Wat hebben meertaligheid en chips met elkaar te maken?". Tijdens de tweede keynote van de dag werden de eindresultaten van het Comeniusproject en de inzichten in soortgelijk onderzoek in het vo gepresenteerd. We hoorden ook van leerkrachten uit de praktijk hoe zij meertaligheid integreren in het primair onderwijs (po) en voortgezet onderwijs (vo).

Het congres werd vervolgd met een interactieve postersessie, waarin onderwerpen als onderzoek naar tweetalige prentenboeken, de ontwikkeling van digitale leermiddelen voor docenten in het vo, vreemdetalenonderwijs met een sociale robot, en meertaligheid en multimodale communicatie in peuterspeelzalen in Limburg werden besproken.

Tijdens de rest van de dag genoten de deelnemers van een derde keynote over *MySchoolsNetwork* (door Roelien Wierda en Douwe van der Leij), en van twee parallelsessies, waarin 7 papers, 7 workshops en 1 symposium werden gepresenteerd, met onder andere de volgende thema's: migratie-invloeden op het onderwijs, meertaligheid en interactie in het basisonderwijs, en het *MySchoolsNetwork Big Event*.

De dag werd afgerond met een levendige paneldiscussie. Dichter Sigrid Kingma deelde een mooi meertalig gedicht met ons dat zij had geschreven naar aanleiding van inspiratie die ze uit de sessies haalde. Het gedicht is te lezen in Figuur 1.5. De meeste PowerPoints en opnames van de sessies van de dag staan nu op de [website](#) van het congres.

4) Presentaties en disseminatie (Werkpakket 4)

Er is regelmatig op internationale congressen gepresenteerd. Er zijn twee stage- en scriptieonderzoeken van studenten van de Rijksuniversiteit Groningen en Radboud Universiteit Nijmegen in het kader van het

schakelprogramma uitgevoerd. Verder zijn er twee artikelen over het project voor publicatie ingediend:

- › Duarte, J. & Günther-van der Meij, M.T. (te verschijnen). Translanguaging pathways to higher education: a transition program for highly educated refugees. *Translanguaging in the age of mobility*. Clevedon: Multilingual Matters.
- › Robinson-Jones, C., Duarte, J., & Günther-van der Meij, M.T. (2020). 'Children were allowed to speak only Dutch at school': *Multilingualism in Initial Teacher Education in the Netherlands* [Manuscript ingediend voor publicatie]. Research group Multilingualism & Literacy, NHL Stenden University of Applied Sciences.

Figuur 1.5: Eindgedicht van Friese dichteres Sigrid Kingma met impressies van het congres "Talige diversiteit in het Onderwijs".



Leeswijzer van dit boekje

De hoofdstukken in dit boekje hebben vooral betrekking op werkpakketten 1 en 2 van het NRO Comeniusproject. In het tweede hoofdstuk zullen Laura Nap, Joana Duarte en Mirjam Günther-van der Meij een overzicht geven van het schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen en het onderzoek dat is gedaan naar de inzet van meertaligheid in het schakelprogramma. In het derde hoofdstuk geeft Charlie Robinson-Jones een overzicht van de resultaten van een landelijke enquête over meertaligheid in de lerarenopleidingen (po en vo). Vervolgens presenteren Charlie Robinson-Jones en Joana Duarte in hoofdstuk 4 indrukken van de implementatie van de leerlijn voor meertaligheid en cultureel sensitief lesgeven in het kader van het DBE-curriculum van de NHL Stenden Hogeschool. In het vijfde hoofdstuk laat Amanda van Dijk-van 't Noordende zien hoe in een pilotproject *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* zowel op docent- als op studentniveau op de pabo van NHL Stenden wordt vormgegeven. Ten slotte presenteert Mirjam Günther-van der Meij in hoofdstuk 6 het werk ten aanzien van buur- en streektaalen op de pabo Emmen, dat tot een netwerk voor meertalige leerkrachten zal leiden.

Bronnen

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education, 80*, 48–58.
- Agirdag, O. (2017). Het straffen van meertaligheid op school: De schaamte voorbij. In O. Agirdag & ER Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs*. Boom Publishers.
- Arocena, E., & Gorter, D. (2013). *The multilingual classroom in primary education in the Basque Country and Friesland: beliefs of teachers and their language practices*. Gedownload van: https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/publications/2013_Arocena_Gorter_The_multilingual_classroom.pdf
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th edition). Multilingual Matters.
- Cajkler, W., & Hall, B. (2012). Multilingual primary classrooms: an investigation of first year teachers' learning and responsive teaching, *European Journal of Teacher Education, 35*(2), 213–228.
- CBS (2016). Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering.
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics, 33*, 3–18.
- Civilillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review, 24*, 67–83.

- Coleman, J. (2014). Realising the pedagogical potential of multilingual pre-service primary teachers. *Exchanges: The Warwick Research Journal*, 2(1), 35–52.
- Delarue, S. (2018). 10 cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving. *Fons* 3(2), 42–44.
- Dooly, M. (2005). How aware are they? Research into teachers' attitudes about linguistic diversity. *Language Awareness*, 14(2–3), 97–111.
- Duarte, J. (2020). *Troef of trend? Actuele trends in de meertaligheidsdidactiek*. NHL Stenden Hogeschool.
- Fojkar, M. D., & Skubic, D. (2017). Pre-service preschool teachers' beliefs about foreign language learning and early foreign language teaching in Slovenia. *CEPS Journal*, (4), 85–104.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60–72.
- Glock, S., Kneer, J., & Kovacs, C. (2013). Preservice teachers' implicit attitudes toward students with and without immigration background: A pilot study. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 204–210.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Harrison, J., & Lakin, J. (2018). Pre-service teachers' implicit and explicit beliefs about English language learners: An implicit association test study. *Teaching and Teacher Education*, 72, 54–63.
- Hurwitz, D.R. & Kambel, E.-R. (2020). Redressing language-based exclusion and punishment in education and the Language Friendly School initiative, *Global Campus Human Rights Journal*, 5–24. <http://doi.org/20.500.11825/1707>
- Karathanos, K. (2009). Exploring US mainstream teachers' perspectives on use of the native language in instruction with English language learner students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(6), 615–633.
- KNAW (2018). *Talen voor Nederland*. Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. Gedownload van: <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland>.
- Kroon, S. & Spotti, M., (2011). Immigrant minority language teaching policies and practices in The Netherlands: Policing dangerous multilingualism (p. 87–103). In Domovic, V., Gehrmann, S., Krüger-Potratz, M. & Petrovic, A. (Eds.), *Europäische Bildung: Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern*. Waxmann.
- Kuijpers, J. (2020). *Samenwerken aan de kracht van verscheidenheid. Zelfevaluatie rapport Opleiding tot Leraar Basisonderwijs*. NHL Stenden Hogeschool.
- Laan, M. (2014). De kennis van aankomende docenten over meertaligheid. Groningen: Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie. Gedownload van: <https://www.rug.nl/society-business/science-shops/taal-cultuur-en-communicatie/publicaties/marijke-laan-meertaligheid.pdf>

- Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. In samenwerking met PO Raad en Ministerie van OCW. <http://taallectoren.nl/images/pdf/2017HandreikingNieuwkomersLPTNdef.pdf>
- Meissner, F., & Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 541–555.
- Muysken, P. (2014). Meertaligheid. Ensie. Gedownload van: <https://www.ensie.nl/pieter-muysken/meertaligheid>
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119.
- Pulinx, R., Avermaet, P. van, Agirdag, O. (2015). 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.
- Scarino, A. (2014). Situating the challenges in current languages education policy in Australia – Unlearning monolingualism. *International Journal of Multilingualism*, 11(3), 289–306.
- Schaerlaekens, A. (2008). De taalontwikkeling van het kind. Noordhoff Uitgevers.
- Schroedler, T., & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalization for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49–72.
- Schrooten, M., Withaecx, S., Geldof, D., & Lavent, M. (2015). *Transmigratie. Hulp verlenen in een wereld van superdiversiteit*. Acco.
- Spence-Brown, R. (2014). On rocky ground: Monolingual educational structures and Japanese language education in Australia. In N. Murray & A. Scarino (Eds.), *Dynamic ecologies, Multilingual education* (pp. 83–198.). Springer.
- Thomassen, W. & Munthe, E. (2020). Educating Norwegian preservice teachers for the multicultural classroom – what knowledge do student teachers and mentor teachers express? *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 234–248. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758661>
- Van Avermaet, P. (2014). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6–11.
- Van Gelder, F., & Visser, S. (2005). Van misverstand tot meertaligheid: een onderzoek in het kleuteronderwijs in de stad Groningen. <http://talen.wewi.eldoc.ub.rug.nl/root/Rapporten/2005/meertaligheid/>
- Van Robaeys, B. (2014). *Verbinden vanuit diversiteit. Krachtgericht werken in een context van armoede en culturele diversiteit*, LannooCampus, 34 en 54–82.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054
- Wartenbergh, F., Bendig, J., Sapulete, S., de Wilde, P., Vrielink, S., Ouwehand, K., & van der Boom, E. (2020). *Talis nationaal rapport basisonderwijs*. Talis 2018. <https://talis2018.nl/resultaten-talis-2018>
- Ziegler, G. (2013). Multilingualism and the language education landscape: challenges for teacher training in Europe. *Multilingual Education*, 3(1), 1–23. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-1>

Samenvatting

In Nederland worden verschillende schakelprogramma's aangeboden om hoogopgeleide vluchtelingen voor te bereiden op een studie in het Nederlandse hoger onderwijs. Het schakelprogramma van het Friesland College en de NHL Stenden Hogeschool dat in het schooljaar 2018-2019 is gestart heeft een unieke focus op meertaligheid die blijkt uit het vak *Cultural Diversity and Multilingualism*, waarbij Engels de instructietaal is, en uit het toelaten van het gebruik van andere talen door de studenten.

Door middel van video-opnames van verschillende lessen binnen het schakelprogramma is onderzocht op welke manier de meertalige ideologie waarmee het schakelprogramma is opgezet zich vertaalt naar de lessen die worden gegeven. Hierbij werd gekeken naar de talen die naast de instructietaal gebruikt werden en de meertalige strategieën die door de docenten en studenten gebruikt werden in de lessen. Daarnaast werd in meer detail naar de NT2-lessen gekeken, vanwege het belang van de Nederlandse taalvaardigheid voor het verdere studiesucces van de studenten.

De meertalige ideologie van het schakelprogramma blijkt uit het gebruik van minimaal één andere taal dan de instructietaal bij bijna alle onderzochte lessen. Er wordt hierbij gebruikgemaakt van verschillende meertalige strategieën, zoals taalbewustzijn, *Content and Language Integrated Learning* en functioneel meertalig leren. Bij de NT2-lessen wordt het Engels en/of Arabisch gebruikt als hefboom voor het leren van het Nederlands bij sommige woorden of uitdrukkingen. Ook uit de gespreksonderwerpen, zoals het vergelijken van streektaalen en het stimuleren van het taalbewustzijn van de studenten, blijkt dat de docent het meertalig repertoire van de studenten ondersteunt, hoewel de focus hierbij met name ligt op de Nederlandse taal en cultuur.

Hoofdstuk 2

Het schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen

Laura Nap, Joana Duarte en
Mirjam Günther-van der Meij

“En bestaat het ook in het Engels of in het Arabisch of niet?”

NT2-docent over een Nederlandse uitdrukking

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen van het Friesland College en de NHL Stenden Hogeschool besproken in termen van de inhoud van het programma en het taalgebruik en de interactie in de klas.

Hoogopgeleide vluchtelingen ervaren vaak een achterstand op de arbeidsmarkt die in veel gevallen verklaard kan worden door het feit dat werkgevers diploma's behaald in het buitenland lager waarderen dan diploma's behaald in Nederland (Bakker, 2016). Het is daarom belangrijk dat hoogopgeleide vluchtelingen in Nederland een diploma kunnen behalen om hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten. Er zijn echter veel factoren die voor vluchtelingen een obstakel kunnen vormen bij hun instroom of doorstroom in het Nederlandse hoger onderwijs, zoals de formele toegangseisen (De Voogd & Redjopawiro, 2018) en de Nederlandse taalvaardigheid (o.a. Halewijn et al., 2002; Klatter & Weltens, 2017; Van Velzen, 2013). Daarom worden er in Nederland verschillende schakelprogramma's aangeboden waarmee vluchtelingen een jaar lang voorbereid worden op het volgen van een studie in het Nederlandse hoger onderwijs. In

deze programma's wordt aandacht besteed aan de Nederlandse en Engelse taalvaardigheid en aan studievaardigheden die nodig zijn in het Nederlandse hoger onderwijs, zoals samenwerken en presenteren.

In het schooljaar 2018–2019 is het schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen van het Friesland College en de NHL Stenden Hogeschool gestart in Leeuwarden. Dit schakelprogramma is uniek in zijn meertalige ideologie, die bijvoorbeeld blijkt uit het gebruik van *Content and Language Integrated Learning* en het toestaan van het gebruik van thuistalen door de studenten tijdens de lessen (Dijkstra, 2019). Om te onderzoeken hoe deze meertalige ideologie zich vertaalt naar de lessen in het kader van het schakelprogramma zijn video-opnames van deze lessen geanalyseerd.

De onderzoeksvragen zijn als volgt:

- 1 Welke talen worden er gebruikt in de lessen van het schakelprogramma?
- 2 Welke meertalige strategieën gebruiken docenten en studenten in de lessen?
- 3 In hoeverre en voor welke functies wordt translanguaging toegepast in de NT2-lessen?
- 4 Op welke manieren ondersteunt de NT2-docent de studenten in hun gebruik van (kennis in) andere talen?

Leeswijzer

In de volgende paragraaf (2.2) geven we een overzicht van de relevante literatuur en wetgeving en presenteren we het schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen van NHL Stenden. In paragraaf 2.3 beschrijven we de methodologie van het onderzoek, waarna we de resultaten en een discussie daarvan presenteren in paragraaf 2.4. Paragraaf 2.5 bestaat uit een conclusie en overzicht van de belangrijkste bevindingen.

2.2 Achtergrond

2.2.1 Vluchtelingen in het Nederlandse hoger onderwijs

Eind 2019 zijn wereldwijd 79,5 miljoen mensen op de vlucht, waarvan 26 miljoen vallen onder de volgende definitie van 'vluchteling':

Definitie van de term "vluchteling" (artikel 1)

"Elke persoon die [...] uit gegronde vrees voor vervolging wegens zijn ras, godsdienst, nationaliteit, het behoren tot een bepaalde sociale groep of zijn politieke overtuiging, zich bevindt buiten het land waarvan hij de nationaliteit bezit, en die de bescherming van dat land niet kan of, uit hoofde van bovenbedoelde vrees, niet wil invoeren."
(Verdrag betreffende de status van vluchtelingen, 1951)

De meeste vluchtelingen, 6,6 miljoen, komen uit Syrië (UNHCR, 2020). Ook in Nederland vormen Syriërs de grootste bevolkingsgroep die asiel aanvraagt met 16% van de 22.533 eerste aanvragen in 2019 (VluchtelingenWerk Nederland, 2020). De helft van deze groep is tussen de 18 en 35 jaar, de leeftijd waarop veel mensen een studie volgen. Hoewel een derde van de Syriërs in het land van herkomst al hoger onderwijs gevolgd heeft (Jaco Dagevos et al., 2018), hebben mensen van deze afkomst vaak een relatief laag inkomen (CBS, 2020). We zien in Nederland dat vluchtelingen minder vaak een baan hebben dan zowel Nederlanders zonder migratieachtergrond als personen met een andere migratieachtergrond (Bakker, 2016; SER, 2018). Ook blijkt bijna de helft van de vluchtelingen zelfs na 5 jaar in Nederland nog afhankelijk te zijn van de bijstand (CBS, 2020). Wanneer we kijken naar jongeren onder de 25, zien we dat Syriërs en Eritreeërs meer gebruikmaken van de bijstand dan personen met een andere niet-westerse migratieachtergrond (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2018).

Een combinatie van factoren speelt een rol bij de achterstand van vluchtelingen op de Nederlandse arbeidsmarkt, zoals een beperkte taalvaardigheid in de nationale taal en cultuurverschillen met het land van herkomst (Bonfanti & Xenogiani, 2014). Werkgevers blijken een buitenlands diploma lager te waarderen dan een diploma behaald in Nederland, en het laten waarderen van een buitenlands diploma op een Nederlands niveau is voor vluchtelingen niet altijd mogelijk, vanwege ontbrekende papieren en complexe procedures (Bakker,

2016). Om die reden kunnen vluchtelingen hun opgedane onderwijservaring niet altijd benutten in Nederland. Het volgen van een studie in Nederland is daarom belangrijk om de kansen op de arbeidsmarkt te vergroten. Volgens de *United Nations High Commissioner for Refugees* heeft echter slechts 1% van de vluchtelingenpopulatie toegang tot het hoger onderwijs (UNHCR, 2016), terwijl vluchtelingen 'zo gunstig mogelijk' behandeld zouden moeten worden als het gaat om onderwijs:

Openbaar onderwijs (artikel 22, lid 2)

"De Verdragsluitende Staten zullen de vluchtelingen zo gunstig mogelijk behandelen en in elk geval niet minder gunstig dan vreemdelingen in het algemeen onder dezelfde omstandigheden, wat betreft de andere categorieën van onderwijs dan lager onderwijs en, in het bijzonder, wat betreft de toelating tot de studie, de erkenning van buitenlandse schoolcertificaten, universitaire diploma's en graden, de vermindering van studiegelden en de toekenning van beurzen."
(Verdrag betreffende de status van vluchtelingen, 1951)

Obstakels die vluchtelingen ondervinden in het hoger onderwijs

	Instroom	Doorstroom
Extern	<ul style="list-style-type: none"> › Beperkte informatievoorziening › Financiën › Formele toegangseisen › Diploma-erkenning › Inburgering combineren met studie 	<ul style="list-style-type: none"> › Beperkte informatievoorziening › Financiën › Beperkt/geen aanbod van begeleiding › Ander onderwijssysteem
Individueel	<ul style="list-style-type: none"> › Taalvaardigheid › Eerder gevolgd onderwijs 	<ul style="list-style-type: none"> › Taalvaardigheid › Geen begeleiding opzoeken › Verkeerde studiekeuze › Vertraagd ingestroomd › Vluchtelinggerelateerde factoren › Zorgtaken › Beperkte contacten

Onderwijsinstellingen zijn er grotendeels zelf voor verantwoordelijk hoe zij omgaan met vluchtelingen, wat leidt tot grote verschillen in de maatregelen die genomen worden voor deze groep studenten (Eurydice, 2019). Vluchtelingen blijken vaker uit te vallen en minder vaak hun diploma te halen aan het Nederlandse hoger onderwijs dan Nederlandse studenten zonder migratieachtergrond en studenten met een andere niet-westerse migratieachtergrond (Teunissen, 2016). Omdat onderwijsinstellingen geen informatie over de vluchtelingenstatus van ingeschreven studenten bijhouden, is echter niet te zeggen hoe groot de groep vluchtelingstudenten in Nederland precies is. In 2019 begeleidde de Stichting voor Vluchteling-Studenten UAF bijna 2.000 vluchtelingstudenten op het mbo, hbo en wo en nog eens 1.417 vluchtelingen die zich voorbereidden op een studie (UAF, 2020).

Vluchtelingen ervaren meerdere obstakels bij het instromen en doorstromen in het hoger onderwijs (zie hierboven). Deze obstakels kunnen buiten de vluchteling zelf liggen (extern), zoals de formele toegangseisen waar onderwijsinstellingen niet van afwijken (De Voogd & Redjopawiro, 2018) of het feit dat zij vaker ouder dan 30 zijn en daardoor geen recht hebben op studiefinanciering (Akerboom & Wörmann, 2016; De Voogd & Redjopawiro, 2018; Stavenuiter et al., 2016; Teunissen, 2016). De obstakels kunnen ook bij de vluchteling zelf liggen (individueel), zoals een beperkte Nederlandse taalvaardigheid (Dijkstra, 2019; Halewijn et al., 2002; Klatter & Weltens, 2017; Stavenuiter et al., 2016; Van der Linden & Prins, 1999; Van Dijk & Kooiman, 2019; Van Velzen, 2013) en het niet gebruikmaken van begeleidingsmogelijkheden tijdens de studie.

Deze obstakels belemmeren ofwel de instroom van vluchtelingen in het hoger onderwijs, ofwel de kans dat vluchtelingstudenten kunnen doorstromen in het hoger onderwijs en niet zullen uitvallen.

Gezien de obstakels die vluchtelingen ervaren bij het instromen en doorstromen in het Nederlandse hoger onderwijs, bieden verschillende onderwijsinstellingen schakelprogramma's aan waarin vluchtelingen een jaar lang worden voorbereid op het volgen van een studie in het Nederlandse hoger onderwijs. In deze schakelprogramma's wordt aandacht besteed aan de Nederlandse en Engelse taalvaardigheid en aan studievaardigheden die belangrijk zijn in het Nederlandse onderwijs, zoals samenwerken en presenteren. In 2019 werden er volgens het UAF 17 schakelprogramma's voor het hoger onderwijs aangeboden in Nederland (UAF, 2019). In hetzelfde jaar heeft het UAF bijna 400 vluchtelingen succesvol begeleid in de voorbereiding op een schakelprogramma (UAF, 2020).

2.2.2 Schakelprogramma NHL Stenden

In het schooljaar 2018–2019 is in Leeuwarden een schakelprogramma opgezet waarin het Friesland College en de NHL Stenden Hogeschool samenwerken om hoogopgeleide vluchtelingen te kunnen laten doorstromen naar het hbo. In het curriculum zijn de vakken Nederlands (of Nederlands als Tweede Taal: NT2), Engels, wiskunde en coaching opgenomen. Bij het vak coaching wordt aandacht besteed aan studievaardigheden zoals samenwerken en presenteren en worden studenten voorgelicht

over de verschillende opleidingen die er zijn in het hoger onderwijs (Dijkstra, 2019). Uniek aan dit schakelprogramma is de focus op meertaligheid, onder andere door middel van het vak *Cultural Diversity and Multilingualism*. Dit vak wordt in het Engels gegeven en past daarmee de meertalige didactiek *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) toe. Ter illustratie: de schakelprogramma's in Groningen (van het Alfa College) en Zwolle (van Windesheim), die beide al meer dan 15 jaar lopen, bieden geen inhoudsvakken in een andere taal dan het Nederlands aan.

Curriculum schakelprogramma

- › Nederlands – toelating: B1, eind: B2
- › Engels – toelating: A2, eind: B1/B2
- › Wiskunde – toelating: geen, eind: havo-5
- › Coaching en studiekeuzebegeleiding – portfolio, presentaties, aanwezigheid
- › Cultural Diversity and Multilingualism – portfolio

Niet alleen in het vak over culturele diversiteit en meertaligheid komt de focus op meertaligheid naar voren. Het is voor de studenten ook toegestaan om hun moedertaal, vaak het Arabisch, tijdens de lessen te gebruiken om elkaar iets duidelijk te maken of te overleggen (Dijkstra, 2019). Dit is opvallend gezien de eentalige ideologie die we nog vaak terugzien in het onderwijs (zie ook hoofdstuk 1). Dit terwyl uit onderzoek bekend is dat de moedertaal van leerlingen juist kan bijdragen aan het leren van het Nederlands én aan de kennisontwikkeling (Cummins, 2007). Bij de ontwikkeling van dit

schakelprogramma is een meertalige ideologie gebruikt die uitgaat van het belang van alle talen die de studenten spreken voor hun leerproces.

2.2.3 Meertaligheid in het schakelprogramma

Er zijn veel verschillende manieren om meertaligheid te benutten in het onderwijs, zoals het eerder genoemde CLIL waarbij inhoud geleerd wordt in een nieuwe taal. Duarte en Günther-Van der Meij (2018) beschrijven een holistisch model waarbij deze verschillende vormen van meertalige didactiek in een continuüm geplaatst worden van erkenning aan de ene kant tot gebruik in instructie aan de andere kant. De meertalige strategieën taalbewustzijn, taalvergelijking en receptieve meertaligheid zijn met name gericht op het bevorderen van positieve attitudes ten aanzien van verschillende talen. CLIL en immersie zijn daarentegen meer gericht op de kennis en vaardigheden in de taal of talen die hierbij gebruikt worden in instructie. Translanguaging kan in elke didactiek geïntegreerd worden. We zien deze strategie vooral terug in de interactie, doordat er ruimte ontstaat voor andere talen dan de instructietaal. Bij functioneel meertalig leren wordt positief gebruikgemaakt van de talige diversiteit in de klas doordat leerlingen alle talen die zij spreken functioneel kunnen gebruiken voor het leren.

Meertalige strategieën

- › Taalbewustzijn – bewustzijn vergroten van verschillende talen die gesproken worden
- › Taalvergelijking – verschillen en overeenkomsten tussen talen bestuderen
- › Receptieve meertaligheid – beide communiceren in een andere taal
- › Content and Language Integrated Learning (CLIL) – inhoud leren in een nieuwe taal
- › Immersie – onderwijs volledig in een nieuwe taal
- › Translanguaging – gebruikmaken van alle talen die gesproken worden in de klas
- › Functioneel meertalig leren – andere talen functioneel gebruiken voor het leren

Zoals ook beschreven is door Duarte (2018), is het niet altijd noodzakelijk dat een docent de andere talen die bij het onderwijs betrokken worden ook zelf spreekt. Wanneer translanguaging bijvoorbeeld op een symbolische manier wordt toegepast, of wordt gebruikt als een hefboom voor het leerproces, kan de docent gebruikmaken van de kennis van de leerlingen in en over de andere talen zonder deze zelf te hoeven spreken.

Gezien de meertalige insteek van het schakelprogramma aangeboden door NHL Stenden, is onderzocht hoe deze ideologie tot uiting komt in de lessen van het programma. Vanwege de focus op het Nederlands als mogelijk obstakel voor vluchtelingen in het hoger onderwijs is ook specifiek naar de NT2-lessen gekeken: houdt de docent in deze lessen vast aan een eentalige ideologie of is er ruimte en aandacht voor het meertalig repertoire van de studenten? Om die reden is er onderzoek gedaan naar de talen en meertalige strategieën die tijdens de lessen gebruikt worden, en naar de manieren waarop studenten tijdens de NT2-lessen ondersteund en gestimuleerd worden om hun meertalig repertoire te gebruiken.



Samenvatting

Het volgen van een studie in het Nederlandse hoger onderwijs is voor vluchtelingen vaak belangrijk om de kansen op de arbeidsmarkt te vergroten. Vanwege de obstakels die zij hierbij vaak ondervinden, worden schakelprogramma's aangeboden om vluchtelingen voor te bereiden op een studie in het Nederlandse hoger onderwijs. Het schakelprogramma dat wordt aangeboden door het Friesland College en NHL Stenden Hogeschool is uniek als het gaat om zijn focus op meertaligheid, die tot uiting komt in het gebruik van Engels als instructietaal naast het Nederlands en in het toestaan van het gebruik van andere talen tijdens de lessen. Om te onderzoeken hoe deze meertalige ideologie zich vertaalt naar de daadwerkelijke lessen wordt bekeken:

- 1 welke andere talen dan de instructietaal gebruikt worden in de lessen van het schakelprogramma;
- 2 welke meertalige strategieën gebruikt worden door de docenten en studenten in deze lessen;
- 3 in hoeverre en voor welke functies translanguaging wordt toegepast in de NT2-lessen van het schakelprogramma, en
- 4 op welke manieren de NT2-docent de studenten verder ondersteunt in het gebruik van hun meertalig repertoire.

2.3 Methode

Van meerdere lessen die in het kader van het schakelprogramma gegeven zijn, zijn video-opnames gemaakt om de praktijk in de klas te kunnen onderzoeken. Voor elke les werd een willekeurig fragment van 5 minuten gekozen om te analyseren. Voor de lessen Nederlands werd dit twee keer gedaan, aangezien deze lessen twee keer zo lang waren als de andere lessen. Er werden dus in totaal 12 fragmenten van 5 minuten geanalyseerd, zoals te zien is in Tabel 2.1. Voor deze fragmenten werd geanalyseerd welke talen gebruikt werden door de docenten en studenten en wat voor meertalige strategie(ën) er toegepast werden. Voor dit laatste aspect werd het holistisch model van Duarte en Günther-Van der Meij (2018) gebruikt.

Tabel 2.1: Opnames gemaakt voor het onderzoek.

Vak	Datum	Tijd (min.)	Geselecteerd (min.)
Nederlands (NT2)	13-03-2020	180	10
	27-03-2020	180	10
Wiskunde	20-05-2020	90	5
	13-03-2020	90	5
Coaching	27-03-2020	90	5
	25-02-2020	90	5
Cultural Diversity and Multilingualism	11-03-2020	90	5
	18-03-2020	90	5
	01-04-2020	90	5
	08-04-2020	90	5
Totaal	11 lessen	1080	60

Voor de NT2-lessen werden er daarnaast fragmenten geselecteerd waarin de docent functioneel gebruikmaakte van een andere taal dan het Nederlands of de studenten ondersteuning bood in hun gebruik van (kennis in) andere talen. Dit resulteerde in 21 minuten aan videodata in totaal. Deze fragmenten werden getranscribeerd en gecodeerd in het kader van de volgende thema's:

Gebruik en ondersteuning van meertaligheid in de NT2-lessen

- 1 Talen die door de docent gebruikt worden
- 2 Translanguagingfuncties
- 3 Uitnodiging van de docent om andere talen te gebruiken
- 4 Onderwerp van gesprek

In het kader van deze thema's zijn er codes toegewezen op basis van de literatuur, bijvoorbeeld de translanguagingfuncties beschreven door Duarte (2018). Op basis van de data zelf werden hier codes aan toegevoegd.

2.4 Resultaten

2.4.1 Talen gebruikt door docenten en studenten in de lessen

In Tabel 2.2 is te zien welke talen er in de geanalyseerde fragmenten van de lessen gebruikt werden. In 8 van de 12 geanalyseerde fragmenten werd een andere taal dan de instructietaal gebruikt. Deze talen waren Arabisch, Engels (tijdens NT2), Fries en

Portugees. Bij elk vak behalve wiskunde werd minimaal één andere taal dan de instructietaal gebruikt.

Tabel 2.2: Overzicht van de gebruikte talen.

Vak	Instructietaal	Gebruikte talen
Nederlands (NT2)	Nederlands	Nederlands Arabisch Engels
Wiskunde	Nederlands	Nederlands
Coaching	Nederlands	Nederlands Arabisch
Cultural Diversity and Multilingualism	Engels	Engels Arabisch Portugees Nederlands Fries

2.4.2 Meertalige strategieën gebruikt door docenten en studenten

Voor elk vak werd geanalyseerd welke meertalige strategie(ën) er gebruikt werden in de geselecteerde fragmenten. Dit werd ook gedaan voor wiskunde, aangezien de studenten dit vak volgden in een voor hen relatief nieuwe taal. De wiskundelessen werden daarom ook beschouwd als een meertalige context waarin meertalige strategieën gebruikt konden worden. In de lessen werden de strategieën taalbewustzijn, receptieve meertaligheid, CLIL, translanguaging en functioneel meertalig leren gebruikt.

Tijdens de lessen Nederlands vroeg de docent regelmatig naar de vertaling van woorden in het Arabisch en/of Engels, waardoor zij het taalbewustzijn van de studenten stimuleerde. Daarnaast gebruikten de studenten Arabisch en Engels naast het Nederlands om met elkaar te communiceren en te overleggen over opdrachten. Zij maakten daarmee gebruik van de strategieën translanguaging en functioneel meertalig leren. De studenten maakten gebruik van hun meertalig repertoire om verder te komen in het leerproces.

Wiskunde was voor deze studenten een vorm van CLIL, aangezien zij de inhoud moesten leren in een voor hen relatief nieuwe taal. Tijdens de les werd dan ook duidelijk dat de studenten niet zozeer moeite hadden met de inhoud, maar wel met de taal waarin de inhoud aangeboden werd. Het werken aan wiskunde vereiste kennis van Nederlandse wiskundetermen, terwijl de studenten nog niet heel vaardig waren in deze taal.

Functioneel meertalig leren werd ook toegepast tijdens één van de coachinglessen. Studenten gebruikten in deze les het Arabisch om een presentatie voor te bereiden en op het moment dat zij hiermee klaar waren gebruikten zij weer de instructietaal Nederlands. De moedertaal werd hier dus gebruikt door de studenten om het leren te bevorderen.

Ten slotte werden er verschillende strategieën gebruikt in het vak *Cultural Diversity and Multilingualism*. De onderwerpen die bij dit vak aan bod kwamen waren bedoeld om het taalbewustzijn van de studenten te stimuleren.

Ook was er een voorbeeld van receptieve meertaligheid, waarbij de docent Portugees en de student Arabisch sprak en zij samen een probleem oplossen. Hoewel dit zeker in het begin lastig was, kwamen zij met behulp van overeenkomsten tussen talen en het gebruik van bijvoorbeeld dierengeluiden en lichaamstaal heel ver. Daarnaast werd translanguaging toegepast in een les over het Fries, waarbij de docent gebruikmaakte van haar eigen meertalig repertoire om de studenten kennis te laten maken met het Fries.

2.4.3 Translanguaging functies in de NT2-les

De twee NT2-lessen werden meer in detail geanalyseerd om te onderzoeken op welke manieren translanguaging en het meertalig repertoire van de studenten gebruikt en ondersteund werden. Translanguaging werd in deze lessen vooral gebruikt met betrekking tot het Engels, maar soms ook voor andere talen zoals het Arabisch. De strategie werd alleen gebruikt voor een woord of uitdrukking. Translanguaging had vaak een scaffoldingfunctie om het begrip van de studenten te stimuleren door te vertalen en/of vergelijken. Een voorbeeld van scaffolding door vertalen is te zien in onderstaand voorbeeld waarin de docent een tekst over Natuurmonumenten bespreekt met de studenten:

- S3** Maar is het een naam van een organisatie of?
LK Ja.
S3 Oh dat is een naam.
LK Het is een naam, ja. Daar zit het woord monument in.
S3 Ja. Het komt uit een monoloog denk ik. Of nee, toch?
LK Monument in het Engels is hetzelfde.
S3 Oh oké.
LK Ja?
S3 Oké, ik snap het.
LK Dus een monument geeft aan dat je iets wil behouden.

In dit voorbeeld geeft de docent de Engelse vertaling van het Nederlandse woord monument, waardoor de student de kennis die hij in het Engels van dit woord heeft kan koppelen aan het Nederlandse woord. Op deze manier wordt het Engels als hefboom gebruikt voor de constructie van kennis in het Nederlands. Opvallend is dat de docent alsnog een definitie van het woord in het Nederlands geeft. Dit gebeurde vaak als de docent het Engels gebruikte als hefboom door middel van een vertaling. Zij maakte dus niet alleen gebruik van de Engelse vertaling om het begrip van de studenten te stimuleren.

Nadat een andere taal gebruikt werd als hefboom door middel van vertalen kon deze vertaling ook gebruikt worden om de woorden in de verschillende talen met elkaar te vergelijken. Ook in dit geval werd de andere taal gebruikt als hefboom voor de constructie van kennis. Een voorbeeld hiervan wordt gegeven in de

bespreking van een invulopdracht, waarbij het Arabische woord voor vulkaan vergeleken wordt met het Nederlandse woord:

- LK** Weet je wat een vulkaan is?
S2 Ja zeker.
S3 Een vulkaan ((beweging van fontein)).
LK Ja een vulkaan.
S3 Maar () uitbarsting.
LK Als een vulkaan uitbarst.
S3 ((tegen S1)) Burkaan.
S1 Burkaan.
LK Een vulkaan.
S3 Burkaan in Arabisch.
S1 Burkaan.
LK Ja is dat hetzelfde? Oh wat.
S3 Bijna.
S1 Met bur niet vur. Burkaan.
LK Burkaan? Oh dat zit dat heeft vast dezelfde achtergrond.
S1 Uitbarsting is dus eruption?
LK Precies.

Tijdens dit fragment gebruikt student 3 de Arabische vertaling van het woord vulkaan om student 1 duidelijk te maken wat dit woord betekent. De docent vergelijkt deze woorden met elkaar en maakt expliciet dat deze woorden veel op elkaar lijken. Het gebruik van deze Arabische vertaling leidt ertoe dat student 1 uiteindelijk begrijpt wat het woord uitbarsting betekent, wat te zien is in de correcte vertaling naar het Engels. Hier worden het Arabisch en het Engels dus gebruikt als hefboom voor kennisopbouw in het Nederlands. De docent

toont interesse in het Arabisch en vergelijkt dit met het Nederlands, wat studenten kan helpen in deze kennisopbouw. Op deze manier wordt een taal die de docent zelf niet spreekt wel gebruikt ter ondersteuning van het leerproces. Student 1 gebruikt vervolgens het Engels om te controleren of zij de betekenis van het Nederlandse woord goed begrepen heeft.

Naast het gebruik van translanguaging als hefboom voor kennisopbouw in het Nederlands, werd deze strategie door de docent ook ingezet met een epistemologisch doel. Dat blijkt uit onderstaand voorbeeld, waarin de docent een invuloefening over vaste voorzetsels in het Nederlands bespreekt:

- LK** Zij is doodsbang.
S5 Van.
LK Nee, dat is Engels.
S1 Voor.
LK Voor, keurig. Zij is doodsbang voor.
S5 Echt?
S2 Voor?
LK Bang zijn van dat komt uit het Engels denk ik.
S4 Dat is spreektaal.
LK Afraid of is het hè.
S4 In spreektaal zeggen ze ik ben bang van.
LK Ja. Ja ik denk dat dat wel een beetje straattaalachtig is, maar dat komt ook uit het Engels dat is een anglicisme hè dus dat. Afraid of en dat is wordt het letterlijk vertaald. Maar je bent bang voor.

De docent gebruikt hier de Engelse uitdrukking *afraid of* om duidelijk te maken dat in het Nederlands een ander voorzetsel gebruikt wordt. Het gebruik van het Engels gaat in dit geval verder dan het begrip van de betekenis van een enkel woord. De taal wordt hier gedurende het gesprek gebruikt om kennis op te bouwen.

Ten slotte gebruikte de docent translanguaging ook met een symbolische functie, namelijk om het bewustzijn van studenten met betrekking tot dialecten van het Nederlands te stimuleren. Een voorbeeld hiervan kwam voor tijdens een gesprek over Nederlandse streektaalen:

LK Ik kom uit Drenthe en in Drenthe slikken ze de 'e' in in een werkwoord hè dus werken en lopen dat wordt *werk'n* en *lop'n*.

De docent gebruikt hier haar eigen kennis van een Nederlandse streektaal om het taalbewustzijn van studenten met betrekking tot streektaalen en dialecten te vergroten.

2.4.4 Ondersteuning van het meertalig repertoire in de NT2-lessen

Naast het gebruik van andere talen door de docent en studenten in de vorm van translanguaging werd gekeken naar andere manieren waarop de docent de studenten ondersteunde in het gebruik van hun meertalig repertoire. Er werd onderzocht hoe de docent studenten stimuleerde in het gebruik van hun (kennis in) andere talen. Er werden twee manieren onderscheiden in de lessen: studenten expliciet uitnodigen een andere taal te gebruiken,

en het behandelen van bepaalde gespreks-onderwerpen.

Gespreksonderwerpen meertalig repertoire

- › Bewustzijn van (met name Nederlandse) taal en cultuur
- › Taalvergelijking (binnen het Nederlands of met andere talen)

Een voorbeeld van de eerste manier werd gegeven nadat de docent een gedicht van Annie M.G. Schmidt had voorgelezen:

LK Maar wat mij wel leuk () je hoort dat dit rijmt en je hoort dat ritme ook al snap je sommige woorden niet. Het lijkt mij wel heel leuk als jullie in je eigen moedertaal ook eens een keer een versje lezen of een liedje. Zodat ik, kunnen wij ook eens de rijm horen of het ritme horen van een andere taal. Toch, dat zou toch mooi zijn?

De docent nodigt de studenten hier expliciet uit om (in een volgende les) voor te lezen in een andere taal dan het Nederlands, met als doel deze talen met elkaar te kunnen vergelijken. De docent erkent op deze wijze het meertalig repertoire van de studenten en geeft aan andere talen te waarderen, wat een meer symbolische functie heeft.

Naast het uitnodigen van studenten om een andere taal te gebruiken, bleek de ondersteuning van de docent uit de gespreksonderwerpen die tijdens de lessen behandeld werden. In de meeste gevallen ging het daarbij om het stimuleren van het taalbewustzijn van de studenten, en dan met name om het bewustzijn van de Nederlandse taal en cultuur. Dat blijkt uit het volgende voorbeeld van een gesprek over een vorige les:

- LK** En dat ging over complimenten geven en één deel van die tekst ging over dat het in Nederland soms moeilijk is om een compliment te geven in je binnen je werk aan iemand omdat, ja hoe leg ik dat uit, dat dat precies wat jij zegt, dat dat opgevat kan worden als kritiek en niet als compliment.
- S2** Zo begrijpen zij dat?
- LK** Ja dat kan soms. Kijk, om een voorbeeld te noemen, ik heb nee ik heb wel tien collega's en wij zijn allemaal gelijk ja? We zijn collega's. Maar ik heb, als één collega mij nu gaat zeggen, [naam] dat die tekst die jij hebt geschreven dat vind ik een hele goede tekst. Dan kan ze dat op zo'n manier zeggen dat ik denk, oké denk jij dat jij mijn baas bent soms. Snap je dat?
- S2** Dat is toch niet logisch.
- LK** Nee dat is niet logisch, dat klopt. Dat is niet logisch, dat klopt.

Uit dit fragment blijkt dat de docent niet alleen aandacht besteed aan de Nederlandse taal, maar ook aan de Nederlandse cultuur. Er werd ook aandacht besteed aan het bewustzijn van studenten van andere talen en culturen. Daarbij ging het bijvoorbeeld om het Grieks en Latijn, gerelateerd aan de etymologie van bepaalde woorden, of om de meertaligheid van de studenten. Ook in het behandelen van deze gespreksonderwerpen erkent de docent andere talen op een meer symbolische manier.

Daarnaast bleek taalvergelijking ook een gespreksonderwerp te zijn waarmee de docent het meertalig repertoire van de studenten ondersteunde. Dit was in sommige gevallen ook gerelateerd aan het bewustzijn van de Nederlandse taal en cultuur, zoals in onderstaand voorbeeld, waarin de docent de uitspraak van de klanken /s/ en /z/ in streektaalen met elkaar vergelijkt:

- LK** Maar je hoort, de Friezen zeggen vaak /z/ hij, die gebruiken vaak altijd de /z/.
- S3** Tot ziens.
- LK** Tot ziens.
- S3** Ik hoor altijd tot siens ik hoor niet tot siens.
- LK** Nee je hoort niet tot siens.
- S3** Nee.
- LK** Maar je hoort tot siens.
- S3** Ja.
- LK** Ja. In Amsterdam zeggen ze altijd de /s/ en in Friesland zeggen ze bijna altijd de /z/. Zullen we dat zamen doen?

- S6** Zamen.
- LK** Dat is heel raar want het werd samen je schrijft niet zamen.
- S4** Zowiezo.
- LK** Maar dat is weer typisch Fries. En Amsterdammers zeggen heb je de son in de see sien sakken.
- S4** Wow.

In het stimuleren van het bewustzijn van Nederlandse streektaalen en dialecten gebruikt de docent deze dialecten op een symbolische manier. Er waren ook fragmenten waarin taalvergelijking tussen het Arabisch en/of Engels en Nederlands plaatsvond, zoals bij het bespreken van de uitdrukking 'iemand het mes op de keel zetten':

- LK** En bestaat het ook in het Engels of in het Arabisch of niet?
- S3** In het Engels, nee.
- LK** Het mes op de keel zetten, dus dat is echt letterlijk iemand onder druk zetten of iemand dwingen.
- S1** Wij hebben vork op de keel.
- LK** Het vork op de keel?
- S1** Ja.
- S4** Huh?
- S1** ((zegt de uitdrukking in het Arabisch))
- S4** Oh ja, die.
- LK** Oh dat is leuk.
- S4** Ja maar dat betekent iets anders.
- LK** Wat betekent dat?
- S4** Iemand die irritant is.

In deze gevallen worden andere talen dan het Nederlands vooral als hefboom gebruikt, zoals ook het geval was bij de translanguaging functies. Een overzicht van de translanguaging functies en hoe deze ingezet werden in de NT2-lessen is te zien in Tabel 2.3.

Tabel 2.3: Gebruik van translanguaging in de NT2-lessen.

Hefboom	Epistemo-logisch	Symbolisch
<ul style="list-style-type: none"> › Vertalen en/of vergelijken › Betekenis van één woord of uitdrukking › Kennis koppelen 	<ul style="list-style-type: none"> › Kennis opbouwen 	<ul style="list-style-type: none"> › Dialecten vergelijken › Bewustzijn (Nederlandse) taal en cultuur › Bewustzijn meertaligheid



Samenvatting

Bij bijna alle lessen van het schakelprogramma wordt minimaal één andere taal dan de instructietaal gebruikt. Er wordt gebruikgemaakt van verschillende meertalige strategieën, zoals taalbewustzijn bij NT2 en *Cultural Diversity and Multilingualism*, CLIL bij wiskunde en functioneel meertalig leren bij NT2 en Coaching en studiekeuzebegeleiding. Tijdens de NT2-lessen wordt translanguaging vooral toegepast voor het Engels en soms voor andere talen zoals het Arabisch, een taal die veel studenten spreken. De strategie wordt vooral gebruikt in dienst van een scaffolding functie, waarbij het Engels en/of Arabisch gebruikt worden om een woord of uitdrukking te vertalen en eventueel te vergelijken met het Nederlands. Op deze manier wordt de kennis die studenten in andere talen hebben opgedaan gekoppeld aan Nederlandse woorden. Het gebruik ervan is echter nog beperkt en de andere talen worden nog niet vaak gebruikt voor het opbouwen van nieuwe kennis (de epistemologische functie). De symbolische functie van translanguaging blijkt niet direct uit de interactie die plaatsvindt in de lessen, maar wel uit gespreksonderwerpen, zoals het vergelijken van streektaalen en dialecten en meer in het algemeen het stimuleren van het taalbewustzijn van de studenten. De focus ligt daarbij vooral op de Nederlandse taal en cultuur.

2.5 Conclusie

De meertalige ideologie waarmee het schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen is opgezet door het Friesland College en NHL Stenden Hogeschool is op verschillende manieren terug te zien in de lessen die in het kader van dit schakelprogramma gegeven worden. Bij de vakken NT2, Coaching en studiekeuzebegeleiding en *Cultural Diversity and Multilingualism* wordt er naast de instructietaal minimaal één andere taal gebruikt door de docenten en studenten. Het gebruik van het Arabisch, de moedertaal van veel studenten, duidt erop dat er in deze lessen ruimte is voor andere talen die de studenten spreken. De andere talen werden op verschillende manieren gebruikt in de lessen, van erkenning zoals bij taalbewustzijn tot gebruik van de talen door middel van translanguaging en functioneel meertalig leren. Ook bij wiskunde, waar geen andere taal dan de instructietaal gebruikt werd, kon een meertalige strategie herkend worden. Gezien de andere talige achtergrond van de studenten waren de wiskundelessen in de praktijk een soort CLIL-lessen waarin studenten niet alleen de inhoud maar ook de Nederlandse taal moesten leren.

Wanneer we specifiek kijken naar de NT2-lessen, zien we dat de docent en studenten een translanguagingstrategie toepassen waarbij andere talen gebruikt worden als hefboom voor het leren van het Nederlands. Het gaat daarbij vooral om het Engels en in sommige gevallen om het Arabisch, waarbij er door middel van vertalen en eventueel vergelijken koppelingen gemaakt worden tussen de

kennis van de studenten in deze taal en hun kennis in het Nederlands. Daaruit blijkt dat de docent erkent dat andere talen kunnen helpen bij het leren van het Nederlands en daar ook gebruik van maakt. Daarnaast ondersteunde de NT2-docent de studenten in het gebruik van hun meertalig repertoire, door ze uit te nodigen een andere taal te gebruiken en bepaalde gespreksonderwerpen te behandelen. De docent stimuleerde bijvoorbeeld het taalbewustzijn van de studenten, met name gericht op de Nederlandse taal en cultuur. Ook werd taalvergelijking gebruikt om Nederlandse streektaalen en dialecten met elkaar te vergelijken of het Nederlands te vergelijken met bijvoorbeeld het Engels of het Arabisch. De focus van de NT2-docent op de Nederlandse taal en cultuur is goed te begrijpen in de context van het schakelprogramma en de les gericht op het Nederlands. De docent maakt desondanks gebruik van het Engels en nodigt de studenten ook uit om het Arabisch te gebruiken. Op deze

manier wordt een taal die de docent zelf niet spreekt wel gebruikt in de les om vergelijkingen met het Nederlands te maken, wat het leerproces van de studenten kan bevorderen. Het gebruik van andere talen blijft wel vaak beperkt tot de betekenis van een woord of uitdrukking. Een meer langdurig gebruik van andere talen om kennis op te bouwen zien we in deze lessen niet.

Doordat in de lessen van dit schakelprogramma geen limiet gesteld wordt aan de talen die de studenten kunnen gebruiken, leren zij een open houding te hebben ten aanzien van verschillende talen en culturen. Zij worden zich hierdoor bewust van de gelijkwaardigheid van talen en zijn in staat om hun meertalig repertoire volledig in te zetten en uit te breiden. Dergelijk gebruik van meertaligheid kan de prestaties van de studenten bevorderen als het gaat om de Nederlandse taalvaardigheid en het leren van inhoud.

Belangrijkste bevindingen

Het schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen van het Friesland College en NHL Stenden Hogeschool is opgezet met als uitgangspunt een meertalige ideologie, waarbij alle talen gezien worden als belangrijk voor het leerproces van de studenten. Deze ideologie komt ook tot uiting in de lessen van het schakelprogramma, waarbij er vaak een andere taal dan de instructietaal gebruikt wordt en waarbij er verschillende meertalige strategieën, zoals taalbewustzijn en translanguaging toegepast worden. Ook in de NT2-lessen worden andere talen gebruikt als hefboom voor het leren van het Nederlands. Door middel van vertalingen en vergelijkingen tussen talen wordt er een koppeling gemaakt tussen de kennis die de studenten al hebben in een andere taal en hun kennis in het Nederlands. Ook besteedt de NT2-docent aandacht aan het taalbewustzijn van de studenten, met name gericht op de Nederlandse taal en cultuur, zoals de verschillende Nederlandse streektaalen en dialecten.

Deze focus op en het gebruik van meertaligheid in het schakelprogramma voor hoogopgeleide vluchtelingen, stelt studenten in staat om hun meertalig repertoire volledig in te zetten en uit te breiden. Zij kunnen hierdoor al hun kennis in en van verschillende talen gebruiken in het leerproces, en worden zich tegelijkertijd bewust van (hun eigen) meertaligheid en de gelijkwaardigheid van talen.

Bronnen

- Akerboom, M., & Wörmann, H. (2016). Arbeidsmarktintegratie van personen die internationale of humanitaire bescherming genieten in Nederland: Beleid en goede werkwijzen. Europees Migratienetwerk (EMN). https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/emn-studies-20b_netherlands_integration_of_beneficiaries_of_international_protection-dutch.pdf
- Bakker, L. (2016). Seeking Sanctuary in the Netherlands: Opportunities and obstacles to refugee integration [Erasmus Universiteit]. <https://repub.eur.nl/pub/79617>
- Bonfanti, S., & Xenogiani, T. (2014). Migrants' skills: Use, mismatch and labour market outcomes. A first exploration of the International Survey of Adult Skills (PIAAC). In *OECD & European Union, Matching Economic Migration with Labour Market Needs* (pp. 249–312). OECD Publishing.
- CBS. (2020). *Jaarrapport Integratie 2020*. Centraal Bureau voor de Statistiek. <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2020/46/jaarrapport-integratie-2020>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10(2), 221–240.
- Dagevos, J., Huijnk, W., Maliepaard, M., & Miltenburg, E. (2018). *Syriërs in Nederland: Een studie over de eerste jaren van hun leven in Nederland*. Sociaal en Cultureel Planbureau. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2018/06/01/syriërs-in-nederland>
- De Voogd, A., & Redjopawiro, M. (2018). Vluchtelingen en onderwijs: Knelpunten en oplossingen. In J. Dagevos, A. Odé, P. Beckers, & K. De Vries, *Nieuwe wegen voor vluchtelingen in Nederland: Over opvang, integratie en beleid* (pp. 117–144). Amsterdam University Press.
- Dijkstra, T. (2019). Meertaligens—Ook voor nieuwkomers in het hbo. In R. Jonkman & A. Riemersma (Eds.), *Rispje en Siedzje: Wat bereikt is in de Lectoraten Frysk & Meertaligens en Taalgebruik & Leren in de jaren 2010–2018* (pp. 65–70). NHL Stenden Hogeschool.
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Duarte, J., & Günther-Van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages Special Issue*, 5(2), 24–43.
- Eurydice. (2019). *Integrating Asylum Seekers and Refugees into Higher Education in Europe: National Policies and Measures* [Eurydice report]. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/integrating-asylum-seekers-and-refugees-higher-education-europe-national-policies-and-en>
- Halewijn, E., Jansen, M., & Raijmakers-Volaart, C. (2002). Adviezen voor taalbeleid in het hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(4), 26–35.

Klatter, J., & Weltens, B. (2017). *Studiesucces van hoogopgeleide vluchtelingstudenten in het Nederlandse hoger onderwijs: Resultaten van de pilotstudie*. Radboud Universiteit. https://www.researchgate.net/publication/322010997_Studiesucces_van_hoogopgeleide_vluchtelingstudenten_in_het_Nederlandse_hoger_onderrwijs?enrichSou=

Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2018). *Verdere Integratie op de Arbeidsmarkt (VIA): Een analyse van wetenschappelijke inzichten over de arbeidsmarktpositie van personen met een niet-westerse migratieachtergrond*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/11/16/rapport-verdere-integratie-op-de-arbeidsmarkt-via>

SER. (2018). *Vluchtelingen en Werk: Een nieuwe tussenbalans*. Sociaal-Economische Raad. <https://www.ser.nl/nl/publicaties/vluchtelingen-en-werk>

Stavenuiter, M., Smits van Waesberghe, E., Noordhuizen, B., & Oostrik, S. (2016). *Onderwijs en doorstroom naar de arbeidsmarkt van jonge nieuwkomers in Nederland: Een onderzoek ten behoeve van het project K!X Works*. Verwey-Jonker Instituut. <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2020/02/Onderwijs-doorstroom-arbeidsmarkt-jonge-nieuwkomers.pdf>

Teunissen, B. (2016). *Vluchtelingen in het hoger onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.eur.nl/sites/corporate/files/2019-08/uaf-rapport-vluchtelingen-in-het-hoger-onderrwijs.pdf>

UAF. (2019, oktober 5). *Wat is een Schakeljaar?* <https://www.uaf.nl/kennisbank/wat-is-een-schakeljaar/>

UAF. (2020). *Zaaien, bloeien, oogsten. Jaarverslag 2019*. Stichting voor Vluchteling-Studenten UAF.

UNHCR. (2016). *Left Behind: Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/left-behind/>

UNHCR. (2020, juni 18). *Figures at a Glance*. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>

Van der Linden, A. J. B. M., & Prins, J. B. A. (1999). *Buitengewoon talent: Vluchtelingen in het tertiair onderwijs*. Instituut voor Onderwijskundige Dienstverlening (IOWO).

Van Dijk, D. A., & Kooiman, A. (2019). *Onnodig zwaar: Een onderzoek naar ondersteuning van studenten met een vluchtelingenachtergrond op het hoger onderwijs*. Hogeschool Rotterdam. <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/hogeschool/nieuws/newsitem/onnodig-zwaar-een-onderzoek-naar-ondersteuning-van-studenten-met-een-vluchtelingenachtergrond-op-het-hoger-onderrwijs/146084/>

Van Velzen, L. (2013). *Barriers, functionings and capabilities in dropout among refugee students in higher education institutions* [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/279262>

Verdrag betreffende de status van vluchtelingen, (1951). https://wetten.overheid.nl/BWBO001002/1956-08-01#Verdrag_2

VluchtelingenWerk Nederland. (2020). *Vluchtelingen in getallen 2020*. https://www.vluchtelingenwerk.nl/sites/default/files/u36436/vluchtelingen_in_getallen_2020_v11.pdf



Samenvatting

In Nederland worden zowel het primair (po) als het voortgezet onderwijs (vo) steeds cultureel en taalkundig diverser, waarop leerkrachten over het algemeen onvoldoende voorbereid zeggen te zijn. Ondanks het gebrek aan onderzoek, suggereert het feit dat de lerarenopleidingen vaak beperkte aandacht besteden aan het gebied van meertaligheid, dat dit ook geldt voor leerkrachten in opleiding.

Op basis van de enquête-antwoorden van 254 leerkrachten in opleiding voor het po en het vo, wordt in dit onderzoek nagegaan hoe leerkrachten in opleiding voor het po en vo aankijken tegen meertalig onderwijs, in hoeverre zij zich voorbereid voelen op het implementeren ervan, wat hun zelf beoordeelde kennis en vaardigheden zijn, en wat hun ervaringen zijn met meertalig onderwijs als leerkracht.

Leerkrachten in opleiding voor het vo stonden significant positiever tegenover meertalig onderwijs dan leerkrachten in opleiding voor het po, en er was geen significant verschil in het zelf beoordeelde gevoel van bekwaamheid. Bovendien werd melding gemaakt van een scala aan ervaringen met meertalig onderwijs, kennis van meertalige onderwijsmethoden en kennis van theorieën, zoals translanguaging en taalverwervingstheorie.

Dit onderzoek onthult verder de tekortkomingen van de lerarenopleidingen in Nederland, zoals het feit dat zij er in het algemeen onvoldoende in slagen de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. Ook worden aanbevelingen voor de (her)ontwikkeling van de lerarenopleiding gepresenteerd; bijvoorbeeld dat opleidingsinstellingen moeten streven naar samenwerkingen met meertalige scholen (d.w.z. scholen met meertalige leerlingen) waar leerkrachten in opleiding stage kunnen lopen om praktische ervaring uit de eerste hand op te doen met het omgaan met diversiteit in de klas.

Hoofdstuk 3

Meertaligheid in de lerarenopleidingen: vanuit het perspectief van de student

Charlie Robinson-Jones

“Alle leerlingen accepteren zoals ze zijn. Diversiteit!”

Derdejaars pabostudent, Noord-Brabant

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt nagegaan in hoeverre lerarenopleidingen in Nederland aankomende leerkrachten voor zowel het primair (po) als het voortgezet onderwijs (vo) voorbereiden op het lesgeven van meertalige en multiculturele klassen.

Het Nederlandse onderwijssysteem blijft grotendeels eentalig, ondanks een toename van migratie en een prominenter positie van streek- en minderheidstalen, zoals het Fries en het Drents. Als gevolg van deze groeiende talige en culturele diversiteit worden leerkrachten geconfronteerd met complexe

pedagogische en didactische uitdagingen. Hoewel de meeste leerkrachten over het algemeen openstaan voor meertaligheid (Duarte et al., 2021), zeggen zij zich onvoldoende voorbereid te voelen op het implementeren van meertalige onderwijsmethoden (bijvoorbeeld translanguaging en CLIL). Ze geven daarom de voorkeur aan eentalig onderwijs. Dat blijkt uit eerdere studies, waaruit onder andere naar voren kwam dat sommige migrantenleerlingen werden gestraft wanneer zij een andere taal dan het Nederlands gebruikten op school (Agirdag, 2018).

Het betrekken van meerdere talen bij het onderwijs, zoals de thuistalen van leerlingen, kan echter een positief effect hebben op hun welzijn, schoolprestaties, creativiteit en identiteitsvorming (Agirdag, 2018; Bialystok, 2016; Biesta, 2010; Sierens & Van Avermaet, 2014). Daarom is het van essentieel belang dat toekomstige leerkrachten de nodige kennis en vaardigheden verwerven om meertalige klassen les te kunnen geven. Er is echter niet alleen te weinig aandacht voor meertaligheid over het algemeen in Nederland, maar in het bijzonder ook in de lerarenopleidingen (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Op basis van een landelijke enquête onder 254 leerkrachten in opleiding in het po en vo, tracht dit onderzoek daarom inzicht te geven in de huidige stand van zaken ten aanzien van meertaligheid bij de lerarenopleidingen, met het oog op het identificeren van verbeteringspunten.

Daartoe zijn de onderstaande onderzoeksvragen geformuleerd:

- 1 In hoeverre is er in het Nederlandse hoger onderwijs sprake van een significant verschil in algemene attitude ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs tussen leerkrachten in opleiding voor het po en leerkrachten in opleiding voor het vo?
- 2 In hoeverre is er een significant verschil in de mate van voorbereiding op het implementeren van meertalig onderwijs tussen leerkrachten in opleiding voor het po en leerkrachten in opleiding voor het vo?
- 3 Welke soorten ervaringen met meertalig onderwijs verwerven leerkrachten in opleiding?
- 4 Welke soorten kennis en vaardigheden in verband met de implementatie van meertalig onderwijs ontwikkelen en verwerven leerkrachten in opleiding tijdens hun opleiding?

Leeswijzer

In de volgende paragraaf (3.2) van dit hoofdstuk wordt er een kort overzicht gegeven van de relevante theorie, literatuur en de Nederlandse wetgeving op het gebied van onderwijs. In paragraaf 3.3 wordt de methodologie besproken die gebruikt is voor dit onderzoek, gevolgd door de resultaten en een discussie over de belangrijkste bevindingen in paragraaf 3.4. Ten slotte worden in paragraaf 3.5 een conclusie en aanbevelingen aan de lerarenopleidingen gepresenteerd.

3.2 Meertaligheid in het onderwijs en in de lerarenopleidingen

3.2.1 Meertaligheid in het onderwijs

Wat is meertalig onderwijs?

In dit onderzoek wordt met meertalig onderwijs bedoeld het gebruik van twee of meer talen in het onderwijs, mits scholen streven naar meertaligheid en meervoudige geletterdheid (*multiliteracy*; Cenoz & Gorter, 2015, p. 2).

Hoewel de voordelen van het meertalig zijn en het betrekken van meerdere talen bij het onderwijs talrijk zijn, worden in de praktijk van alledag andere talen dan de voertaal vaak genegeerd (Van Avermaet et al., 2018). Meertalige leerlingen voelen zich daardoor soms minder op hun gemak op school (zie bijvoorbeeld Van der Wildt et al., 2017), wat een negatief effect blijkt te hebben op hun schoolresultaten. Deze gang van zaken draagt bij aan de prestatiekloof tussen meertalige en eentalige leerlingen (Cummins, 2009). Aangezien meertalige leerlingen echter reeds over kennis in hun thuistaal beschikken, zouden andere talen dan de voertaal moeten worden erkend en in de klas moeten worden geïntegreerd om hun leerproces te verrijken (zie bijvoorbeeld Schroedler & Fischer, 2020; Sierens & Van Avermaet, 2014), net als dat bij eentalige leerlingen het geval is. Door meertaligheid in de schoolomgeving te normaliseren, kan bijvoorbeeld het taal- en cultuurbewustzijn van eentalige leerlingen worden vergroot en

kunnen de sociale, emotionele en cognitieve vaardigheden van alle leerlingen worden verbeterd (Cremin & Maybin, 2013; Dressler, 2015).

Zoals de term "meertalige wending" (*multilingual turn*; Conteh & Meier, 2014) al uitdrukt, zou het daarom logischer zijn en meer voordelen bieden als er overgestapt werd op een meertalig onderwijssysteem (Flores & Baetens Beardsmore, 2015), dat inclusiever is en een rechtvaardigere vorm van onderwijs kan faciliteren. Een essentiële stap in die richting is het overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk in de lerarenopleidingen, om er zo voor te zorgen dat toekomstige leerkrachten toegerust worden met zowel de kennis als de vaardigheden die nodig zijn voor het lesgeven in de meertalige en multiculturele klaslokalen, die in dit onderzoek worden onderzocht.



3.2.2 Nederlandse wetgeving op het onderwijs en meertaligheid

In overeenstemming met de Nederlandse wetgeving op het gebied van het po en vo zou meertaligheid in het onderwijssystem een belangrijke rol moeten spelen, zoals blijkt uit de volgende passage:

Wet op het po (Artikel 8, lid 3) en wet op het vo (Artikel 17):

Het onderwijs:

- a gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- b is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- c is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

(Wettenbank, 2020a, 2020b)

Daarnaast kan er wettelijk gezien in het po en vo les worden gegeven in een regionale minderheidstaal, zoals het Fries in Fryslân. Bovendien kan voor allochtone leerlingen ook de thuistaal als voertaal worden gebruikt (zie hiernaast).

Wet op het po (Artikel 9, lid 3):

Het onderwijs wordt gegeven in het Nederlands. Daar waar naast de Nederlandse taal, de Friese taal of een streektaal in levend gebruik is, kan de Friese taal of de streektaal mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt. Voor de opvang in en de aansluiting bij het Nederlandse onderwijs van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond kan de taal van het land van oorsprong mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt, overeenkomstig een door het bevoegd gezag vastgestelde gedragscode. (Wettenbank, 2020a)

Voor meer informatie over talen in het vo, zie Artikel 6a (Wettenbank, 2020b).

De behoeften van meertalige leerlingen worden echter nog vaak niet erkend, alhoewel scholen de afgelopen jaren meer autonomie hebben gekregen om zich aan te kunnen passen aan de plaatselijke omstandigheden en aan de uiteenlopende behoeften van hun leerlingen (Herweijer, 2009). Daar blijkt wel uit dat er diepgaander inzicht nodig is in de aandacht voor meertaligheid in het curriculum van de lerarenopleidingen, zodat er verbeterpunten kunnen worden vastgesteld en geïmplementeerd om ervoor te zorgen dat leerkrachten adequater worden voorbereid op het omgaan met meertalige leerlingen.

3.2.3 Meertaligheid in de lerarenopleidingen: voorbereiding en attitudes van in-service leerkrachten en leerkrachten in opleiding

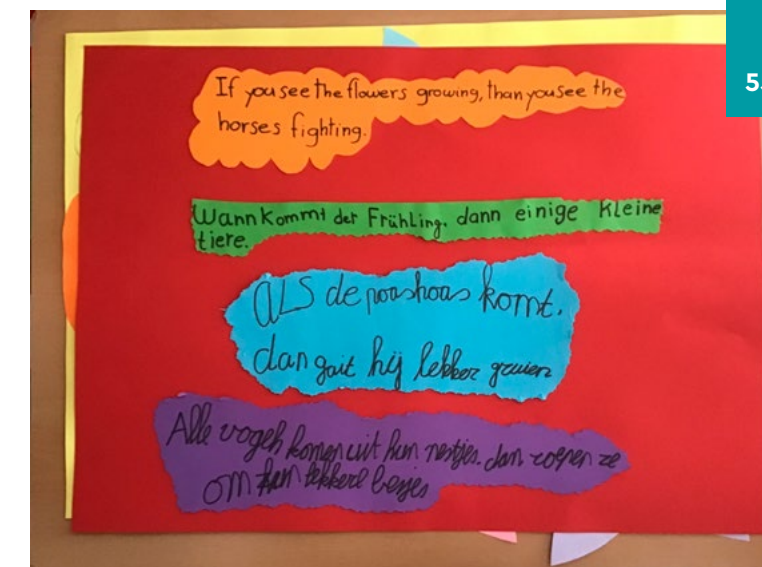
Leerkrachten vermijden vaak het gebruik van de thuistalen van leerlingen, omdat ze bang zijn de controle over de klas te verliezen en leerlingen uit te sluiten van activiteiten (Berben et al., 2007). Zij hebben ook gemeld dat zij zich ongemakkelijk voelden in situaties waarin zij niet konden volgen wat leerlingen zeiden in een taal die zij niet verstonden (Pulinx et al., 2017; Ticheloven et al., 2019). Deze bevindingen benadrukken het gebrek aan kennis, vaardigheden en ervaring van leerkrachten in de omgang met meertalige leerlingen (zie ook Strobbe et al., 2017) en dat lerarenopleidingen niet voldoende aandacht besteden aan dit onderwerp.

Over het algemeen lijken leerkrachten misvattingen en vooroordelen te hebben over meertalig onderwijs, zoals dat het betrekken van meerdere talen kan verhinderen dat leerlingen de voer- of doeltaal op een hoog niveau beheersen (Nederlof & Smit, 2018). Verder zijn met name vakleerkrachten (bijvoorbeeld wiskunde en biologie) vaak het minst voorbereid op het lesgeven van meertalige klassen (Freeman & Freeman, 2014; Viesca & Teemant, 2019).

Ten aanzien van attitudes staan leerkrachten in het po meestal positiever tegenover meertaligheid in het onderwijs dan leerkrachten in het vo (zie bijvoorbeeld Mitits, 2018; Pulinx et al., 2017; Tarnanen & Palviainen, 2018). Dit wordt waarschijnlijk beïnvloed door het feit dat leerkrachten in het po meestal beter pedagogisch zijn opgeleid, terwijl leerkrachten in het vo vaak aan grotere groepen leerlingen

les moeten geven en in korte tijd meer rigide curricula moeten volgen (Mitits, 2018), waarvoor veelal alleen de meerderheidstaal wordt gebruikt.

Hoewel er maar weinig onderzoek is gedaan naar leerkrachten in opleiding, lijken hun attitudes ten aanzien van meertalig onderwijs grotendeels positief te zijn. Uit het onderzoek van Schroedler en Fischer (2020) bleek bijvoorbeeld dat leerkrachten meertaligheid als een hulpbron beschouwden en dat ondersteuning van meertalige leerlingen belangrijk was. Meertalige leerkrachten bleken ook positiever te zijn dan eentalige, evenals vrouwelijke leerkrachten (zie ook Pulinx et al., 2017). Het onderzoek van Agirdag et al. (2012) toonde verder aan dat leerkrachten met minder ervaring positiever stonden tegenover leerlingen uit minderheden, dus kan worden beargumenteerd dat leerkrachten in opleiding vergelijkbare attitudes zouden kunnen vertonen.



Samenvatting

Uit de eerdere studies blijkt dat leerkrachten over het algemeen niet op de hoogte zijn van onderzoek naar meertaligheid en de mogelijke voordelen daarvan bij het onderwijs. Inzichten in de lerarenopleidingen en de attitudes van leerkrachten in opleiding zijn daarom van essentieel belang. Deze kennis kan worden gebruikt om de lerarenopleidingen te verbeteren en voor de ontwikkeling van cursussen voor *in-service* leerkrachten. Dit zou een stap in de goede richting zijn om ervoor te zorgen dat aankomende leerkrachten voldoende voorbereid zijn om alle (meertalige) leerlingen gelijkwaardiger, rechtvaardiger en inclusiever onderwijs te bieden, dat zowel cultureel (Gay, 2010) als taalkundig responsief is (Lucas & Villegas, 2013).

Tot nu toe zijn er geen studies geweest die zowel de kennis en vaardigheden van leerkrachten in opleiding als hun attitudes tegenover meertalig onderwijs hebben onderzocht en vergeleken in termen van de volgende variabelen: leeftijd, geslacht, instellingsoort, opleiding (d.w.z. pabo, Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs (AOLB), eerstegraads en tweedegraads), studiejaar, onderwijssoort (d.w.z. in opleiding om les te geven in het po of in het vo), en of ze zichzelf als meertalig beschouwden (in dit hoofdstuk aangeduid als "meertalig"). Dit innovatieve onderzoek draagt dus bij aan de literatuur en de theorie door de kennis en vaardigheden van leerkrachten in opleiding en hun attitudes te onderzoeken als functies van alle bovengenoemde variabelen, op landelijk niveau.

De doelstellingen van dit onderzoek zijn om na te gaan:

- 1 hoe leerkrachten in opleiding voor het po en vo aankijken tegen meertalig onderwijs;
- 2 in hoeverre zij zich voorbereid voelen op het implementeren van meertalig onderwijs;
- 3 welke ervaringen zij als leerkracht met meertalig onderwijs hebben; en
- 4 welke kennis en vaardigheden gerelateerd aan meertalig onderwijs zij tijdens hun opleiding hebben ontwikkeld.

3.3 Methode

3.3.1 Enquêteonderzoek

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is er tussen 20 maart en 15 mei 2020 een landelijke online enquête (zie bijlage A) afgenomen onder zowel leerkrachten in opleiding voor het po als leerkrachten in opleiding voor het vo (van alle vakken). De enquête is afgenomen in Qualtrics (Qualtrics, Provo, UT) en bestond uit 68 kwantitatieve en kwalitatieve items, verdeeld over zes onderdelen. De enquête werd ontwikkeld op basis van bestaande instrumenten uit de volgende onderzoeken: Fürstenau et al., 2014; Pulinx et al., 2017; Steunpunt Diversiteit en Leren, 2019; Strobbe et al., 2017; en Van Beuningen & Polišenská, 2019. De respondenten werd gevraagd om zowel open als gesloten vragen te beantwoorden en stellingen te beoordelen op een 5-punt Likertschaal. Bij de meeste stellingen werd gebruik gemaakt van een 5-puntsschaal van 1 = "helemaal mee oneens" tot 5 = "helemaal mee eens".

In de zes onderdelen van de enquête werd het volgende gemeten:

- 1 Mening over de rol van meertaligheid in het onderwijs ($\alpha = 0.79$)
- 2 Persoonsvorming en meertaligheid in het onderwijs ($\alpha = 0.54$)
- 3 Kennis, voorbereiding en training ($\alpha = 0.71$)
- 4 Tolerantie ten aanzien van/acceptatie van meertaligheid op school ($\alpha = 0.85$)
- 5 Meertaligheid op school en in de klas: interpretaties van een scenario (vignette) in een meertalige klas ($\alpha = 0.58$)
- 6 Socio-demografische informatie van de leerkrachten in opleiding

Tabel 3.1 bevat voorbeelditems en aandachtsgebieden van elk onderdeel, de gebruikte schalen en de bronnen. De onderdelen 1, 2, 4 en 5 werden gebruikt om onderzoeksvragen 1 en 2 te beantwoorden, en onderdeel 3 om onderzoeksvragen 3 en 4 te beantwoorden, waarvoor ook data werden verzameld via de volgende open vragen:

- › Noem voorbeelden van ervaringen als leerkracht die u tijdens uw stage(s) heeft opgedaan en die gerelateerd zijn aan lesgeven in klassen met meertalige leerlingen.
- › Noem voorbeelden van kennis en vaardigheden die u tijdens uw studie, stage(s) of een workshop heeft opgedaan/ontwikkeld, die gerelateerd zijn aan lesgeven in klassen met meertalige leerlingen.

Tabel 3.1: Voorbeelden van enquête-items, schalen, aandachtsgebieden en bronnen.

Onderdeel	Voorbeelditem	Schaal (Likert, 1-5)	Aandachtsgebied	Bron
1	Thuis een andere taal spreken dan het Nederlands is nadelig voor het studieresultaat van leerlingen.	<i>Helemaal mee oneens – helemaal mee eens</i>	Thuisstalen	Van Beuningen & Polišenská, 2019
2	Leerlingen die de Nederlandse taal volledig beheersen integreren beter in de schoolomgeving.	<i>Helemaal mee oneens – helemaal mee eens</i>	Socialisatie (Biesta, 2010)	Fürstenau et al., 2014
3	Ik voel me er op voorbereid om thuisstalen die ik niet begrijp te accepteren in mijn klas.	<i>Helemaal mee oneens – helemaal mee eens</i>	Zelf beoordeeld gevoel van bekwaamheid	Fürstenau et al., 2014
4	Leerlingen mogen een andere taal dan Nederlands gebruiken om lesstof aan andere leerlingen uit te leggen.	<i>Nooit – heel vaak</i>	Tolerantie ten aanzien van/ acceptatie van meertaligheid	Strobbe et al., 2017 (p. 97)
5	In deze situatie zou ik meer hebben gedaan om elke taal gelijkwaardig bij het onderwijs te betrekken.	<i>Helemaal mee oneens – helemaal mee eens</i>	Meertaligheid in de eigen klaspraktijk	Geformuleerd door de onderzoeker.

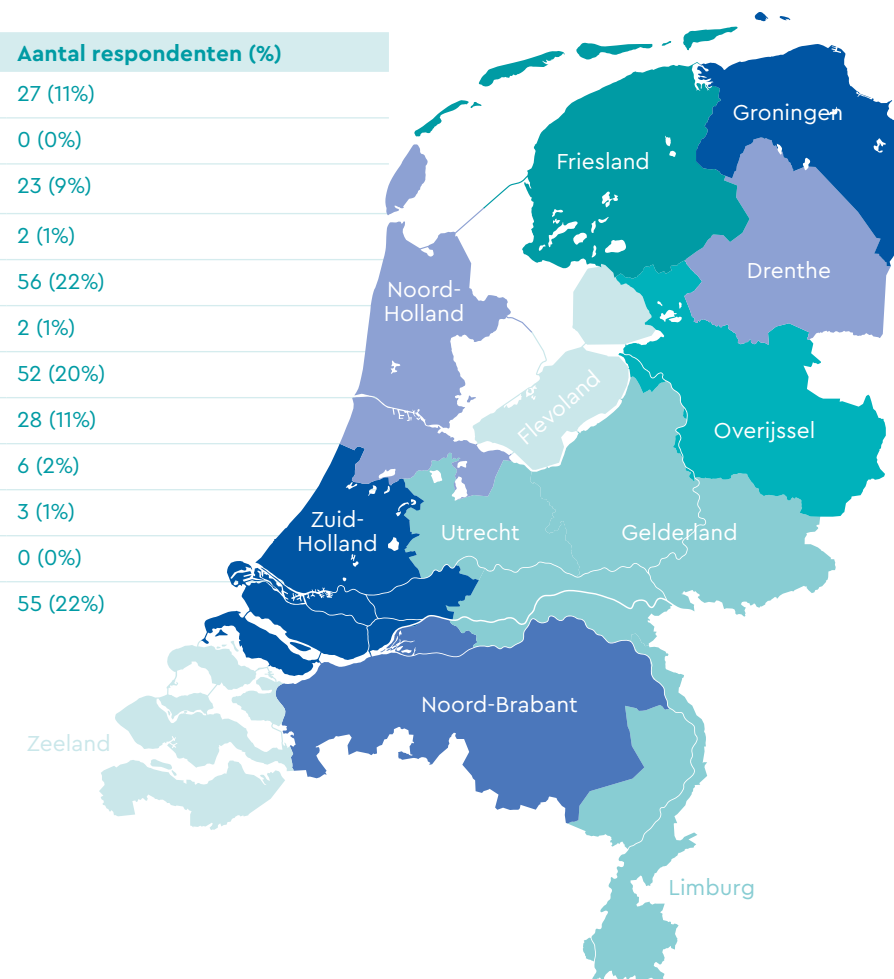
3.3.2 Respondenten

De steekproef bestond uit 254 leerkrachten in opleiding, van wie er 195 (77%) in opleiding waren voor het po en 59 (23%) voor het vo. Eenenveertig mannen (17%), 210 vrouwen (82%) en drie (1%) respondenten die zich identificeerden als non-binair of a-gender vulden de enquête in. De gemiddelde leeftijd

van de respondenten was 23,29 ($SD = 7,12$) en de meesten van hen studeerden in de provincie Groningen (56, 22%; zie Tabel 3.2 en Figuur 3.1 voor het aantal respondenten per provincie). Honderdvierenvijftig respondenten (61%) beschouwden zichzelf als meertalig en 100 (39%) niet. De kenmerken van de respondenten per opleiding zijn weergegeven in Tabel 3.3.

Tabel 3.2 en figuur 3.1: Aantal en percentage respondenten per provincie.

Provincie	Aantal respondenten (%)
Drenthe	27 (11%)
Flevoland	0 (0%)
Friesland	23 (9%)
Gelderland	2 (1%)
Groningen	56 (22%)
Limburg	2 (1%)
Noord-Brabant	52 (20%)
Noord-Holland	28 (11%)
Overijssel	6 (2%)
Utrecht	3 (1%)
Zeeland	0 (0%)
Zuid-Holland	55 (22%)



Tabel 3.3: Kenmerken van de leerkrachten in opleiding die de enquête hebben ingevuld (per opleiding).

	Pabo (n = 110)	AOLB (n = 85)	Tweedegraads (n = 30)	Eerstegraads (n = 29)
Leeftijd				
Gemiddeld (SD)	22,22 (5,74)	20,99 (3,18)	26,53 (10,70)	30,76 (9,55)
Min-max	17-51	18-46	19-57	22-56
Geslacht				
Man	17 (18%)	12 (14%)	9 (23%)	3 (10%)
Vrouw	92 (81%)	72 (85%)	21 (77%)	25 (86%)
Non-binair/a-gender	1 (1%)	1 (1%)	-	1 (4%)
Instellingsoort				
WO	-	-	-	24 (83%)
HBO	110 (100%)	-	30 (100%)	5 (17%)
HBO-WO (AOLB)	-	85 (100%)	-	-
Studiejaar				
Eerstejaars bachelor	39 (35%)	17 (20%)	5 (17%)	1 (4%)
Tweedejaars bachelor	32 (29%)	21 (25%)	8 (27%)	-
Derdejaars bachelor	25 (23%)	28 (33%)	8 (27%)	-
Vierdejaars bachelor	14 (13%)	18 (21%)	7 (23%)	-
Eerstejaars master	-	1 (1%)	1 (3%)	12 (41%)
Tweedejaars master	-	-	1 (3%)	16 (55%)
Onderwijssoort				
Primair onderwijs	110 (100%)	85 (100%)	-	-
Voortgezet onderwijs	-	-	30 (100%)	29 (100%)
Meertalig				
Ja	65 (59%)	45 (53%)	22 (73%)	22 (76%)
Nee	45 (41%)	40 (47%)	8 (27%)	7 (24%)

3.3.3 Data-analyse

Kwantitatief onderzoek

De antwoorden op de enquête werden statistisch geanalyseerd met behulp van het open-source programma JASP (JASP Team, 2020). Een gemiddelde attitude score werd berekend voor elke respondent op basis van hun gemiddelde scores voor onderdelen 1, 2, 4 en 5, die de afhankelijke variabele vormden voor onderzoeksvraag 1. De gemiddelde scores voor het zelf beoordeelde gevoel van bekwaamheid, gemeten met onderdeel 3, vormden de afhankelijke variabele voor onderzoeksvraag 2. Om de eerste en tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, werden *independent samples* t-toetsen uitgevoerd, met onderwijssoort als de onafhankelijke variabele. Er werden ook meervoudige lineaire regressieanalyses (Lane, 2013) uitgevoerd om na te gaan welke factoren de gemiddelde attitudes van leerkrachten in opleiding ten aanzien van meertalig onderwijs en hun zelf beoordeelde gevoel van bekwaamheid konden voorspellen, waarbij de volgende variabelen in aanmerking werden genomen: leeftijd, onderwijssoort, geslacht, instellingsoort, meertalig, opleiding en studiejaar. De resultaten werden als statistisch significant beschouwd bij $p < 0,05$.

Kwalitatief onderzoek

Om de derde en vierde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, werden de antwoorden op de open vragen in onderdeel 3 van de enquête gecodeerd met behulp van thematische analyse (Braun & Clarke, 2006) in ATLAS.ti 8. De codes werden inductief ontwikkeld, wat resulteerde in 94 en 64 codes voor respectievelijk

"ervaringen van leerkrachten in opleiding met meertalig onderwijs" (onderzoeksvraag 3) en "zelf beoordeelde kennis en vaardigheden voor het implementeren van meertalig onderwijs" (onderzoeksvraag 4).

De antwoorden die werden geanalyseerd om onderzoeksvraag 3 te beantwoorden (N = 201; responspercentage 79%) bevatten in totaal 7109 woorden en waren elk gemiddeld 35 woorden lang. Daarbij werden de volgende vier thema's geformuleerd:

Ervaringen van leerkrachten met meertalig onderwijs:

- 1 Algemene ervaring met betrekking tot het lesgeven van meertalige klassen
- 2 Ervaringen met meertalige onderwijsmethoden
- 3 Moeilijkheden bij het lesgeven van meertalige klassen
- 4 Het gedrag en de prestaties van leerlingen

Om onderzoeksvraag 4 te kunnen beantwoorden, werden er in totaal 161 antwoorden verzameld (responspercentage 63%), die in totaal 4008 woorden besloegen en elk gemiddeld 25 woorden lang waren. De codes werden ingedeeld op basis van de volgende thema's:

Zelf beoordeelde kennis en vaardigheden voor het implementeren van meertalig onderwijs:

- 1 Algemene kennis van meertaligheid in het onderwijs
- 2 Communicatievaardigheden met meertalige leerlingen (en ouders)
- 3 Kennis en vaardigheden in de lespraktijk
- 4 Tekortkomingen van de lerarenopleidingen

3.4 Resultaten

In deze paragraaf van het hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste kwantitatieve en kwalitatieve resultaten.

Kwantitatief onderzoek

Onderzoeksvraag 1: In hoeverre is er in het Nederlandse hoger onderwijs sprake van een significant verschil in algemene attitude ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs tussen leerkrachten in opleiding voor het po en leerkrachten in opleiding voor het vo?

De leerkrachten in opleiding hadden gemiddeld een licht positieve attitude ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs ($M = 3,09$, $SD = 0,44$), op een schaal van 1 (= meest negatief) tot 5 (= meest positief). De laagste gemiddelde score was 1,73 en de hoogste 4,47.

Om onderzoeksvraag 1 te kunnen beantwoorden werd er een *independent samples t-toets* uitgevoerd om te kunnen bepalen of er een verschil was tussen de attitudes van leerkrachten in opleiding voor het po en leerkrachten in opleiding voor het vo ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs. Gemiddeld genomen hadden leerkrachten in opleiding voor het vo ($M = 3,19$, $SD = 0,50$) een significant positievere attitude dan leerkrachten in opleiding voor het po ($M = 3,06$, $SD = 0,41$), ($t(252) = 2,07$, $p = ,04$, 95% CI [0,02, 0,60]). De effectgrootte was klein tot middelgroot ($d = 0,31$).

Er werd ook een lineair model ontwikkeld van de algemene attitude als functie van leeftijd, onderwijssoort, geslacht, instellingssoort, meertalig, opleiding en studiejaar. Dit model was significant ($F(7, 246) = 2,88$, $p = ,01$) en verklaarde 5% van de variantie in de data (aangepast R^2). De negatieve coëfficiënt voor meertalig wijst op een negatievere algemene attitude ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs bij respondenten die zichzelf niet als meertalig beschouwden in vergelijking met respondenten die dat wel deden ($t = -3,45$, $p < ,001$). De variabelen leeftijd, onderwijssoort, geslacht, instellingssoort, opleiding en studiejaar bleken de algemene attitude ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs niet significant te voorspellen.

Onderzoeksvraag 2: In hoeverre is er een significant verschil in de mate van voorbereiding op het implementeren van meertalig onderwijs tussen leerkrachten in opleiding voor het po en leerkrachten in opleiding voor het vo?

De leerkrachten in opleiding gaven gemiddeld aan zich matig voorbereid te voelen op het implementeren van meertalig onderwijs ($M = 2,92$, $SD = 0,44$), op een schaal van 1 (= helemaal niet voorbereid) tot 5 (= volledig voorbereid). De laagste gemiddelde score was 1,00 en de hoogste 5,00.

Om onderzoeksvraag 2 te kunnen beantwoorden, werd er een Welch's t-toets uitgevoerd om te bepalen of er een verschil was in het niveau van het zelf beoordeelde gevoel van bekwaamheid tussen leerkrachten in opleiding voor het po en leerkrachten in opleiding voor het vo. Het gevoel van bekwaamheid van leerkrachten in opleiding voor het po ($M = 2,96$, $SD = 0,66$) verschilde niet significant van die van leerkrachten in opleiding voor het vo ($M = 2,78$, $SD = 0,86$), ($t(79,43) = 1,54$, $p = ,13$, 95% CI [-,05, ,54]). De effectgrootte was klein met $d = 0,24$.

Een lineair model van het gevoel van bekwaamheid als functie van de eerder genoemde variabelen werd ook geconstrueerd. Dit model was significant ($F(7, 246) = 2,79$, $p = ,01$) en verklaarde 5% van de variantie in de data (aangepast R^2). De negatieve coëfficiënt voor onderwijssoort wijst op een lager niveau van het zelf beoordeelde gevoel van bekwaamheid voor leerkrachten in opleiding voor het vo dan voor leerkrachten in opleiding voor het po ($t = -2,95$, $p < ,001$). De negatieve coëfficiënt voor

meertalig suggereert verder dat respondenten die zichzelf niet als meertalig beschouwden een lager niveau van zelf beoordeelde bekwaamheid rapporteerden ($t = -2,32$, $p = ,02$). Bovendien bleken de variabelen instelling ($t = -2,63$, $p = ,01$) en opleiding ($t = 2,61$, $p = ,01$) het zelf beoordeelde gevoel van bekwaamheid van leerkrachten in opleiding significant te voorspellen, terwijl leeftijd, geslacht en studiejaar dat niet deden.

Kwalitatief onderzoek

Om onderzoeksvragen 3 en 4 te kunnen beantwoorden, werden de antwoorden op de open vragen (zie paragraaf 3.3.1) geanalyseerd met behulp van thematische analyse. In de volgende subparagrafen worden de bevindingen van elk thema gepresenteerd en geïllustreerd aan de hand van een selectie van antwoorden.

Onderzoeksvraag 3: Welke soorten ervaringen met meertalig onderwijs verwerven leerkrachten in opleiding?

Thema 1: algemene ervaring met betrekking tot het lesgeven van meertalige klassen

Op basis van de enquête-antwoorden hebben de leerkrachten in opleiding een reeks verschillende ervaringen opgedaan met betrekking tot het lesgeven van meertalige klassen. Sommige leerkrachten in opleiding hadden weinig tot geen ervaring: "Zelf heb ik niet veel ervaringen als leraar met meertalige leerlingen ... Ik merk dat er op school vrijwel altijd Nederlands gesproken wordt en weinig andere talen." (tweedejaars AOLB-student, Groningen). Andere leerkrachten in opleiding hebben daarentegen ruime ervaring opgedaan, zoals "lesgegeven aan klassen waar leerlingen veel verschillende achtergronden hebben en onderwijs hebben genoten in verschillende landen." (tweedejaars master student, eerstejaars, Groningen).

Met name de pabostudenten gaven aan beperkte ervaring te hebben met het lesgeven van meertalige klassen:

Ik heb niet veel ervaring met het lesgeven aan meertalige leerlingen, waarbij je hun moedertaal in je les betreft. Meestal wordt de les gewoon in het Nederlands gegeven en wordt er nog een keer extra gevraagd of alles gesnapt is. Zo niet, dan wordt er extra uitleg gegeven. (eerstejaars pabostudent, Fryslân)

Ervaringen met het lesgeven aan kinderen die de meerderheidstaal niet beheersten, werden eveneens gemeld: "Ik heb kinderen begeleid die nog helemaal geen Nederlands kende. En helemaal vanaf 0 moesten beginnen." (tweedejaars pabostudent, Noord-Brabant).



Thema 2: ervaringen met meertalig onderwijs en praktijken in meertalige klassen

Zowel eentalige als meertalige leerlingen aanmoedigen om samen te werken, meertaligheid in de klas normaliseren en taal- en cultureel bewustzijn bevorderen, waren enkele van de gemelde ervaringen. Een derdejaars pabostudent, die in Zuid-Holland studeerde, noemde bijvoorbeeld het volgende voorbeeld van normalisering van meertaligheid en erkenning van de thuishalen van leerlingen:

Ik heb één jaar stage gelopen in een schakelklas, waarbij ik leerlingen had die geen woord Nederlands spraken. Ook heb ik nu in mijn eigen klas meerdere meertalige leerlingen. ... Wel zet ik de meertaligheid van de leerlingen in tijdens het vieren van een verjaardag. Tijdens het zingen voor de jarige zingen wij in verschillende talen, waarbij de leerling(en) die de taal spraken de leiding nemen.

Ook hadden sommige leerkrachten in opleiding ervaren dat de *in-service* leerkracht blij gaf van een gebrek aan kennis en vaardigheden met betrekking tot het lesgeven aan meertalige leerlingen:

In groep 3 zat een leerling die het erg moeilijk vond bepaalde klanken uit het Nederlands uit te spreken (sch-, g). Mijn mentor destijds gaf geen aandacht aan haar moedertaal maar probeerde het maar telkens opnieuw: "Doe mij maar na; schhhhh, schhhh". Ik zag het kind altijd kijken van 'o help me'. Ik heb het er met m'n mentor over gehad hoe we dit aan konden pakken, helaas had ik toen nog geen les in taal en identiteit en had ik toen de kennis nog niet die ik nu wel heb. (eerstejaars pabostudent, Drenthe)

Andere leerkrachten in opleiding meldten verder ervaringen met klaspraktijken die beïnvloed werden door de voorkeur van *in-service* leerkrachten voor eentalig onderwijs: "Ik merkte dat mijn eerste mentor heel erg boos werd als een kindje één woord voor een ander kindje wilde vertalen" (tweedejaars AOLB-student, Noord-Holland). Ook een andere tweedejaars AOLB-student (Groningen) merkte op: "Kinderen mochten alleen maar Nederlands spreken op school. Wanneer zij dit niet deden werd daar wat van gezegd."

Thema 3: moeilijkheden bij het lesgeven van meertalige klassen

Uit de antwoorden op de enquête bleek duidelijk dat zowel leerkrachten in opleiding voor het po als leerkrachten in opleiding voor het vo verschillende uitdagingen hadden ervaren bij het lesgeven aan meertalige leerlingen. Een specifiek scenario dat in zeven antwoorden werd genoemd, was dat van het niet kunnen verstaan van wat de leerlingen in hun eigen taal zeiden:

Twee leerlingen met een dezelfde moedertaal (niet Nederlands) hadden een onvriendelijk gesprek. Ik kon niet verstaan wat er gezegd werd en zo is het moeilijk de leerlingen te helpen of om er iets aan te doen. Ik ben er daarom ook streng op tegen dat leerlingen in hun moedertaal praten aangezien ik dan niet kan controleren wat er gezegd wordt. Ook is het juist voor die doelgroep belangrijk om de Nederlands taal goed onder de knie te krijgen. (eerstejaars pabostudent, Noord-Brabant)

Leerlingen praten onderling plotseling in hun thuistaal. Ik zelf spreek die taal niet er merk dat ik dat lastig vind tijdens mijn lessen. Ook straalt het een gesloten houding uit naar andere studenten die de taal niet beheersen. (eerstejaars bachelor student, tweedegraads, Zuid-Holland)

Uit deze antwoorden blijkt dat dergelijke ervaringen een negatieve impact kunnen hebben op de attitudes van leerkrachten in opleiding ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs en op hun lespraktijken, zoals ook wordt geïllustreerd door het volgende citaat: "Ik vind het belangrijk dat ze thuis en school als andere omgevingen zien. Ze moeten begrijpen dat iedereen elkaar wil begrijpen en dit in de klas alleen maar kan in de Nederlandse taal." (tweedejaars pabostudent, Noord-Brabant).



Onderzoeksvraag 4: Welke soorten kennis en vaardigheden in verband met de implementatie van meertalig onderwijs ontwikkelen en verwerven leerkrachten in opleiding tijdens hun opleiding?

Thema 1: algemene kennis van meertaligheid in het onderwijs

De leerkrachten in opleiding, met name AOLB-studenten, rapporteerden kennis van verschillende onderwerpen en hulpmiddelen (zoals apps) met betrekking tot meertalig onderwijs, die zij tijdens hun opleiding hebben verworven.

De rol van meertaligheid in de identiteits- en persoonlijkheidsvorming van leerlingen, taal- (en cultureel) bewustzijn, taalverwerving, en theorie over de voordelen van het betrekken van meerdere talen in de klas behoorden tot de meest frequent gecodeerde onderwerpen. Uit de zelf-gerapporteerde data bleek dat sommige leerkrachten in opleiding over een aantal onderwerpen een uitgebreide kennis hadden:

Ik heb ontzettend veel geleerd over taalverwerving bij kinderen, zowel over de Nederlandse taal als over een andere taal zoals Engels. Met name over hoe het proces van taalverwerving verloopt en wat de effecten zijn van meertaligheid. (tweedejaars pabostudent, Noord-Brabant).

De respondenten van de AOLB- en de eerstegraadsopleiding toonden zich ervan bewust hoe "het gebruik van moedertaal bijdraagt aan de ontwikkeling van identiteit en persoonlijkheid." (tweedejaars master student, eerstegraads, Groningen).

De kennis en vaardigheden van leerkrachten in opleiding voor de toepassing van meertalige onderwijsmethoden werden ook vaak genoemd:

Kennis van methoden van meertalig onderwijs geven (taalvergelijking, CLIL etc.) en ervaring met het opzetten van meertalige activiteiten. (derdejaars AOLB-student, Groningen)

We hebben veel inspiratiesessies gehad over meertaligheid. Het betekent niet dat je als leerkracht de taal vlekkeloos moet kunnen spreken om hem toe te passen in de lessen. Tijdens een woordenschatles kunnen bijvoorbeeld de woorden bij het thema 'school' ook in andere talen worden weergegeven. Deze talen kunnen met elkaar vergeleken worden. Ook kunnen leerlingen een taalportret maken van de talen waarmee zij in aanraking komen/zijn geweest. (eerstejaars pabostudent, Drenthe)

Bovendien rapporteerden de respondenten in het bijzonder bekendheid met translanguaging: "Tijdens het vak taalverwerving hebben we over "translanguaging" geleerd, dit was voor mij wel een eye opener." (derdejaars AOLB-student, Zuid-Holland).

Thema 2: communicatievaardigheden met meertalige leerlingen (en ouders)

Op basis van de antwoorden werden de communicatievaardigheden van leerkrachten in opleiding met meertalige leerlingen en ouders ontwikkeld via hun stages, hun eigen taalachtergrond en hun opleiding in het algemeen: bijvoorbeeld, "Ik heb vaardigheden opgedaan op mijn studie om met ouders in gesprek te gaan die weinig/geen Nederlands spreken." (derdejaars AOLB-student, Zuid-Holland). In een aantal antwoorden werden ook de meningen van leerkrachten in opleiding over het belang van visuele en non-verbale communicatievaardigheden in de interactie met meertalige leerlingen vermeld, evenals de praktijken om langzaam te spreken en eenvoudige taal te gebruiken:

Ik praat rustig en gebruik korte zinnen. Als ik uitleg wat de kinderen moeten doen gebruik ik vaak gebiedende wijs omdat dit voor hen makkelijk te begrijpen is. Een langere uitleg geef ik altijd in stappen: stap 1) pak ... , stap 2) doe (vierdejaars AOLB-student, Zuid-Holland).

Ik heb in mijn eerste jaar een paar keer in de schakelklas gestaan. Het was erg belangrijk om alles visueel te maken. Zodat de kinderen een link kunnen maken met de kennis die ze hebben uit hun moedertaal. (derdejaars pabostudent, Noord-Brabant)

Echter, niet alle leerkrachten in opleiding wisten hoe ze met meertalige leerlingen of leerlingen met een migratieachtergrond moesten communiceren: "Ik spreek Engels, dus zou met dat en handen en voeten werk wel overeen kunnen komen met ouders. Hoe ik met kinderen zou moeten communiceren heb ik geen idee van." (tweedejaars AOLB-student, Groningen).



Thema 3: kennis en vaardigheden in de lespraktijk

De leerkrachten in opleiding in dit onderzoek hebben, vooral door het observeren van leerkrachten en/of hun mentors en door hun eigen praktische onderwijservaring, kennis van en vaardigheden voor verschillende lespraktijken ontwikkeld die gerelateerd zijn aan meertalig onderwijs. Er werden bijvoorbeeld praktijken genoemd die meertalige leerlingen aanmoedigen hun thuistaal te gebruiken, zich op school meer op hun gemak te voelen, met andere leerlingen samen te werken en toch hun vaardigheid in de meerderheidstaal te ontwikkelen:

Soms helpt het om met de leerling in de thuistaal te spreken (zoals Fries) om zijn/ haar gevoelens uit te kunnen drukken. Dit heb ik gezien. (eerstejaars pabostudent, Fryslân)

Deze kinderen ook de ruimte geven voor hun taal. Hier leren andere kinderen weer van en zo voelen ze zich nog meer geaccepteerd. (eerstejaars pabostudent, Drenthe).

Kinderen met dezelfde thuistaal samen een opdracht voor bijvoorbeeld rekenen laten maken, zodat ze de eventuele voorkennis in de thuistaal kunnen koppelen aan de nieuwe kennis van de les. (tweedejaars AOLB-student, Noord-Holland)

Leerkrachten in opleiding voor het vo hebben ook cursussen gevolgd die hen de basiskennis en -vaardigheden hebben bijgebracht die nodig zijn voor het lesgeven aan meertalige leerlingen, zoals de volgende:

In de docentenopleiding Nederlands heb ik een vak gevolgd genoemd 'NT2'. De lessenserie was zo opgezet dat we eerst vier theorielessen hadden en daarna gingen we vier weken achter elkaar naar een school waar NT2 gegeven werd en daar mochten wij lessen verzorgen. (vierdejaars bachelor student, tweedegraads, Fryslân)

Thema 4: tekortkomingen van de lerarenopleidingen

De analyse van de enquête-antwoorden toonde verder een aantal problemen met de lerarenopleidingen aan, in zoverre dat 94 (37%) leerkrachten in opleiding verklaarden dat zij geen kennis of vaardigheden met betrekking tot meertalig onderwijs bezaten, of in sommige gevallen geen antwoord gaven.

Met name leerkrachten in opleiding voor het vo gaven aan dat zij over het algemeen een gebrek aan kennis en vaardigheden op het gebied van meertalig onderwijs hadden. Een vierdejaars AOLB-student (Groningen) voegde daaraan toe dat praktijkgericht leren ook zeldzaam is: "Alleen het belang van meertaligheid en het ontwikkelen van de thuistaal is ons uitgelegd. Verder is er weinig gedaan met de praktische toepassing hiervan."

De pabostudenten meldden ook dat tijdens hun opleiding te weinig aandacht werd besteed aan het onderwerp meertaligheid:

Op de Pabo heb ik hier niet veel over terug gezien. In een van mijn stages heb ik m.b.t. actief pluriformiteit verschillende activiteiten georganiseerd om verschillende culturen samen te brengen. (vierdejaars pabostudent, Noord-Brabant)

Een ander voorbeeld van de gevolgen van een gebrek aan aandacht voor de ontwikkeling van kennis en vaardigheden waren de antwoorden waarin werd benadrukt dat leerkrachten in opleiding niet goed wisten wanneer en hoe zij meertalige onderwijsmethoden konden toepassen:

Translanguaging, CLIL en taalontwikkelen lesgeven toepassen in de klas. Ik ben me zo nu en dan bewust dat een enkel moment in de klas zich prima ervoor leent om met de drie bovengenoemde zaken aan de slag te gaan, alleen dat moment daadwerkelijk aangrijpen om er iets mee te doen, is weinig voorgekomen. (tweedejaars bachelor student, tweedegraads, Fryslân)

Samenvatting

Zoals uit de enquête-antwoorden blijkt, worden leerkrachten in opleiding blootgesteld aan een breed scala aan ervaringen en mogelijkheden, waardoor zij hun kennis en vaardigheden ten aanzien het implementeren van meertalig onderwijs kunnen ontwikkelen. Zij gaven blijk van (beperkte) bekendheid met belangrijke theorieën en meertalige onderwijsmethoden, en gaven inzicht in de uitdagingen waarmee zij bij het lesgeven aan meertalige leerlingen werden geconfronteerd. Het is echter duidelijk dat, ondanks de gerapporteerde ervaringen en de breedte van de opgedane kennis en vaardigheden, lerarenopleidingen in Nederland nog steeds te weinig aandacht besteden aan meertaligheid en aankomende leerkrachten onvoldoende praktijkervaring op dit gebied bieden. Deze bevindingen onderstrepen derhalve de noodzaak om de lerarenopleidingen te verbeteren als het gaat om het aanbieden van kennis en ervaring op het gebied van meertaligheid.

3.5 Conclusie en aanbevelingen aan de lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen in Nederland besteden vaak onvoldoende aandacht aan meertaligheid. Om die reden komen leerkrachten in opleiding voor de klas te staan zonder over het noodzakelijke niveau van kennis en vaardigheden te beschikken dat nodig is om les te geven aan meertalige en multiculturele klassen. Meertalige leerlingen, met name die met een migratieachtergrond, hebben zelden toegang tot gelijkwaardig en rechtvaardig onderwijs dat inspeelt op zowel de culturele (Gay, 2010) als de talige (Lucas & Villegas, 2013) diversiteit van de hedendaagse klaslokalen.

Op basis van kwantitatieve en kwalitatieve analyses van een landelijke online enquête, werd er daarom in dit onderzoek nagegaan hoe leerkrachten in opleiding voor het po en het vo aankijken tegen meertaligheid in het onderwijs, in hoeverre zij zich voorbereid voelen op het implementeren ervan, wat hun zelf beoordeelde kennis en vaardigheden zijn, en wat hun ervaringen zijn met meertalig onderwijs als leerkracht.

Uit de resultaten bleek dat de leerkrachten in opleiding een licht positieve houding hadden ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs en dat hun zelf beoordeelde gevoel van bekwaamheid matig was. Leerkrachten in opleiding voor het vo hadden een significant positievere houding ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs dan leerkrachten die in opleiding waren voor het po. Er werd echter geen significant verschil vastgesteld in het gevoel van bekwaamheid tussen leerkrachten

in opleiding voor het po en leerkrachten in opleiding voor het vo. De antwoorden op de open vragen toonden verder aan dat leerkrachten in opleiding verschillende soorten ervaring met meertalig onderwijs hebben opgedaan, hetzij door zelf les te geven, hetzij door leerlingen en leerkrachten in opleiding te observeren. Ook werd melding gemaakt van kennis van belangrijke theorieën en meertalige onderwijsmethoden (bijvoorbeeld

translanguaging, taalverwervingstheorie en identiteitsvorming) en van vaardigheden om aan meertalige klassen les te geven. Er werd echter ook gewezen op een aantal tekortkomingen van de lerarenopleidingen in Nederland, met name daar waar het gaat om de beperkte aandacht voor meertaligheid en het gebrek aan mogelijkheden om vaardigheden en zelfvertrouwen te ontwikkelen ten aanzien van het implementeren van meertalig onderwijs.

Aan de hand van de resultaten van de enquête worden er een aantal aanbevelingen gedaan aan de lerarenopleidingen in Nederland.

Gezien het gebrek aan aandacht voor meertaligheid in de lerarenopleidingen, is het absoluut noodzakelijk dat de curricula (her)ontwikkeld worden om ervoor te zorgen dat aankomende leerkrachten adequaat opgeleid worden om met de talige en culturele diversiteit van de leerlingen om te kunnen gaan.

Leerkrachten in opleiding bleken in dit onderzoek ook over te weinig vaardigheden, of alleen over basisvaardigheden in de communicatie met meertalige leerlingen (en ouders) te beschikken. Aanbieders van lerarenopleidingen, in casu hogescholen en universiteiten, zouden daarom bijvoorbeeld cursussen moeten ontwikkelen die deze vaardigheden bevorderen, om ervoor te zorgen dat alle leerlingen optimaal kunnen leren.

Uit dit onderzoek bleek ook dat de meeste lerarenopleidingen zich vooral richten op theorie op het gebied van meertaligheid (in het onderwijs). Daarom moeten de opleidingsinstellingen ervoor zorgen dat alle leerkrachten in opleiding voldoende mogelijkheden krijgen om hun vaardigheden te ontwikkelen en praktijkervaring met meertalig onderwijs op te doen.

Een en ander kan bijvoorbeeld worden bereikt door schoolbesturen met meer meertalige scholen (d.w.z. scholen met meertalige leerlingen) te laten samenwerken als het gaat om plekken waar leerkrachten in opleiding stage kunnen lopen. Dat soort initiatieven kunnen ook ten goede komen aan leerkrachten met praktijkervaring, waar het gaat om hun attitudes en lespraktijken. Tijdens hun stage op dergelijke scholen zouden leerkrachten in opleiding door hun lerarenopleiders moeten worden aangemoedigd om hun kennis over en onderzoek naar meertalig onderwijs en de daaraan gerelateerde onderwijsmethoden te delen met meer ervaren leerkrachten (in casu hun mentoren). Deze aanbeveling zou echter door elke instelling nader moeten worden bestudeerd om de haalbaarheid ervan vast te stellen, met name wat factoren als locatie en demografie betreft, aangezien niet alle scholen even talig en cultureel divers zijn.

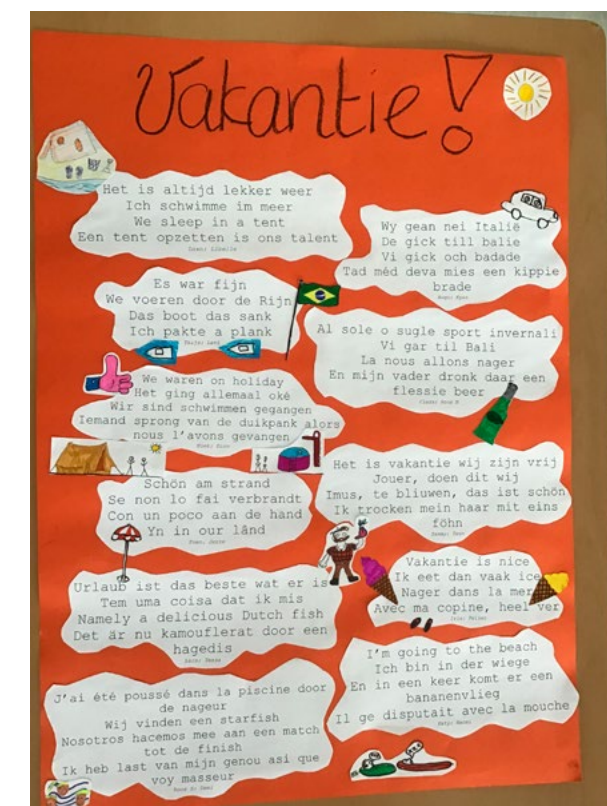
Bronnen

- Agirdag, O. (2018). Het straffen van meertaligheid op school: De schaamte. In O. Ağırdağ & E. R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 44–52). Boom Uitgevers.
- Agirdag, O., Loobuyck, P., & Van Houtte, M. (2012). Determinants of attitudes toward Muslim students among Flemish teachers: A research note. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 51(2), 368–376.
- Berben, M., Van den Branden, K. & Van Gorp, K. (2007). We'll see what Happens: Tasks on Paper and Tasks in a Multilingual Classroom. In K. Van den Branden, K. Van Gorp, & M. Verhelst(Eds.), *Tasks in Action. Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective*, 32–67. Cambridge Scholars Publishing.
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666–679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Biesta, G. (2010). Good Education in an Age of Measurement. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (eds.). (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges* (Ser. New perspectives on language and education, 40). Multilingual Matters.
- Cremin, T., & Maybin, J. (2013). Children and teachers' creativity in and through language. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. Moll (Eds.). *The Wiley Blackwell International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. Wiley Blackwell, pp. 275–290.
- Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-language classroom: pedagogical considerations. *Tesol Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English As a Second Dialect*, 43(2), 317–321.
- Dressler, R. (2015). Exploring Linguistic Identity in Young Multilingual Learners. *TESL Canada Journal*, 32(1), 42. <https://doi.org/10.18806/tesl.v32i1.1198>
- Duarte, J., Günther-van der Meij, M., & Robinson-Jones, C. (2021). De essentiële rol van talen in tweetalige regio's. In J. Metselaar, J. Rietveld, A. Haan, R. J. Kuipers, & F. Bosker (Eds.), *Vital regions: De kracht van onderzoek en maatschappelijke verbinding* (pp. 236–244). Uitgeverij Boiten boekprojecten.
- Flores, N. & Beardsmore, H.B. (2015). Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education. In W.E. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch12>

- Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (Eds.). (2014). *Research on preparing preservice teachers to work effectively with emergent bilinguals* (First, Ser. Advances in research on teaching, v. 21). Emerald Group Publishing Limited.
- Fürstenau, S., Huxel, K. & Diekmann F. (2014). MIKS Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung Fragebogen I vor Projektbeginn. <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?db=D&id=61702>
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Herweijer, L. J. (2009). Making up the gap: migrant education in the Netherlands (Ser. Scp-publicatie, 2009/9). Netherlands Institute for Social Research (SCP).
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Rapport De Staat van het Onderwijs 2018: Onderwijsverslag over 2016/2017*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs>
- JASP Team. (2020). JASP (Version 0.11.1) [Computer software].
- Lane, D. M. (2013). *Introduction to Statistics: An Interactive eBook*. http://onlinestatbook.com/Online_Statistics_Education.pdf
- Lucas, T., & Villegas, A.M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice* 52(2), 98-109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Mitits, L. (2018). Multilingual students in Greek school: Teachers' views and teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28-36. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.28.36>
- Nederlof, N., & Smit, J. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs: een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. SLO. <https://slo.nl/@4625/meertaligheid/>
- 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>
- Qualtrics. (2005). Qualtrics software, Version March 2020. Provo, Utah, USA. <https://www.qualtrics.com>
- Schroedler, T., & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49-72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning." In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: languages, policies, pedagogies*, (pp. 204-222). Multilingual Matters.
- Steunpunt diversiteit en leren. (2019). *DISCO Diversiteitsscreening Onderwijs*. https://www.lop.be/lop/files/_uploaded/omso/201902%20DISCO%20%20presentatie%20LOP%20Oostende.pdf
- Strobbe, L., Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., Van Gorp, K., Van den Branden, K., & Van Houtte, M. (2017). How school teams perceive and handle multilingualism: the impact of a school's pupil composition. *Teaching and teacher education*, 64, 93-104.

- Tarnanen, M., & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32(5), 428-443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2019). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>
- Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S., & Maryns, K. (Eds.). (2018). *The Multilingual Edge of Education*. Palgrave Macmillan.
- Van Beuningen, C. G., & Poliškenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talentdocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25-36.
- Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868-882. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125846>
- Viesca, K.M., & Teemant, A. (2020). Preparing Content Teachers to Work with Multilingual Students. In L.C. Oliveira (Ed.) *The Handbook of TESOL in K-12*. <https://doi.org/10.1002/9781119421702.ch24>

- Wettenbank. (2020a). Wet op het primair onderwijs. Geraadpleegd op 17 maart 2020, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2020-01-01>
- Wettenbank (2020b). Wet op het voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op 17 maart 2020, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2020-01-01>



Samenvatting

Het primair onderwijs vraagt om een nieuw type leerkracht: wendbare professionals die over onderzoekend en probleemoplossend vermogen beschikken en zich blijven ontwikkelen in onzekere, complexe en snel veranderende contexten (leven lang leren). Om dergelijke professionals goed op te kunnen leiden, heeft de Academie Primair Onderwijs van NHL Stenden Hogeschool het innovatieve onderwijsconcept *Design Based Education* (DBE) geïmplementeerd.

DBE is gebaseerd op sociaal-constructivistisch, contextueel, zelfregulerend en samenwerkend leren. Pabostudenten werken aan actuele en complexe vraagstukken uit de praktijk, aangereikt door echte opdrachtgevers (bijvoorbeeld onderzoeksgroepen en scholen). Studenten zetten hun ideeën om in praktische oplossingen, die bijdragen aan hun persoonlijke en professionele identiteitsontwikkeling en aan de behoeften van de Nederlandse samenleving.

In het kader van dit Comeniusproject werd tussen 2018 en 2020 het nieuwe DBE-curriculum op het gebied van diversiteit en meertaligheid ontwikkeld. Het curriculum wordt vooral geoperationaliseerd in de vorm van DBE-ateliers, waarbij de zes fases van het ontwerpgericht leren worden doorlopen.

Om een eerste inzicht te verkrijgen in hoeverre het DBE-atelier Taal & Identiteit bijdraagt aan de ontwikkeling van de houding, kennis en vaardigheden van eerste- en tweedejaars pabostudenten op het gebied van diversiteit en meertaligheid, is er een pilotonderzoek uitgevoerd. Uit dit onderzoek is gebleken dat pabostudenten over het algemeen positief denken over het onderwijsconcept DBE en het leergebied Taal & Identiteit. Deelname aan het nieuwe curriculum op het gebied van diversiteit en meertaligheid heeft de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de ondervraagde studenten bevordert en heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van hun (positieve) houding ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs. Het was echter ook duidelijk dat deze studenten vonden dat er ruimte voor verbetering was.

Naar aanleiding van de bevindingen van dit onderzoek worden er daarom een aantal initiële aanbevelingen gedaan voor de verbetering van DBE en het leergebied Taal & Identiteit. Aanbevolen wordt bijvoorbeeld om het onderwijsconcept DBE beter aan studenten uit te leggen en hen duidelijker te instrueren over hoe zij DBE-opdrachten kunnen aanpakken.

Hoofdstuk 4

Diversiteit en meertaligheid in het *Design Based Education* curriculum

Charlie Robinson-Jones en Joana Duarte

"Ik ga zeker meer lessen geven waarin taal en identiteit centraal staan. Ook stel ik kinderen meer vragen over hun meertaligheid."

Tweedejaars pabostudent, Groningen

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het onderwijsconcept gepresenteerd van NHL Stenden Hogeschool, *Design Based Education* (DBE), en wordt er een overzicht gegeven van het nieuwe DBE-curriculum op het gebied van diversiteit en meertaligheid. Bovendien worden de eerste inzichten geschetst als het gaat om de wijze waarop DBE heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van de houdingen, kennis en vaardigheden van het eerste cohort van DBE-studenten met betrekking tot diversiteit en meertaligheid.

Op basisscholen in Noord-Nederland heeft 15% van de leerlingen een migratieachtergrond (CBS, 2021). Dit, in combinatie met de mix van streek- en buurtalen, zoals het Fries, het Drents en het Duits, en het aantal nieuwkomersleerlingen, zorgt

voor een unieke, meertalige en multiculturele leeromgeving. Leerkrachten in opleiding op de locaties van NHL Stenden in Drenthe, Fryslân en Groningen komen dus regelmatig in aanraking met deze diversiteit en zullen dat de komende jaren nog vaker ervaren. Het is daarom van groot belang dat deze aankomende leerkrachten goed voorbereid zijn op het lesgeven van diverse klassen om zo alle leerlingen toegang te kunnen geven tot rechtvaardiger en inclusiever onderwijs.

De hamvraag is derhalve:

Hoe kunnen pabostudenten opgeleid worden op een zodanige manier dat ze kunnen inspelen op de steeds veranderende diversiteit van de Nederlandse samenleving?

Dit is een vraag waarop de Academie Primair Onderwijs (APO) van NHL Stenden Hogeschool het antwoord hoopt te hebben gevonden met het onlangs geïmplementeerde innovatieve onderwijsconcept *Design Based Education*.

Leeswijzer

In de volgende paragraaf (4.2) van dit hoofdstuk wordt er een kort overzicht gegeven van *Design Based Education* op de Academie Primair Onderwijs van NHL Stenden Hogeschool. In paragraaf 4.3 worden de opgedane inzichten op het gebied van diversiteit en meertaligheid gepresenteerd ten aanzien van het nieuwe DBE-curriculum (geïllustreerd met een voorbeeldopdracht), gevolgd door de resultaten van een pilotonderzoek naar de houdingen, kennis en vaardigheden die pabostudenten tijdens de DBE-ateliers hebben ontwikkeld en verworven (4.4).

4.2 Design Based Education op de NHL Stenden Hogeschool

"Regionaal, landelijk en internationaal doen zich verstreckende demografische, economische, sociale, technologische, ecologische en politieke ontwikkelingen voor. Mondiale vraagstukken vragen om nieuwe manieren van samenwerken en samenleven. Kennis veroudert en vernieuwt snel. Bestaande beroepen verdwijnen, nieuwe komen op" (APO, 2020, p. 6) – zo begint het coursedocument van de APO voor de Opleiding tot Leraar Basisonderwijs (OLB). Volgens de APO vragen scholen tegenwoordig om een nieuw type leerkracht; wendbare professionals die over onderzoekend en probleemoplossend vermogen beschikken en zich blijven ontwikkelen in onzekere, complexe en snel veranderende contexten (leven lang leren).

De visie van de APO is gebaseerd op de door Biesta (2014) beschreven functies van het onderwijs: subjectificatie, socialisatie en kwalificatie. Daarbij is het belangrijk om een antwoord te zoeken op de vragen hoe je je tot de wereld wilt verhouden (subjectificatie), hoe je die wereld wilt begrijpen en wat daarbij je plek in die wereld kan zijn (socialisatie). Het ontwikkelen van kennis en vaardigheden (kwalificatie) is een voorwaarde om hier vorm aan te kunnen geven. Naar aanleiding van deze vragen wordt de doelstelling van de OLB als volgt geformuleerd:

Wij leiden leraren op die in ontmoeting met zichzelf, de ander en de wereld, ontdekken hoe zij zich vanuit eigen(wijs)heid kunnen ontwikkelen tot een (start)bekwaam en wereldwijd leraar. Zo willen wij samen leren (leren) én een maatschappelijke bijdrage leveren aan een duurzame, rechtvaardige en inclusieve samenleving. (APO, 2020, p. 8)

De nieuwe situatie in het werkveld, in combinatie met een brede visie op onderwijs, vraagt om een andere conceptualisatie van leren en onderwijs. De NHL Stenden Hogeschool heeft daarom drie profielkenmerken gekozen (2019):

- › *Design Based Education* (DBE) als onderwijsconcept en *Design Based Research* (DBR) als onderzoeksconcept;
- › Een inhoudelijk profiel rond drie maatschappelijke vraagstukken namelijk: *Vital Regions*, *Smart Sustainable Industries* en *Service Economy*; en
- › Een geïnternationaliseerde multicampus.

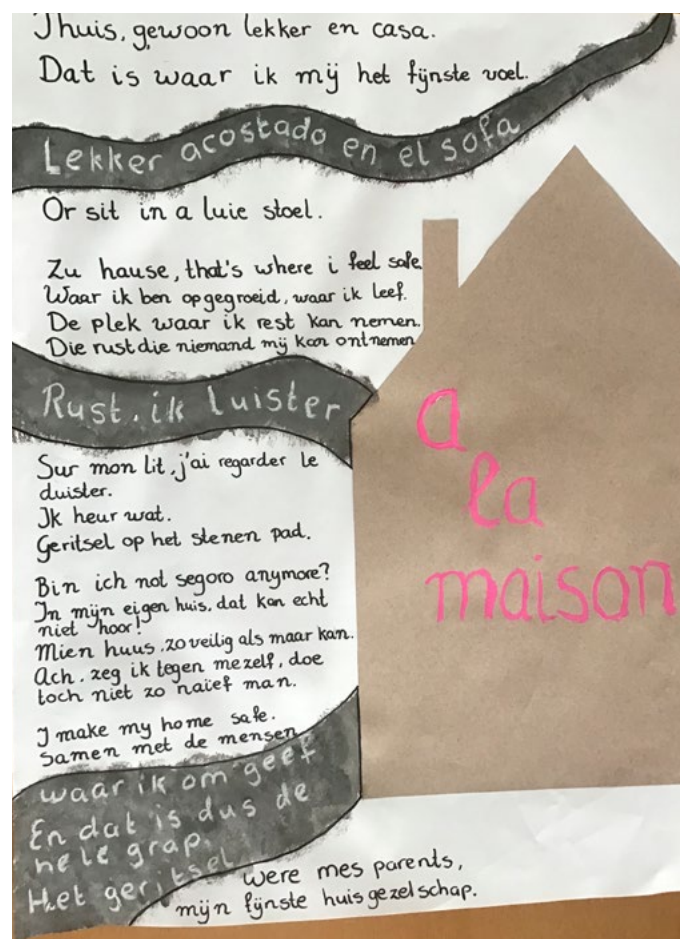
In het kader van het Comeniusproject "Gelijke kansen door meertalige pabo's" stond het concept van DBE centraal; hoe kunnen de onderwerpen diversiteit en meertaligheid in het kader van het nieuwe DBE-curriculum worden vormgegeven?

DBE is gebaseerd op sociaal-constructivistisch, contextueel, zelfregulerend en samenwerkend leren. Het sociaal-constructivisme is gebaseerd op wetenschappelijk onderbouwde inzichten met betrekking tot effectief leren (NHL Stenden, 2019), waarin leren gezien wordt als een

sociale activiteit, waarbij nieuwe kennis wordt geconstrueerd via interactie. Leren vindt volgens DBE effectiever plaats als het contextrijk gebeurt, vanuit een actueel vraagstuk en aansluitend op waar de lerende staat in zijn/haar ontwikkeling. Zodanig bevorderen authentieke vraagstukken en leeromgevingen de transfer, het wendbaar toepassen van het geleerde in een nieuwe situatie. In een DBE-curriculum vormen actuele en complexe vragen uit de praktijk het vertrekpunt voor leren en samenwerken. Door intensieve samenwerking tussen student, lerarenopleider/docent, werkveld en onderzoekers ontstaat er een innovatieve leeromgeving. Het DBE-curriculum wordt vooral geoperationaliseerd in de vorm van DBE-ateliers, waarbij de zes fases van ontwerpgericht leren worden doorlopen (zie Figuur 4.1).



Figuur 4.1: Het werken in DBE-ateliers op de NHL Stenden Hogeschool.



4.3 Diversiteit en meertaligheid in het nieuwe DBE-curriculum

In het kader van dit Comeniusproject werd tussen 2018 en 2020 het nieuwe DBE-curriculum op het gebied van diversiteit en meertaligheid ontwikkeld. De onderzoekers van het project hebben – samen met de pabodocenten van alle locaties van de hogeschool – deelgenomen aan de studie- en ontwikkeldagen van de APO om zo vorm te geven aan het nieuwe curriculum. Na twee jaar ontwikkeltijd, waarbij het Comenius-onderzoeksteam onderdeel was van alle “resultaat verantwoordelijke teams”, werd er besloten om de onderwerpen diversiteit en meertaligheid op de volgende manier in het DBE-curriculum terug te laten komen:

Tabel 4.1: De doorlopende leerlijn “diversiteit en meertaligheid” in het DBE-curriculum van de NHL Stenden Hogeschool.

Studiefase	Activiteiten
Propedeuse	<ul style="list-style-type: none"> › 5 EC DBE-atelier “Taal & Identiteit” › Colleges eigen taalvaardigheid Nederlands, Engels (Fries en streek- en buurtalen, afhankelijk van de locatie) in een flankerende lijn › Inspiratiewerkshops (bv. CLIL-didactiek, meertalige opvoeding, meertaligheid in het onderwijs, kansengelijkheid) › Werkplekleren (opdrachten tijdens de stagedagen, zoals een meertalig taal- en leesdossier)
Jaar 2 (Eerste halfjaar)	<ul style="list-style-type: none"> › 12 EC leergebied “Taal & Identiteit” met daarin de volgende activiteiten: <ul style="list-style-type: none"> › DBE-opdrachten vanuit de praktijk › DBE-ateliers met 5 tot 6 studenten › Inspiratielezingen, webinars en workshops › Communiceren met en tussen kinderen en interculturele communicatie › Toolbox Taalgeïntegreerd leren › Colleges eigen taalvaardigheid en didactiek Nederlands, Engels (Fries en streek- en buurtalen, afhankelijk van de locatie) in een flankerende lijn › Werkplekleren (ontwikkelen van een didactiek-reiskoffer en vlog)
Jaar 2 (Tweede halfjaar)	<ul style="list-style-type: none"> › DBE-opdrachten in andere leergebieden (b.v. “kunst en cultuur” of “mens, natuur en techniek”), waarbij taalsensitief onderwijs, NT2 en meertaligheid onderdeel van de vraagstukken zijn. › Werken aan burgerschapscompetenties in het leergebied “mens maatschappij en burgerschap” (onderwerpen zoals diversiteit, solidariteit, discriminatie, racisme) › Werkplekleren
Jaar 3	<ul style="list-style-type: none"> › Minoren: <ul style="list-style-type: none"> › Meertaligheid in internationaal perspectief › Taalontwikkelen leren › Inclusive education (Engels) › Intercultural understanding and religion (Engels) › Minor Frysk (Fries) › Mogelijkheid om voor de duur van een semester naar het buitenland te gaan › Colleges eigen taalvaardigheid en didactiek Nederlands, Engels (Fries en streek- en buurtalen, afhankelijk van de locatie) in een flankerende lijn (kennisbasistoetsen) › Werkplekleren
Afstudeerfase	Begeleiding van afstudeerscripties vanuit het lectoraat meertaligheid en geletterdheid

Om een concreet voorbeeld te geven van een van deze curriculaire onderdelen, lichten wij het onderdeel Toolbox Taalgeïntegreerd Leren nader toe:

Voorbeeld: Toolbox Taalgeïntegreerd Leren (3EC)

Ieder kind heeft recht op goed taalonderwijs. Goed taalonderwijs helpt je om taalvaardiger te worden, en hoe taalvaardiger je bent, hoe gemakkelijker het voor je wordt om over jezelf te vertellen of om de boodschap van anderen te begrijpen, om na te denken over jezelf en om nieuwe kennis te verwerven en door te geven. Volgens Biesta (2012) heeft het onderwijs drie kernfuncties: kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Deze kernfuncties vormen de rode draad tijdens het werken aan deze leeruitkomst. Het ontwikkelen van didactieken voor het versterken van de taalvaardigheidsontwikkeling draagt eraan bij dat je beter in staat bent de kwaliteit van het taalgebruik van kinderen te verhogen. Daarbij gaat het niet alleen om het versterken van de taalvaardigheid in het Nederlands, maar je leert bij het werken aan dit onderdeel ook hoe je een goede les Engels geeft of hoe je bijvoorbeeld met behulp van muzieklessen zowel de taalvaardigheid als de muzikale vaardigheid kunt verbeteren. Maar taal is méér dan je goed mondeling of schriftelijk kunnen uitdrukken in bijvoorbeeld het Nederlands of Spaans. Taal is onderdeel van de cultuur waarin je leeft en taal helpt je om je identiteit te ontwikkelen. Aandacht en waardering voor (eerste) talen, taalvariëteiten en culturele aspecten verbonden aan een taal versterken het talig en (inter)cultureel bewustzijn en het zelfvertrouwen van de gebruiker(s). Het leidt ook tot sensitiviteit voor meerdere talen en een open houding ten aanzien van talige diversiteit en culturele identiteit (Curriculumnu.nl). In de (inspiratie)colleges en ateliers verken je je eigen (meer-)taligheid en die van anderen en de mogelijkheden om meertaligheid en de diversiteit van talen in de klas te benutten.

Leeractiviteiten en planning

In leergebied Taal & Identiteit worden er acht colleges gegeven waarin er gewerkt wordt aan de kennis-elementen van de leeruitkomsten, bijv. NT2-didactiek, CLIL-didactiek, meertaligheid, muziek en taal, drama en taal, enz. Daarnaast vinden er inspiratiecolleges plaats. De onderwerpen van deze colleges zullen vooral voortkomen uit vragen en behoeftes van de studenten. Tijdens de ateliertijd is er ruimte om met je groep aan de leeropbrengsten te werken. Je gaat aan de slag om je toolbox te vullen.

Toetsing

Je stelt in groepen van maximaal 5 personen een Toolbox samen met daarin allerlei activiteiten, werkvormen en/of materialen die je verzamelt en/of ontwikkeld hebt en deels hebt ingezet om je leeruitkomst te kunnen bewijzen. Zie hoofdstuk 7, toetsing, voor verdere informatie en het beoordelingsformulier.

De meest arbeidsintensieve fase voor de studenten is het werken aan DBE-ateliers tijdens de leergebieden. De DBE-opdrachten worden door een ontwikkelteam aan belangrijke stakeholders in het werkveld gevraagd. Opdrachtgevers voor het leergebied Taal & Identiteit, het leergebied waarin de onderwerpen diversiteit en meertaligheid het meest aan bod komen, zijn:

- › Scholen en schoolbesturen
- › Beleidsgroepen rondom taalonderwijs (b.v. provincies of gemeenten)
- › Schoolbegeleidingsdiensten en materiaalontwikkelaars

- › Organisaties bezig met geletterdheid en leesbevordering (Bibliotheken, Stichting Lezen)
- › Onderwijsadviesbureaus
- › Streektaalorganisaties
- › Onderzoeksgroepen (b.v. lectoraten)

In het schooljaar 2020–21 heeft de locatie Leeuwarden, hier als voorbeeld genomen, voor het leergebied Taal & Identiteit 27 verschillende DBE-opdrachten in een opdrachtenboekje verzameld. Groepen van 5 tot 6 studenten gingen voor 12 EC tussen februari en juni aan de slag met een zelfgekozen DBE-opdracht. Hieronder wordt er een voorbeeld gegeven van een van deze DBE-opdrachten.

Voorbeeld DBE-opdracht (locatie Leeuwarden, leergebied Taal & Identiteit)

Titel: NT2-leerlingen - lezen in de thuistaal en in het Nederlands in de onderbouw van het PO

In dit project gaan studenten aan de slag met de uitvoering en evaluatie van een project ten aanzien van meertalig voorlezen in de onderbouw van het PO, waarbij het boek *Coco kan het* van Loes Riphagen op school in het Nederlands wordt voorgelezen. In meertalige gezinnen wordt in de thuissituatie een vertaling van bovengenoemd boek in de thuistalen gelezen. Wij willen graag weten of de kinderen die het boek ook in de thuistaal met hun ouders lezen, een grotere voorsprong hebben in hun woordenschat in het kader van NT2. Daarnaast zullen de studenten lessen over het boek voorbereiden, waardoor de thuistalen van de kinderen ook in de schoolse setting worden erkend en gewaardeerd.

Onderwerpen en doelstellingen:

- › Visie op het belang van lezen in meerdere talen
- › Inclusie van meerdere talen in leesactiviteiten in de onderbouw van het PO
- › Ouderbetrokkenheid en geletterdheid.

Beroepsproduct:

Er worden twee producten verwacht:

- › Onderzoeksverslag met de hoofdresultaten van het onderzoek over woordenschatgroei naar aanleiding van het project en met een literatuuroverzicht over het belang van meertalig lezen
- › Reeks lessen over het boek *Coco kan het*, waarbij ook de thuistalen van de kinderen worden betrokken.

Om te weten te komen welke houdingen, kennis en vaardigheden op het gebied van diversiteit en meertaligheid de DBE-studenten tijdens de ateliers verwerven is er met het eerste cohort van studenten op de locaties Emmen en Groningen een pilotonderzoek gedaan. In paragraaf 4.4 worden de resultaten van dit onderzoek geschetst.

4.4 Het studentenperspectief: wat brengt DBE op het gebied van diversiteit en meertaligheid?

In de volgende paragrafen van dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd van een pilotonderzoek dat zich richtte op de vraag of het werken in DBE-ateliers pabostudenten goed kan voorbereiden op de meertalige en multiculturele maatschappij.

4.4.1 Doel en onderzoeksvraag

Het doel van dit pilotonderzoek is om een eerste inzicht te verkrijgen in hoeverre het Taal & Identiteit (T&I) DBE-atelier bijdraagt aan de ontwikkeling van de houdingen, kennis en vaardigheden van pabostudenten op het gebied van diversiteit en meertaligheid. Om dit doel te bereiken, richt dit onderzoek zich op het beantwoorden van de volgende onderzoeksvraag:

Kan het werken in DBE-ateliers pabostudenten goed voorbereiden op de meertalige en multiculturele maatschappij?

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, worden de volgende subonderzoeksvragen behandeld:

- 1 Wat zijn de meningen van eerste- en tweedejaars pabostudenten over DBE en het leergebied Taal & Identiteit?
- 2 In hoeverre dragen de DBE-ateliers bij aan de ontwikkeling van de kennis en vaardigheden van pabostudenten op het gebied van diversiteit en meertaligheid?
- 3 In hoeverre is deelname aan de DBE-ateliers van invloed op de houding van pabostudenten ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs?

Leeswijzer

In de volgende paragraaf (4.4.2) wordt de methodologie besproken die gebruikt is voor dit pilotonderzoek, gevolgd door een overzicht van de belangrijkste bevindingen in paragraaf 4.4.3. Ten slotte worden in paragraaf 4.4.4 een conclusie en aanbevelingen gepresenteerd.

4.4.2 Methode en instrumenten

Deelnemers

Voor dit kwalitatieve onderzoek zijn 16 pabostudenten bevraagd, van wie er 10 eerstejaars waren die in Emmen studeerden en zes tweedejaars die in Emmen ($n = 2$) of Groningen ($n = 4$) studeerden.

Dataverzameling, instrumenten en procedure

Om de subonderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, zijn er digitale interviews afgenomen en heeft er een focusgroepdiscussie plaatsgevonden met eerste- en tweedejaars pabostudenten. De dataverzameling is tot stand gekomen in de schooljaren 2019–2020 en 2020–2021. De studenten in dit onderzoek waren van hetzelfde cohort.

De eerstejaars studenten werd gevraagd om het digitale interview in te vullen, in een Word-document, tegen het einde van het 5 EC DBE-atelier T&I, dat aangeboden wordt in het propedeusejaar (zie Tabel 4.1 in paragraaf 4.3 voor meer informatie). De tweedejaars studenten van de locatie Groningen vulden het digitale interview in tegen het einde van het 12 EC leergebied Taal & Identiteit (zie Tabel 4.1 in paragraaf 4.3).

De focusgroep, die in december 2020 online via Teams bij elkaar kwam, vond plaats met met twee studenten van de locatie Emmen. Een getrainde moderator begeleidde de focusgroep en een van de onderzoekers was aanwezig als assistent-moderator. Het gesprek duurde ongeveer een uur, werd opgenomen en woordelijk getranscribeerd.

Aan het begin van zowel de digitale interviews als de focusgroepdiscussie werden de studenten er over geïnformeerd dat de verzamelde data discreet en anoniem zouden worden verwerkt en werd hen om toestemming voor deelname gevraagd. De handleiding voor de focusgroep, die werd aangepast voor de digitale interviews, is te vinden in bijlage B.

Tabel 4.2 bevat een overzicht van de vragen die in dit onderzoek zijn geanalyseerd om de subonderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

Tabel 4.2: Overzicht van de vragen die zijn geanalyseerd om de subonderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

Subonderzoeksvraag	Focusgroep/interviewvragen
Wat zijn de meningen van eerste- en tweedejaars pabostudenten over DBE en het leergebied Taal & Identiteit?	<ul style="list-style-type: none"> › Wat is over het algemeen jouw mening over DBE? › Wat zijn je algemene indrukken van het T&I DBE-atelier tot nu toe?
In hoeverre dragen de DBE-ateliers bij aan de ontwikkeling van de kennis en vaardigheden van pabostudenten op het gebied van diversiteit en meertaligheid?	<ul style="list-style-type: none"> › Op welke manier heeft je deelname aan het T&I DBE-atelier tot nu toe bijgedragen aan je persoonlijke en professionele identiteitsvorming? › In hoeverre heb je meer geleerd over het gebruik van meerdere talen in de klas, meertaligheid, etc., door het T&I DBE-atelier en de inspiratielessen?
In hoeverre is deelname aan de DBE-ateliers van invloed op de houdingen ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs?	<ul style="list-style-type: none"> › In hoeverre heeft je deelname aan het T&I DBE-atelier tot nu toe een impact gehad op je attitude ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs? (Deze vraag werd alleen aan de tweedejaars studenten gesteld.)

Data-analyse

Om de subonderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werden de antwoorden op de vragen die in Tabel 4.2 zijn weergegeven, gecodeerd met behulp van thematische analyse (Braun & Clarke, 2006) in ATLAS.ti. 8 Windows. De codes werden inductief ontwikkeld, wat resulteerde in 10, 8 en 6 codes voor respectievelijk "meningen van pabostudenten over DBE en het leergebied Taal & Identiteit" (subonderzoeksvraag 1), "bijdrage van DBE aan de ontwikkeling van de kennis en vaardigheden van pabostudenten op het gebied van diversiteit en meertaligheid" (sub-onderzoeksvraag 2), en "impact van DBE op de houdingen van pabostudenten ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs" (subonderzoeksvraag 3).

4.4.3 Resultaten

In de volgende paragrafen worden de belangrijkste bevindingen voor elke subonderzoeksvraag van dit pilotonderzoek gepresenteerd.

Om de bevindingen in een context te plaatsen, werd de studenten gevraagd of ze zichzelf als meertalig beschouwden (zie kader 1) en wat hun meningen over meertaligheid in het onderwijs waren (zie kader 2). De volgende twee kaders bevatten een overzicht van de antwoorden van de studenten op deze vragen.

Kader 1: Beschouwen de pabostudenten in dit onderzoek zichzelf als meertalig?

Alle tien eerstejaars studenten en de twee tweedejaars studenten van de locatie Emmen beschouwden zichzelf als meertalig, evenals twee van de vier tweedejaars studenten van de locatie Groningen. Hieronder staan een paar voorbeelden van de antwoorden van de studenten:

Citaat 1: *Meertalig zijn is in mijn ogen meerdere talen spreken. Ik beschouw mezelf daarom ook als meertalige, omdat ik Nederlands & Engels vloeiend spreek. Daarnaast kan ik ook Frans en Duits, maar niet vloeiend. (eerstejaars student, Emmen)*

Citaat 2: *Ik spreek Nederlands. Ik kan Engels begrijpen, maar kan het niet erg goed spreken (ik kan mij er wel in redden). Frans begrijp ik een beetje. Ik beschouw mijzelf niet als meertalige, omdat ik niet meerdere talen vloeiend kan spreken. (tweedejaars student, Groningen)*

Citaat 3: *Ik beschouw mezelf wel als meertalig, omdat ik met meerdere talen mezelf kan redden. In Fryslân zijn in de zomer veel Duitsers. Deze kan ik prima de weg wijzen of iets uitleggen. (tweedejaars student, Groningen)*

Kader 2: Wat zijn de meningen van pabostudenten over meertaligheid in het onderwijs?

Hieronder staan enkele citaten om te illustreren hoe de pabostudenten in dit onderzoek dachten over meertaligheid in het onderwijs.

Citaat 4: *Er moet meer aandacht besteed worden aan meertaligheid in het basis en primair onderwijs, maar dan niet op de manier waarop wij onze eigen taallessen geven, dus dictee, werkboeken maken, noem maar op. Op een speelse manier, liedjes zingen, toneelspelen, films maken, etc. (eerstejaars student, Emmen)*

Citaat 5: *Ik denk dat meertaligheid belangrijk is in het onderwijs. Ik loop stage op een school waarop bijna alleen maar Nederlandstalige kinderen zitten. Zij krijgen Engels en spreken verder Nederlands. Het is interessant om ook eens iets met Drents te doen met hen. Vooral in klassen waarin meer kinderen zitten uit verschillende landen, vind ik meertaligheid erg belangrijk. Meertaligheid biedt die kinderen de kans om zichzelf te kunnen zijn. (eerstejaars student, Emmen)*

Citaat 6: *Ik denk dat er te weinig aan wordt gedaan. De kinderen krijgen Engels, maar er kan zo veel meer gedaan worden. (tweedejaars student, Groningen)*

Citaat 7: *Wij zien het weinig terug bij ons op stage. Het lijkt ons wel nuttig, maar het is moeilijk om dit in de praktijk terug te brengen. Denk aan drukke planning e.d. (tweedejaars studenten, Emmen)*

Subonderzoeksvraag 1: Wat zijn de meningen van eerste- en tweedejaars pabostudenten over DBE en het leergebied Taal & Identiteit?

Uit een thematische analyse van de antwoorden op de interview- en focusgroepvragen kwam een mix van zowel positieve als negatieve meningen over DBE en het leergebied Taal & Identiteit naar voren.

Hoewel de pabostudenten over het algemeen positieve opmerkingen hadden over DBE, waren zij minder overtuigd van de implementatie ervan

(zie bijvoorbeeld citaten 8 en 9 in kader 3), die werd beïnvloed door de COVID-19-pandemie; het belangrijkste gevolg hiervan was dat de studenten hun DBE-projecten niet in de praktijk konden brengen.

Een tweedejaars student merkte verder op dat er in DBE te weinig aandacht is voor theorie (zoals theorie over meertalige onderwijsmethoden) en dat studenten veel tijd moeten besteden aan eigen onderzoek (zie citaat 11). Bovendien merkten twee andere tweedejaars studenten op dat zij geen instructie hadden gekregen

over hoe zij DBE-opdrachten moesten aanpakken (zie citaat 12). Ook werd gemeld dat er grote verschillen lijken te zijn in de DBE-opdrachten, wat ertoe heeft geleid dat sommige studenten meer werk verzetten dan anderen en dat een aantal opdrachten over het geheel genomen meer tijd in beslag namen dan andere (zie citaat 9).

Een aspect van DBE dat echter als het meest positief werd ervaren, was de mogelijkheid om met andere studenten samen te werken. Door DBE konden de studenten van elkaar leren en ideeën uitwisselen (zie citaten 10 en 12) en tegelijkertijd werken aan hun eigen individuele ontwikkeling.

Kader 3: Mening van eerste- en tweedejaars pabostudenten over het onderwijsconcept DBE

Citaat 8: *Wij vinden het niet zo geslaagd, maar dat komt ook vooral door corona. Online aan een DBE-project werken gaat heel lastig en is ook erg demotiverend. Doordat DBE erg gekoppeld is aan de praktijk, hadden ze vanwege het coronavirus hier een andere invulling aan kunnen geven en DBE later weer kunnen oppakken wanneer er weer meer mogelijkheden zijn.* (tweedejaars studenten, Groningen)

Citaat 9: *Het is een leuk concept, de uitvoering ervan is echter minder. Er zijn veel onduidelijkheden. Het doel mist soms. Nu in de coronatijd is het moeilijk om het in de praktijk uit te voeren, waardoor het voor ons niet leeft. Dat is demotiverend. Daarnaast zijn de taken vaak niet eerlijk verdeeld in groepen. Waardoor sommige studenten heel veel doen, en andere studenten vrijwel niets. De grootte van de opdrachten verschilt heel erg. Hierdoor merk je dat sommige studenten DBE een beetje laten zitten, terwijl andere studenten er wel heel specifiek mee bezig zijn en hele dagen kunnen vullen met DBE omdat de opdracht zo groot is.* (tweedejaars studenten, Groningen)

Citaat 10: *Ik denk dat het een goede manier van samenwerken is waarbij iedereen ook bezig is met zijn eigen ontwikkeling.* (tweedejaars student, Groningen)

Citaat 11: *DBE past niet helemaal bij mij. Ik vind het fijn dat we veel dingen in de praktijk mogen uitvoeren. Maar ik vind dat we te weinig theorie krijgen en te veel zelf moeten opzoeken. Als je zelf niet iets van een onderwerp afweet, of je hebt er geen ervaring mee, weet je niet waar je naar moet zoeken. Je hebt dan theorie/college van een docent nodig. Dat krijgen we weinig.* (tweedejaars student, Groningen)

Citaat 12: *Van het samenwerken in groepen hebben we veel geleerd over onszelf. Daarnaast kun je ook veel van andere studenten leren. Hoe geven zij les, hoe ontwerpen zij lessen, etc. De inspiratiescolleges voegden naar ons idee echter niet veel toe aan het DBE-proces en het eindresultaat. Ook hebben we nooit echt les gehad in DBE. In de handleiding staan wel dingen uitgelegd, maar er is nooit echt uitgelegd hoe je zo'n DBE-project aanpakt.* (tweedejaars studenten, Groningen)

Wat de inspiratiewerkshops betreft merkten sommige eerstejaars studenten op dat ze veel hadden geleerd, vooral over theorie met betrekking tot meertalig onderwijs (zie kader 4a en subonderzoeksvraag 2 voor meer informatie).

Kader 4a: Mening van eerste- en tweedejaars pabostudenten over de T&I inspiratiewerkshops

Citaat 13: *Veel geleerd over de ontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs. Heel veel wat ik nog niet wist. Zoals dat er verschillende ontwikkelingsniveaus zijn in de taal van kinderen.* (eerstejaars student, Emmen)

Citaat 14: *Deze waren heel leerzaam omdat je hier goede tips krijgt en meer inzicht van hoe kan ik het [meertalig onderwijs] inzetten.* (eerstejaars student, Emmen)

Andere studenten waren echter minder positief en gaven aan dat de inhoud en de structuur van de inspiratiewerkshops voor verbetering vatbaar waren. Dergelijke meningen kunnen bijvoorbeeld beïnvloed zijn door de beperkte tijd waarin de inspiratiewerkshops gegeven konden worden en de ongewone omstandigheden die veroorzaakt werden door de COVID-19-pandemie (zie kader 4b). Twee tweedejaars studenten merkten verder op dat ze vonden dat de inspiratiewerkshops niet zo nuttig waren als ze hadden kunnen zijn (zie citaat 12 in kader 3).

Kader 4b: Mening van eerste- en tweedejaars pabostudenten over de T&I inspiratiewerkshops

Citaat 15: *Om eerlijk te zijn vond ik ze een beetje saai omdat ik niet heel veel over de thema's kon leren.* (eerstejaars student, Emmen)

Citaat 16: *Ik vind persoonlijk dat hier nog meer verbetering in zit. Ik heb het idee dat ik niet helemaal uit de lessen kan halen wat toegevoegde waarde heeft. Meer differentiatie zou eventueel prettig zijn.* (eerstejaars student, Emmen)

Citaat 17: *Ik vond de taal- en identiteitslessen die gericht waren op deze domeinen minder boeiend dan de lessen die niet specifiek gericht waren op dit onderwerp. Dit komt voornamelijk door de onderwerpen die aan het domein werden toegeschreven. Thema-opdrachten waren hier een beter idee naar mijn mening.* (eerstejaars student, Emmen)

Subonderzoeksvraag 2: In hoeverre dragen de DBE-ateliers bij aan de ontwikkeling van de kennis en vaardigheden van pabostudenten op het gebied van diversiteit en meertaligheid?

Uit de analyse van de interviewantwoorden bleek dat de eerstejaars pabostudenten door hun deelname aan de DBE-ateliers en inspiratiewerkshops uiteenlopende soorten van kennis hebben opgedaan, over bijvoorbeeld de

voordelen van meertaligheid, hoe leerlingen leren over meertaligheid, hoe meertaligheid in de klas kan worden gebruikt, over taalbewustzijn (bijvoorbeeld het maken van taalportretten), en over het belang van het erkennen en bij het onderwijs betrekken van de thuistalen van leerlingen in de klas. De citaten in kader 5a illustreren deze bevindingen.

Kader 5a: Bijdrage van DBE aan de ontwikkeling van de kennis en vaardigheden van pabostudenten op het gebied van diversiteit en meertaligheid

Citaat 18: *Door de inspiratielessen heb ik geleerd op welke manier kinderen meer leren over meertaligheid. Op welk niveau leerlingen zitten in het basisonderwijs. En tijdens mijn stage heb ik geleerd hoe de docenten van tegenwoordig dat doen in het basisonderwijs. Om maar een voorbeeld te noemen leer ik de kleuters Engels aan door middel van liedjes en veel herhaling. Een les die ik van mijn stagebegeleider heb geleerd is om alle kleuters bij langs te gaan met de vraag: "Hello my name is.... What's your name?" en dat moeten zij dan herhalen. (eerstejaars student, Emmen)*

Citaat 19: *Ik heb geleerd dat meertaligheid positief bijdraagt aan de leerprestaties van kinderen. Ook hebben wij een inspiratiesessie gehad waarin werd verteld hoe goed het is voor kinderen om naast Nederlands ook hun eigen taal te spreken op school (indien een kind uit een ander land komt). Tijdens inspiratiesessies zijn er ook veel voorbeelden gegeven van hoe meertaligheid terug kan komen in de klas. Bijvoorbeeld door kinderen posters te laten maken met een uitspraak in hun eigen taal of door hen een gedicht/liedje/verhaal te laten voordragen/zingen in hun eigen taal. (eerstejaars student, Emmen)*

Citaat 20: *Om zelf goed naar je eigen taal en identiteit te kijken hebben wij voor het vak talen een eigen talenportret moeten maken, waarin je je eigen verworven talen en herinneringen eraan kon verwerken. Zo werd je jezelf er bewust van met welke talen je in aanraking bent gekomen. (eerstejaars student, Emmen)*

Ook de tweedejaars studenten gaven aan dat zij nieuwe theoretische en praktische kennis en vaardigheden hadden opgedaan over hoe zij meerdere talen bij hun lessen kunnen betrekken en er tegelijkertijd voor de leerlingen een plezierige ervaring van kunnen maken (zie kader 5b).

Kader 5b: Bijdrage van DBE aan de ontwikkeling van de kennis en vaardigheden van pabostudenten op het gebied van diversiteit en meertaligheid

Citaat 21: *Heel veel, vooral omdat mijn interesses daar niet zo liggen. Je hebt natuurlijk niet alleen de streektalen, maar Engels wordt in het onderwijs al wel heel veel toegepast, in het basisonderwijs vooral. Maar als je het dan hebt over het Drents en Duits, dan is het eigenlijk een beetje een taboe. Toen ik daar over begon op mijn stageschool zeiden ze gewoon "goh, jij wil een Drentse les geven, daar moeten wij nog even over nadenken". Dus, je leert om het ook op een andere manier te brengen dan dat je gewend bent met een Engelse les, om het zodanig wel leuk te maken. En, ik had er helemaal, zoals ik al zei, geen verstand van, dus de inspiratiesessies hebben ons daar wel heel erg bij geholpen. (tweedejaars student, Emmen)*

Citaat 22: *Ik denk dat de inspiratiesessies wel hele mooie handvaten zijn geweest, om toch echt tot concrete lessen te komen en ook dat wij het ook als voorbeeld kunnen geven aan, samen met de docent, zo van, dit leren wij op de pabo, ... , dit leren wij over tal van identiteiten in tal van inspiratiesessies en dit kunnen wij ook doorgeven. (tweedejaars student, Emmen)*

Subonderzoeksvraag 3: In hoeverre is deelname aan de DBE-ateliers van invloed op de houding van pabostudenten ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs?

Uit de analyse van de interview- en focusgroepantwoorden bleek dat het T&I DBE-atelier een grotendeels positieve impact had op de houding van tweedejaars pabostudenten ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs.

De antwoorden laten duidelijk zien dat de studenten zich door hun deelname aan het DBE-atelier nu veel bewuster zijn van de voordelen van het gebruik van meerdere talen in de klas. Ze gaven verder blijk van hun veranderde houding door hun inzicht in de mogelijkheden van meertaligheid om leerlingen beter te laten leren en een inclusievere en verrijkender leeromgeving te creëren (zie citaten 23 en 24 in kader 6).

Bovendien gaven de studenten te kennen dat zij zich in hun stageklassen bewust waren geworden van het algemene gebrek aan aandacht voor meertaligheid en gaven zij aan dat zij meertaligheid in hun toekomstige lessen zouden willen gebruiken (zie citaten 25 en 26).

Kader 6: Impact van DBE op de houding van pabostudenten ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs

Citaat 23: *Ik denk echt heel erg, want ik dacht er voor die tijd niet echt over na; dan was het echt het hoogstens meertaligheid was dan Engels, daar hield het echt wel mee op. Maar nu denk ik door taalidentiteit en de DBE en de inspiratiesessies, dat ik toch een hele andere kijk heb op meertaligheid. Nu ook wel echt inzie dat het heel belangrijk is voor die kinderen om ook kennis te maken met andere talen, zoals het Drents, het Duits, nou ja, andere talen die je bijvoorbeeld in je stageklas kan tegenkomen. Dus, mijn kijk erop is wel echt heel anders dan een paar maanden terug.* (tweedejaars student, Emmen)

Citaat 24: *Als jullie dit hadden gevraagd [gevraagd naar hun mening over meertaligheid in het onderwijs], dan zou ik ook zeggen, waarom zou jij drie talen in een les willen proppen? En wat is dat voor verwarring? Maar ik wist voor de DBE-ateliers ook niet dat kinderen zo snel talen oppikten. En dat het ook gewoon een heel mooi middel is om bij vakgeïntegreerd onderwijs te gebruiken.* (tweedejaars student, Emmen)

Citaat 25: *Ik ben me er nu veel meer van bewust wat je hier allemaal mee kan in je klas. Ook op mijn stage zie je dit weinig terugkomen. Ik ga dit zeker meer gebruiken in mijn lessen.* (tweedejaars student, Groningen)

Citaat 26: *Door hier mee bezig te zijn geweest ben ik me er veel meer van bewust van hoe weinig men hiermee bezig is in het onderwijs. Ik wil later hier meer mee doen.* (tweedejaars student, Groningen)



Samenvatting

Subonderzoeksvraag 1: *Wat zijn de meningen van eerste- en tweedejaars pabostudenten over DBE en het leergebied Taal & Identiteit?*

Uit de bevindingen bleek dat de pabostudenten over het algemeen een positieve houding hadden ten aanzien van DBE als onderwijsconcept en de T&I inspiratieworkshops, ondanks de gevolgen van de COVID-19-pandemie. Er werd echter opgemerkt dat er een gebrek aan instructie was over hoe de DBE-opdrachten moesten worden aangepakt. Verder vond men dat de inspiratieworkshops baat zouden hebben bij verbeteringen op het gebied van de inhoud en structuur. Een positief aspect van DBE waarover de studenten opmerkingen maakten, was dat zij genoten van de mogelijkheid om samen te werken, van elkaar te leren en ideeën uit te wisselen – een essentieel kenmerk van DBE.

Subonderzoeksvraag 2: *In hoeverre dragen de DBE-ateliers bij aan de ontwikkeling van de kennis en vaardigheden van pabostudenten op het gebied van diversiteit en meertaligheid?*

Een belangrijke bevinding van dit onderzoek was dat het de pabostudenten vóór hun deelname aan het DBE-atelier en de inspiratieworkshops in het algemeen ontbrak aan kennis en vaardigheden op het gebied van diversiteit en meertaligheid. Het was echter duidelijk uit hun antwoorden dat zij door hun deelname aan het nieuwe T&I-curriculum een verscheidenheid aan nieuwe kennis en vaardigheden hadden opgedaan, bijvoorbeeld over hoe meertaligheid in de klas kan worden geïntegreerd (door kinderen bijvoorbeeld taalportretten te laten maken) en theorie over de voordelen van meertaligheid.

Subonderzoeksvraag 3: *In hoeverre is deelname aan de DBE-ateliers van invloed op de houding van pabostudenten ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs?*

Zoals uit de antwoorden bleek, gaven de tweedejaars pabostudenten na hun deelname aan de DBE-ateliers aan dat zij zich nu veel bewuster waren van meertaligheid in het onderwijs. Verder constateerden zij een gebrek aan aandacht voor meertaligheid in hun stageklassen. De studenten hebben bijvoorbeeld ook ingezien dat het bij meertaligheid niet alleen om het Engels gaat, maar ook om streek- en buurtalen zoals het Drents, het Fries en het Duits. Daarnaast toonden zij er belangstelling voor om in hun toekomstige lessen meerdere talen te gebruiken, wat getuigt van hun positieve houding ten opzichte van meertaligheid.

4.4.4 Conclusie en aanbevelingen aan de pabo

Uit dit pilotonderzoek is gebleken dat de eerste- en tweedejaars pabostudenten over het algemeen positief dachten over het onderwijsconcept DBE en het leergebied Taal & Identiteit, maar het was duidelijk dat zij vonden dat er ruimte voor verbetering was.

Deelname aan het nieuwe curriculum op het gebied van diversiteit en meertaligheid heeft de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de studenten bevordert; zij gaven blijk van nieuwe kennis op dit gebied (bijvoorbeeld hoe meertaligheid positief bijdraagt aan de leerprestaties van leerlingen) en zij meldden

dat zij nieuwe vaardigheden hadden verworven om meertaligheid een plek in de klas te kunnen geven. Verder gaven zij er blijk van dat hun deelname aan de DBE-ateliers had bijgedragen aan de ontwikkeling van hun positieve houdingen ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs.

Het is echter belangrijk dat er een aantal verbeteringen worden aangebracht, om er zo voor te kunnen zorgen dat pabostudenten ten volle van DBE profiteren en er voldoende op voorbereid zijn om met de diversiteit in de hedendaagse klaslokalen om te gaan. Om het succes van DBE en het leergebied Taal & Identiteit te ondersteunen, is daarvoor een aantal aanbevelingen gedaan.

Aanbevelingen aan de pabo

Aan de hand van de bevindingen van dit pilotonderzoek worden de volgende drie initiële aanbevelingen gedaan voor de verbetering van DBE op de pabo en het nieuwe curriculum op het gebied van diversiteit en meertaligheid.

- 1 Het onderwijsconcept DBE en opdrachten:** op basis van de antwoorden van de studenten moet het concept DBE beter aan hen worden uitgelegd en moet de aanpak voor het maken van DBE-opdrachten duidelijker worden gemaakt. Dat zou bijvoorbeeld kunnen worden bereikt door een korte cursus te ontwikkelen die aan het begin van de propedeutische fase wordt gegeven en/of door een beknopte en informatieve handleiding op te stellen.
- 2 Inspiratiewerkshops Taal & Identiteit:** om ervoor te zorgen dat deze workshops succesvol en waardevol zijn en de DBE-ateliers aanvullen, moeten de inhoud en de structuur worden verbeterd. De (pabo)docenten die deze workshops moeten geven, zouden bijvoorbeeld gezamenlijk een lijst van onderwerpen kunnen opstellen, die naar alle studenten wordt gestuurd, die dan vervolgens hun voorkeuren kunnen opgeven. Op die manier behouden de (pabo)docenten de controle over het curriculum en kunnen de studenten kennis en vaardigheden opdoen en ontwikkelen die zij het meest relevant en nuttig achten.
- 3 Inspelen op de impact van de COVID-19-pandemie:** er moeten alternatieve mogelijkheden worden geboden wanneer het niet mogelijk is de producten van de DBE-opdrachten in de praktijk te brengen, bijvoorbeeld door beter gebruik te maken van technologie. Het klaar hebben liggen van alternatieve opdrachten en back up-plannen moet ook genormaliseerd worden in het DBE-curriculum, zodat zowel pabodocenten als -studenten zich snel kunnen aanpassen aan gebeurtenissen die een grote impact hebben op het onderwijs, zoals de COVID-19-crisis. Dat zou bijdragen aan het behoud van de motivatie en het welzijn van de docenten en studenten en de hoge kwaliteit van het onderwijs.

Bronnen

- Academie Primair Onderwijs (2020). *Coursedocument Opleiding tot Leraar Basisonderwijs*. NHL Stenden Hogeschool.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Taylor & Francis Ltd.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). pp. 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CBS. (2021). *Leerlingen in (speciaal) basisonderwijs; migratieachtergrond, woonregio*. Geraadpleegd op 8 maart 2021, van <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/83295NED/table?dl=4E070>
- NHL Stenden (2019). *Werken aan wereldwijze innovatie. Strategisch instellingsplan 2019-2024*. NHL Stenden Hogeschool.

Samenvatting

Binnen het nieuwe curriculum van de pabo wordt er gezocht naar een manier om de talen meer ruimte te geven. De benadering *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) lijkt hiervoor een oplossing te kunnen bieden. Een integratie van taal en zaakvakken biedt daarnaast de mogelijkheid om de internationale en interculturele dimensies een beter gezicht te geven. Het didactisch arrangement van de opleiding moet het mogelijk maken om de talen meer te ontwikkelen en tegelijkertijd erop gericht zijn dat de student zich tot een wereldwijze leerkracht ontwikkelt.

In deze pilot is er gekeken naar de mogelijkheden van de CLIL-methodiek en de mogelijke opbrengst van het gebruik hiervan. De inzichten en ervaringen van docenten leiden tot de conclusie dat de CLIL-methodiek een meerwaarde kan zijn binnen de al bestaande visie van de pabo en daarnaast een positieve bijdrage kan leveren aan het verankeren van de talen binnen het gehele curriculum.

Hoofdstuk 5

CLIL voor een inclusieve pabo

Amanda van Dijk-van 't Noordende

"Studenten pikken een hoop op van een taal door hen erin onder te dompelen en erin te laten communiceren terwijl ze werken aan real life vraagstukken uit de praktijk, zonder dat ze er zelf bij stilstaan dat ze bezig zijn hun kennis en vaardigheid in de taal te vergroten."

Docentonderzoeker Engels, locatie Emmen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de achtergrond van de methodiek *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) besproken. Er wordt gekeken of het gebruik hiervan binnen de pabo mogelijkheden biedt voor verbreding van de talen en internationalisering van *Design Based Education* (DBE).

Het DBE-model dat op de NHL Stenden Hogeschool bepalend is voor het curriculum, zorgt ervoor dat studenten niet meer alleen kennis overgedragen krijgen, maar vooral zelf op zoek gaan naar kennis, waarvan voortdurend blijkt moet worden gegeven en die in eindprototypen (producten) verwerkt worden (zie hoofdstuk 4). De concrete toepassing daarvan in het onderwijs vindt plaats in *design-based* ateliers, waarin studenten met authentieke vraagstukken van opdrachtgevers vanuit de praktijk werken.

Het leren van talen is in deze constructie echter niet gemakkelijk te organiseren, omdat interactie en schriftelijke taalvaardigheden veel oefening vergen, naast de noodzakelijke didactische kennis die voor de praktijk van toekomstige leerkrachten ook van belang is. Daarnaast is juist de regionale, nationale en internationale identiteit belangrijker geworden als context om te kunnen leren.

Wereldwijd gaat over vertrouwd zijn in de regio en vertrouwd zijn met de internationale en interculturele dimensies van onze beroepspraktijk. Maar het gaat ook over grensverleggend onderwijs, een sterk ontwikkelde professionele identiteit die gekenmerkt wordt door eigen(wijs)heid, weerbaarheid en wendbaarheid en een eigen moreel kompas. Een wereldwijd leraar creëert een leer- en leefomgeving waarin kinderen worden ondersteund en uitgedaagd actief op zoek te gaan naar hun plek in de wereld van vandaag en morgen. (Onderwijsvisie Academie Primair Onderwijs, 2018, p. 3)

Een CLIL-benadering met een sterke link met interculturele competenties lijkt mogelijkheden te bieden in het kader van de visie van *Design Based Education*. Op de pabo van NHL Stenden geldt de kernopgave dat er opgeleid wordt tot een wereldwijze leerkracht (APO, 2019).

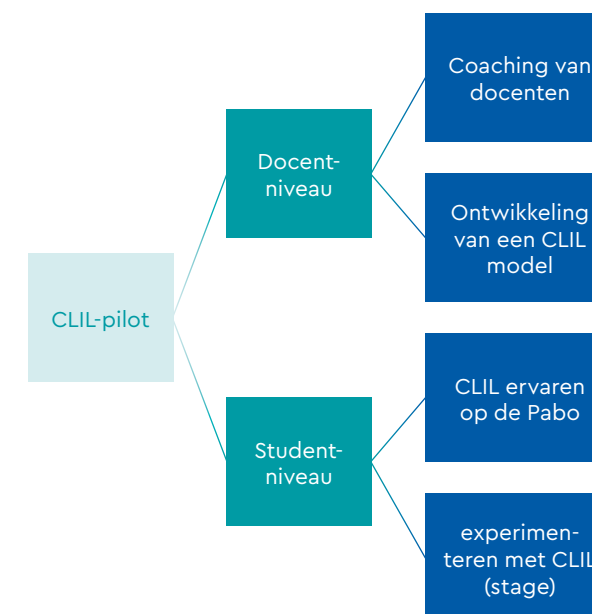
Het didactisch arrangement van de opleiding moet het mogelijk maken om de talen meer te ontwikkelen en er tegelijkertijd op gericht

zijn dat de student zich tot een wereldwijze leerkracht ontwikkelt. De gedachte is dat pabodocenten CLIL als methodiek toepassen om meertalige vak- en taallessen te kunnen geven. Meertaligheid is daarbij niet gebonden aan specifieke talen. Per locatie kan de focus op andere talen liggen, vanwege bijvoorbeeld de regionale aansluiting van de hogeschool met de vitaliteit van de noordelijke regio (Duarte et al., 2021).

Op de verschillende pabolocaties spelen verschillende talen een rol. Waar het op locatie Groningen vooral gaat om Nederlands en Engels, wordt hier in toenemende mate ook aandacht gegeneerd voor de buurtaal Duits en de streektaal Gronings, bijvoorbeeld door gastcolleges over buur- en streektaalonderwijs en de integratie van Duits en Gronings (naast overige talen) in DBE-opdrachten. Op de locatie Emmen hebben naast Nederlands en Engels de buurtaal Duits en de streektaal Nedersaksisch al langer een prominentere rol, bijvoorbeeld in DBE-opdrachten voor studenten en lessen Duits en Drents (zie ook hoofdstuk 6). Voor de locatie Leeuwarden spelen Fries, Nederlands en Engels een rol, bijvoorbeeld in de drietalige stroom, maar de drie talen worden ook in de flankerende taallijn onderwezen en spelen daarnaast een belangrijke rol in de DBE-opdrachten voor studenten.

De CLIL-pilot in het kader van het Comenius-project (zie Figuur 5.1) was erop gericht om docenten te coachen, om zo studenten meertaligheid te laten ervaren, vanuit de gedachte dat op deze wijze meertaligheid meegenomen kan worden in de toekomstige

beroepspraktijk van deze opgeleide studenten. Vanuit een holistisch oogpunt vindt er daarnaast ook op studentniveau een pilot plaats om de CLIL-benadering een plaats te geven in het curriculum. Als beide CLIL-benaderingen op elkaar aansluiten kan dat de meest effectieve inclusieve pabo opleveren als het gaat om het integreren van meerdere talen in het curriculum.



Figuur 5.1: Niveaus van de CLIL-pilot.

Er wordt gekeken naar de uitdagingen die deze methodiek met zich meebrengt en naar de kansen voor de taalvakken en de zaakvakken. Dat geldt voor alle talen en daarom ook voor de talen die in de regionale context van de hogeschool van belang zijn: het Fries en het Nedersaksisch, naast het Engels en het Duits.

Daarnaast geldt dit voor talen die geen of weinig plaats hebben in het curriculum, maar die wel meegebracht worden door student of docent. Binnen de pilot is er gekozen voor een focus op de locaties Emmen en Leeuwarden. Kortom, CLIL voor een inclusieve pabo.

Leeswijzer

In paragraaf 5.2 wordt de achtergrond van de CLIL-methodiek bekeken. In paragraaf 5.3 wordt er een link gelegd tussen CLIL en het hoger onderwijs. In paragraaf 5.4 wordt de pilot beschreven. De resultaten van deze pilot worden beschreven in paragraaf 5.5.

5.2 De achtergrond van de CLIL-methodiek

De CLIL-methodiek is een bewezen effectieve methode om vakinhoud en taal met elkaar te combineren. De term wordt gebruikt sinds het midden van de jaren negentig van de vorige eeuw. Deze didactiek wordt in Nederland vooral gebruikt in het twee- en meertalig onderwijs. De essentie van deze methodiek wordt door David Marsh (1994) verwoord: "CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language" (Marsh, 1994, p.1).

Marsh (2002) geeft in deze definitie aan dat de basisprincipes van CLIL erop neerkomen dat taal wordt gebruikt om te leren en om te communiceren. De inhoud van de vakles bepaalt

welke taal er nodig is om te leren. Er is een duale focus op zowel taal als inhoud. Marsh geeft in deze definitie ook aan dat het om een deel van de les kan gaan, zolang er maar een duale focus aanwezig is.

Florens en Baetens Beardsmore (2015) stellen dat de opmars van de CLIL-benadering een gevolg is van het proactieve taalbeleid van een aantal lidstaten van de Europese Unie. Daarnaast geven zij ook aan dat er duidelijke verschillen zijn met immersie-onderwijs:

"One major difference is that in CLIL programs teachers often work in pairs, and the subject specialist (e.g., science, geography) coordinates with the language specialist in building up both the linguistic and the cognitive skills necessary for the subject in hand."
(Flores & Baetens Beardsmore, 2015, p. 215)

Zij geven tevens aan dat CLIL meer op inhoud dan taal gestuurd is. Dat maakt het mogelijk dat taalonderwijs zowel op inhoud gericht kan zijn als op taal.

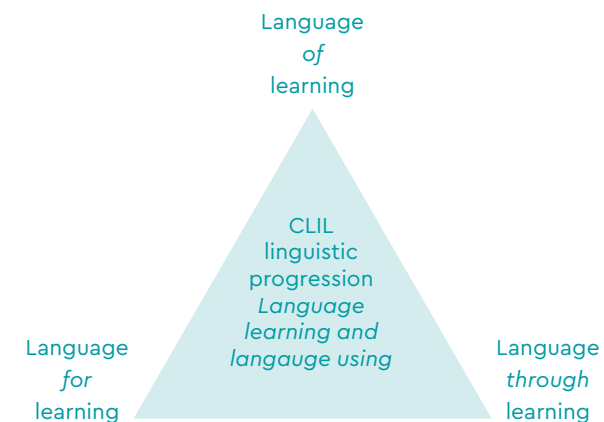
Om tot een succesvolle les te kunnen komen is het belangrijk dat elke les een combinatie is van de vier C's (Coyle, 1999);

- › Content
- › Communicatie
- › Cognitie
- › Cultuur

Met Content wordt de progressie in kennis, vaardigheden en begrip van specifieke inhoud en vakkennis bedoeld. Communicatie doelt op het actieve gebruik van een tweede (of vreemde) taal, terwijl dit aspect ook zelf onderdeel van het leerproces uitmaakt. Cognitie is een belangrijk onderdeel van CLIL; het bewust ontwikkelen van cognitieve vaardigheden is een essentieel element. Cultuur gaat bij CLIL over de verbinding van het individu met de wereld. De basis van de CLIL-methodiek wordt gevormd door het bewustzijn van wereldburgerschap (Dale & Tanner, 2011).

CLIL-docenten werken met de volgende aspecten bij een onderwerp: taal, kennis, ervaring en cognitie. In die context probeert de docent een activerende les te ontwerpen, rekening houdend met interactie en eenvoudige intelligentie (Dale & Tanner, 2011). Dat betekent dat het profiel van een CLIL-docent breed is. Niet alleen zijn eigen vak maar ook de taal die gebruikt wordt in de les is van belang in het leerproces.

De taaldriehoek van Coyle, Hood en Marsh (2010) is een conceptuele representatie van CLIL waarin taal- en inhoudsdoelen aan elkaar gekoppeld worden (zie Figuur 5.2). Deze conceptuele benadering biedt een raamwerk voor het analyseren van CLIL als voertuig vanuit drie samenhangende perspectieven (Martin del Pozo, 2016).



Figuur 5.2: *The Language Triptych*. Aangepast van Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 35.

- 1** Taal van het leren: de taal die we nodig hebben bij het leren van een kennisgebied. Deze taalverwerving gaat verder dan alleen kennis van de woordenschat van een taal.
- 2** Taal voor het leren: de taal die het mogelijk maakt om te acteren in een tweede taal. Hieronder valt spreektaal, academische taal en schooltaal.
- 3** Taal door het leren: taal die voor inhoud nodig is, om die reden geleerd wordt en die daardoor waarde krijgt. Wanneer er nieuwe inhoud geleerd wordt, zal er ook nieuwe taal geleerd worden.

Aan de hand van deze taaldriehoek geeft de CLIL-didactiek mogelijkheden om de taalbehoefte in kaart te brengen in verschillende CLIL-contexten. Daarnaast laat de taaldriehoek zien hoe er in het kader van de CLIL-methodiek differentiatie plaatsvindt tussen de verschillende typen taalbehoeften. Tevens geeft deze taaldriehoek aan hoe taalconceptualisering plaats kan vinden in een kennisconstructie.

De relevantie van geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs is helder, de implementatie ervan is tot op heden echter nog problematisch. De taaldriehoek kan een middel zijn voor taal- en zaakvakdocenten collaboratief om de taal die gebruikt wordt in de lessituatie te classificeren. Taaldocenten kunnen assisteren bij de identificatie van elementen die CLIL-onderwijs mogelijk maken en dus de identificatie van de elementen van, voor en door de taal.

Taalgericht vakonderwijs speelt in Nederland de laatste jaren een steeds grotere rol. Het integreren van taalonderwijs en vakinhoud is een logisch gevolg van de toename van leerlingen in het basis- en middelbaar onderwijs die een andere taal dan Nederlands als moedertaal hebben. Bij deze leerlingen komen taalachterstanden voor, in tegenstelling tot leerlingen met het Nederlands als moedertaal. Taalgericht vakonderwijs is hierdoor een vorm van CLIL in het reguliere onderwijs (Hajer & Meestringa, 2009).

5.3 CLIL en het hoger onderwijs

Het 4C's-raamwerk van CLIL is een pedagogische tool voor docenten. Dit raamwerk brengt verschillende aspecten van het leerproces samen in één conceptueel geheel. Ondanks dat de basis is dat inhoud en taal geïntegreerd aan bod komen geeft deze methode nog niet weer hoe die integratie uitgevoerd kan worden. Het Graz Group Model geeft hierop een antwoord met het model van pluriliteraire ontwikkeling (Meyer et al., 2015).

In het Graz Group Model wordt er belang gehecht aan de progressie van alle talen die aan bod komen. Deze aandacht voor de ontwikkeling van de het hele spectrum van talen pleit juist voor de meertaligheid die in deze pilot het uitgangspunt is geweest. Inhoud specifieke taal in de les is van groot belang binnen dit model van lesgeven. Het model ondersteunt de nieuwe klassikale werkwijzen en zorgt voor de ontwikkeling van het pluriliteraire repertoire van de lerende:

"Our study is exploring ways of strengthening the connections between the conceptual continuum and communication continuum leading to guidelines to support teachers and learners across a range of CLIL contexts. To embrace the demands of twenty-first-century education and to mainstream CLIL in secondary education, CLIL education must be re-modelled to not only support subject learning in cognitively challenging ways but to do so through a 'pluriliteracies' approach involving more than one language." (Meyer et al., 2015, p. 52)

Het model van Meyer et al. (2015) is van belang voor deze pilot. Niet alleen vanwege de aandacht voor meertaligheid in CLIL-onderwijs; het gaat ook om de notie dat niet alleen de integratie van taal en inhoud in CLIL-onderwijs belangrijk is. Om tot een diepere vorm van leren te komen is het van belang dat er conceptualisatie plaatsvindt in de integratie van taal en inhoud, door middel van een pluriliteraire aanpak.

Samenvatting

CLIL refereert naar de methode om vakinhoud door een vreemde taal te doceren waarbij er een duale focus is op taal en inhoud (Marsh, 2002). In deze methode staat het 4C's raamwerk van Coyle (1999) centraal, waarbij het gaat om content, cognitie, communicatie en cultuur. De taaldriehoek van Coyle, Hood en Marsh (2010) laat zien hoe taal van het leren, taal voor het leren en taal door het leren in relatie staan tot elkaar. Het Graz Group Model laat zien dat CLIL, door middel van een pluriliteraire aanpak, kan leiden tot een diepere vorm van leren.

5.4 De CLIL-pilot op de Academie Primair Onderwijs

5.4.1 Onderzoeksvragen

Op de verschillende locaties van NHL Stenden Hogeschool gelden verschillende onderzoeksvragen in het kader van deze pilot. Dat heeft te maken met de specifieke karakteristieken, de geografische ligging van de locaties en hun identiteit.

Op de locatie Leeuwarden zijn er veel docenten die Friestalig zijn en die het Engels ook goed beheersen. Uitgangspunt bij deze locatie was de vraag of er bereidheid is om ook zaakvakken in het Fries of Engels aan te bieden.

De vragen die hier op dit vlak spelen zijn:

- › Kunnen docenten ook op andere momenten dan tijdens de colleges, of bij andere gelegenheden het Fries of Engels gebruiken?

- › Willen ze ook presentatieslides in het Fries (of meertalige slides) voorbereiden?
- › Hoe kunnen ze de pabo met de inzet van een CLIL-benadering drietalig (of meertalig) maken?
- › Welke kansen en uitdagingen zijn er specifiek voor de Friese taal?

Fries en Engels hebben op de locatie Leeuwarden slechts 3 EC in de flankerende lijn van het curriculum toegekend gekregen. Tegelijkertijd is met de provincie Fryslân wel de afspraak gemaakt dat elke pabostudent in 2024 de lesbevoegdheid Fries (Foech Frysk) moet halen.

Op de locaties Emmen en Groningen speelt meertaligheid op een andere manier een rol, maar ook op deze locaties krijgen de talen te weinig aandacht in termen van EC 's, terwijl de vraag naar kwaliteitsverbetering voor de talen van studenten hoog is. Meertaligheid wordt wel onderwezen, maar de buur- en streektaalen (Duits en Nedersaksisch) hebben tot op heden nog geen vaste plek in het curriculum gekregen. Aan de buur- en streektaalen wordt wel op projectbasis aandacht besteed. Buur- en streektaal-kennis is wel degelijk van belang voor studenten op deze locaties. Hun toekomstige werkomgeving kan in de provincie maar ook in de grensstreek liggen, zoals de Euregio 's Eems-Dollard en Gronau-Enschede. Hoofdstuk 6 gaat verder in op buur- en streektaalonderwijs op de pabo.

De vragen die op de locaties Emmen en Groningen spelen op dit vlak zijn:

- › Kan een meertalige pabo bijdragen aan de kwaliteitsverbetering van het taalonderwijs in Emmen?
- › Kan het Nedersaksisch hierdoor een betere profilering krijgen?

- › Hoe zou het Duits een prominentere plek kunnen krijgen?

Op basis van deze regionale verschillen zijn er twee overkoepelende onderzoeksvragen voor de CLIL-pilot geformuleerd:

Hoe kan CLIL voor een inclusieve pabo in het DBE-curriculum het beste worden geïntegreerd:

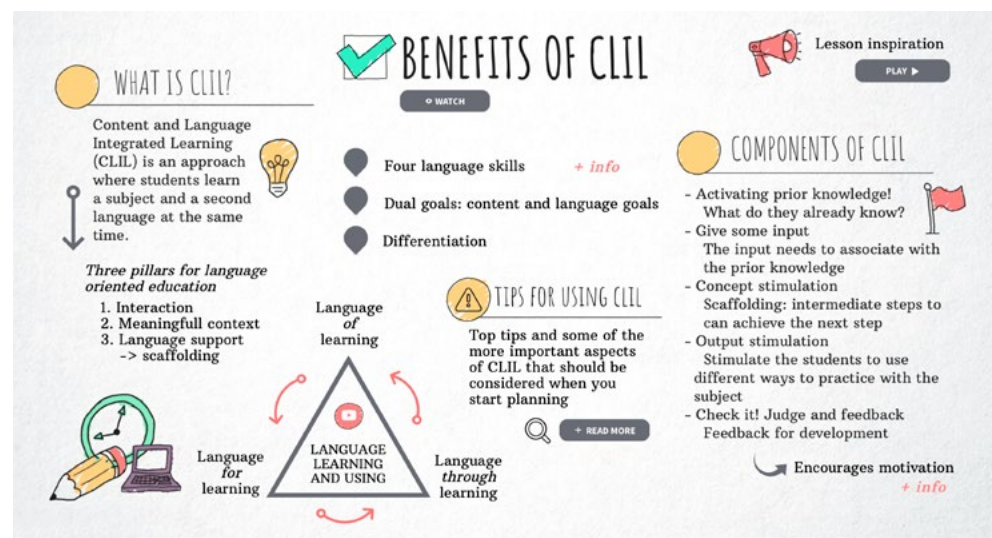
- 1 vanuit docentperspectief?
- 2 vanuit studentperspectief?

5.4.2 Fases van de pilot en deelnemers

Deze CLIL-pilot is gestart in september 2020, vanuit de ontstane behoefte om in het kader van het DBE-curriculum meer ruimte te bieden aan de verschillende talen. De talen hebben een plek in de flankerende taallijn van het DBE-programma gekregen, maar dat biedt te weinig ruimte om de taal te leren of te gebruiken in de eigen stagelessen van de studenten. De vraag is hoe en waar de lerarenopleiders in hun onderwijs ruimte kunnen geven aan de verschillende talen. Het gaat dan om Nederlands, Engels, Duits en Nedersaksisch voor de locaties Emmen en Groningen en Fries, Nederlands en Engels voor de locatie Leeuwarden. Samen met het Comenius-projectteam is bekeken hoe deze talen een plek kunnen krijgen in de verschillende DBE-ateliers en opdrachten door middel van de CLIL-methodiek. In Tabel 5.1 zijn de activiteiten die in de verschillende fases werden uitgevoerd nader toegelicht. In Tabel 5.2 zijn de deelnemende docenten benoemd en in Tabel 5.3 de deelnemende studenten.

Tabel 5.1: Design van het CLIL-pilotproject.

Startfase	Middenfase	Eindfase	Mogelijk vervolg
Inventariseren huidige stand van zaken talen	Exploratief coaching trajecten met een kleine groep gemotiveerde docenten	Resultaten verwerken Adviezen verwerken	Coaching trajecten implementeren voor vakdocenten
Gesprekken met taal-docenten	Binnen het curriculum ruimte gebruiken om CLIL als onderwerp bij studenten te brengen	Hoofdstuk in publicatie schrijven	Curriculum integratie van CLIL op student niveau
Gesprekken met teamleiders	Coach the Coach traject CLIL daar waar mogelijk en wenselijk	Terugkoppeling naar docenten en MT	CLIL-coaches opleiden per locatie, uitgaande van de bestaande kwaliteiten en wensen
Gesprekken met vakdocenten	CLIL in het curriculum integreren waar mogelijk	Enquête onder studenten	Aannamebeleid richten op meertaligheid
Gesprek met 'critical friends'	Model samenstellen hoe CLIL toegepast kan worden	Focusgroep voor docenten	



Tabel 5.2: Deelnemende docenten aan de pilot.

Functie	Locatie	Rol
Docentonderzoeker Engels	Emmen & Groningen	CLIL coach rol binnen deze pilot
Docentonderzoeker Nederlands	Emmen	Is door medecollega op CLIL gecoacht
Docent beeldend onderwijs	Leeuwarden	Gecoacht binnen lessen.
Associate Lector Meertaligheid & Geletterdheid	Leeuwarden	Sparring partner
Docentonderzoeker Fries	Leeuwarden	Sparring partner voor het Fries
Projectleider curriculumontwikkeling	Overkoepelend	Sparring partner
Docent rekenen, wiskunde en didactiek	Groningen	Sparring partner
Docent ICT en didactiek	Leeuwarden	Wil zich op CLIL laten coachen
Docent Fries en Meertaligheid	Leeuwarden	Sparring partner
Docent Nederlands	Leeuwarden	Organisatie van CLIL richting studenten
Docent Nederlands, taal en didactiek	Leeuwarden	Organisatie van CLIL richting studenten
Associate lector Meertaligheid en Geletterdheid	Emmen & Leeuwarden	Coördinatie van CLIL binnen de pabo
Lector Meertaligheid en Geletterdheid	Leeuwarden	Coördinatie van CLIL binnen de pabo
Coördinator Internationalisering	Meppel (ITEps)	Sparring partner
Coördinator Internationalisering	Meppel (ITEps)	Sparring partner

Tabel 5.3: Activiteiten met studenten tijdens de pilot.

Inhoud	Opleiding	Studiejaar	Verder info
Inspiratiecollege 'CLIL werkt', ook binnen NT2	70 pabostudenten	2de jaar	Leergebied Taal & Identiteit
College 'effectiviteit van CLIL'	7 pabostudenten en leraren opleiding vo	4de jaar	Minor Taalspecialist Leren & Interactie volgen bij het Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid
Real life opdracht CLIL voor bedrijf	8 pabostudenten	2de jaar	Leergebied Mens, Natuur & Wetenschap

5.5 Resultaten

5.5.1 CLIL-pilot vanuit docentperspectief

In het kader van de CLIL-pilot vanuit docentperspectief zijn er allereerst in de startfase gesprekken gevoerd met docenten (zie Tabel 5.2). Allereerst zijn taaldocenten bevroegd over de status van hun vak in het nieuwe DBE-curriculum. De taaldocenten Engels en Fries (en Duits voor locatie Emmen) gaven aan dat hun vak in de flankerende lijn weinig contacttijd oplevert voor hun studenten en dat zij naar ruimte zoeken in de leergebieden. Zij zien in de CLIL-methodiek mogelijkheden om contacttijd met de talen te vergroten. Zij zien de contacttijd die zij hebben met studenten, of het tekort daaraan, als de belangrijkste drempel om tot betere en hogere taalvaardigheid te komen. Dat geldt voor Engels, Duits en ook voor het Fries. Het curriculum is in ontwikkeling en door extra momenten voor de talen naast de tijd in de flankerende taallijn te benutten, verwachten de docenten wel meer leerrendement te behalen in de talen.

Vanuit de gesprekken kwam het inzicht dat docenten het belangrijk achten dat zij de ruimte krijgen om hierin zichzelf te ontwikkelen samen met vakdocenten. Scholing en coaching zien de docenten als een waardevolle werkwijze om CLIL toe te kunnen passen.

In de tweede fase van deze pilot is er gestart met CLIL-coaching van een klein aantal docenten. Naast directe coaching van individuele docenten, bleek het mogelijk om op de locatie Emmen van docent op docent te coachen met behulp van gerichte coaching. Deze docent heeft hierdoor een directe collega op CLIL kunnen coachen.

In de tweede fase zijn er tevens waar mogelijk initiatieven gestart op studentniveau. In de eindfase zijn sparring partners bevroegd naar de mogelijkheden voor de langere termijn en naar de voorwaarden om dit mogelijk te maken. Hieronder zien wij de reflectie van één van de docenten aan het eind van de pilot:

Docentonderzoeker Engels op de pabo

Door de studenten onder te dompelen in de Engelse taal terwijl ze werken aan vraagstukken die te maken hebben met het onderwijzen van deze vreemde taal tijdens hun stages op de basisscholen, leren ze veel. Zo passeert een eindeloze hoeveelheid goede voorbeelden de revue, moeten ze leesstrategieën toepassen om achter de betekenis van dat ene woord te komen, corrigeren ze elkaars grammatica en moedigen ze elkaar aan om Engels te spreken. Dit zijn maar een paar voorbeelden van de manieren waarop studenten bezig zijn een taal te leren. Een veilig leerklimaat blijft hierbij te allen tijde uiteraard ontzettend belangrijk, omdat het spreken van een andere taal, ook voor hbo-studenten, erg spannend kan zijn. Toch durven velen deze drempel over te stappen wanneer ze zich realiseren dat het de norm is om de taal te gebruiken in zowel gesproken als geschreven communicatie tijdens en rondom de colleges.

Het is mijn verwachting dat een consequente CLIL-aanpak een zeer positief effect zou kunnen hebben op de aandacht en de inzet van pabostudenten met betrekking tot het leren van een andere taal. In mijn optiek bouwt CLIL in wezen een brug tussen *incidental* en *intentional learning*.

Ervaringen van docenten – de docent als coach

In het kader van de pilot CLIL op de pabo hebben er ten aanzien van dit specifieke punt activiteiten plaats gevonden. Een docente Engels en onderzoeker had bij de start van de pilot al ervaring en kennis met de CLIL-methodiek opgedaan, die ook verweven zit in haar dagelijkse lespraktijk op de pabolocatie Emmen. Vanuit haar eigen expertise en motivatie heeft zij haar collega kunnen coachen op CLIL. Haar collega docentonderzoeker Nederlands heeft voor de duur van de pilot in haar lessen streektaal gebruikt om de inhoud van haar lessen kracht bij te zetten. Zo heeft zij streektaal gebruikt bij het uitleggen en laten ervaren van leesstrategieën. Dit voorbeeld geeft aan dat bij CLIL-coaching een docent vanuit de directe lessituatie zich bewust is van de mogelijkheden die deze didactiek biedt. Gebruikmaken van de al aanwezige kennis en ervaring bij een individu op dit gebied heeft veel voordelen en maakt CLIL op de pabo haalbaar en duurzaam.

Docentonderzoeker Nederlands

"Dankzij CLIL ben ik me bewust geworden van de meerwaarde van *pluriliteracy*: door vakinhoud in verschillende tekstvormen (genres) te gieten, werkt de student niet alleen aan de vergroting van de vakkennis, maar ook aan de geletterdheid. Win-win! De CLIL-coaching van mijn collega was *hands-on* en praktijkgericht. Erg fijn, want zo kon ik met kleine aanpassingen mijn taalles snel CLIL maken. Sterker nog: Mijn collega wees me erop dat ik CLIL vaak al onbewust toepas."

Samenvatting hoofdbevindingen

Binnen de pilot heeft er onder de docenten bewustwording plaatsgevonden van de mogelijkheden die CLIL zou kunnen bieden om talen in het curriculum te integreren. Deze integratie kan er mogelijk voor zorgen dat niet alleen talen vanuit het curriculum maar alle talen meer ruimte kunnen krijgen. Daarnaast geeft deze benadering een directe verbreding op het gebied van internationalisering van zaakvakonderwijs.

CLIL-coaching blijkt een effectieve methode om de CLIL-methodiek binnen het hoger onderwijs goed in te bedden.

5.5.2 CLIL-pilot vanuit studentperspectief

"Ik denk dat de kinderen op een actievere manier leren. Het is nieuw voor ze vaak dus interessanter, en ze krijgen de kans om de taal op een andere manier, die meer bij hun belevingswereld past." (eerstejaars pabostudent, Leeuwarden)

"Ik denk dat CLIL een standaard keuzeonderdeel zou moeten zijn, dat studenten die zich erin willen verdiepen dit makkelijk kunnen." (eerstejaars pabostudent, Leeuwarden)

Op studentniveau zijn er in de looptijd van deze pilot een aantal initiatieven geweest binnen het huidige curriculum. Hierbij is er vooral gekeken

naar de mogelijkheden die op korte termijn uitvoerbaar waren. CLIL is teruggekomen in een *real life* opdracht bij studiejaar 2 van de pabo. Voorafgaand aan de opdracht hebben de studenten een college CLIL gevolgd waarin de basis van de methodiek is behandeld. De *real life* opdracht hieronder is geschreven vanuit CLIL-coach bedrijf *Bilingual Education Projects* (BEP). Studenten worden eerst gevraagd de methodiek te onderzoeken, daarna toe te passen en dan te verwerken in een flyer.

De Mens, Natuurwetenschappen en Technologie *real life* opdracht

Bij het thema Mens en Natuur ga je aan de slag om een Mens en Natuur thema meertalig neer te zetten aan de hand van de CLIL-didactiek. Je onderzoekt welke principes van deze methodiek succesvol toe te passen zijn om in het thema Mens en Natuur meertaligheid te integreren. Je mag zelf kiezen welke talen je in dat kader een plek geeft.

Belangrijk is wel dat je meertaligheid als je uitgangspunt neemt en leerlingen zich nieuwe taalvaardigheden eigen laat maken. Daarbij kun je als uitgangspunt de situatie van de stageschool nemen.

Geef aan de hand van de 4 C's aan hoe jij deze methodiek succesvol hebt toegepast. Maak inzichtelijk wat de opbrengsten zijn van het integreren van meertaligheid en inhoud.

Het eindproduct van deze opdracht is een flyer van maximaal één A4. Geef de opbrengsten van CLIL in meertalig onderwijs weer in deze flyer vanuit BEP naar toekomstige scholen.

De tweede lockdown in december 2020, waardoor basisscholen moesten sluiten, weerhield studenten van de mogelijkheid om de CLIL-lessen daadwerkelijk uit te voeren. De lessen die echter wel zijn uitgevoerd waren goede voorbeelden van kwalitatieve CLIL-lessen. De flyer die tot stand is gekomen in groepsverband bleek een effectief middel te zijn om de geleerde stof te verwerken (zie bijlage C voor een lesplanformulier als voorbeeldes). Deze *real life* opdracht was een zeer effectieve wijze om de CLIL-didactiek bij de studenten onder de aandacht te brengen; allen hebben hierdoor een positieve leerervaring opgedaan op het gebied van de meertaligheidsdidactiek.

Ook in de minor Taalontwikkelen Leren in jaar 3 was CLIL een onderdeel. Het college dat in dit kader is aangeboden aan de studenten van de pabo had als thema "Effectiviteit van *Content and Language Integrated Learning*". De studenten kregen naast de CLIL-didactiek, informatie over twee- en meertalig onderwijs in Europa. De verhandeling waarom CLIL-onderwijs effectief kan zijn leidde tot een praktische verwerking.

Het college "Effectiviteit van CLIL"

Het raamwerk waarin wij in Nederland tweetalig onderwijs aanbieden wordt afgezet tegen de Europese situatie. Gedurende dit college maak je kennis met de methodiek en de achterliggende theorieën die CLIL vormen. Deze methodiek is gebaseerd op het gedachtegoed van Krashen en Vygotsky (Dunn & Lantolf, 1998), maar heeft zich van daaruit ontwikkeld tot een hedendaagse vorm van effectief geïntegreerd tweede-taalonderwijs.

Daarnaast ervaar je gedurende dit college zelf hoe CLIL in de praktijk gebracht kan worden. Taal kan het voertuig zijn van inhoud en andersom (Dale & Tanner, 2011).

Scaffolding is een belangrijk principe om dit onderwijs te doen slagen en gedurende het college analyseren we verschillende vormen die effectief tweetalig onderwijs stimuleren.

Verwerkingsopdracht

Maak een interactieve infographic in het Fries met Genial.ly, *the tool for bringing your content to life*, gericht op docenten primair onderwijs. Geef informatief weer wat de voordelen zijn van het gebruik van CLIL om het Fries te integreren met zaakvakken. Verwijs naar onderzoek en geef concrete handvaten aan de docent. Doel is enthousiasme voor deze methodiek te creëren.

Het college en de verwerkingsopdracht werden uitgevoerd met als doel om meertaligheidsdidactiek als middel in te kunnen zetten voor meerdere talen. Studenten waren in eerste instantie voorzichtig met het toezeggen dit ook in een andere taal dan Engels te proberen, Toch heeft de opdracht en het college hen daartoe aangezet. In Figuur 5.3 is de infographic te zien van een student die zich gericht heeft op docenten Fries. De infographic is interactief en geeft de lezer de mogelijkheid om meer informatie over het CLIL-onderwijs te verwerven.



Figuur 5.3: Infographic gemaakt door eerstejaars student.

Daarnaast heeft er een inspiratiecollege plaatsgevonden in het kader van het leergebied Taal & Identiteit (jaar 1). Het college vond plaats in de vorm van een gesprek met een externe vakleerkracht Engels van een VVTO-basisschool. Als voorbeeld werd het eTwinning CLIL-project bekeken op het Stroomdal in Laren. In dit project maakt de vakleerkracht gebruik van CLIL om contact te maken met leerlingen in het buitenland middels videobellen. Tevens is er in dit college behandeld hoe CLIL een rol kan

hebben in het NT2-onderwijs. Naar aanleiding van dit college was er positieve feedback van de studenten over de praktische toepassing die deze methodiek heeft. Juist het behandelen van de praktijk gaf de studenten een grondige kijk op deze methode:

"Ik had zelf nog nooit gehoord van CLIL, maar het onderwerp interesseert mij zeker. Ik wou dat ik het vroeger zelf ook op de basisschool had gehad. En door het op de pabo aan te bieden komen meer opkomende leerkrachten in aanraking met het concept CLIL." (eerstejaars pabostudent)

5.6 Toekomstig perspectief voor CLIL binnen de pabo

CLIL voor een inclusieve pabo is niet een nieuw concept. Het is echter nog niet een breed uitgevoerd concept in de praktijk. In de gesprekken met docenten in het kader van de coaching trajecten en uit de ervaringen met studenten is gebleken dat CLIL wel degelijk een meerwaarde kan zijn in het streven naar het vormen van een inclusieve pabo.

Struys et al. (2016) stellen dat CLIL significant zou bij kunnen dragen aan de internationalisering van het hoger onderwijs. Zij stellen dat de CLIL-methodiek een methode kan zijn om taalproblematiek te overbruggen. De leerkracht als taalbewuste lesgever dient zich daartoe te professionaliseren op dit vlak.

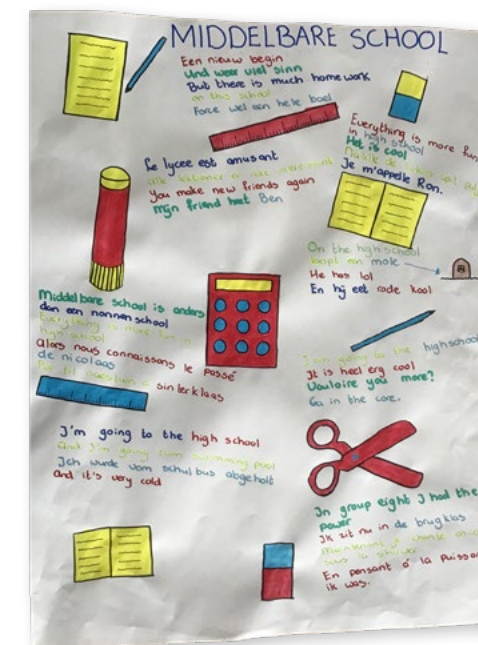
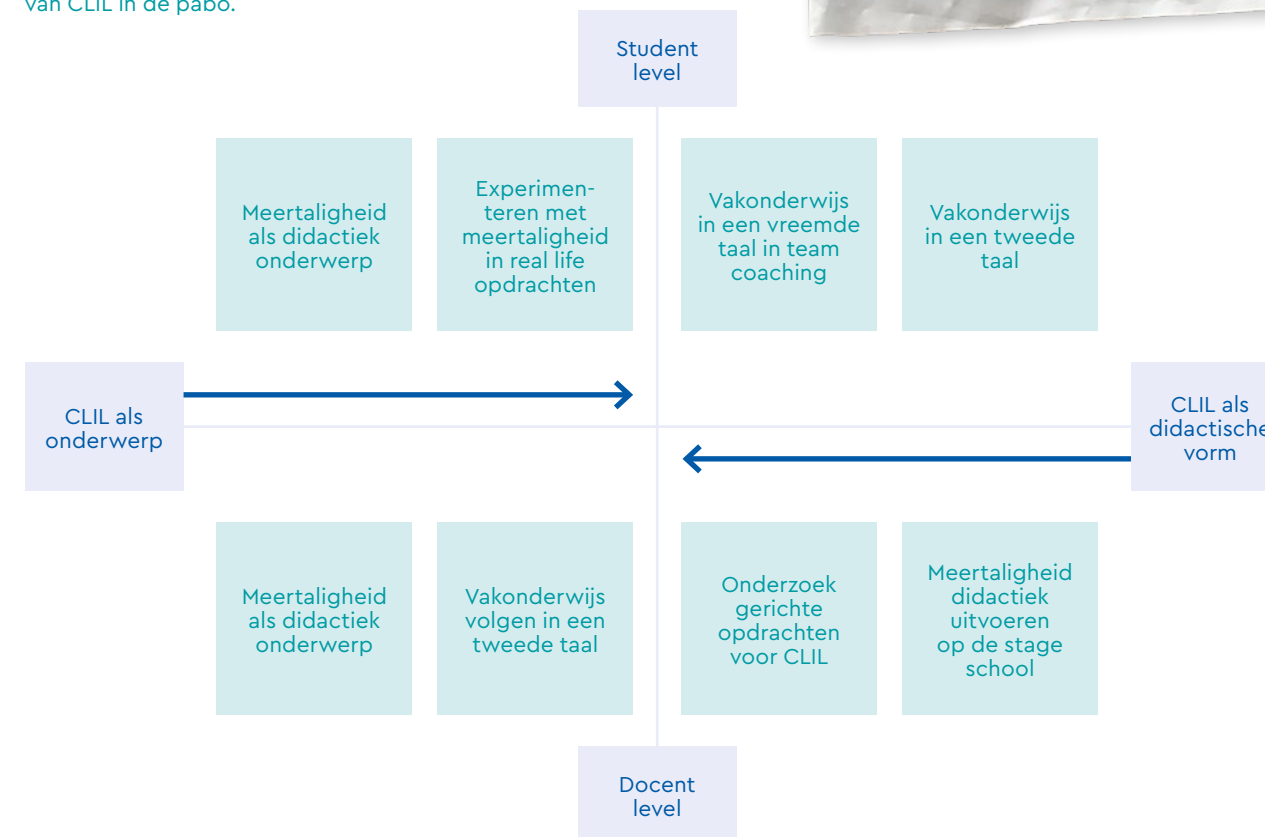
Hier liggen aanknopingspunten voor de pabo van NHL Stenden. In de nieuwe structuur zijn er dwarsverbanden aangebracht, waardoor de organisatie naast horizontaal ook verticaal is verbonden in kennis, ervaring en specialisme. In het dwarsverband internationalisering lijkt CLIL een ingang te kunnen vinden in de pabo van NHL Stenden. Hierbij gaat het om het ontwikkelen van culturele sensitiviteit. Omgaan met diversiteit zowel dicht bij de eigen leefwereld van de student als verderaf. Internationalisering zoals ook hier benoemd in de 'big five' vaardigheden voor internationalisering (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001):

- › Culturele empathie: het vermogen zich in te leven in gedragingen, gedachten en gevoelens van andere mensen uit andere culturen
- › Open mindedness (en vriendelijkheid): een open en onbevooroordeelde houding ten aanzien van andere culturen en de normen en waarden van die cultuur
- › Sociaal initiatief (extraversie): de neiging om in een andere cultuur naar buiten te treden
- › Emotionele stabiliteit: het vermogen om te gaan met frustratie, angst, stress, eenzaamheid en interculturele conflicten
- › Flexibiliteit: de mate waarin iemand om kan schakelen naar nieuw gedrag

CLIL op de pabo van NHL Stenden in een model vormgegeven kan er uitzien zoals het concept hieronder. Daarbij is het van belang dat iedere docent op de hoogte is van de visie achter de inclusieve pabo. De docent kan zich bedienen van mogelijkheden uit een spectrum van meertaligheid. Daarnaast is het essentieel dat de docent mogelijkheden krijgt om zich in vreemde-talendidactiek te professionaliseren.

In het schema is links te zien dat allereerst de docent meertaligheid als onderwerp terug kan laten komen. Helemaal rechts in het spectrum wordt vakonderwijs gegeven in de tweede taal. Het doel is dat docenten zich bewegen van de linkerzijde van het schema naar de rechterzijde, en zich dus bekwamen in meertaligheidsdidactiek. Het is in dit concept de bedoeling dat er variatie blijft bestaan in het continuüm waarop de docent zich kan beroepen. Het is dus niet noodzakelijk dat er gestreefd wordt naar vakonderwijs in een tweede taal.

Figuur 5.4: Model van ideale toepassing van CLIL in de pabo.



Om CLIL duurzaam in te zetten voor een inclusieve pabo, is een vervolg nodig op de eerste stappen die nu gezet zijn door middel van de CLIL-pilot. Het is van belang dat beschreven wordt wat er nodig is om tot een inclusieve pabo te komen door middel van CLIL, gekoppeld aan de bestaande visie. Deze pilot heeft duidelijk gemaakt dat er voordelen te behalen zijn bij het toepassen van CLIL als middel op de pabo, zowel op docent- als studentniveau als deze gelinkt zal worden aan inclusie en interculturele competenties. De inzet van CLIL zorgt voor meer mogelijkheden om talen te onderwijzen en te leren op een bredere manier. Om dit te bewerkstelligen is het belangrijk dat de mogelijkheid geboden wordt voor docenten én studenten om zich stapsgewijs in CLIL-methodiek te ontwikkelen. Coaching zoals ingezet in deze pilot lijkt hiervoor een goede gedifferentieerde aanpak te zijn. Voor een duurzame inbedding van CLIL moet een goede ontwikkelingslijn toegepast worden op de gehele pabo waarbij het model in Figuur 5.4 een richtlijn kan zijn. Op deze manier kan een inclusieve pabo bewerkstelligd worden door talen en zaakvakinhoud te integreren.

Bronnen

- Academie Primair Onderwijs (2020). *Coursedocument Opleiding tot Leraar Basisonderwijs*. NHL Stenden Hogeschool.
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes* (pp. 46–62). Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Dale, L., Es, W. & Tanner, R. (2011). CLIL Skills. European Platform. Delft: Total shot Production.
- Duarte, J., Günther-van der Meij, M.T., & Robinson-Jones, C. (2021). De essentiële rol van talen in tweetalige regio's. In: J. Metselaar, J. Rietveld, A. Haan, R.J. Kuipers & F. Bosker (eds.), *Vital Regions – De kracht van onderzoek en maatschappelijke verbinding* (pp. 236–244). Uitgeverij Boiten boekprojecten.
- Flores, N. & Beardsmore, H.B. (2015). Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education. In W.E. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch12>
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2009). *Handboek vakgericht taalonderwijs*. Coutinho.
- Dunn, W.E., & Lantolf, J.P. (1998). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's *i+1*: Incommensurable Constructs; Incommensurable Theories. *Language Learning*, 48, 411–442.
- Marsh, David. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension—Actions, Trends and Foresight Potential*.
- Martín del Pozo, M. A. (2016). An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych. *Revista de Educación*, 39, 141–157.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>
- Strakova, Z. (2020). CLIL and Global Education: A Meaningful Match. Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 5, 546–557. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol5.4819>
- Struys, E., Consuegra, E., Somers, T, Surmont, J., & Van den Noort, M. (2016). Clil in het hoger onderwijs: naar geïntegreerd taal en vakleren. *Pedagogische Studien*, 93(4), 259–267
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *Vienna English Working papers*, 16(3), 70–78.

- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2001). The multicultural personality questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 278–288



Samenvatting

Nederland is talig en cultureel gezien een zeer divers land. Naast twee rijkstalen en verschillende migrantentalen, zijn er ook buur- en streektalen. Ondanks wettelijke ruimte voor buur- en streektalonderwijs en initiatieven van bijvoorbeeld streektalorganisaties en hogescholen en universiteiten, gericht op het vergroten van de aandacht en ruimte voor buur- en streektalonderwijs, is hier in de dagelijkse onderwijspraktijk nog niet veel aandacht voor. Dat terwijl buur- en streektal zo belangrijk zijn voor de ontwikkeling van leerlingen, voor hun welbevinden, voor een open perspectief naar andere talen en culturen, en zelfs voor de kansen op de arbeidsmarkt. In dit hoofdstuk belichten wij hoe buur- en streektalonderwijs vormgegeven wordt op de pabolocatie Emmen, door middel van colleges Drents en Duits, DBE-opdrachten rond buur- en streektal en het opzetten van een netwerk van gastleerkrachten Duits.

Hoofdstuk 6

Buur- en streektalen op de pabo en netwerk van gastleerkrachten

Mirjam Günther-van der Meij

"In de lessen was er veel koppeling met de praktijk & uitleg van het nut van Drents en/of Duits in de klas."

Tweedejaars pabostudent Emmen

"Het is een heel leuk initiatief voor de hele grensregio en ik ben blij om hieraan mee te hebben gewerkt!"

Deelnemer cursus Vakdidactiek
Buurtaalonderwijs

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we hoe buur- en streektalonderwijs vorm krijgt in het curriculum van de pabo. Tevens bespreken we hoe er een netwerk gevormd is voor gastleerkrachten buurtaal en wat de toekomstplannen zijn voor dit netwerk.

De afgelopen tien jaar is er steeds meer aandacht gekomen voor meertaligheid in het onderwijs. Waar meertalig onderwijs in het recente verleden inhield dat er voornamelijk aandacht was voor moderne vreemde talen, is er tegenwoordig ook steeds meer aandacht voor migranten- en minderheidstalen (waaronder streektalen) en buurtaalonderwijs, naast andere vormen van vreemdetalenonderwijs (Conteh & Meier, 2014; Duarte & Günther-van der Meij, 2018). Het ontbreekt leerkrachten echter aan kennis, vaardigheden en praktische handvatten

om meertaligheid vanuit dit brede perspectief, met aandacht voor álle talen, in hun lessen te integreren. Als we specifiek kijken naar de integratie van buur- en streektaalen, dan spelen daarbij dezelfde factoren, zoals blijkt uit een kleine rondvraag door middel van een enquête die afgenomen werd op Drentse scholen.

Wat verstaan we onder buur- en streektaalonderwijs?

In het 'buurtaalonderwijs' maken leerlingen kennis met de taal en cultuur van het buurland. Leerlingen in Drenthe en Groningen krijgen bijvoorbeeld de buurtaal Duits als tweede vreemde taal al op de basisschool.

In het 'streektaalonderwijs' maken leerlingen kennis met de taal en cultuur van de regio. Leerlingen in Drenthe krijgen bijvoorbeeld onderwijs in de streektaal Drents.

Op de vraag wat leerkrachten nodig hebben om buur- en streektaal in het curriculum te integreren werd onder andere geantwoord: "ondersteuning en tijd voor de lessen", "kant-en-klaar aanbodpakket", "kennis hebben over en vaardig zijn in de Drentse/Duitse taal" en "gevarieerd aanbod voor en na schooltijd". Ook gaven leerkrachten aan zich niet bekwaam te voelen in het geven van lessen Drents of Duits. In dit hoofdstuk concentreren we ons op de praktijk op de pabolocatie in Emmen, Drenthe. We bespreken hoe in het kader van het Comeniusproject op de pabo Emmen aandacht aan buur- en streektaalonderwijs is geschonken,

zowel in het curriculum van de lerarenopleiding als bij het vormen van een netwerk voor meertalige gastleerkrachten.

Buurtaal in Drenthe

Het leren van een nieuwe taal biedt verschillende voordelen op het gebied van cognitie, communicatie en kansen op de arbeidsmarkt. In Drenthe is de buurtaal Duits van groot belang vanwege met name de laatste twee factoren, zeker in gebieden die dicht bij de grens liggen. Door deze taal te spreken en bekend te zijn met de cultuur van het buurland wordt de kans vergroot dat leerlingen later in de regio blijven of zelfs in het buurland gaan studeren, werken en/of wonen. Ook vergroot het aanbieden van buurtaalonderwijs het taalbewustzijn van de leerlingen, doordat zij de verschillen en vooral de overeenkomsten tussen de talen leren herkennen. Daarnaast kan buurtaalonderwijs de houding van leerlingen ten opzichte van de buurtaal- en cultuur verbeteren, omdat deze niet langer als vreemd worden ervaren. Leerlingen zien dat de taal en cultuur van het buurland anders zijn, maar zien ook dat dat niet betekent dat ze minderwaardig zijn aan die van het eigen land.

Streektaal in Drenthe

Het spreken van een streektaal neemt de afgelopen decennia af onder jongeren (Driessen, 2011), onder andere omdat dialect geassocieerd wordt met lage sociale klasse en een laag opleidingsniveau (Swanenberg & Van Hout, 2013). Het voortbestaan van streektalen is hierdoor onzeker geworden. Door streektalen een plek te geven in het onderwijs, kan dergelijk taalverlies tegengegaan worden. Daarbij spelen

taalattitudes en -bewustzijn een grote rol. Hoewel een streektaal vaak als minderwaardig wordt gezien en lijdt onder stereotypering, is er op het niveau van het individu taalkundig gezien weinig verschil tussen een streektaal en een landstaal. Het spreken van een streektaal naast een andere taal of talen biedt dan ook dezelfde voordelen als het spreken van meerdere landstalen. Daarbij kan gedacht worden aan de cognitieve voordelen van meertaligheid, maar ook aan de communicatiemogelijkheden. Het is dan ook belangrijk dat mensen zich bewust zijn van de voordelen van meertaligheid en streektalen, zodat de bestaande negatieve houdingen en stereotypen ontkracht worden.

Het Nedersaksisch, waarvan ook het Drents onderdeel uitmaakt, wordt zowel in Nederland als Duitsland gesproken en is daarmee een grensoverschrijdende streektaal (zie Figuur 6.1). Door dit gegeven kunnen bewoners aan beide kanten van de grens vaak beter communiceren door de eigen streektaal in plaats van de landstaal te spreken. Een goede communicatie tussen de landen is essentieel voor het ontwikkelen van kansen op sociaal, economisch, sportief en cultureel gebied. Door de streektaal in het onderwijs op te nemen kunnen niet alleen houdingen ten opzichte van de taal verbeteren, maar ontwikkelen leerlingen ook taalvaardigheid in een taal die voor beide landen interessant is.

Figuur 6.1: Het Nedersaksische taalgebied.



Uit de afgenomen enquête afgenomen op Drentse basisscholen blijkt dat schoolleiders en leerkrachten wel openstaan voor buur- en streektaalonderwijs en dat men denkt dat leerlingen dergelijk onderwijs leuk zouden vinden. Ondanks deze open houding blijkt het in de praktijk lastig om invulling te geven aan buur- en streektaalonderwijs. Enerzijds door een vol curriculum, anderzijds door een gebrek aan kennis en materialen op de scholen. Daarom is het van belang dat toekomstige leerkrachten al in de opleiding kennismaken met buur- en streektaalonderwijs. Daarnaast is het van belang om scholen zo goed mogelijk te ondersteunen, bijvoorbeeld door de inzet van gastleerkrachten die buur- en streektaallessen verzorgen.

In dit hoofdstuk bespreken wij:

- 1 Wetgeving rondom buur- en streektaalonderwijs.
- 2 Het belang van buur- en streektaalonderwijs.
- 3 Hoe buur- en streektaal geïntegreerd wordt in het curriculum van de pabo en de ervaringen van studenten hiermee.
- 4 De opzet en uitvoering van en ervaringen met de cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs die gastleerkrachten Duits voorbereidt op het geven van buurtaallessen op basisscholen.
- 5 De opzet van een netwerk voor gastleerkrachten buur- en streektaal.

Leeswijzer

In paragraaf 6.2 van dit hoofdstuk wordt ingegaan op de Nederlandse wetgeving ten aanzien van onderwijs in buur- en streektaal en op het belang van buur- en streektaalonderwijs. In paragraaf 6.3 wordt ingegaan op buur- en streektaal in de lerarenopleiding. In paragraaf 6.4 wordt een cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs beschreven, gericht op toekomstige gastleerkrachten Duits. Ten slotte wordt in paragraaf 6.5 ingegaan op vervolgstappen en worden de conclusie en aanbevelingen gepresenteerd.

6.2 Buur- en streektaalonderwijs

6.2.1 Wetgeving ten aanzien van buur- en streektaalonderwijs

Zoals in hoofdstuk 3 reeds werd aangegeven, kan in het primair onderwijs (po) volgens de wet lesgegeven worden in een regionale minderheidstaal. Daaronder valt naast het Fries en het Limburgs ook het Nedersaksisch. Ook de buurtalen Frans en Duits mogen als voertaal in het onderwijs gebruikt worden. In 2008 heeft de Onderwijsraad na een pilot geadviseerd om wettelijk vast te leggen scholen toe te staan tot 15% van de lestijd in het Engels, Frans of Duits te geven. Dat komt neer op zo'n 4 uur per week.

Wet op het po (Artikel 9):

Lid 13

Het onderwijs wordt gegeven in het Nederlands. Daar waar naast de Nederlandse taal, de Friese taal of een streektaal in levend gebruik is, kan de Friese taal of de streektaal mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt.

Lid 13a

In afwijking van het dertiende lid kan een deel van het onderwijs worden gegeven in de Engelse, Duitse of Franse taal tot ten hoogste een bij algemene maatregel van bestuur vast te stellen percentage per schooljaar.

(Wettenbank, 2020)

6.2.2 Belang van buurtaalonderwijs

Een rapport van de Europese Commissie (Special Eurobarometer, 2012) laat zien dat veel Europeanen wel open staan voor meertaligheid, maar dat het vaak nog ontbreekt aan meertalige competenties. De helft van de Europeanen kan een gesprek in één andere taal voeren, en maar een kwart kan dat in twee andere talen. Motivatie, tijd en een gebrek aan mogelijkheden worden het vaakst genoemd als barrières om een nieuwe taal te leren. Het gebrek aan meertalige vaardigheden is ook terug te zien in de mate waarin in Nederland een buurtaal als het Duits wordt beheerst. Hoewel Duitsland en Nederland belangrijke handelspartners van elkaar zijn en bedrijven aangeven dat een goede

beheersing van de buurtaal essentieel is voor de handel tussen Duitsland en Nederland, is de beheersing van het Duits in Nederland de afgelopen tientallen jaren hard achteruitgegaan (Duitsland Instituut, 2017).

Ook voor de toeristische sector lijkt het Duits in Nederland en het Nederlands in Duitsland een steeds belangrijkere rol te spelen, aangezien het aantal toeristen de afgelopen jaren stijgt en dat ook in de toekomst zal blijven doen (Nederlands Bureau voor Toerisme NBTC, 2017). Uit onderzoek van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) blijkt verder dat zowel de Nederlands-Vlaamse als de Nederlands-Duitse arbeidsmarkt nog maar beperkt met elkaar verbonden zijn (CBS, 2017). Volgens het Centraal Planbureau (CPB) zouden verschillen op het gebied van taal en cultuur (met name aan de grens met Duitsland) daar een belangrijke oorzaak van zijn en zouden de grensgebieden ervan kunnen profiteren als de factoren die de grensoverschrijdende arbeidsmarkt nu nog belemmeren, zouden worden opgeheven (CPB, 2016). Kennis van de buurtaal en bekendheid met de cultuur van het buurland vergroot de kans dat leerlingen in de regio blijven of zelfs studeren, werken en/of wonen in het buurland. Het versterken van het leren van de buurtalen en de buurcultuur is daarom een prioriteit geworden. Zo blijkt ook uit de Drentse Duitslandagenda voor 2020-2023 (Provincie Drenthe, 2020, p. 19):

"Buurtaal en buurcultuur zijn belangrijke thema's. Het is van belang om zo vroeg mogelijk mee te geven dat de mogelijkheden voor inwoners van grensregio's ook in het buurland binnen handbereik zijn."

Het onderwijs speelt daarbij een belangrijke rol, zo blijkt uit het onderstaande doel van de Drentse Duitslandagenda Provincie Drenthe, 2020, p. 19):

"Het belang van buurtaal en -cultuur staat scherper op het netvlies bij schoolbesturen, ouders en leerlingen."

Door buurtaalonderwijs in de curricula van scholen te introduceren, wordt het taalbewustzijn van leerlingen vergroot, omdat ze de verschillen en vooral de overeenkomsten tussen de talen leren herkennen. Bovendien kan buurtaalonderwijs de houding van leerlingen met betrekking tot de taal en cultuur van de buurt verbeteren, aangezien deze door hen niet langer als vreemd worden ervaren. Leerlingen zien dat de taal en cultuur van het buurland anders zijn, maar niet persé ondergeschikt aan die van het eigen land.

6.2.3 Belang van streektaalonderwijs

Er is veel discussie over de noodzaak van het gebruik van de streektaal om taalvaardigheid te bevorderen en de plek die de streektaal in het onderwijs wel of niet in zou moeten nemen. Dat terwijl kennis van de streektaal net zozeer te relateren is aan schoolsucces, arbeidsmobiliteit en werkgelegenheid als kennis van het Engels en van de buurtaal. We lichten dit toe aan de hand van vier punten:

- 1 Streektaal als grensoverschrijdend erfgoed en als onderdeel van de identiteit
- 2 Belang van acceptatie van de streektaal voor schoolprestaties
- 3 Streektaal als lingua franca in de grensstreek
- 4 Taal en economie

Streektaal als grensoverschrijdend erfgoed en als onderdeel van de identiteit

Streektaalen zijn vaak onderdeel van een regio en nauw verbonden met de geschiedenis van diezelfde regio. Ze zijn echter niet gebonden aan landsgrenzen maar vaak opgedeeld in verschillende (grensoverschrijdende) varianten, die weliswaar van elkaar verschillen, maar waarvan de sprekers elkaar vaak wel kunnen verstaan. Het Nedersaksisch in al zijn varianten vormt op die regel geen uitzondering. Het Drents is een cultuurgood, dat met het Plattdeutsch in Duitsland een gezamenlijke geschiedenis deelt en in een taalcontinuüm van Nedersaksisch-Niederdeutsch functioneert, dat niet alleen taalkundig, maar ook in sociaal opzicht functioneert, en een sociaaleconomische impact heeft. In hun grensoverschrijdende karakter horen deze talen ook bij de identiteit van de regio. Door de streektaal in het onderwijs en in de provincie te koesteren, te verkennen en te leren, leren leerlingen ook een stuk geschiedenis, die het nabije van de burens ook concreter maakt. Verder is het voor Drentstalige leerlingen ook belangrijk om hun identiteit als streektaalsprekers in een bredere context te verkennen.

Belang van acceptatie van de streektaal voor schoolprestaties

Het bereiken van hogere schoolprestaties is een resultaat van meerdere factoren. Zo is bijvoorbeeld de Citotoets een kwantitatieve opname van een moment in het schoolleven van een leerling, terwijl in de praktijk verschillende processen invloed hebben op hoe een leerling op dat moment precies presteert. Deze processen worden in de literatuur "*mediating*

variables" of "*indirect variables*" genoemd. Uit onderzoek (bijvoorbeeld het grote PISA-onderzoek van de OECD) blijkt dat er twee centrale aspecten zijn die prestaties van leerlingen positief beïnvloeden: de mate van welbevinden en het gevoel van het behoren tot een schoolgemeenschap. Ook voor leerlingen die een streektaal spreken zijn deze twee aspecten van belang. Als hun thuistaal op school wordt geaccepteerd en ook wordt gezien als een bron voor het leren, dan heeft dat voor deze leerlingen een positieve invloed op het zelfvertrouwen, de mate van welbevinden en het gevoel tot de schoolgemeenschap te behoren, en daarmee op het leerproces. De PO-Raad (2017) onderstreept de cruciale rol van moedertalen voor het schoolsucces van meertalige leerlingen. Wat in dit geval voor streektaalsprekers: zich welkom voelen en de moedertaal inzetten als brontaal voor het leren.

Streektaal als lingua franca in de grensstreek

Sprekers van het Nedersaksisch kunnen gemakkelijker over de grens communiceren, omdat de taal nauw verbonden is met het Plattdeutsch dat aan de andere kant van de grens wordt gesproken. Het woord "zacht" bijvoorbeeld, is in het Plattdeutsch "saacht" (en niet "leise", zoals in het Duits) en ook "vandage" wordt in het Plattdeutsch gebruikt, in plaats van het Hoogduitse woord "Heute". Zo kan de streektaal een hulpmiddel zijn om de taalbarrière te slechten. In het kader van een onderzoek van NHL Stenden naar musea in de grensstreek, werden er interviews met medewerkers van diezelfde musea gehouden. Zij gaven aan vaak de streektaal te gebruiken in het geval

dat Duitse gasten geen Engels beheersten. De streektaal kan in de praktijk dus als lingua franca functioneren in de grensstreek.

Taal en economie

De streektaal kan voor de werkgelegenheid en de mobiliteit ook van belang zijn. In de zorg bijvoorbeeld vinden vooral oudere cliënten het fijn zich in hun eigen (streek)taal te kunnen onderhouden met hun verzorgers. Zeker voor dementerenden is dit belangrijk. Zij vallen vaak terug op de taal uit hun jeugd. Het is voor zorgverleners in de thuiszorg en van andere zorginstellingen derhalve een groot sociaal voordeel als zij de streektaal kunnen verstaan en een plus als zij die ook kunnen en willen spreken. Dat lijkt geen economisch voordeel, omdat streektaalbeheersing niet omgezet wordt in functie-eisen van verzorgenden. Maar dat kan het wel worden, indien in de Wmo de (passieve) beheersing van de streektaalen opgenomen wordt in het programma van eisen voor de aanbesteding van zorginkoop.

De verbinding tussen taal en economische winst betreft zowel mondelinge als schriftelijke communicatie en zowel interne als externe communicatie. De mondelinge communicatie in de eigen taal/talen van de medewerkers op de werkvloer van een bedrijf bevordert de sociale cohesie, het gevoel dat het bedrijf van henzelf is, waar zij zelf medeverantwoordelijk voor zijn. De mondelinge communicatie in streektaalen in het contact met klanten – met streektaalsprekers én met mensen die zich bewust zijn van meertaligheid – bevordert de naamsbekendheid van bedrijf, verkoper én product(en).

6.2.4 Inrichting van buur- en streektaalonderwijs

Nu het belang van buur- en steektaalonderwijs verduidelijkt is, rijst de vraag hoe het aangeboden kan worden. Bij zowel streek- als buurtaalonderwijs staan begrippen als taalbewustzijn, taalvergelijking en receptieve meertaligheid centraal. Met taalbewustzijn bedoelen we de bewustwording van talen in de omgeving en het reflecteren op het begrip taal. Dit kan bijvoorbeeld bereikt worden door leerlingen taalportretten in te laten kleuren en hier samen op te reflecteren. Voor taalvergelijking is het werken met cognaten, oftewel woorden in verschillende talen die een gezamenlijke etymologische oorsprong hebben, heel geschikt. Denk aan Nederlands-Duitse cognaten als "schaap" en "Schaf" of "kaas" en "Käse". Dit zijn mooie manieren om de buurtaal in de klas te introduceren voordat er in latere stadia overgegaan kan worden naar meer onderdompeling in deze taal. De ene taal kan ook gebruikt worden als hefboom voor de te leren (school)taal. Hoor je bijvoorbeeld in het Drents een ie, dan schrijf je in het Nederlands een ij. Met dit ezelsbruggetje weet iemand die Drents spreekt dat 'boerderie' in het Nederlands 'boerderij' wordt en niet 'boerderei'. Uit onderzoek in Overijssel blijkt dat het schrijven in de streektaalspelling ook de spelling van het Nederlands kan verbeteren, zelfs bij taalzwakke kinderen (Zwart & Punte, 2017). Een andere optie is het gebruik van receptieve taalvaardigheid in de vorm van 'luistertaal' (Ten Thije, 2010). Dit is een vorm van meertalige communicatie waarbij mensen met verschillende talige achtergronden beiden hun eigen taal spreken en elkaar toch verstaan. De voordelen van het gebruik van

luistertaal zijn dat verschillende talen op een gelijkwaardige manier worden ingezet, de sprekers zich volledig kunnen uitdrukken in hun eigen taal, er sprake is van interculturele uitwisseling en het culturele en talige diversiteit promoot (Rehbein, Ten Thije & Verschik, 2010). Voor een succesvol gebruik van luistertaal is het belangrijk dat de gesprekspartners een positieve attitude ten opzichte van elkaars talen hebben (Rehbein, Ten Thije & Verschik, 2010). Wanneer één van beide gesprekspartners een negatieve attitude heeft ten opzichte van de taal van de ander, kan het begrip worden geblokkeerd. Hieruit blijkt waarom ook het verhogen van taalbewustzijn zo belangrijk is. In het onderwijs kan luistertaal goed ingezet worden, bijvoorbeeld door gezamenlijk opdrachten op te lossen zoals een schat in een doolhof vinden terwijl ieder de eigen taal spreekt. Kinderen ontwikkelen zo receptieve taalvaardigheden, oefenen taalleerstrategieën en ontwikkelen bovendien positieve attitudes ten opzichte van de andere taal. Juist bij de verwante talen is gebleken dat kinderen snel receptief vaardig worden, taal kunnen analyseren en ook leren bemiddelen tussen sprekers die elkaar niet goed begrijpen (Wenzel, 2009). Luistertaal kan ingezet worden voor zowel streek- als buurtaal en aan beide kanten van de grens. Bewoners uit de grensstreek die "plat praoten" hebben vaak weinig moeite hun burens aan de andere kant van de grens te verstaan. Buur- en streektaal kunnen ook ingezet worden in andere vakken, in de vorm van *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) of immersie waarbij andere talen (bijvoorbeeld Duits of Drents) als voertaal tijdens de les gebruikt worden. Denk bijvoorbeeld aan een aardrijkskundeles

waarbij kinderen op een kaart van Nederland inkleuren waar Fries, Limburgs of Nedersaksisch gesproken wordt. Of Drentse en Duitse liedjes leren tijdens de muzieklus. Op deze manier wordt er begrip gekweekt voor anderen in de samenleving voor wie het Nederlands (ook) niet de eerste taal is, zoals bijvoorbeeld dialect- en migrantentaalsprekers.

Samenvatting

Buurtaal- en streektaalsprekers zijn een meerderheid in Europese grensstreken. In het kader van de huidige trend, die er op gericht is om meertaligheid meer bij het onderwijs te betrekken, bijvoorbeeld in het nieuwe curriculum, is het ook de tijd om meer ruimte te bieden aan buur- en streektaalonderwijs. Door het positief versterken van de identiteit van buur- en streektaalsprekers wordt het taalbewustzijn vergroot (regionaal en (inter)nationaal) en ontwikkelen leerlingen een positievere open houding ten aanzien van andere talen. Zo leren leerlingen dat talen elkaar niet moeten "beconcurreren" en zijn zij minder bevooroordeeld ten aanzien van streek- en buurtalen. Naast de omstandigheid dat een en ander kan zorgen voor betere leermogelijkheden en daarmee een hogere mate van welbevinden van leerlingen, kan beheersing van de buur- en streektaal er ook toe leiden dat hun arbeidsmarktkansen op de lange termijn groter worden. Immers, het potentiële werkgebied wordt vergroot doordat leerlingen de taal en cultuur van de streek en het buurland kennen.

6.3 Buur- en streektaal in de lerarenopleidingen

Meertaligheid krijgt een steeds belangrijkere plek in het Pabocurriculum van de NHL Stenden Hogeschool. Daarbij wordt uitgegaan van een holistische benadering van taalonderwijs (Duarte & Günther-van de Meij, 2018). Dat wil zeggen dat alle talen die iemand spreekt gezien worden als één meertalig repertoire en dat deze talen dus niet strikt van elkaar gescheiden zijn. Dat maakt de weg vrij voor een didactiek waarin alle talen die leerlingen spreken waarde hebben voor het leren van talen, maar ook voor het leren van andere vakken. Door meerdere talen te (laten) gebruiken in de lerarenopleiding, worden studenten zich bewust van de verschillende talen die er gesproken worden en kan hun houding ten opzichte van talen die zij niet spreken verbeteren, doordat deze talen niet meer als vreemd gezien worden. Dat zijn zaken die zij in hun eigen onderwijspraktijk mee kunnen nemen en die zij kunnen overbrengen op hun leerlingen.

Op de pabo Emmen is er naast aandacht voor meertaligheid in het algemeen ook aandacht voor de buur- en streektaal. Dat blijkt uit de inbedding van Duits en Drents in het DBE-curriculum, waarbij er aandacht wordt besteed aan de eigen taalvaardigheid en taaldidactiek. Zo leren studenten hoe ze de buur- of streektaal in andere vakken dan taal kunnen integreren, bijvoorbeeld door muziek in het Drents te geven, of hoe ze expliciete taalvergelijking in hun eigen (stage)onderwijs in kunnen zetten. Eerstejaarsstudenten ontwerpen in het kader van de kennismaking met het leergebied Taal & Identiteit (T&I) onderwijsarrangementen van

één dagdeel rond de Drentse taal en cultuur, de Duitse taal en cultuur en meertaligheid. Daarnaast lezen alle studenten per studiejaar 30 kinderboeken. Vanaf studiejaar 2019-2020 bevat deze lijst voor de pabo Emmen minimaal 2 Duitse en 2 Drentse kinderboeken. Tweedejaars studenten werken ook aan onderwijsarrangementen voor het leergebied T&I, maar dan bestaande uit meerdere lessen. Opdrachtgevers van deze opdrachten gericht op de Drentse en/of Duitse taal en cultuur zijn onder andere het Huus van de Taol, Arbeidsmarkt Nord en het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid. Door buur- of streektaal geïntegreerd in de DBE-opdrachten in te zetten, wordt het gebruik van de talen steeds normaler en ontwikkelen de studenten een positievere houding ten aanzien van de talen. Iets wat zij meenemen in hun eigen (stage)onderwijs.

Ook aan de eigen taalvaardigheid Drents en Duits van de studenten wordt gewerkt. Dat heeft in het studiejaar 2020-2021 plaats gevonden door facultatief colleges Drentse en Duitse taal en cultuur aan te bieden tijdens het leergebied T&I. In series van elk 4-5 colleges is aandacht besteed aan de Drentse en Duitse cultuur en taal en zijn er praktische voorbeelden met studenten gedeeld over hoe zij zelf Drents en/of Duits in hun (stage)lessen kunnen integreren.

Opzet Drentse colleges

- 1 De achtergronden van het Drents
- 2 Klaor veur de start
- 3 Veurdraogen
- 4 Drents als doeltaal
- 5 Dieper Derdeur

Opzet Duitse colleges

- 1 Duits in de praktijk
- 2 Taalbewustzijn en herkomst Duits
- 3 Introductie Duitse klanken en grammatica
- 4 Misconcepties over Duitse taal en concrete werkvormen

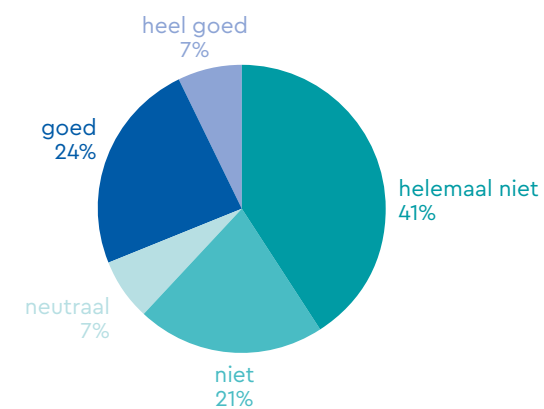
In beide collegeseries kwamen achtergronden over de taal, grammatica en spelling, het praktisch gebruik van het Drents/Duits en voorbeeldlessen aan de orde.

In de Drentse colleges werd er eerst aandacht besteed aan de geschiedenis van het Drents als onderdeel van het Nedersaksisch. Vervolgens kwamen in college 2 inspirerende voorbeeldlessen voorbij. Tijdens college 3 werden praktische tips over het lezen, presenteren en voordragen in het Drents met een aantal 'best practice' voorbeelden besproken. In college 4 ging het over het Drents als doeltaal, met onderwerpen als taalhouding, interferentie en 'doeltaal = voertaal'. Het laatste college bevatte informatie over taalnormen, grammatica en lesideeën.

In de Duitse colleges werd er eerst aandacht besteed aan welke alledaagse zinnen en kleine woordjes studenten mee kunnen nemen in het

Duits voor hun klas. Ze kregen onder andere korte, kleine spellen (*energizer*-achtig) en een voorleesmethode aangeboden ('*circling technique*', gebaseerd op onder andere Verhallen). Ook werd er ingegaan op taalbewustzijn, zoals de geschiedenis en herkomst van het Duits, in relatie tot het Nederlands en de culturele overeenkomsten tussen Duitsland en Nederland. Vervolgens werden de Duitse klanken uitgelicht, en welke processen eraan ten grondslag kunnen liggen dat dingen anders uitgesproken worden (accenten en dergelijke) dan in het Nederlands. Tevens werd er ingegaan op de grammatica van het Duits, en waarom het wel/niet vanzelfsprekend is dat Nederlandse kinderen dit makkelijk kunnen aanleren. De collegereeks eindigde met een college over de werking van meertaligheid en opvattingen en misconcepties met betrekking tot het leren van Duits. In dit college werden ook enkele concrete werkvormen uitgelegd die studenten kunnen gebruiken in de eigen stageklas.

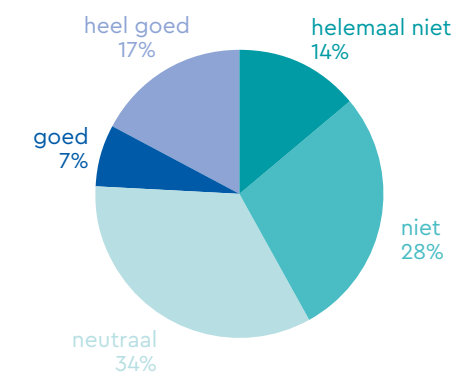
Hoe goed kun je Drents spreken?



Figuur 6.2: Drentse spreekvaardigheid studenten (N=29)

De reacties van studenten op beide collegeseries waren uiteenlopend. Een evaluatie in de vorm van een vragenlijst werd door 29 studenten ingevuld. De vragenlijst bevatte vragen over beide collegereeksen. Op slechts één van de stagescholen van de studenten werd aandacht aan Drents besteed en op geen van de stagescholen werd er aandacht aan Duits besteed. Op de vraag of studenten zelf les willen geven in het Drents antwoordde maar liefst 80% van de studenten 'helemaal niet' tot 'niet'. Voor het zelf lesgeven in het Duits gaf 55% van de studenten aan dit 'helemaal niet' tot 'niet' te willen. Studenten voelen zich – ondanks de Duitse en Drentse lessen – niet bekwaam om onderwijs in deze talen te verzorgen (62% voor Duits en 72,5% voor Drents). Dat zal onder andere te maken hebben met hun eigen taalvaardigheid in het Drents en Duits. In Figuren 6.2 en 6.3 is te zien hoe goed studenten hun eigen spreekvaardigheid Drents en Duits inschatten.

Hoe goed kun je Duits spreken?



Figuur 6.3: Duitse spreekvaardigheid studenten (N=29)

Uit gesprekken die de docenten met studenten hadden, bleek dat studenten vooral het nut niet inzien van het zelf nog 'moeten' aanleren van de Duitse en Drentse taal op de pabo.

"Er is onder de studenten wel meer begrip ontstaan voor de talen die er in een klas zijn, ze willen soms ook wel iets kleins met de talen doen, maar het zelf aanleren gaat te ver in hun ogen."

Docent Duits, pabo Emmen

Op de stelling "het is belangrijk dat kinderen in Drenthe Drents leren in het basisonderwijs" reageerde slechts 10% van de studenten het hiermee 'eens' tot 'helemaal eens' te zijn, 20% reageerde neutraal en de overige 70% was het hiermee (helemaal) oneens. Op eenzelfde stelling, maar dan voor het Duits, werd iets positiever gereageerd: 10% van de studenten is het hiermee (helemaal) eens, 34,5% reageert neutraal en de overige 55,5% is het hiermee

(helemaal) oneens. Wel denkt 45% van de studenten dat leerlingen van hun stageschool het leuk zouden vinden Drentse of Duitse les te krijgen. Ten slotte werd de studenten nog gevraagd naar wat ze nodig zouden hebben om Drents en/of Duits (nog meer) aan te bieden. Een deel van de studenten (38%) gaf aan hier geen behoefte aan te hebben. Het overige deel (62%) gaf aan behoefte te hebben aan:

- › Concreet Duits/Drents lesmateriaal;
- › Voorlichting/inspiratie over de mogelijkheden om Duits/Drents aan te bieden;
- › Een partnerschool in Drenthe of Duitsland om samen activiteiten mee te doen;
- › Duitse of Drentse gastlessen door vrijwilligers (bijvoorbeeld moedertaalsprekers)

Wat uit het bovenstaande blijkt, is dat studenten gematigd positief zijn over wat hun leerlingen ervan zouden vinden om Drentse en Duitse les te krijgen. De colleges Drents en Duits hebben wel bijgedragen aan een bredere kijk op het inzetten van de buur- en streektaal in de klas. Studenten zijn over het algemeen ook enthousiast over de docenten, het lesmateriaal en de mogelijkheden om in de colleges het Drents en Duits te oefenen. Zo blijkt ook uit de volgende commentaren: "Ik vond het fijn dat bij Duits soms dingen werden genoemd die ook bij andere vakken aan bod kunnen komen, didactisch gezien.", "Interactie in Duits was leuk, het begin in Duits om zelf te praten was leuk." en "Mooi dat we aangemoedigd worden Drents voor te lezen."

Het ontbreekt de studenten echter aan eigen vaardigheden in de talen en aan praktische handvatten, en daarmee ook aan de wil om zelf in het Drents of Duits les te geven. Er worden dan

ook een aantal zaken aangestipt die verbeterd kunnen worden, zoals: "Meer lesideeën", "Meer concreet materiaal dat we in ons onderwijs kunnen verwerken" en "Meer Drents/Duits praten".

De colleges waren voornamelijk van toegevoegde waarde voor die studenten die in hun DBE-opdracht Drents en/of Duits integreerden. Zoals één van de studenten aangaf: "Ik heb veel aan de colleges gehad. Voornamelijk de Drentse lessen; dat komt ook omdat mijn DBE hier om draait." Ook één van de docenten Duits geeft aan: "Ze willen dat ze alleen naar Drents/Duits moeten als hun DBE-opdracht ermee te maken heeft en ze willen dan ook alleen de praktische kant ervan horen. Niet de hele taalachtergrond."

Al met al voorziet deze feedback in voldoende stof om de colleges te verbeteren en in volgende collegejaren nog verder aan te laten sluiten bij de behoeften van de studenten. Daarbij is aandacht voor de houding tegenover buur- en streektaal, het verbeteren van de eigen taalvaardigheid Drents en Duits, het integreren van buur- en streektaal in andere vakken en het kunnen oefenen hiermee op de stageschool van groot belang. Dat zal niet slagen met enkel één collegereeks Drents en Duits in jaar 2 van de Pabo; een en ander zal breder in het curriculum geïntegreerd moeten worden. Alleen zo kunnen we zorgen voor breed opgeleide meertalige leerkrachten, en daarmee voor een duurzame inbedding van buur- en streektaal in het onderwijs.

Samenvatting

Zoals uit de evaluatie blijkt, zijn de colleges Drents en Duits met gemengde gevoelens ontvangen door de studenten. De ondervraagde studenten zien wel de meerwaarde van buur- en streektaalonderwijs voor hun leerlingen, maar zien niet in waarom ze zelf de taal/talen moeten leren en zijn eigenlijk vooral op zoek naar praktische handvatten voor het integreren van de talen in hun stagelessen. Voor een eventueel vervolg van en uitbreiding naar andere studiejaar voor colleges Drents en Duits zal dit meegenomen worden.

6.4 Netwerk meertalige leerkrachten specifiek voor buurtalen

Omdat scholen te kennen gaven zelf niet altijd in staat te zijn Duitse of Drentse lessen te verzorgen, zoals ook aangegeven in paragraaf 6.1, werd er besloten om een netwerk voor meertalige gastleerkrachten te vormen. In dit kader werd er samengewerkt met de Nuffic, de organisatie voor internationalisering van het onderwijs. Nuffic had al langer plannen om een cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs te laten ontwikkelen. De cursus is ontwikkeld door Aldert van der Werk (NHL Stenden Hogeschool in opdracht van Nuffic) en vervolgens in een samenwerking tussen docentonderzoekers van het lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid en de pabo Emmen gegeven. De cursus was gericht op moedertaalsprekers Duits,

zonder lesbevoegdheid, die leerlingen in het basisonderwijs kennis wilden laten maken met de Duitse taal en cultuur. Oorspronkelijk was het de bedoeling om in 6 bijeenkomsten van 2 uur in een groep van maximaal 8 cursisten de cursus te geven. Vanwege de Covid-19 pandemie en de daarmee gepaard gaande lockdown werd de cursus omgevormd naar een online cursus van 5 bijeenkomsten. Dat maakte het wel mogelijk om meer cursisten toe te laten. Uiteindelijk namen er 12 cursisten deel. Zij leerden hoe te werken met een groep leerlingen en over de manier waarop leerlingen in de basisschoolleeftijd een vreemde taal verwerven. De training combineerde theorie met praktische opdrachten en maakte de cursisten wegwijs met lesmaterialen. Na afronding van deze cursus mogen cursisten zichzelf gastleerkracht noemen en zijn ze geschikt om – in aanwezigheid van de groepsleerkracht – Duitse les op basisschoolniveau te geven.

Opzet cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs

- › Bijeenkomst 1: kennismaken met elkaar, *mindmap* maken
- › Bijeenkomst 2: wat is leren, hoe leert een kind?
- › Bijeenkomst 3: instructie geven, feedback en rollen van de leraar
- › Bijeenkomst 4: de rol als pedagoog en didacticus
- › Bijeenkomst 5: instructie geven door middel van een werkvorm
- › Bijeenkomst 6: presentatie gemaakte lessen aan elkaar, afsluiten les en afsluiting training

Na afloop van de cursus vulden de cursisten een vragenlijst in. De vragenlijst werd door 9 van de 12 cursisten ingevuld. Op de vraag of zij zich voorbereid voelden om Duitse gastlessen te geven beantwoordden 8 van de 9 cursisten de vraag met 'ja'. Wel werd door vrijwel iedereen aangegeven dat het gevoel bleef dat er nog meer voorbereiding nodig is om echt zelfverzekerd voor de klas te staan.

"De cursus was een goede basis. Ik moet wel nog wat eigen studie/voorbereiding doen."

Deelnemer cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs

Tijdens de cursus hebben de cursisten de opgedane theorie helaas niet in de praktijk kunnen brengen, vanwege de COVID-19-pandemie. Ze hebben dus nog niet werkelijk voor een groep gestaan. Eén van de twee docenten die de cursus gaf, beaamde dat oefenen met de stof de cursus wel ten goede zou komen: "Wanneer het weer zes bijeenkomsten zouden zijn, dan zou college 5 in het teken staan van oefenen, leren van elkaar, elkaars lesvoorbereiding/gegeven les analyseren, etc." Maar ondanks het feit dat cursisten niet zelf voor een groep konden staan tijdens de cursus, zijn

de meeste cursisten bereid om het lesgeven te proberen. Dat heeft te maken met de inhoud van de cursus, in het kader waarvan er gefocust werd op het omgaan met een groep en waar geschikt lesmateriaal te vinden is. Zo gaf één van de cursisten aan: "Er zijn veel voorbeelden gegeven. Wat ik ook heel fijn vind, is dat er veel materiaal gedeeld is (websites, boeken etc.) die wij in onze eigen tijd mogen gebruiken ter inspiratie."

"Ik heb veel theorie en praktische tips gehoord - het blijft natuurlijk nog wel een sprong in de diepte, hoe het echt aanvoelt om aan een bepaalde doelgroep les te geven kan zo'n cursus niet voldoende inzichtelijk maken!"

Deelnemer cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs

Dat de cursus de cursisten inspireerde om verder te gaan, bleek ook uit het feit dat ze massaal aangaven opgenomen te willen worden in de vrijwilligerspoule met gastleerkrachten Duits, georganiseerd door het lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid. Drentse en Groningse

basisscholen die graag Duits aan willen bieden, maar waarvan het personeel zelf niet over de taalvaardigheid of expertise beschikt, kunnen een beroep doen op de vrijwilligerspoule. Het lectoraat fungeert daarbij als linking pin tussen de scholen en de gastleerkrachten. Gastleerkrachten die in de vrijwilligerspoule zitten, worden via het lectoraat in contact gebracht met de scholen op basis van interesse en beschikbaarheid. Naast het verzorgen van gastlessen fungeert de vrijwilligerspoule ook als buurtaal(gast)leerkrachtnetwerk. Het is de bedoeling dat de poule ongeveer eens per kwartaal (digitaal) samenkomt voor het uitwisselen van kennis en ervaringen met betrekking tot buurtaalonderwijs. Daarbij worden er ook ervaringen uitgewisseld met de vrijwilligerspoule met Nederlandse gastleerkrachten aan de Duitse kant van de grens in de Eems Dollard Regio (EDR).

Samenvatting

Zoals uit de evaluatie blijkt, mag de pilot van de cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs een voorzichtig succes genoemd worden. Met ruimte voor verbetering, met name daar waar het gaat om het oefenen van de leerstof in de praktijk, wordt de cursus doorontwikkeld en zal deze vaker aangeboden worden. De cursus had voor het lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid tot doel om een vrijwilligerspoule voor gastleerkrachten op te zetten, die ingezet kan worden op scholen die zelf geen expertise in huis hebben om lessen Duits te verzorgen.

6.5 Vervolg, conclusie en aanbevelingen

6.5.1 Vervolg

Voor wat betreft de lessen Drents en Duits in het pabocurriculum van de locatie Emmen, wordt onderzocht hoe de talen een duurzame en bredere inbedding in het curriculum kunnen krijgen. Het doel is om van deze pabolocatie een nog meertaligere locatie te maken. Dat begint al in studiejaar 1 met het aanbieden van informatie over de talen van de regio en andere talen, plus algemene kennis over meertalig taalleren en taalbewustzijn. Een en ander kan in de studiejaren hierna verder uitgebouwd worden met de eigen taalvaardigheid in buur- en streektaal, en het aanleren van didactische principes gericht op het zelf geven van buur- en streektaalonderwijs. Uit de evaluatie van beide cursussen blijkt wel dat het duidelijk moet zijn waarom studenten deze talen aangeboden krijgen en dat een en ander gekoppeld moet zijn aan het DBE-onderwijs en de DBE-opdrachten. Een tweede plan is om op de locatie pabo Groningen de mogelijkheden te onderzoeken om op eenzelfde manier Gronings en Duits in het curriculum te integreren.

Het vormen van een netwerk van gastleerkrachten, met als startpunt de cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs, heeft positief uitgedaan. De toekomst zal moeten uitwijzen hoe succesvol de samenwerking tussen het netwerk en de scholen waar de gastleerkrachten ingezet worden is. In dit stadium zijn er plannen om de leden van de bestaande vrijwilligersspoule Drents van het Huus van de Taol – dat nu ingezet wordt voor bijvoorbeeld voorlezen op scholen

of in bibliotheken – ook op te leiden tot het geven van gastlessen Drents op scholen door middel van een korte cursus Vakdidactiek Streektaalonderwijs. Tevens zijn er plannen om leerkrachten die zelf meer willen doen met buur- of streektaal, een nascholingscursus aan te bieden.

6.5.2 Conclusie

Ondanks de ruimte die wettelijk gezien geboden wordt aan buur- en streektaalonderwijs, speelt het onderwijs (van po tot hbo) hier nog niet vol op in. Dat terwijl ook kennis van buur- en streektaal vele positieve effecten heeft op zaken als het bevorderen van taalbewustzijn, het vergroten van een positieve taalhouding en het (taal)leren. Door hier al op de basisschool aandacht aan te besteden, worden leerlingen wereldwijze burgers die openstaan voor andere talen en culturen. Dat is niet alleen goed voor het welbevinden van leerlingen, maar ook voor mogelijke arbeidsmarktperspectieven op de langere termijn.

6.5.3 Aanbevelingen

Aan de hand van de ervaringen met buur- en streektaal in het Pabocurriculum en het opzetten van een netwerk voor gastleerkrachten buurtaal worden er hieronder een aantal aanbevelingen gedaan voor enerzijds de lerarenopleidingen in Nederland en anderszijds voor vervolgonderzoek.

Aanbevelingen aan de lerarenopleidingen:

- › Bied vanaf studiejaar 1 brede meertaligheid aan om het taalbewustzijn van studenten te bevorderen.
- › Zoek aansluiting bij de meertaligheid van de (stage)scholen en het toekomstig werkveld van de studenten, door middel van praktijkvoorbeelden uit de regio, rekening houdend met verschillende buur-, streek- en migrantentalen.
- › Koppel buur- en streektaalonderwijs altijd aan praktische opdrachten: laat studenten de talen meteen inzetten in bijvoorbeeld hun stageklas.
- › Start een lokaal netwerk van gastleerkrachten, die de buur- of streektaal machtig zijn, om zo scholen in de buurt te kunnen ondersteunen bij het geven van buur- en streektaalonderwijs.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek:

- › Behoeftanalyse onder studenten: wat hebben zij nodig om buur- en streektaalonderwijs te kunnen en willen integreren?
- › Evaluatie van de inzet van een netwerk voor gastleerkrachten.

Bronnen

- CBS (2017). De arbeidsmarkt in de grensregio van Nederland en Vlaanderen. CBS.
- Conteh, J., & Meier, G. (2014). *The multilingual turn in languages education. Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.
- CPB (2016). De arbeidsmarkt aan de grens met en zonder grensbelemmeringen. CPB.
- Driessen, G. (2011). *Ontwikkelingen in het gebruik van Fries, streektalen en dialecten in de periode 1995–2011*. Radboud Universiteit.
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M.T. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages Special Issue*, 5(2), 24–43.
- Duitsland Instituut (2017). *Rapport belevingsonderzoek Duits*. Universiteit van Amsterdam.
- Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. In samenwerking met PO Raad en Ministerie van OCW. <http://taallectoren.nl/images/pdf/2017HandreikingNieuwkomersLPTNdef.pdf>
- NBTC (2017). Algemene cijfers toerisme. Geraadpleegd op 25 April 2017, van <http://www.nbtc.nl/nl/homepage/cijfersentrends/algemene-cijfers-toerisme.htm>
- Provincie Drenthe (2020). *Drentse Duitslandagenda voor 2020–2023*. Provincie Drenthe.

- Rehbein, J., Thije, J. D. ten & Verschik, A. (2010). Lingua Receptiva (LaRa) – The quintessence of receptive multilingualism. In Thije, J. D. ten, Rehbein, J. & Verschik, A. (Eds.), *Receptive Multilingualism. Special issue of the International Journal of Bilingualism*, 16(3), 248–264.
- Special Eurobarometer. (2012). *Europeans and their languages*. Europese Commissie.
- Swanenberg, J. & Hout, van, R. (2013). Recent developments in the mid southern dialects. In: Hinskens, F. & Taeldeman, J. (eds.), *Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation, Volume III: Dutch* (pp. 319–335). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ten Thije, J. D. (2010). Lingua receptiva als bouwsteen voor de transnationale neerlandistiek. *Internationale Neerlandistiek: tijdschrift van de internationale vereniging voor Neerlandistiek*, 4, 5–10.
- Wenzel, V. (2009). Nachbarsprache in Kinderschuhen. Erziehung zur Mehrsprachigkeit im Kindergarten an der niederländischen Grenze. In: *Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes: Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit*. (Bd. 2 Beispiele aus der internationalen Praxis für einen gelenkten Zweitspracherwerb). Verlag Das Netz, Berlin/Weimar 2009, pp. 69–81.
- Wettenbank. (2020). Wet op het primair onderwijs. Geraadpleegd op 17 maart 2020, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2020-01-01>
- Zwart, W. & Punte, H. (2017). De meerwaarde van streektaal voor het spellingonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 5, 18–22.



Resumé

Alex Riemersma

Inleiding

Het project "Gelijke kansen door meertalige pabo's: de pabo in en voor een meertalige en multiculturele maatschappij" (2018–2020) is één van de 22 Comenius projecten die in 2018 van start konden gaan met een subsidie van bijna honderdduizend euro van de Rijksoverheid. Het is één van de "Senior Fellowship" projecten bedoeld om de innovatie en samenwerking te versterken. Deze samenwerking betreft zowel de locaties van de pabo van NHL Stenden Hogeschool (Emmen, Groningen, Leeuwarden, Meppel) maar ook de samenwerking met ROC Friesland College en verschillende basisscholen in Noord-Nederland. Internationale oriëntatie is er door de grensoverschrijdende contacten in het Eems Dollard Regio (Duitsland) en in de samenwerking met de universiteit van Gent, maar ook door de deelname vanuit o.a. Aruba en Schotland op de slotconferentie van 29 januari 2021. Het congres, bijgewoond door ongeveer 110 deelnemers, bracht lerarenopleiders, leraren, studenten, onderzoekers, beleidsmakers en andere geïnteresseerden bij elkaar om kennis en ideeën over talige diversiteit in het onderwijs te delen.

Opzet project

Het algemeen overkoepelend doel van het project luidt kort gezegd: versterking van het curriculum van de pabo op het thema van meertaligheid en culturele diversiteit. Dit doel is uitgewerkt in vier deelprojecten:

- 1 meertalige leerlijn pabo
- 2 schakelklas voor hoogopgeleide vluchtelingen (doorstroom MBO naar HBO)
- 3 netwerk voor meertalige leerkrachten
- 4 disseminatie van de resultaten

Uitvoering project

Dit project is uitgevoerd door het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid en de pabo van NHL Stenden Hogeschool met inbreng van vier locaties van NHL Stenden. De verschillende deeldoelen zijn niet alleen als zodanig goed uitgevoerd, maar juist door de samenwerking van de locaties en de aanpak met "cross overs" van vak- en leergebieden kon de verdieping van inzichten en concretisering van de deelprojecten in het curriculum bereikt worden. Door de specifieke identiteit van de verschillende locaties van de pabo als "sterkte-uitgangspunten" te nemen, kon de meerwaarde van de samen-

werking tot uitdrukking gebracht worden en tevens leiden tot versterking van het "samen-denken" en "samen-doen" in het project.

Deelproject 1 – meertalige leerlijn pabo

Eerder opgedane ervaringen met Fries, Drents en Duits hebben doorgewerkt in de opzet en uitvoering van het project. In Leeuwarden ligt de nadruk op het volledig integreren van het taalonderwijs Nederlands, Fries en Engels met andere vakken als geschiedenis en muziek door middel van *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). In Emmen en Groningen wordt bewust gewerkt met Drents, Gronings en Duits door samenwerking met grensoverschrijdende contacten/ervaringen in de grensstreek. De internationale pabo in Meppel kent weer een andere aanpak met aandacht voor Engels als lingua franca in internationale scholen en een nadruk op interculturele vaardigheden en burgerschap. Op alle locaties is daarnaast de aandacht voor migrantentalen in de klas verder geïntegreerd in de vorm van NT2-lessen voor studenten en DBE-opdrachten.

Meertaligheid wordt in maatschappij en onderwijs wel gezien als gegeven en als doel dat voordelen geeft op cognitief, sociaal en economisch gebied. In de maatschappij wordt echter heel verschillend gedacht over hoe meerdere talen tegelijk kunnen functioneren en over de vraag hoe de leerlingen dit het beste kunnen leren. Traditioneel is het taalonderwijs voornamelijk gericht op de separate ontwikkeling van de talen Nederlands, Engels en Fries en traditioneel is de aandacht voor migrantentalen gericht op het leren van de nationale taal. Eén van de grote winstpunten van dit project is dat

vanuit het perspectief van het lerende kind de verschillende talen als "even leuk" om te leren worden behandeld. Dit draagt bij aan het besef van "even waardevol", de gelijkwaardigheid van de talen. Spelenderwijs passen leerlingen de theorie van '*translanguaging*' toe: zij gebruiken hun taalervaringen in de ene taal voor het leren en verwerven van andere talen: de expliciete taalkennis (uitspraak en woordenschat) en hun impliciete kennis van taalstructuren (woordvorming en zinsvorming). In dit project is heel concreet aangetoond op welke manieren de meertalige pabo zich kan ontwikkelen tot een DBE-atelier waarin theorie en praktijk van meertalig onderwijs samenkomen, waardoor de docenten en studenten, de leerkrachten en de leerlingen hun attitudes en vaardigheden stap voor stap ontwikkelen in een proces van professionalisering.

De gelijke kansen van studenten en leerlingen worden ook bevorderd door de expliciete aandacht voor verschillende gebruikstalen in het onderwijs. Een interessante ontwikkeling betreft CLIL: ontstaan vanuit tweetalig onderwijs en in Nederland bijna altijd identiek aan Engels als voertaal. In dit project wordt het begrip CLIL in de praktijk verbreed naar de lerarenopleiding en naar verschillende talen.

Op de pabo Emmen is naast aandacht voor meertaligheid in het algemeen ook aandacht voor buur- en streektaal. Dit vindt plaats door inbedding van Duits en Drents in het DBE-curriculum. Studenten maken bewust kennis met de taal en cultuur van de eigen regio en zij leren hoe ze de buur- of streektaal in andere vakken dan taal kunnen integreren, bijvoorbeeld door

muziek in het Drents te geven, maar ook door Duits als vreemde taal te introduceren. Wat dit betreft bouwt deze aanpak voort op een langere traditie van de aandacht voor Drents als regionale taal in het onderwijs op de pabo van Emmen zoals uitgewerkt in 'Streektaal in het onderwijs' (Jan Kruijnk et al., 2010).

Deelproject 2 – Schakelklas voor hoogopgeleide vluchtelingen

Eén van de spannende avonturen van het project is het opzetten en uitvoeren van een schakelprogramma voor nieuwkomers die zich willen voorbereiden op een studie in het hoger onderwijs. Dit is bedoeld voor vluchtelingen die het inburgeringstraject en de taal cursus Nederlands aan het mbo volgen, om zich intensief voor te bereiden op een studie aan de NHL Stenden Hogeschool door te werken aan studievaardigheden voor het hoger onderwijs zoals zelfstandig werken, samen studeren en reflecteren. *Unique selling point* is de meertalige aanpak: zowel Nederlands als Engels worden gebruikt als voertaal in de lessen en de eigen moedertaal van de cursisten wordt gebruikt bij het leren. Met behulp van de eigen taalrijkdom van thuis én de oriëntatie op de huidige leefomgeving van meertalig Fryslân kunnen de cursisten zich gemakkelijker ontwikkelen tot "*global & local multilingual citizens*".

Hoewel het schakelprogramma kwantitatief niet voor veel nieuwkomers de '*gateway*' tot het hbo heeft opgeleverd, heeft dit experiment als zodanig wel bijgedragen aan verdieping van inzichten en werkwijzen voor het integreren van meer talen in het leerproces, anders gezegd: de toepassing van *Content and Language*

Integrated Learning (CLIL) in de opleiding. De CLIL-aanpak draagt sowieso bij aan de '*big five*' voor de internationalisering: *empathie, open mind, sociaal initiatief, emotionele stabiliteit en flexibiliteit*.

Het gehele project biedt een goede verbinding tussen de kleine wereld van thuis en de Europese oriëntatie in andere landen en regio's d.w.z. maatschappelijke situaties en leeromgevingen waarin vergelijkbare processen van divers-sensitiviteit en cultuur-oriëntatie en cultuurbeleving in samenhang met meertaligheid eisen stellen aan de lerarenopleidingen. Juist door de inbreng van verschillende ervaringen en perspectieven draagt het project bij aan de ontwikkeling van intercultureel onderwijs. De toepassing in de praktijk van de lerarenopleidingen vraagt uiteraard wel de nodige inspanningen: intensieve studie van theoretische kennis en praktijkgericht onderzoek wordt uitgewerkt in goed doordachte leerlijnen gericht op de aandacht voor meertaligheid in de klas en versterking van de vaardigheden en het zelfvertrouwen van de toekomstige leerkrachten ten aanzien van het implementeren van meertalig onderwijs.

Het belang van de moedertaal voor het leerproces, meertalig taalbewustzijn en interculturele bewustwording wordt versterkt door voorlezen en vertellen in meerdere talen, ook met behulp van (groot) ouders als taalexperts in de eigen taal. De nieuwkomerstudenten worden meteen actief als taalexpert in de eigen taal voor leerlingen in het basisonderwijs met dezelfde moedertaal, voornamelijk Arabisch en Tigrinya. Op deze manier kunnen de (toekomstige)

studenten met een migratieachtergrond als vanzelfsprekend moedertaalleerkracht worden van leerlingen met dezelfde taal. Zij dragen bij aan de positieve beleving van de culturele verscheidenheid van de leerlingen, thuis, op school en in de maatschappij. In dit project zijn meerdere gedachten en voorstellen van het 'Lectoreninitiatief Nieuwkomers', die zijn samengebracht in het rapport 'Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool' (LPTN, 2017) concreet uitgewerkt. De principes en concrete uitwerkingen zijn ook aanstekelijk verwoord in het boek 'Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs' (Van Praag et al., 2016).

Deelproject 3 – Netwerk meertalige leerkrachten specifiek voor buurtalen

Eén van de projectdoelen was het opzetten van een netwerk voor meertalige leerkrachten. Het gaat hierbij om uitwisseling van informatie en het spiegelen van kennis en ervaringen in het onderwijs met die van collega's elders; door deze werkwijze wordt de attitude t.a.v. meertaligheid voortdurend gevoed en versterkt. Om dit doel te bereiken is er klein begonnen met het opzetten een netwerk voor gastleerkrachten Duits. Er liggen toekomstplannen om dit netwerk verder uit te breiden met o.a. gastleerkrachten Drents. De verbreding van dit doel naar het vergroten van de algemene inzet van en het inzicht in belang van meertaligheid in het onderwijs ook aan de orde gekomen in de DBE-ateliers. Door de toepassing van DBE-ateliers konden de pabostudenten zich goed voorbereiden op het meertalig onderwijs in de meertalige en de multiculturele maatschappij.

Daarmee kunnen ook zij toetreden tot het netwerk. Het doel van het netwerk is – zij het op kleine schaal – behoorlijk goed gelukt, maar uiteraard ligt de kracht ervan in de continuïteit. Dit vraagt dus om blijvende inzet en aandacht. Wellicht kan de structuur en de werkwijze van de Vereniging van Leraren in Levende Talen (VLLT) hierbij tot voorbeeld en voordeel dienen.

Deelproject 4 – Disseminatie

Het project had ook tot doelstelling om opgedane kennis te dissemineren. Dit is naast een stevige inbreng in het pabo-curriculum van de NHL Stenden hogeschool, het opzetten van een netwerk voor meertalige gastleerkrachten, ook bereikt door o.a. lezingen op (inter)nationale congressen (zoals VELON, Anéla en International Association for Intercultural Education) en publicaties voor (inter)nationale tijdschriften. De afsluitende conferentie op 29 januari 2021 was een prachtig moment om de opbrengsten van het project met een breed publiek te delen en bovendien door inbreng van vele sprekers verdere kennis en ervaringen te delen.

Conclusie

De beoogde doelen/aanpak zijn bereikt op beide werkniveaus binnen de pabo: studenten en docenten. Door de DBE-aanpak is niet alleen het zelfstandig werken van de student bevorderd, maar ook het gedeelde eigenaarschap van het hele onderwijsproces versterkt. Dit leidt weer tot grotere betrokkenheid van studenten, docenten én het (toekomstig) werkveld van de studenten: de basisscholen. Concreet gaat het erom dat toekomstige leerkrachten door dit

project beter voorbereid zijn op het werken op scholen waar – naast het Nederlands en Engels – én de minderheidstaal Fries én de regionale talen én migrantentalen in de klas een rol spelen. Dit gaat niet door het eenvoudigweg 'vertalen' of toepassen van beproefde methoden van het twee- en drietalig onderwijs. Het gaat erom het taalonderwijs als geheel in samenhang met (inter)culturele bewustwording te versterken. Hierdoor worden gelijke kansen voor studenten én leerlingen bevorderd. Dat is in dit project bereikt.



Bronnen

- Lectoreninitiatief Professionalisering
Taalonderwijs Nieuwkomers. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. In samenwerking met PO Raad en Ministerie van OCW. <http://taallectoren.nl/images/pdf/2017HandreikingNieuwkomersLPTNdef.pdf>
- Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., van Braak, J., et al. (Eds.). (2016). *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Acco.



Biografieën

Prof. dr. Joana Duarte is lector Meertaligheid en Geletterdheid bij de NHL Stenden Hogeschool. Daarnaast is ze bijzonder hoogleraar voor Wereldburgerschap en Tweetalig Onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam en universitair hoofddocent bij Minorities & Multilingualism aan de Rijksuniversiteit Groningen. Ze doet onderzoek naar de implementatie en effecten van meertalig onderwijs, naar taalattitudes van leerkrachten en leerlingen en naar lerarenprofessionalisering en -agency voor het omgaan met talige en culturele diversiteit.

Mirjam Günther-van der Meij, PhD, is associate lector Meertaligheid en Geletterdheid bij de NHL Stenden Hogeschool. Ze doet onderzoek naar de implementatie en effecten van meertalig onderwijs met een focus op meertalige geletterdheid, meertalige digitale leeromgevingen en buur- en streektaalonderwijs. Daarnaast is ze docent Meertaligheid aan de Academische Pabo.

Charlie Robinson-Jones, MA, is docent-onderzoeker binnen het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid bij de NHL Stenden Hogeschool. Hij doet onderzoek naar hoe leraren in opleiding worden voorbereid op het lesgeven in meertalige en multiculturele klassen. Verder onderzoekt hij de implementatie en effectiviteit van het onderwijsconcept Design Based Education in het kader van de pabo met betrekking tot het gebied van diversiteit en meertaligheid.

Amanda van Dijk-van 't Noordende is docent-onderzoeker binnen het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid bij de NHL Stenden Hogeschool. Haar onderzoek is gericht op de mogelijke toepassing van de CLIL-methodiek (Content and Language Integrated Learning) binnen de pabo om zo tot meer meertaligheid te komen en om tot een inclusievere pabo te komen. Naast docent-onderzoeker is zij CLIL-coach voor het po, vo, mbo en hbo onderwijs.

Laura Nap, MA, is docent-onderzoeker binnen het lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid bij de NHL Stenden Hogeschool. Ze doet onderzoek naar het gebruik van meertaligheid in combinatie met de interactie die plaatsvindt in de klas op basisscholen en is betrokken bij buur- en streektaalonderwijs in de provincie Drenthe. Naast meertaligheid is zij ook gespecialiseerd in Nederlands als Tweede Taal (NT2).

Alex Riemersma (1953) was van 2011–2019 Lector Fries en Meertaligheid aan de NHL Stenden Hogeschool. Hij studeerde Nederlands en Fries in Groningen en werkte 40 jaar als lerarenopleider. Hij promoveerde samen met Sikko de Jong op 'Taalpeiling yn Fryslân. Onderzoek naar de beheersing van het Fries en het Nederlands aan het einde van de basisschool' (Tilburg, 1994). Hij heeft in 2015 initiatief genomen tot het verzorgen van lessen door pabostudenten aan de asielzoekers in de noodopvang in Leeuwarden. Hij schreef mee aan 'Meertaligheid als kwaliteit en doel. Advies over Fries in het onderwijs' (Dingtiid, 2017). Sinds zijn pensionering is hij voorzitter van de Stifting Nijkleaster (Jorwert).

Bijlagen

Bijlage A

Enquête: Meertaligheid in het Onderwijs

Toestemmingsverklaring

Ik bevestig:

- › dat ik voldoende op de hoogte ben van het doel van dit onderzoek;
- › dat ik in de gelegenheid ben gesteld om vragen over het onderzoek te stellen en dat mijn eventuele vragen naar tevredenheid zijn beantwoord;
- › dat ik gelegenheid heb gehad om over mijn deelname aan het onderzoek na te denken;
- › dat ik uit vrije wil deelneem.

Ik stem ermee in dat:

- › mijn gegevens voor onderzoeksdoelen worden verkregen en bewaard.

Ik begrijp dat:

- › ik het recht heb om mijn toestemming binnen twee dagen na deelname aan deze vragenlijst weer in te trekken zonder opgave van reden;
- › mijn gegevens anoniem worden behandeld volgens de richtlijnen van de NHL Stenden Hogeschool.

- Akkoord
 Niet akkoord

Deel 1: Uw mening over de rol van meertaligheid in het onderwijs

De volgende stellingen gaan over verschillende rollen van meertaligheid op school en in het klaslokaal. In deze stellingen betekent 'thuis taal' de (immigranten)taal die de leerling thuis spreekt. Geef aan in hoeverre u het eens bent met onderstaande stellingen.

1
2
3
4
5

Helemaal mee oneens

Helemaal mee eens

Item	Aandachtsgebied
1 Meertalige leerlingen zouden buiten de lessen, ook onderling, alleen Nederlands moeten spreken.	Thuis talen
2 Meertalige leerlingen zouden in de les, ook onderling, alleen Nederlands moeten spreken.	Thuis talen
3 Thuis een andere taal spreken dan het Nederlands is nadelig voor het studiesucces van leerlingen.	Thuis talen
4 De schoolbibliotheek (of mediatheek) zou boeken/materialen moeten hebben in de verschillende thuis talen van de leerlingen.	Thuis talen
5 Meertalige leerlingen moeten in de lessen de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te gebruiken.	Thuis talen
6 Leerlingen met een migratieachtergrond vinden het moeilijk om Nederlands te leren.	Thuis talen
7 Het leren van een vreemde taal (bijv. Engels, Frans) is verrijkend voor leerlingen.	School-talen
8 Het heeft de voorkeur dat in de klas alleen de doeltaal gebruikt wordt.	School-talen
9 Het is zinvol als docenten leerlingen in de les expliciet bewust laten worden van overeenkomsten en verschillen tussen de talen die zij leren (Nederlands, (andere) vreemde talen).	Thuis talen en school-talen
10 Leerlingen die thuis een andere taal spreken, zullen nooit correct Nederlands spreken.	Thuis talen

11	Wanneer meertalige leerlingen op school ook de eigen thuis taal spreken, is dat nadelig voor hun Nederlandse taalvaardigheid en/of hun vaardigheid in de doeltaal.	Thuis talen
12	Het is zinvol als docenten leerlingen stimuleren hun hele talige kennisrepertoire (Nederlands, (andere) vreemde talen, andere moedertalen) in te zetten tijdens de les.	Thuis talen en school-talen
13	De school moet toelaten dat leerlingen met een migratieachtergrond een andere taal dan Nederlands spreken op school.	Thuis talen
14	Meertalige leerlingen zouden aangemoedigd moeten worden om, als ze de Nederlandse taal goed beheersen, de eigen thuis taal in de klas/opschool te spreken.	Thuis talen
15	Voor leerlingen is het belangrijk om hun thuis taal volledig te beheersen.	Thuis talen

Bronnen

- 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>
- Steunpunt diversiteit en leren. (2019). *DISCO Diversiteitsscreening Onderwijs*. <https://www.lop.be/lop/files/uploaded/omso/201902%20DISCO%20%20presentatie%20LOP%20Oostende.pdf>
- Van Beuningen, C. G., & Poliřenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talentdocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25–36.

Deel 2: Persoonsvorming en meertaligheid in het onderwijs

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stellingen:

1 2 3 4 5
 Helemaal mee oneens Helemaal mee eens

Item		Aandachtsgebied
1	Leerlingen die op school een andere taal dan Nederlands spreken, lopen tegen sociale integratieproblemen aan.	Socialisatie
2	Wanneer een leerling meerdere talen kan spreken, is dit een meerwaarde voor zijn/haar toekomstige carrière.	Kwalificatie
3	Het is belangrijk voor de identiteitsvorming van een kind (leerling) dat hij/zij zijn/haar thuistaal ook op school kan spreken.	Persoonsvorming
4	Als de leerlingen hun eigen taal spreken op school, wordt hen verteld dat ze dat niet mogen doen. Dit is voor hun eigen bestwil.	Persoonsvorming
5	Leerlingen die de Nederlandse taal volledig beheersen integreren beter in de schoolomgeving.	Socialisatie
6	Het omgaan met (andere) meertalige leerlingen heeft een positief effect op de cognitieve prestaties van de kinderen.	Socialisatie
7	De leerlingen zouden zelf mogen beslissen of ze hun thuishalen op school spreken of niet.	Persoonsvorming
8	Het meertalig zijn is essentieel voor het academische succes van de leerlingen.	Kwalificatie

Bron

Fürstenau, S., Huxel, K. & Diekmann F. (2014). MIKS Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung Fragebogen I vor Projektbeginn. <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?db=D&id=61702>

Zie ook:

Biesta, G. (2014). Pragmatizing the curriculum: Bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29–49. doi:10.1080/09585176.2013.874954

Deel 3: Uw kennis, voorbereiding en training

1a Op welke manier heeft u ervaringen opgedaan in het lesgeven in klassen met meertalige leerlingen?

- › Stage
- › Vakken aan de universiteit of het HBO
- › Vakken elders
- › Workshops
- › Mijn eigen schoolervaring
- › Persoonlijke ervaring buiten school
- › Niet van toepassing
- › Anders, gelieve te specificeren

1b Eventuele toelichting:

1c Noem voorbeelden van **ervaringen als leraar** die u tijdens uw stage(s) heeft opgedaan die gerelateerd zijn aan lesgeven in klassen met meertalige leerlingen.

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stellingen:

1
2
3
4
5

Helemaal mee oneens Helemaal mee eens

Algemeen:

- 1 Mijn studie heeft me voorbereid/bereidt me voor op het lesgeven in klassen waarin meertalige leerlingen zitten.
- 2 Mijn stage(s) heeft me voorzien van/voorziet me van skills en kennis die ik kan gebruiken bij het lesgeven in klassen met meertalige leerlingen.

Specifieker:

N.B. In deze stellingen betekent 'thuis taal' de (immigranten)taal die de leerling thuis spreekt.

- 3 Ik voel me voorbereid om alle leerlingen de mogelijkheid te geven hun thuistaal/thuistalen te gebruiken.
- 4 Ik voel me voorbereid om thuistalen die ik niet begrijp te accepteren in mijn klas.
- 5 Ik voel me voorbereid om leerlingen aan te moedigen hun thuistaal/thuistalen te gebruiken ook al zijn ze er niet aan gewend om deze in de klas te spreken.
- 6 Ik voel me voorbereid om goed te communiceren met ouders van leerlingen die een thuistaal spreken, ook als zij geen Nederlands spreken.
- 7 Ik voel me voorbereid om minderheids- en streektalen (bijv. Fries, Nedersaksisch en Limburgs) die ik niet begrijp te tolereren/accepteren in mijn klas.

Desgewenst kunt u uw antwoorden op de voorgaande stellingen hieronder toelichten.

- 8 Noem voorbeelden van **kennis en skills** die u tijdens uw studie, stage(s) of een workshop heeft opgedaan/ontwikkeld die gerelateerd zijn aan lesgeven in klassen met meertalige leerlingen.

Vragen aangepast van:

Fürstenau, S., Huxel, K. & Diekmann F. (2014). MIKS Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung Fragebogen I vor Projektbeginn.

N.B. Items 1c en 8 zijn geformuleerd door de onderzoeker.

Deel 4: Acceptatie van meertaligheid op school

Elke leraar heeft zijn of haar eigen manier van lesgeven. Onderstaande stellingen hebben betrekking op wat u wel of niet zou accepteren tijdens het lesgeven van leerlingen die niet Nederlands zijn.

“Leerlingen mogen een andere taal dan Nederlands gebruiken...”

- > om lesstof aan andere leerlingen uit te leggen
- > om instructies aan andere leerlingen uit te leggen
- > op het schoolplein
- > tijdens het werken in groepjes (bijv. om een onderwerp te bespreken)
- > in het klaslokaal
- > in en om de school (bijv. in de gangen)

- 1 Nooit
- 2 Zelden
- 3 Soms
- 4 Vaak
- 5 Heel vaak

Desgewenst kunt u uw antwoorden op de voorgaande stellingen hieronder toelichten.

Aangepast van:

Strobbe, L., Van Der -Wildt, A., Van Avermaet, P., Van Gorp, K., Van den Branden, K., & Van Houtte, M. (2017). How school teams perceive and handle multilingualism: The impact of a school's pupil composition. *Teaching and Teacher Education*, 64, 93-104.

Deel 5: Meertaligheid op school en in de klas (Vignet)

Onderstaand item is een fictief scenario over een klaslokaal waarin een leerkracht een groep meertalige leerlingen heeft. Lees het scenario en reageer op de vragen en stellingen.

Scenario: Meer of minder

Het volgende scenario is een voorbeeld van een typische situatie van klasinteractie die aangetroffen werd tijdens de uitvoering van de meertalige activiteiten op de projectscholen die deelnamen aan de 3M (Meer kansen Met Meertaligheid) en Talen4all projecten.

Naast het scenario zelf, krijgt u achtergrondinformatie over de school, het vak, de groep en de setting van de les.

<p>School: stadsschool met zowel Nederlandstalige leerlingen als ook Friestalige en andere talen (b.v. Koerdisch) Vak: rekenles Groep: 1 en 2 Setting: Leerkracht wil de concepten van "meer dan" of "minder dan" invoeren.</p>	
Spreker	Talen: Engels, Fries (Frysk) , <u>Nederlands</u> , <i>Koerdisch</i> ; gebaren tussen []
LK	<p>Ok kids, we're going to talk English. Because K can talk English so well. But T. kin ek Frysk. En wy hawwe oare talen yn 'e klasse. Sokas it Koerdysk mei M. Roj baş. En C. kin Turks. I want to do a game with <u>pepernoten</u> with you guys, cookies cookies. Pipernuten. And my question is, which one is more? And which one is less? [ondersteunt dit met gebaren]. You can do it with your head, you can nod. Yes or no. And I will say this one [wijst naar links] or this one [wijst naar rechts]. Ok? <u>Ik ga aanwijzen en jij doet ja</u> [knikt ja] <u>of je doet nee</u> [schudt nee] <u>als dat meer of minder is. Ja? Is dit minder dan deze?</u> [wijst naar pepernoten].</p>

- 1 *In hoeverre denkt u dat de leerkracht de de leerlingen voldoende aanmoedigt om de verschillende talen die in de klas worden gesproken met elkaar te vergelijken?*
 - › Helemaal mee oneens, oneens, neutraal, eens, helemaal mee eens
- 2 *Hoe tolerant denkt u dat de leerkracht is ten opzichte van meertalige leerlingen?*
 - › Helemaal niet tolerant, een beetje tolerant, redelijk tolerant, heel tolerant, volledig tolerant
- 3 *Hoe goed denkt u dat de leerkracht de integratie en socialisatie van de leerlingen in de klasomgeving bevordert?*
 - › Helemaal niet, een beetje, redelijk, heel goed, volledig
- 4 *In hoeverre denkt u dat de leerkracht de leerlingen voldoende gelegenheid geeft om om iedere gewenste taal te spreken?*
 - › Helemaal niet, een beetje, redelijk, heel goed, volledig
- 5 *Ik denk dat de leerkracht zich in deze situatie had moeten concentreren op het gebruik van alleen het Nederlands om de concepten van "meer dan" of "minder dan" uit te leggen.*
 - › Helemaal mee oneens, oneens, neutraal, eens, helemaal mee eens
- 6 *In deze situatie zou ik meer hebben gedaan om elke taal gelijkelijk te betrekken.*
 - › Helemaal mee oneens, oneens, neutraal, eens, helemaal mee eens

Desgewenst kunt u uw antwoorden op de voorgaande vragen en stellingen hieronder toelichten.

N.B. Deze items zijn geformuleerd door de onderzoeker.

Deel 6: Persoonlijke informatie

- 1 Wat is uw leeftijd?
- 2 Wat is uw geslacht? (Man/Vrouw/Anders, gelieve te specificeren)
- 3 Wat is uw hoogst behaalde diploma?
- 4 Welke opleiding volgt u? (Pabo/AOLB/Tweedegraads of eerstegraads lerarenopleiding)
- 5 Volgt u een voltijd of deeltijd opleiding?
- 6 In welk studiejaar zit u? (Eerste jaar bachelor/Tweede jaar bachelor/Derde jaar bachelor/Vierde jaar bachelor/Eerste jaar master/Tweede jaar master)
- 7 In welke provincie studeert u?
- 8 Indien u les gaat geven op een middelbare school: in welk(e) vak(ken) gaat u lesgeven?
 - › Talen
 - › Natuurwetenschappen en wiskunde: natuurkunde, scheikunde biologie, wiskunde
 - › Lichamelijke opvoeding
 - › Sociaal en cultureel: maatschappijleer, economie, geschiedenis, kunst, muziek, filosofie, religie
 - › Anders, gelieve te specificeren
 - › Niet van toepassing

Talenkennis

- 9 Wat is/zijn uw moedertaal/moedertalen (de talen waarmee u thuis bent opgegroeid)?
- 10 Spreekt u een dialect? Ja/Nee → Zo ja, welk(e)?
- 11 Welke talen spreekt u nog meer, naast uw moedertaal/moedertalen/thuistaal/thuistalen (actieve taalvaardigheid)?
- 12 Welke talen begrijpt u nog meer, naast uw moedertaal/moedertalen/thuistaal/thuistalen (passieve taalvaardigheid)?
- 13 Beschouwt u uzelf als meertalige? (Ja/Nee)
- 14 Waarom beschouwt u uzelf wel/niet als meertalige?

N.B. Deze items zijn geformuleerd door de onderzoeker.

Bedankt voor uw deelname!

Tige tank foar jo dielname!

Thank you for participating!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Merci d'avoir participé !

Grazie per aver partecipato!

Tack för din medverkan!

Bijlage B

Handleiding focusgroepen: Taal & Identiteit DBE-atelier

Welkom (3 minuten)

- › Hartelijk dank voor jullie deelname aan deze focusgroep. Ik ben _____, de moderator van de focusgroep, en ik ben hier om het gesprek te begeleiden en jullie vragen te beantwoorden.
- › Het doel van dit onderzoek is evalueren hoe jullie als studenten het T&I leergebied ervaren en welke mogelijke verbeteringen we voor volgend jaar volgens jullie door zouden moeten voeren.
- › Hierbij zijn wij geïnteresseerd in zowel positieve als negatieve ervaringen en/of meningen over de onderwerpen en willen wij meegeven dat er ook geen goede of foute antwoorden zijn. Jullie hoeven het niet met elkaar eens te zijn, maar luister wel op een respectvolle manier naar elkaar wanneer iemand zijn of haar mening geeft.
- › Tot slot willen wij jullie toestemming vragen om de focusgroep op te nemen, zodat wij geen van jullie opmerkingen en antwoorden missen. Deze focusgroep is anoniem, dat wil zeggen dat jullie persoonlijke gegevens niet gebruikt of genoemd zullen worden.
- › Daarnaast zullen de dingen die jullie vertellen en de informatie die jullie geven alleen voor dit onderzoek en wellicht in een wetenschappelijke publicatie gebruikt worden.
- › Allereerst wil ik beginnen met te vragen naar jullie beslissing om deze studie te volgen aan de NHL Stenden Hogeschool.

Deel 1 (15-20 minuten)

Inleidende vraag

- › Hoe hebben jullie kennisgemaakt met deze studie? Wat in het bijzonder heeft jullie aangetrokken?

Kernvragen:

Meertaligheid en jullie studie

- › Hoe veel wisten jullie al van meertaligheid, en in het bijzonder in het onderwijs, af voordat jullie met deze studie begonnen?
- › In hoeverre hebben jullie meer geleerd over het gebruik van meerdere talen in de klas, meertaligheid, etc. door het T&I DBE-atelier en de inspiratielessen?
- › In hoeverre denken jullie dat jullie houding ten opzichte van meertaligheid in de klas is veranderd sinds jullie deelname aan het T&I DBE-atelier?
- › Wat vinden jullie tot nu toe het leukste of het meest interessante aan meertaligheid?
- › Is er iets in het bijzonder dat jullie tot nu toe tijdens het DBE-atelier of de inspiratielessen geleerd hebben wat jullie zelf ook in de praktijk willen brengen in jullie eigen lessen?

T&I DBE-atelier evaluatie

- › Wat zijn jullie algemene indrukken van het T&I DBE-atelier tot nu toe?
- › Hoe gaat het met jullie project? Voorzien jullie problemen (met de uitvoering)? Hoe hebben jullie het werken aan jullie opdracht/project ervaren?
- › Wat zijn jullie algemene indrukken van het T&I DBE-atelier tot nu toe?
- › Welke onderdelen van het DBE-atelier zijn/waren het meest bruikbaar (voor jullie persoonlijke en professionele ontwikkeling, jullie toekomstige lessen, enz.)?
- › Welke onderdelen van het DBE-atelier zijn/waren het leukste/het minst leuk?
- › Welke onderdelen van het DBE-atelier kunnen beter?
- › Wat zouden jullie graag toegevoegd zien worden aan het DBE-atelier en de inspiratielessen, gerelateerd aan meertaligheid (in het onderwijs)?
- › Als een eerstejaars student jullie vraagt om tips voor het DBE-atelier, wat zouden jullie hen dan vertellen?

Begeleiding (Persoonlijke en Professionele Identiteitsvorming):

- › Wat voor soort begeleiding hebben jullie gehad?
- › In hoeverre is de begeleiding tot nu toe nuttig geweest?
- › Wat kan er verbeterd worden aan de begeleiding?

Deel 2: Vignet (15-20 minuten)

It's Wintertime

- › Ik zou nu graag willen dat jullie het volgende scenario lezen en bespreken in de groep.
- › Hier heb ik een kort stukje tekst die over een situatie in de klas gaat. Ook vinden jullie een aantal vragen om het gesprek op gang te laten komen.
- › Als jullie vragen hebben over wat jullie moeten doen, laat het dan weten.

Scenario: It's Wintertime

- › Het volgende scenario is een voorbeeld van een typische situatie van klasinteractie die aangetroffen werd tijdens de uitvoering van de meertalige activiteiten op projectscholen die deelnamen aan de 3M-project (Meer kansen Met Meertaligheid).
- › Naast het scenario zelf, krijgen jullie achtergrondinformatie over de school, het vak, de groep en de setting van de les.

School: drietalige school met allochtone leerlingen

Vak: Engels, thema 'winter'

Groep: 4/5

Setting: Het thema van de Engelse les is winter. De leerkracht begint met het maken van een woordwolk op het dogoboord met een andere kleur pen voor elk van de gebruikte talen: Engels, Fries en Nederlands.

Spreeker	Talen: Engels, Frysk and Nederlands
LK	Well, this morning I want to talk to you about winter. What do you know about winter? <u>We gaan een woordveld maken over winter. Dan mag je mij vertellen wat je weet en het maakt mij niet uit in welke taal. Dus als jij het in het Fries weet, zeg jij het in het Fries. Weet jij het in het Engels, dan zeg je het in het Engels. Weet je het in het Nederlands, zeg je het in het Nederlands.</u> Winter. What do you know about winter?
LL	Koud.
LK	<u>Koud</u> . Does somebody know what <i>koud</i> is in English?
LL	Cold.
LK	Cold. Very good. It is very cold in the winter. That's right.
LL	Sneeuwpop.
LK	Sneeuwpop.
LLN	Sniepop [wordt door verschillende leerlingen geroepen]
LK	Oh, I hear something. Sniepop .

LL	<u>Sneeuwballen</u> , snieballen , snowballs [wordt door verschillende leerlingen geroepen]
LK	Can you please raise your hand sif you want to say something? <u>Sneeuwbal</u> .
LL	Snowball!
LK	Snowball, very good.
LL	Ijs.
LK	Ijs.
LK	[leerlingen spreken onder elkaar] Raise your hand if you want to say something.
LL	Iis.
LK	Dat is iis. Now if you want to say something, please raise your hands.
LL	In beam.
LL	In beam, ja in Krystbeam miskien. In beam. Dat doch ik even yn it read. Alle Fryske wurden dogge wy yn it read. Witte jim dit ek yn it Ingelsk, in beam? Witsto dat K?
LL	Ik weet een ander woord.
LK	Oh dat mei ek.
LL	Snowman.
LK	Snowman. Very good.
LK	Who knows this word in English? [wijst naar het woord "beam"]. Beam.
LL	*Beem.
LL	Boom.
LK	<u>Boom.</u> In het Nederlands. <u>Goed zo.</u> [een leerling wil iets zeggen] C?
LL	Tree.
LK	Tree. Very good!
LK	<u>Oh ja</u> , tree. <u>Van</u> one two three. Tree tree tree.

Discussie

Vignet: It's Wintertime

Bespreek in de groep de volgende vragen:

- › Hoe evalueren jullie het gebruik van de verschillende talen door de leerkracht in dit scenario?
- › Voor welke functies gebruikt de leerkracht de verschillende talen? En wat zijn jullie meningen hierover en/of ervaring hiermee?
- › Wat zijn positieve kenmerken van het scenario? En wat zouden volgens jullie pedagogische uitdagingen opleveren?
- › Hoe denken jullie dat de leerkracht de leerlingen had kunnen laten spreken en aanmoedigen in het Fries / Engels / enz.?

Meertaligheid in jullie eigen toekomstige lessen:

- › Hoe zien jullie het gebruik van meerdere talen in jullie eigen toekomstige lessen?
- › Indien jullie in jullie toekomstige lessen meerdere talen zouden willen gebruiken:
 - › In hoeverre omvat dit dan ook streektalen (bijv. Fries, Nedersaksisch en Limburgs)?
 - › En hoe zit het met immigrantentalen, dialecten etc.?
- › Hoe gaan jullie om met talen die jullie zelf niet spreken?
 - › En hoe zit het met gebarentalen?

Zouden jullie antwoorden op deze vragen anders zijn geweest als de vragen waren gesteld voor jullie deelname aan het DBE-atelier?

Deel 3

Reflecterende vraag:

Deze vraag is bedoeld om de deelnemers aan te moedigen om na te denken over de hele discussie en vervolgens hun standpunten of meningen te geven over onderwerpen die van centraal belang zijn voor de onderzoeker.

- › Van alle dingen die we besproken hebben, welke is het belangrijkste voor ieder van jullie?

Eindvragen:

De moderator herhaalt het doel van de studie en vraagt vervolgens aan de deelnemers:

- › Missen we iets?
- › Hebben jullie verder nog ideeën, observaties of opmerkingen?

Afronding van de focusgroep:

Dit waren de vragen die ik jullie graag wilde stellen en de activiteit die ik wilde dat jullie zouden doen. Ik wil jullie graag bedanken om hier tijd voor vrij te maken!

Mochten jullie toch nog aan iets denken dat jullie graag willen toevoegen, of als jullie nog vragen of opmerkingen hebben bij het gesprek, dan mogen jullie dat altijd aan mij laten weten. Dan wens ik jullie verder nog een fijne dag toe!

Bijlage C

CLIL Lesson Plan: (Les van 45 min)

Group 3	Date 08-12-2020
Topic : Rekenen (verhaaltjes sommen)	
Previous knowledge/skills: De kinderen hebben in groep drie voor het eerste Engelse les gekregen. Hiervoor zijn ze wel in aanraking geweest met Engels in de vorm van liedjes over de dagen van de week/ getallen en maanden etc. De kinderen zijn al vaak aan de slag geweest met splits sommen in de vorm van verhaaltjes, dit is dus niet iets nieuws.	
Aim(s): De kinderen kunnen aan het einde van de les een verhaaltjes som maken en zijn hierbij in aanraking geweest met verschillende Engelse begrippen en korte zinnen. De kinderen kunnen aan het einde van de les tellen van nul tot twintig in het Engels. (Aan de hand van het liedje)	
Teaching objectives	Learning outcomes
A. Content <i>Een rekenles waarbij splitsen en de getallen nul tot twintig centraal staan.</i> Ik start met een liedje gevolgd door een Energizer. Daarna lossen we gezamenlijk twee verhaaltjes sommen op. Ik evalueer kort doormiddel van thumbs up or down.	A. Content De voorkennis van de getallen wordt geactiveerd en de kinderen zijn bezig met "Engels" Kinderen luisteren naar de Engelse taal en vertalen de woorden die ze weten. Kinderen mogen zonder dat er woorden aan van pas komen, laten zien wat ze van de les vonden.

B. Cognition	B. Cognition
Liedje	Voorkennis wordt geactiveerd getallen.
Energizer	Kinderen denken allemaal na en spreken actief Engels in de klas
Verhaaltjessommen: Splitsen	Kinderen luisteren naar een Engels verhaaltje wat verduidelijkt wordt door plaatjes en een rekenrek.
Evalueren	De kinderen geven hun mening over de les.
C. Communication	
C.1 Language of learning (= topic specific essential vocab & grammar)	
De les rekenen wordt gegeven in het Engels. Omdat het gaat om een groep drie die nog niet eerder Engelse lessen heeft gehad gebruik ik ook Nederlands in de les. Ik let op korte simpele zinnen met niet al te lastige grammatica.	
De begrippen die belangrijk zijn, zijn de getallen nul t/m twintig, het woord splitsen in het Engels (wat bekend voor kan komen "splitting").	
C.2 Language for learning (=language needed to operate in the learning environment or in a particular lesson – discuss, justify, explain, etc)	
In deze les ben ik zeer interactief bezig en verwacht ik van de kinderen dat ze mij concreet antwoord kunnen geven in het Engels. Ook verwacht ik dat iedereen mee zingt met het liedje.	
C.3 Language through learning	
De kinderen gaan aan de slag met de basis van Rekenen, gericht op getallen en splitsen.	
D. Culture/Citizenship	
Ieder kind uit de klas heeft een Nederlandse/Friese afkomst. Verder hebben wij geen specifieke andere culturen in de klas.	

Teaching plan (type, timing & sequence of activities, D4D)	
Duur: 45 min	
Leerkracht	Leerling
Inleiding	De kinderen komen in aanraking met de getallen in het Engels en zetten zo de knop om naar "Engels". Op deze manier check ik of de kinderen allemaal kunnen meetellen in het Engels, als ik dit nog op een andere manier wil checken zou ik een getal in het Engels noemen waarbij de kinderen deze op hun wisbordje kunnen noteren.
10 min: Ik laat de kinderen een liedje luisteren met daarin de getallen in het Engels. Deze zin ik vervolgens twee keer met ze om de voorkennis te activeren.	
15 min: Om alle kinderen actief te betrekken bij de les neem ik een bal, deze gooi ik naar random kinderen en zo tellen we gezamenlijk van nul naar twintig. Hierbij is het belangrijk dat ieder kind actief meedoet en denk.	
Kern	
15 min: Ik kies ervoor om twee verhaaltjes sommen te maken met de kinderen. Niet meer omdat het dan zwaar en saai zou kunnen worden. Ik houdt de verhaaltjes sommen kort in de context van "splitsen". Na ieder verhaaltje vraag ik of kinderen kunnen uitleggen wat het verhaaltje was, vervolgens vul ik dit aan. De verhaaltjes worden verduidelijkt doordat ik gebruik maak van rekenrekjes en plaatjes om het beeldend te maken. Wanneer het verhaaltje duidelijk is vraag ik de kinderen over het antwoord na te denken en het antwoord in het Engels te geven (ik zorg er dan ook voor dat het antwoord nooit groter dan twintig zal zijn) Ik gebruik "beurtenstokjes" om kinderen een beurt te geven.	De kinderen luisteren naar een andere Taal maar wel naar een bekend onderdeel van rekenen. Iedereen denkt actief mee want ik geef kinderen een random beurt door de beurtenstokjes. Wanneer een kind het antwoord niet in het Engels durft te geven vraag ik alsnog naar het antwoord en vraag ik of iemand anders even wil helpen met de vertaling. Op deze manier is ieder kind bezig met de Engelse taal.
Afsluiting	
5 min: Ik vraag in het Engels of de kinderen de les leuk vonden, dit doe ik doormiddel van thumbs up or down.	De kinderen denken na over wat de zin zou kunnen betekenen en reageren hier interactief op.

Bijlage D

Vragenlijst over Drentse en/of Duitse lessen

Welkom & Willkommen bij deze vragenlijst

In de afgelopen weken heb je lessen Drents en/of Duits gevolgd. Wij zijn benieuwd naar jouw ervaringen hiermee. Met jouw evaluatie kunnen we de lessen zonodig verbeteren.

Alvast bedankt voor het invullen!

Martijje Lubbers, Jordi Jager en Mirjam Günther
Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid, afdeling Emmen

*Vereist

Duitse en Drentse lessen

1. Hoeveel lessen van welk vak heb je gevolgd?
Markeer slechts één ovaal per rij.

	geen lessen	1 les	2 lessen	3 lessen	4 lessen	5 lessen	6 lessen
Drents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duits	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Heb je eerder Duitse of Drentse les gehad (bijv. op het VO)? *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- Ja, Drents
- Ja, Duits
- Nee, geen van beide

Duits en Drents op je stageschool

3. Wordt er op jouw stageschool aandacht besteed aan Duits en/of Drents? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja, Drents [Ga naar vraag 4](#)
- Ja, Duits [Ga naar vraag 4](#)
- Nee, geen van beide. [Ga naar vraag 6](#)

4. Hoeveel tijd wordt er per week aan het onderwijzen van Duits besteed? *

Markeer slechts één ovaal.

- Geen
- 0 - 30 minuten
- 30 - 60 minuten
- 1 uur - 1,5 uur
- 1,5 uur - 2 uur meer dan 2 uur

5. Hoeveel tijd wordt er per week aan het onderwijzen van Drents besteed? *

Markeer slechts één ovaal.

- Geen
- 0 - 30 minuten
- 30 - 60 minuten
- 1 uur - 1,5 uur
- 1,5 uur - 2 uur meer dan 2 uur

Zelf Duitse en/of Drentse lessen geven

6. Ik zou zelf les willen geven in het Drents.*

Markeer slechts één ovaal.

Helemaal mee oneens	1	2	3	4	5	Helemaal mee eens
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

7. In hoeverre voel je je bekwaam om Drentse lessen te geven? *

Markeer slechts één ovaal.

Helemaal niet	1	2	3	4	5	Helemaal
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

8. Het is belangrijk dat kinderen in Drenthe Drents leren in het basisonderwijs.*

Markeer slechts één ovaal.

Helemaal mee oneens	1	2	3	4	5	Helemaal mee eens
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

9. Ik denk dat de kinderen in mijn stageklas het leuk zouden vinden om les in het Drents te krijgen.*

Markeer slechts één ovaal.

Helemaal mee oneens	1	2	3	4	5	Helemaal mee eens
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

10. Ik zou zelf les willen geven in het Duits.*

Markeer slechts één ovaal.

Helemaal mee oneens	1	2	3	4	5	Helemaal mee eens
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

11. In hoeverre voel je je bekwaam om Duitse lessen te geven? *

Markeer slechts één ovaal.

Helemaal niet	1	2	3	4	5	Helemaal
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

12. Het is belangrijk dat kinderen Duits leren in het basisonderwijs.*

Markeer slechts één ovaal.

Helemaal mee oneens	1	2	3	4	5	Helemaal mee eens
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

13. Ik denk dat de kinderen in mijn stageklas het leuk zouden vinden om les in het Duits te krijgen.*

Markeer slechts één ovaal.

Helemaal mee oneens	1	2	3	4	5	Helemaal mee eens
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

14. Wat heb je nodig om Drents en/of Duits (nog meer) aan te bieden? (meerdere antwoorden mogelijk) *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- Extra lessen Duits/Drents
- Concreet Duits/Drents lesmateriaal
- Voorlichting/inspiratie over de mogelijkheden om Duits/Drents aan te bieden
- Een partnerschool in Drenthe of Duitsland om samen activiteiten mee te doen
- Duitse of Drentse gastlessen door vrijwilligers (bijv. moedertaalsprekers)
- Geen behoeften
- Anders:

Je eigen Duitse en/of Drentse competentie

Geen bij de volgende vragen aan in hoeverre je Duits en Drents beheerst van 'helemaal niet' tot 'zeer goed'.

15. Hoe goed kun je Drents spreken? *

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer goed

16. Hoe goed kun je Drents lezen? *

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer goed

17. Hoe goed kun je Drents schrijven? *

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer goed

18. Hoe goed kun je Drents verstaan? *

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer goed

19. Hoe goed kun je Duits spreken? *

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer goed

20. Hoe goed kun je Duits lezen? *

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Helemaal niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer goed

21. Hoe goed kun je Duits schrijven? *

Markeer slechts één ovaal.

Helemaal niet
1
2
3
4
5
Zeer goed

22. Hoe goed kun je Duits verstaan? *

Markeer slechts één ovaal.

Helemaal niet
1
2
3
4
5
Zeer goed

Tips m.b.t. lessen Drents en Duits

23. Noem maximaal 3 tops van de lessen Drents en/of Duits. *

24. Noem maximaal 3 tips om de lessen Drents en/of Duits te verbeteren. *

25. Heb je nog andere opmerkingen? *

Persoonlijke informatie

Ter afsluiting zouden we graag nog wat persoonlijke informatie van je willen weten.

26. Wat is je geslacht? *

Markeer slechts één ovaal.

- Man
- Vrouw
- Anders

27. Wat is je moedertaal? *

Markeer slechts één ovaal.

- Nederlands
- Drents
- Duits
- Gronings
- Fries
- Engels
- Arabisch
- Pools
- Anders:

28. In hoeverre kom je in je persoonlijke omgeving - dus buiten school - in aanraking met het Duits en/of Drents?*

Markeer slechts één ovaal.

- Heel vaak [Ga naar vraag 29](#)
- Regelmatig [Ga naar vraag 29](#)
- Af en toe [Ga naar vraag 29](#)
- Nooit

29. Je hebt aangegeven in je persoonlijke omgeving - dus buiten school - in aanraking te komen met het Duits en/of Drents. Wat houdt die ervaring concreet in? *

Hartelijk dank, stief bedankt en vielen Dank voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage E

Evaluatie Cursus Vakdidactiek Buutaalonderwijs

Welkom & Willkommen bij deze vragenlijst

In de afgelopen weken heb je de cursus Vakdidactiek Buurtaalonderwijs gevolgd. Wij zijn benieuwd naar jouw ervaringen hiermee. Met jouw evaluatie kunnen we de cursus znodig verbeteren.

Alvast bedankt voor het invullen!

Floor Haanstra (Nuffic)
Lanja Göttgens, Jordi Jager en Mirjam Günther
(Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid, afdeling Emmen)

*Vereist

De cursus

1. Hoeveel bijeenkomsten heb je gevolgd? *

Markeer slechts één ovaal.

- Geen lessen 1 les
- 1 lessen
- 2lessen
- 3 lessen
- 4 lessen
- 5 lessen

2. Voel je je na deze training zeker genoeg om zelf (gast)lessen Duits te gaan geven? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
- Nee

3. Waarom wel / niet? *

4. Kun je uit de voeten met in de cursus aangereikte en aanbevolen lesmateriaal voor de leerlingen? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
- Nee

5. Waarom wel / niet? *

6. Heb je voldoende kennis en handvatten gekregen om voor alle groepen (onder-, midden- en bovenbouw) te staan? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
- Nee

7. Waarom wel / niet? *

Vervolg

8. Heb je behoefte aan (meerdere antwoorden mogelijk): *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- Een terugkombijeenkomst
- Platform (bijv. Microsoft Teams groep) waar je de docenten om advies kunt vragen
- Appgroep met mede-cursisten
- Geen van allen

9. Ken je mensen die geïnteresseerd zijn om deze cursus ook te volgen? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
- Nee [Ga naar vraag 11](#)
- Misschien

10. Vul hier (als je wilt) de naam en het e-mailadres van deze persoon/personen in.

Vrijwilligerspoule

11. Wil je deelnemen in de NHL Stenden vrijwilligerspoule voor Duitse gastleerkrachten? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
- Nee [Ga naar vraag 14](#)

12. Naar welke gemeente / plaats gaat je voorkeur uit om gastlessen te geven? *

13. Vul hier je naam om je in te schrijven voor de vrijwilligerspool. *

Tips en tops m.b.t. de cursus

14. Noem maximaal 3 tops van de cursus *

15. Noem maximaal 3 tips om de cursus te verbeteren. *

16. Heb je nog andere opmerkingen? *

Hartelijk dank en vielen Dank voor het invullen van de evaluatie!



hogeschool