



university of  
 groningen

faculty of behavioural  
 and social sciences

## Meertaligheid benutten in de klas

Een kwalitatief onderzoek naar leerkrachtersvaringen bij het benutten van meertaligheid in diverser wordende klassen

Student: J.A. Janse (4151348)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. M.A. Veldman

Tweede beoordelaar: dr. W.E. Kupers

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

Juni 2024

Aantal woorden: 8.558

### **Abstract**

The increasing diversity in the Netherlands is reflected in classrooms, where more and more students do not have Dutch as their home language. The study focuses on the role of teachers in multilingual education, with the research question, “How do middle school elementary teachers utilize the multilingualism that a language-diverse student population brings?”. To answer this question, a qualitative study was conducted, in which six teachers were interviewed. The study provided insight into the following subtopics: 1) current approach, 2) beliefs, 3) required competencies and teachers’ own sense of competence, 4) barriers and needs. The results show that teachers are positive about the use of home language in the classroom, however in practice it still happens to a limited extent. Teachers agree that teaching multilingual students requires different skills than teaching monolingual students. Most teachers feel sufficiently competent in this, but lack practical tools. Commonly cited barriers to not yet (sufficiently) using multilingualism are lack of time and not speaking the home language of pupils. To make more use of multilingualism in the future, team cooperation and structural support in the area of multilingualism is recommended. Teachers are open to gaining new knowledge, provided it is easy to implement and does not take too much time. Follow-up field research is recommended to provide teachers with more practical support in effectively utilizing multilingualism in their classrooms.

*Keywords:* language diversity, multilingualism, elementary school, home language, competencies, barriers, team cooperation

## Inhoudsopgave

<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Inleiding</b> .....	<b>4</b>
<b>Theoretisch kader</b> .....	<b>5</b>
Belang van het benutten van meertaligheid.....	5
Translanguaging .....	6
Talensensibilisering .....	7
Belemmerende leerkrachtfactoren.....	8
Overtuigingen van leerkrachten ten opzichte van het benutten van meertaligheid .....	8
<b>Methode</b> .....	<b>9</b>
Onderzoeksontwerp .....	9
Participanten.....	9
Instrument .....	9
Procedure van dataverzameling .....	10
Data-analyse .....	11
<b>Resultaten</b> .....	<b>12</b>
Ervaringen en huidige aanpak ten aanzien van een meertalige leerlingenpopulatie .....	12
Overtuigingen met betrekking tot het benutten van meertaligheid .....	14
Veronderstelde vaardigheden volgens leerkrachten en eigen competentiegevoel.....	14
Belemmeringen en behoeften van leerkrachten rondom het benutten van meertaligheid .....	15
<b>Discussie</b> .....	<b>17</b>
Ervaringen en huidige aanpak ten aanzien van een meertalige leerlingenpopulatie .....	17
Overtuigingen met betrekking tot het benutten van meertaligheid .....	18
Veronderstelde vaardigheden volgens leerkrachten en eigen competentiegevoel.....	19
Belemmeringen en behoeften van leerkrachten rondom het benutten van meertaligheid .....	19
Concluderend .....	20
Sterke punten en beperkingen .....	21
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek .....	22
<b>Literatuurlijst</b> .....	<b>24</b>
<b>Bijlage 1: Interviewleidraad</b> .....	<b>29</b>
<b>Bijlage 2: Informed consent brief</b> .....	<b>35</b>
<b>Bijlage 3: Codeerschema interviews</b> .....	<b>38</b>

## Inleiding

Momenteel wonen er in Nederland meer dan 2.5 miljoen mensen die naast het Nederlands ook met een andere taal zijn grootgebracht (KNAW, 2018). Verder worden in ongeveer tweehonderd onafhankelijke staten op de wereld vijfduizend tot zeventuizend verschillende talen gesproken (Cenoz & Gorter, 2010). Nederland lijkt in talige diversiteit dus geen uitzondering te zijn. Bovendien stijgt, als gevolg van diverse maatschappelijke processen zoals migratie, globalisatie en digitalisering, de talige diversiteit enorm in de meest ontwikkelde landen (OECD, 2010; Agirdag, 2014). Volgens CBS (2016) zal ook in Nederland de talige diversiteit de komende jaren alleen nog maar verder toenemen. Dit valt ook terug te zien in de schoolpopulatie, de klassen worden steeds diverser: in bijna elke klas zitten leerlingen die thuis een andere taal spreken (Boendermaker & Helsloot, 2017).

In de hedendaagse klaslokalen staan leerkrachten voor uitdagingen en kansen door de groeiende diversiteit aan talen en culturen onder hun leerlingen. Een taaldiverse leerlingenpopulatie verwijst naar leerlingen binnen de groep die thuis een andere taal dan de instructietaal spreken (in dit onderzoek het Nederlands), wat kan resulteren in een verscheidenheid aan taalachtergronden binnen een klas (Boendermaker & Helsloot, 2017). Meertaligheid betekent het vermogen om meer dan één taal te gebruiken en te begrijpen (Li, 2008). De moedertaal is de eerste taal die meertalige leerlingen leren, meestal vanaf hun geboorte. Deze taal wordt vaak bij de leerlingen thuis, binnen het gezin van herkomst gesproken en wordt daarom ook wel thuistaal genoemd. Binnen dit onderzoek wordt gekeken naar meertaligheid in de klas, waarbij het gaat om kinderen die een andere thuistaal of moedertaal hebben dan het Nederlands.

Uit onderzoek blijkt dat de aandacht voor talen en meertaligheid in het onderwijs de laatste jaren is afgenomen (KNAW, 2018). Dat terwijl de diversiteit in de samenleving gepaard lijkt te gaan met ongelijke kansen in het onderwijs (Agirdag, 2015a). Zo blijven leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands minder goed presteren op school (Agirdag, 2015b). Er zijn dan ook al verschillende oproepen gedaan om deze ongelijkheid een plaats te geven en niet voorbij te gaan aan de talige diversiteit van de leerlingen. (KNAW, 2018; Lectoreninitiatief, 2017; Onderwijsraad, 2008).

Gezien de talige diversiteit de komende jaren alleen nog maar lijkt te groeien (CBS, 2016) en er nog altijd veel mensen met een regionale taal zoals het Fries zijn opgegroeid (Scheemts & Cornips, 2021), lijkt het van belang om in kaart te brengen of en hoe leerkrachten het ervaren om de meertaligheid te benutten die deze taaldiverse leerlingenpopulatie met zich meebrengt. De praktische relevantie van dit onderzoek lijkt dus groot, aangezien er in bijna elke klas leerlingen zitten die thuis een andere taal spreken dan op school, waar Nederlands de voertaal is (Boendermaker & Helsloot, 2017). Dit onderzoek draagt hieraan bij door in kaart te brengen welke overtuigingen leerkrachten hebben ten opzichte van het benutten van meertaligheid en verzamelt data over de huidige aanpak, de vereiste competenties en het competentiegevoel van leerkrachten en ervaren belemmeringen en behoeftes.

Daarnaast is er weinig recent onderzoek gedaan naar de manier waarop het onderwijs al dan niet tegemoetkomt aan de meertaligheid die een taaldiverse leerlingenpopulatie met zich meebrengt. Er zijn meerdere onderwijsmodellen opgezet over hoe leerkrachten het beste tegemoet kunnen komen aan de meertaligheid binnen hun klas, desondanks is er nog nauwelijks onderzoek gedaan naar hoe leerkrachten dit nu werkelijk in de praktijk ervaren en op welke gebieden leerkrachten zich nog verder willen ontwikkelen (Severiens, 2014). Dit kwalitatieve onderzoek kan hierin een belangrijke rol spelen, omdat het de mogelijkheid geeft om ervaringen van leerkrachten te beschrijven en inzicht te krijgen in hun opvattingen en gedachten.

Hiervoor zal de volgende onderzoeksvraag worden beantwoord: “Hoe benutten leerkrachten uit de middenbouw van het basisonderwijs de meertaligheid die een taaldiverse leerlingenpopulatie met zich meebrengt?”. Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. “Benutten leerkrachten de meertaligheid in de klas en zo ja, hoe pakken ze dat aan?”
2. “Welke overtuigingen hebben leerkrachten ten opzichte van het inzetten van de moedertaal van meertalige leerlingen in de klas?”
3. “Welke competenties hebben leerkrachten naar eigen zeggen nodig om met meertaligheid in de klas om te gaan en hoe competent achten zij zichzelf hierin?”
4. “Welke belemmeringen ervaren leerkrachten voor het benutten van meertaligheid in hun eigen lespraktijk en welke behoeftes hebben ze om meertaligheid meer te kunnen benutten?”

### **Theoretisch kader**

#### **Belang van het benutten van meertaligheid**

Waar leerkrachten en schoolbesturen vaak denken dat meertaligheid een belemmerende factor is die het leren in de weg staat (Agirdag, 2010), laat onderzoek juist het tegendeel zien: meertaligheid kan juist in het voordeel werken, wanneer het op een juiste manier wordt benut (Tolbert & Knox, 2016; García & Wei, 2014). Er zou volgens Gelder en Visser (2005) dan ook eenzelfde waarde gehecht moeten worden aan taalvaardigheden van meertalige leerlingen in de Nederlandse taal als aan de taalvaardigheden in de moedertaal van deze leerlingen. Als deze niet-Nederlandse taalvaardigheden gestimuleerd worden, neemt de taalvaardigheid in die taal toe en dit heeft ook een positief effect op de Nederlandse vaardigheden (Gelder & Visser, 2005).

Allereerst blijkt uit een internationaal onderzoek van García (2009) dat het toestaan van de thuistaal positieve invloed heeft op individueel niveau, aangezien meertalige leerlingen beter presteren wanneer hun thuistaal wordt erkend en gebruikt. Deze leerlingen kunnen namelijk de reeds opgedane kennis en ervaringen in deze taal benutten en op deze manier wordt het leerproces bevordert (Kenner et al., 2008). Tevens blijkt dat het leerproces niet alleen beter verloopt, maar ook nog eens sneller, wanneer het gebaseerd is op de reeds aanwezige taalkennis van een leerling (Le Pichon et al., 2021). Ook andere talige processen hebben voordeel van het benutten van meertaligheid. Zo kunnen

meertalige leerlingen beter reflecteren op taal, waardoor zij ook sneller overeenkomsten en verschillen tussen talen herkennen en gaan benutten (García, 2009; Van Den Broek et al., 2019).

Ten tweede heeft het toestaan van de thuistaal ook positieve invloed op groepsniveau. Het benutten van alle talen heeft namelijk niet alleen voordelen voor meertalige leerlingen, maar voor alle leerlingen in de klas (Van der Wildt, 2016). Zo worden leerlingen zich bewust van talige diversiteit, doordat er aandacht uitgaat naar de meertaligheid van hun medeleerlingen en zo leren ze zich openstellen richting verschillende culturen (Hesson, Seltzer & Woodley, 2014). Bovendien blijkt uit onderzoek dat er meer vriendschappen ontstaan tussen leerlingen met verschillende moedertalen, wanneer meertaligheid op scholen wordt gestimuleerd (Van der Wildt, Van Avermeat & Van Houtte, 2015). Deze vriendschappen leiden vervolgens op hun beurt weer tot een open houding ten opzichte van talige en culturele diversiteit (Aboud et al., 2013). Samengevat blijkt dus dat het benutten van meertaligheid positieve effecten kan opleveren in de lespraktijk.

Na het inzien van het belang van het benutten van meertaligheid, is het vervolgens aanmerkelijk om te weten op welke manier deze meertaligheid benut kan worden in de klas. Daarover komen in de recente literatuur twee modellen naar boven, namelijk *translanguaging* en talensensibilisering.

### **Translanguaging**

Een manier om de moedertaal van meertalige leerlingen in te zetten is door middel van *translanguaging* (García & Li, 2015; Cenoz & Gorter, 2021). Hierbij zetten sprekers al hun talen en repertoires flexibel in om met elkaar te communiceren (García, 2009). De definitie die García en Kano (2014, p. 261) voor *translanguaging* gebruiken is: ‘Een proces waarbij de leerlingen en leerkrachten oefeningen doen waarbij alle taalpraktijken van alle leerlingen in een klas worden meegenomen, om nieuwe taalpraktijken te ontwikkelen en oude te behouden en om kennis te communiceren en te verkrijgen’. Op deze manier worden dus alle talen die een leerling beheerst gestimuleerd en is er ruimte voor de moedertaal bij het leren.

Volgens Bosma et al. (2023) is *translanguaging* een geschikt model om de verbindingen tussen woorden in het cognitieve netwerk te stimuleren. Duarte et al. (2022) sluiten hierop aan door te stellen dat de input van talen terechtkomt in een gemeenschappelijk kennisreservoir en dat bij het aanleren van een tweede taal als het ware wordt voortgebouwd op de fundamenten uit de eerste taal in dit reservoir. Wanneer een leerling een woord en concept dan al kent in de moedertaal kan het via dit gemeenschappelijke kennisreservoir gemakkelijk gekoppeld worden aan een woord in de tweede taal. Vandaar dat door ruimte te geven voor de moedertaal, zoals bij *translanguaging* gebeurt, het Nederlands ook verder ontwikkeld kan worden (Duarte et al., 2022). Andersom geldt hetzelfde: kinderen leren een woord makkelijker in de eerste taal als zij het concept en woord al kennen in de tweede taal (Bosma et al., 2023). Voorbeelden van *translanguaging* activiteiten zijn: het vragen om

woorden in de moedertaal van leerlingen (Creese & Backledge, 2010, Duarte & Van der Meij, 2018; Ticheloven et al., 2020) en het betrekken van meerdere talen bij het lezen van een boek, bijvoorbeeld door plaatjes te laten benoemen in de moedertaal (Moody et al., 2021; Rowe, 2018).

Duarte en Van der Meij (2019) beschrijven *translanguaging* als een continuüm van het taalwaardering tot het gebruik van meertaligheid als voertaal in de klas. Dit creëert een inclusief taalklimaat en positieve houding tegenover alle talen (Duarte & Van der Meij, 2019). Ze beschrijven vijf manieren om meertaligheid in het onderwijs te integreren: taalbewustzijn, taalvergelijking, receptieve meertaligheid, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en immersie. Bij taalbewustzijn gaat het om de bewustwording van alle talen die er zijn in de omgeving, terwijl taalvergelijking zich richt op het inzicht krijgen in overeenkomsten en verschillen tussen talen. Receptieve meertaligheid, ook wel luistertaal genoemd, houdt in dat iedereen zijn eigen taal spreekt maar elkaar toch probeert te begrijpen. Bij CLIL worden zaakvakken in een vreemde taal gegeven, terwijl bij immersie het onderwijs volledig in een vreemde taal wordt gegeven, de leerling wordt er als het ware in ondergedompeld. De laatste benadering vraagt van de docent dus echt dat hij de taal beheerst, de eerdere benaderingen vragen in mindere mate deze beheersing en zijn gemakkelijker in te zetten. Bovendien hoeft een leerkracht niet voor één benadering te kiezen, maar kan bij verschillende vakken of binnen één les worden gewisseld (Günter-van der Meij et al., 2020).

### **Talensensibilisering**

Een ander onderwijsmodel dat ruimte biedt voor meertaligheid in de klas, is talensensibilisering. Hierbij ligt de focus niet zozeer op het aanleren van de taal, maar eerder op het leren óver talen. Bij talensensibilisering is het doel het verhogen van het taalbewustzijn en het ontwikkelen van metalinguïstische vaardigheden, wat leerlingen helpt om zowel de moedertaal te versterken als nieuwe talen te leren (Jonckheere, 2011). Leerlingen ontwikkelen een positieve houding tegenover diversiteit door spelenderwijs in contact te komen met talige diversiteit (Devlieger et al., 2012). Deze aanpak stimuleert een talig bewustzijn en referentiekader, door kennis die leerlingen opdoen over diverse talen en culturen en door overeenkomsten en verschillen tussen talen te ontdekken. Dit helpt hen volgens Jonckheere (2011) bij het verder leren van vreemde talen, maar ook bij het verkennen van andere culturen. In haar onderzoek identificeert Jonckheere (2011) drie kerndoelen van talensensibilisering: werken aan attitudes, kennis verwerven en werken aan taalvaardigheden.

Talensensibilisering hoeft niet tijdens taallessen aangeboden te worden en kan vakoverstijgend worden toegepast, door spontane momenten aan te grijpen (Gielen et al., 2012). Zowel bestaand lesmateriaal als uitwisselingen tussen collega's kunnen nieuwe ideeën opleveren voor geplande activiteiten (Gielen et al., 2012).

### **Belemmerende leerkrachtfactoren**

Leraren voelen zich vaak nog onzeker over hoe ze gebruik kunnen maken van de talenkennis van meertalige leerlingen, blijkt uit onderzoek van Duarte en Van der Meij (2019). Daarnaast zeggen sommige leraren dat het simultaan leren van talen kan zorgen voor een belemmering in het leren van de Nederlandse taal, hoewel onderwijs aantoonde dat de kwaliteit van het leren van een taal doorslaggevend is (Delarue, 2018) en niet de kwantiteit aan talen (Nederlof & Smit, 2018). Ook hebben leerkrachten angst dat leerlingen de taal gebruiken om te roddelen over hen (Duarte & Van der Meij, 2019) of dat leerlingen over andere dingen praten dan hun werk (Van der Wildt, 2015). Daarbovenop zijn leraren bang om de controle te verliezen in de klas en vrezen ze voor uitsluiting en groepsvorming, vanwege het feit dat niet alle leerlingen én zichzelf niet alle talen beheersen (Van Praag et al., 2016). Vaak denken leraren dat ze alle thuistalen moeten beheersen voor ze die kunnen benutten in de klas, maar uit onderzoek van Delarue (2018) en van Rosiers (2016) blijkt dat dit geen voorwaarde is. Bovendien is er geen limiet aan verschillende talen die in een klas gebruikt kunnen worden (García & Wei, 2014).

Naast het gebrek aan zelfvertrouwen bij leraren en onzekerheid over het niet-spreken van talen van meertalige leerlingen, is uit onderzoek van Gelder en Visser (2005) gebleken dat niet alle aspecten van de taalontwikkeling van meertalige kinderen voldoende bekend zijn bij leerkrachten. Zo blijkt dat 60% van de leerkrachten 'het advies om anderstalige ouders thuis Nederlands te laten praten met hun meertalige kinderen' zeer geschikt vindt (Duarte et al., 2022). Wat juist niet overeenkomt met de literatuur; uit onderzoek is namelijk gebleken dat ouders van meertalige leerlingen het best in hun moedertaal kunnen blijven communiceren met hun kinderen, immers beheersen zij deze taal vaak beter.

### **Overtuigingen van leerkrachten ten opzichte van het benutten van meertaligheid**

Een open houding, zonder vooroordelen, van een leerkracht richting meertaligheid is een voorwaarde om de taaldiversiteit een structurele positie te kunnen geven binnen de school (Duarte & Van der Meij, 2019). Niet alleen de meertalige leerlingen, maar alle leerlingen voelen zich meer thuis op school naarmate er ruimte wordt geboden voor meertaligheid binnen de klas (Van Praag et al., 2017).

Veel leraren geloven desondanks dat er negatieve gevolgen zullen zijn voor het leren, wanneer het spreken van meerdere talen is toegestaan in de klas (Dooly, 2007). Ook worden kinderen soms nog bestraft voor het spreken van een andere taal dan de schooltaal. Zo blijkt uit onderzoek van Agirdag (2010) dat het spreken van een andere taal zelfs verboden is op een aantal scholen, de talenkennis van meertalige kinderen niet wordt meegenomen in het curriculum en er in de bibliotheek vaak weinig anderstalige boeken zijn.



Verder blijkt dat de overtuigingen van leerkrachten in verband te staan met de kennis van de leerkrachten rondom meertaligheid (Gelder & Visser, 2005). Wanneer een leerkracht voldoende kennis heeft over meertaligheid, is hij of zij zich ervan bewust dat er meerdere talen naast elkaar geleerd kunnen worden en dat dit ook positieve effecten kan hebben (Adesope et al., 2010). Hiervoor geldt bovendien dat de overtuiging van de leerkracht zowel positieve als negatieve effecten kan hebben op de taalverwerving van de leerling (Kuiken en Vermeer, 2005). Enerzijds kan een negatieve uitspraak van een leerkracht over een cultuur of taal de taalverwerving belemmeren, anderzijds kan een positieve houding deze juist bevorderen. Dit fenomeen staat bekend als de self-fulfilling prophecy; een voorspelling van de leerkracht zorgt ervoor dat de leerling zich conform gaat gedragen aan deze voorspelling, waardoor de voorspelling uitkomt (Merton, 1948).

## **Methode**

### **Onderzoeksontwerp**

Dit onderzoek beoogt in kaart te brengen hoe leerkrachten de meertaligheid die een taaldiverse leerlingenpopulatie met zich meebrengt benutten in hun eigen lespraktijk. Het betreft een kwalitatief onderzoek gericht op het verzamelen van leerkrachtersvaringen. Kwalitatief onderzoek biedt namelijk de mogelijkheid om diepgaand inzicht te krijgen in de opvattingen van de leerkrachten, waarbij de ervaringen en gedachten van deze respondenten centraal staan (Scheepers et al., 2016). Data zijn verzameld via interviews als onderdeel van een groter onderzoeksproject naar leerkrachtersvaringen met betrekking tot taal-en leesonderwijs, waar vijf onderzoekers hebben bijgedragen.

### **Participanten**

Voor dit onderzoek zijn zes leerkrachten geïnterviewd die werkzaam zijn in de middenbouw (groep 3 t/m 5) van de basisschool, met deze steekproef wordt getracht iets te zeggen over de leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs. Alle participanten zijn vrouw en hebben minstens één jaar werkervaring in het onderwijs. De meeste scholen waar zij lesgeven zijn reguliere basisscholen, één leerkracht geeft les op een nieuwkomersschool en heeft daarnaast deeltijdwerk bij een adviesbureau voor leerkrachten die met Nederlands als Tweede Taal (NT2)-leerlingen werken. De selectie van leerkrachten is via een gemakssteekproef gemaakt, voornamelijk bestaande uit oud-collega's of bekenden van de onderzoekers uit regio Noord.

Dit kwalitatieve onderzoek richt zich op diepgaande inzichten in de ervaringen van respondenten, waarbij representativiteit op basis van het aantal respondenten minder van belang is. Met zes participanten kon voldoende antwoord worden gegeven op de kwalitatieve onderzoeksvraag (Galvin, 2015).

### **Instrument**

De interviewleidraad (Bijlage 1) is opgesteld met vier medestudenten, op basis van het theoretisch kader en de eigen onderzoeksvraag. De onderwerpen die aan bod komen zijn: zelfvertrouwen bevorderen in lezen, ouderbetrokkenheid, ondersteunen van zwakke lezers, invloed van de leesomgeving op leesplezier en het benutten van meertaligheid in de klas. Voorafgaande aan deze vragen zijn algemene vragen gesteld over de kenmerken van de participanten.

De interviewleidraad bestond uit twee varianten: één voor leerkracht met (weinig tot veel) ervaring met een taaldiverse leerlingenpopulatie (9 vragen) en één voor leerkrachten zonder ervaring met een taaldiverse leerlingenpopulatie (6 vragen). Bij enige vorm van ervaring koos de interviewer voor de vragenlijst van weinig tot veel ervaring, anders voor de vragenlijst voor geen ervaring. Het verschil tussen beide varianten ligt voornamelijk in de 3 vragen over het benutten van meertaligheid in de klas. Hiervoor is gekozen, omdat er ook leerkrachten zijn die geen ervaring hebben met meertaligheid en voor hen zijn deze drie extra vragen niet relevant.

Vervolgens werden de deelnemers geïntroduceerd met het onderwerp meertaligheid benutten in de klas en hierbij is de definitie van meertaligheid gegeven. Daarna zijn vragen gesteld over het benutten van meertaligheid en de huidige aanpak (deelvraag 1), overtuigingen van leerkrachten over het inzetten van thuistalen (deelvraag 2), vereist competenties en het eigen competentiegevoel (deelvraag 3) en ervaren belemmeringen en behoeftes van leerkrachten om meertaligheid meer te kunnen benutten (deelvraag 4). Hiermee is getracht een breed scala aan aspecten van het benutten van meertaligheid tijdens het interview aan bod te laten komen om zo te voldoen aan inhoudsvaliditeit.

Daarnaast bevatte de interviewleidraad verdiepende vragen, die onder de hoofdvraag staan, zoals: “Kunt u hierbij een relevant voorbeeld noemen?”. Op deze manier biedt dit semigestructureerde interview de mogelijkheid tot doorvragen en zo diepgaander in te gaan op gestelde vragen. Dit droeg bij aan de validiteit van het onderzoek.

### **Procedure van dataverzameling**

Voor aanvang van het onderzoek werd het onderzoeksplan geregistreerd bij de ethische commissie. Vervolgens werden de participanten via telefoon, mail of persoonlijk benaderd door de interviewers. De interviewers zijn vijf studenten die elk een thesis schrijven over de ervaringen van leerkrachten met taal-en leesonderwijs, gericht op een eigen subonderwerp. De interviewvragen van elke student werden samengevoegd tot de gezamenlijke interviewleidraad (Bijlage 1).

Voorafgaand aan de dataverzameling zijn de deelnemers ingelicht over het doel van hun onderzoek. De dataverzameling heeft plaatsgevonden tussen 5 en 12 april 2024 op de school van de leerkracht en duurden ongeveer een uur. Verder werd met toestemming van de desbetreffende leerkrachten de audio opgenomen. Ook is benadrukt dat ze te allen tijde het interview konden pauzeren of volledig stoppen.

De participanten ontvingen tevens een informed consent brief (Bijlage 2), waarin werd vermeld dat hun antwoorden geanonimiseerd zouden worden en enkel voor en enkel voor

onderzoekdoeleinden gebruikt zouden worden. Deze informed consent brief (Bijlage 2) is opgesteld samen met de andere vier onderzoekers. Mondelinge toestemming werd verkregen van elke leerkracht voor aanvang van het interview.

De interviews werden woordelijk getranscribeerd door de respectievelijke interviewers en gedeeld met de participanten voor goedkeuring en om eventuele op- en of aanmerkingen te maken. Na goedkeuring werden de transcripten onderling gedeeld voor verdere analyse.

### **Data-analyse**

De transcripten van de zes interviews zijn gecodeerd met behulp van het programma ATLAS.ti Web (versie 7.6.3). Dit proces volgde een thematische analyse, bij de analyse van de interviews is namelijk gekeken welke overkoepelende thema's naar voren kwamen in de antwoorden van de leerkrachten.

De vier hoofdcodes (aanpak, behoeftes, vaardigheden en overtuigingen) zijn gebaseerd op de deelvragen. Later werden de overige hoofdcodes namelijk 'achtergrondervaring' en 'ervaringen met meertaligheid benutten' toegevoegd. Het coderingsproces was zowel inductief als deductief. De code 'aanpak' werd bijvoorbeeld op basis van de literatuur gecodeerd en was daarmee deductief. Daarentegen was de code 'behoeftes' inductief gecodeerd, de subcodes bijvoorbeeld 'gebrek aan geld' en 'ik spreek de taal niet' zijn hierbij afgeleid uit de antwoorden die de participanten hebben gegeven. Bovendien is achtergrondervaring uiteindelijk opgedeeld in onderwijservaring totaal, ervaring met meertalige leerlingen, talige diversiteit en ervaringen binnen domeinen op basis van de antwoorden.

Ook de behoeftes werden onderverdeeld in de subcategorieën: structurele ondersteuning, professionele ontwikkeling en een restcategorie zonder verdere behoeftes. Professionele ondersteuning omvat onder andere studiedagen en cursussen. Structurele ondersteuning omvat zowel schoolinterne (zoals een onderwijsassistent) of schoolexterne (zoals Arcade of Kentalis) langdurige ondersteuning. Bij overtuigingen over thuistaal is er een subcode 'thuistaal mogen gebruiken' toegevoegd. De code aanpak behandelt vervolgens het daadwerkelijke gebruik van de thuistaal in de klas en adviezen aan ouders over hun thuistaalgebruik. Bij vaardigheden van leerkrachten zijn de subcodes 'benodigde vaardigheden' en 'eigen gevoel van competentie' toegevoegd op basis van deelvraag 3. Tot slot zijn bij 'ervaringen met meertaligheid benutten' de subcodes 'huidige situatie', 'hoe meer benutten' en 'waarom tot op heden niet gelukt' toegevoegd, om de stand van zaken en belemmeringen en behoeften te beschrijven. De volledige codeboom is toegevoegd in Bijlage 3.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te vergroten, werden enkele transcripten naar een andere onderzoeker gestuurd voor codering. Na een kalibreersessie werden extra subcodes toegevoegd aan de belemmeringen van leerkrachten bij het benutten van meertaligheid. Uiteindelijk kwam de manier van codering grotendeels overeen tussen de onderzoekers, met een aanvulling van de subcode

'het past niet bij mij', die werd toegevoegd op basis van quotes die niet pasten binnen de bestaande subcodes.

## Resultaten

### Ervaringen en huidige aanpak ten aanzien van een meertalige leerlingenpopulatie

Uit alle zes de interviews kwam naar voren dat de leerkrachten geruime ervaring hebben in het onderwijs, variërend van acht tot en met achtentwintig jaar. De ervaring die leerkrachten hebben specifiek met een meertalige doelgroep verschilde per persoon. De meeste (5) leerkrachten benoemden dat er een hoge talige diversiteit is in hun klas, hierbij gaven ze aan dat ze elk jaar wel een aantal tot veel meertalige leerlingen in de klas hebben, alleen leerkracht 4 zei een lage diversiteit in de klas te hebben (Tabel 1). De omschrijving van de klassenpopulatie varieerde bovendien enorm, sommige leerkrachten hadden veel Arabischspreekende leerlingen, terwijl een andere leerkracht les gaf aan voornamelijk Friese kinderen. Bovendien gaf leerkracht 1 van de nieuwkomersschool aan veel ervaring te hebben met meertalige leerlingen. Haar hele klas bestaat namelijk uit nieuwkomers, dit zijn leerlingen die sinds kort in Nederland wonen en die de Nederlandse taal nog onvoldoende beheersen om onderwijs te volgen op een reguliere basisschool (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Op de nieuwkomersschool is er dan ook veel aandacht is voor het leren van de Nederlandse taal.

**Tabel 1**

*Talige diversiteit in de klassen van de geïnterviewde leerkrachten*

Leerkracht	Mate van talige diversiteit in de klas (indicatie vanuit de leerkracht)	Beschrijving van klassenpopulatie
1	Hoog	Allemaal nieuwkomers; voornamelijk uit Syrië en Oekraïne.
2	Hoog	Een paar meertalige leerlingen; ze komen overal ter wereld vandaan.
3	Hoog	Voornamelijk kinderen uit Marokko, Afghanistan, Turkije en Polen.
4	Laag	Twee leerlingen die thuis Engels spreken, verder Nederlandse kinderen.
5	Hoog	Meeste kinderen spreken Fries, op een enkeling na. Eén leerling uit Oekraïne.
6	Hoog	Een derde spreekt Nederlands, de rest is anderstalig; Arabisch is de meest voorkomende taal.

*Noot.* De gegevens in de tabel zijn inschattingen van de leerkrachten zelf

Ondanks dat de meeste geïnterviewde leerkrachten over het algemeen dus veel ervaring hebben met het lesgeven aan een meertalige leerlingenpopulatie, vertellen zij ook dat ze dit nog altijd zeer uitdagend vinden. Vaak zien ze in het uitdagende ook kansen: “Ik heb een jongetje met wie je vorig jaar haast geen gesprek kon voeren, laat staan een boek lezen en nu leest hij echt als een tierelier” (Leerkracht 2). Daarentegen komt het uitdagende aspect ook naar voren in de moeite met het zoeken naar een geschikte aanpak. Leerkracht 5 zei daarover: “Toen wij net Oekraïense kinderen op school kregen was het echt wel even zoeken van wat bieden we ze aan.”. Daarentegen gaat volgens Leerkracht 5 het lesgeven aan haar Friese leerlingen “heel gewoon”: “de lessen gaan in het Nederlands en de leerlingen antwoorden in het Nederlands, tussendoor is er dan een praatje in het Fries”. Er is daarnaast een aparte Friese les ingeroosterd, waarin Fries wordt gesproken volgens leerkracht 5. Verder geeft leerkracht 6 aan dat ondanks de taaldiverse populatie waarin ze lesgeeft, zij wel de voorkeur geeft aan het lesgeven in het Nederlands boven de thuistaal van de leerlingen, zonder de eigen taal van de leerlingen daarin te af te wijzen of te veroordelen. Wel geeft ze aan de thuistaal van de leerlingen van belang te vinden en dat ze als school nog zoekende zijn; bij de kleuters mogen leerlingen zich bijvoorbeeld nog wel meer uiten in hun eigen taal, bijvoorbeeld tijdens spel.

Om erachter te komen op welke momenten de leerkrachten de meertaligheid van de leerlingen momenteel benutten is aan hen gevraagd of zij de meertaligheid van de leerlingen meer spontaan of via geplande momenten benutten. Leerkracht 1 past *translanguaging* actief toe door bijvoorbeeld wanneer er over het weer wordt gesproken, een leerling te vragen: “wat voor weer is het in jouw land en welke woorden gebruik je daarvoor?”. Op deze momenten zet de leerkracht de thuistaal vrij spontaan in, maar zij gaf aan daarnaast boeken in eigen taal te hebben die structureel worden ingezet. Ook leerkracht 3 heeft geplande momenten waarop zij de thuistaal van leerlingen inzet, namelijk bij het aanleren van een nieuw woord tijdens de woordenschatles. Daarentegen zijn er ook leerkrachten die aangeven weinig tot geen ruimte te bieden om de thuistaal van leerlingen terug te laten komen in de klas, de redenen hiervoor zullen verderop worden toegelicht.

Verder denken leerkrachten verschillend over het advies dat zij meegeven aan de ouders van hun leerlingen. Leerkracht 4 gaf aan ouders geen advies mee over welke taal ze thuis met hun kinderen het beste kunnen spreken, maar stelde: “Wie ben ik om te bepalen of je Nederlands praat of in je moedertaal. Ik zou zeggen doe van alles wat”. Daarentegen adviseerde leerkracht 2 aan ouders: “het Nederlands of dat ouders onderling afspraken maken, bijvoorbeeld Nederlands tegen papa en (...) [taal] tegen mama”. De overige leerkrachten adviseren de ouders van de leerlingen om thuis de moedertaal te spreken en vinden dat bovendien van meerwaarde voor het Nederlands. Ze zien de thuistaal van de leerlingen als de kapstok waaraan de leerlingen ook de Nederlandse woorden kunnen hangen. Ook beschrijft leerkracht 5 dat ze duidelijk aan ouders meegeeft dat het geen probleem is om hun kind thuis Friestalig op te voeden, want geeft ze aan: “Je hebt ook wel ouders die er bang voor zijn om hun kinderen Fries op te voeden, want misschien dat je dan het Nederlands niet meer leert, maar dat is gewoon niet zo”.

## **Overtuigingen met betrekking tot het benutten van meertaligheid**

De leerkrachten hebben allen een positieve overtuiging ten opzichte van het inzetten van de thuistaal in de klas, zo gaven leerkracht 2 en 6 met een soortgelijk antwoord aan dat de thuistaal leerlingen kan helpen hun gevoelens te uiten: “Dat denk ik soms wel, juist ook om hun gevoelens en dergelijke gemakkelijker te kunnen uiten” (Leerkracht 2) en de ander “Het is voor kinderen ook goed om zich in hun eigen taal te kunnen uiten” (Leerkracht 6). Leerkracht 4 beschrijft bovendien: “Hebben ze [de leerlingen] meer zelfvertrouwen, denk ik, wanneer ze hun moedertaal kunnen spreken.”. Ook vanwege het cognitieve belang, aldus leerkracht 3: “De komende generatie kan moeilijk ergens iets aan ophangen, want je leert taal door kapstokjes te maken. Het is voor hun moeilijk om iets ergens aan op te hangen, als je je eigen taal niet spreekt.”. Leerkracht 5 voegt eraan toe:

Daar hebben we dan wel over geleerd inderdaad dat het niet schadelijk is dat ze hun eigen taal ook ontwikkelen, omdat ze dan de woordenschat in hun eigen taal ontwikkelen en dus ook daar Nederlandse woorden aan kunnen ophangen.

Leerkracht 1 promoot naar eigen zeggen “de inzet van de thuistaal actief”. Ze geeft hierbij wel aan dat het gemakkelijker is om les te geven aan leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands, in het nieuwkomersonderwijs dan op een reguliere basisschool: “Hier hebben we een methode om de Nederlandse taal aan te leren, dus dan geldt het voor iedere leerling. Je hoeft het niet nog er naast te doen of je onderwijs uit te breiden”. Bij haar schoolbezoeken op reguliere basisscholen voor haar werk als NT-adviseur geeft ze dan ook het volgende advies over meertalige leerlingen: “Zoveel mogelijk meedoen met de groep, met een aantal aanpassingen als dat kan”. In de middenbouw van een reguliere basisschool kunnen de meertalige leerlingen volgens haar best simpel meedoen met de rest van de klas, maar in de hogere groepen is het verschil in niveau bij speling veel groter en dan wordt dat lastiger.

## **Veronderstelde vaardigheden volgens leerkrachten en eigen competentiegevoel**

Over de vraag of er andere vaardigheden nodig zijn voor het lesgeven aan meertalige leerlingen in vergelijking met het lesgeven aan niet-meertalige leerlingen, zijn de leerkrachten eensgezind. Allen vinden ze dat het lesgeven aan meertalige leerlingen andere vaardigheden vraagt van een leerkracht dan het lesgeven aan niet-meertalige leerlingen. Zo zei Leerkracht 6:

Jazeker, je moet je er wel bewust van zijn. Ik denk dat de meeste mensen dat hier ook wel zijn. Ik zie weleens gastdocenten bijvoorbeeld die dan een les bij ons komen verzorgen, ja die zijn talig veel te hoog zal ik meer zeggen. Dan zie je toch heel snel dat kinderen denken van waar gaat dit over.

En leerkracht 5 bevestigt: “ja nou dat denk ik zeker... ik denk wel dat je daar verstand van moet hebben”. En ze gaf ook aan: “Dat Oekraïense jongetje die gaat nou gewoon mee met de Nederlandse taallessen ... dat die eerst onderwijs aangeboden krijgen op een school die daar speciaal voor is, daar zijn wel heel blij mee, dat neemt wel werk uit handen”. Volgens dit citaat kunnen deze nieuwkomersscholen werk uit handen nemen van de reguliere scholen en hoeft het lesprogramma in dit geval niet op deze leerling te worden afgestemd. Dit sluit aan wat leerkracht 1 zei over dat meertalige leerlingen met kleine afstemmingen over het algemeen goed kunnen meedraaien in het regulier onderwijs. Volgens leerkracht 3 is het belangrijk om ook te kijken naar de persoonlijkheid van de kinderen: “Je moet je nog meer inleven in het kind, een andere cultuur en ouders proberen mee te krijgen. Dat is wel belangrijk.”

Vervolgens zijn de leerkrachten ook gevraagd naar hun eigen gevoel van competentie bij het omgaan met meertaligheid in de klas. Uit de interviews kwam naar voren dat het grootste deel van de leerkrachten zich competent genoeg voelt om met meertaligheid in de klas om te kunnen gaan, “ik denk dat ik het wel in de vingers heb” (Leerkracht 2). Ondanks het competente gevoel gaven een aantal leerkrachten aan ook open te staan voor nieuwe kennis en handvatten. “Ik ga heel veel af op wat ik altijd ervaren heb, maar er zijn natuurlijk altijd weer nieuwe onderzoeken of weer een studiedag en dan denk je van dat kan ook”, aldus leerkracht 3.

### **Belemmeringen en behoeften van leerkrachten rondom het benutten van meertaligheid**

Veel leerkrachten benoemen dus dat zij het toestaan van de thuistaal belangrijk vinden en vertellen hierbij ook dat ze hierover gehoord hebben op studiedagen of erover gelezen hebben in onderzoeken. Ondanks deze positieve kijk op het benutten van meertaligheid en de diversiteit in klassen, noemen leerkrachten ook verschillende uitdagingen als het gaat om meertaligheid benutten in de praktijk. Zo is er niet altijd evenveel draagkracht voor samenwerking op gebied van meertaligheid binnen het team, “het is meer iets wat je uit jezelf kunt doen” (leerkracht 2). Binnen het team is er volgens bijna alle leerkrachten over veel onderwerpen wel samenwerking mogelijk, maar meestal niet specifiek op gebied van meertaligheid en dat is volgens Leerkracht 2 “weleens jammer”. Er wordt hierbij benoemd dat de leerkrachten het wel fijn zouden vinden om bijvoorbeeld goede ideeën of suggesties om het lesaanbod op de meertalige leerlingen af te kunnen stemmen, binnen het team uit te wisselen. Een andere belemmering is dat de voorzieningen niet altijd toereikend zijn binnen de school: “Kom maar eens aan zoveel Arabische boeken”.

Naast uitdagingen op het niveau van schoolorganisatie, spraken de leerkrachten ook van uitdagingen op het niveau van de lespraktijk. De meest genoemde reden is voor de leerkrachten dat ze de taal niet spreken (Tabel 2). Zo zei leerkracht 3: “ik weet dan niet waar ze [leerlingen] over praten”. Leerkracht 4 legt hierbij uit: “je moet eerst de taal zelf goed beheersen voordat je een kind in de klas kunt hebben met een andere taal”. Bovendien lijkt de werkdruk van grote invloed op de

daadwerkelijke uitvoering van het benutten van meertaligheid: “Het is toch altijd tijd, alles kost tijd” (Leerkracht 1) en ook geeft leerkracht 6 aan dat het haar leuk lijkt, maar dat ze aan tijd ontbreken.

**Tabel 2**

Redenen gegeven door leerkrachten voor het - tot op heden – niet (voldoende) benutten van meertaligheid

<b>Belemmering</b>	<b>Leerkracht</b>
Gebrek aan geld	Leerkracht 4
Het past niet bij mij	Leerkracht 3
Ik spreek de taal niet	Leerkracht 2, 3, 4, 6
Voorzieningen binnen de school	Leerkracht 2
Gebrek aan tijd	Leerkracht 1, 2, 6
Geen reden genoemd	Leerkracht 5

*Noot.* Leerkrachten beschreven deze belemmeringen als redenen tijdens de interviews. Totaal aantal leerkrachten N=6.

Vervolgens is deze leerkrachten gevraagd op welke manier ze de meertaligheid in de toekomst verder willen benutten. Hier hadden de leerkrachten hun eigen ideeën over. Leerkracht 2 gaf als suggestie “misschien eens de boel omgooien en juist een Arabisch boek gaan lezen, laten zien inderdaad hoe moeilijk het is om een Nederlands boek te lezen als je de taal niet kent”. Leerkracht 5 wilde juist meer aan de talensensibilisering gaan werken, door kennis op te doen over verschillende talen, om “een stukje bewustzijn te creëren bij de kinderen dat er kinderen zijn die meerdere talen spreken”. Als voorbeeld gaf ze “vorig jaar had ik een kindje in de klas dat Turks kon en die heeft daar weleens even een boekje voorgelezen. Nou dat was wel echt even een eyeopener voor de kinderen”. Andere leerkrachten willen meer aandacht in de woordenschatlessen besteden aan de talen van de leerlingen.

Uit de interviews kwam naar voren dat leerkrachten hele verscheidene ervaringen hebben wanneer het gaat over de ondersteuning die zij vanuit zowel binnen als buiten de school ervaren. Leerkracht 1 heeft onlangs een opleiding afgerond voor de omgang met meertalige leerlingen en gaf aan dat ze vanuit school positief staan tegenover professionele ontwikkeling: “Ja met zijn vier [collega’s] hebben we die opleiding gevolgd en die wordt ook bekostigd door de stichting, dus daar wordt je goed in gefaciliteerd”. Leerkracht 2 geeft aan dat het professionaliseren op gebied van meertaligheid niet iets is waar schoolbreed bij wordt stilgestaan, maar meer individueel: “Ik weet dat sommige collega’s wel bijvoorbeeld Arabisch proberen te leren”. Ze geeft wel aan zelf ook open te staan voor extra ondersteuning: “Het is altijd leuk om andere ideeën te krijgen”. Ook leerkracht 3 geeft aan recent een studie te hebben gehad over meertaligheid: “We waren heel strikt op school van we praten Nederlands, maar toen hebben we een studiedag gehad en toen werd ons verteld dat dat eigenlijk niet oké was, dus dat is mooi om te leren”.



Op gebied van structurele ondersteuning hebben de leerkrachten wel behoefte aan bijstand, zoals bijvoorbeeld wanneer zich een situatie voordoet waarin opeens Oekraïense kinderen in de klas komen (Leerkracht 5), echter is die ondersteuning er niet altijd. Zo zegt leerkracht 4 dat zij en haar team open te staan voor extra ondersteuning, maar “op het moment hebben wij totaal geen mensen hiervoor beschikbaar ... het budget is er helaas niet”. Ook lijkt de beschikbaarheid van ondersteunend personeel een probleem, zo vertelt leerkracht 6 dat ze wel behoefte heeft aan een Arabischspreekende collega, maar ze geeft ook aan: “die zijn er maar heel weinig”. Op de nieuwkomersschool van Leerkracht 1 lijken die voorzieningen beter geregeld, daar zijn volgens haar Oekraïense onderwijsassistenten en er is een tolk beschikbaar voor gesprekken met ouders. Leerkracht 3 geeft hierover het volgende aan:

Is er een tolk nodig, dan regelt de IB'er dat er een tolk aanwezig is ... maar niet zo vaak, want heel vaak lossen ouders het onderling op, dat er iemand wordt meegenomen die Nederlands beter begrijpt. Hierdoor heb ik het idee dat ouders zich veiliger voelen. Van studiedagen hebben we ook geleerd dat het beter is om met maximaal twee mensen tegenover de ouder te zitten bij een gesprek, omdat dit bedreigend kan voelen.

Naast dat een tolk volgens deze leerkracht wat intimiderend kan overkomen, geeft leerkracht 2 als reden om niet altijd een tolk in te schakelen: “voor de tolktelefoon moet je ook nog betalen, dus soms ‘lenen’ we ook een ouder”. Deze citaten geven aan dat ondersteuning soms wel gewenst is vanuit een leerkracht, maar dat de omstandigheden, in dit geval financiële middelen en de wensen vanuit ouders, dit niet altijd toelaten.

## **Discussie**

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de ervaringen van leerkrachten met het benutten van meertaligheid in de klas. Hiervoor is de onderzoeksvraag opgesteld: “Hoe benutten leerkrachten uit de middenbouw van het basisonderwijs de meertaligheid die een taaldiverse leerlingenpopulatie met zich meebrengt?”. Om antwoord te kunnen geven op deze vraag, is de hoofdvraag onderverdeeld in vier deelvragen, met de volgende deelonderwerpen: huidige aanpak, overtuigingen, vereiste competenties en competentiegevoel, belemmeringen en behoeften.

### **Ervaringen en huidige aanpak ten aanzien van een meertalige leerlingenpopulatie**

Uit de afgenomen interviews is gebleken dat de meeste leerkrachten ervaring hebben met meertalige leerlingen in hun klas, wat overeenkomt met de literatuur die stelt dat vrijwel elke klas en

daarmee dus ook elke leerkracht, minstens één leerling heeft die thuis een andere taal spreekt (Boendermaker & Helsloot, 2017). De aanpak die leerkrachten echter hanteren voor het lesgeven aan meertalige leerlingen verschilde enorm: er waren leerkrachten die aangaven de voorkeur te geven aan het Nederlands als vaste instructietaal, maar er waren ook leerkrachten die wel meer de ruimte boden voor de thuistaal van meertalige leerlingen. Opvallend is dat niet alle leerkrachten het belang inzien van het actief bevorderen van meertaligheid, ondanks overtuigend onderzoek dat aantoont dat meertaligheid voordelen biedt voor alle leerlingen, niet alleen de meertalige (Van Praag et al., 2017). Leerkrachten geven aan dat ze zich onzeker voelen over de effectieve integratie van meertaligheid in de lessen. Hoewel enkele leerkrachten, zoals leerkracht 3, bewust meertaligheid inplannen tijdens de woordenschatles. Het inzetten van de thuistaal hoeft echter niet veel tijd te kosten, want dit ook door spontane momenten aan te grijpen (Gielen et al., 2012). Een passend voorbeeld om te thuistaal van meertalige leerlingen in te zetten in de klas is het gebruik van *translanguaging* (García & Li, 2015; Cenoz & Gorter, 2021). Uit de resultaten van de interviews kwam weliswaar naar voren dat dit maar door weinig leerkrachten werd ingezet en alleen de leerkracht van de nieuwkomersschool noemde expliciet dat zij bijvoorbeeld vroeg naar woorden voor het weer in een andere taal (Creese & Backledge, 2010, Duarte & Van der Meij, 2018; Ticheloven et al., 2020). Verder is leerkrachten gevraagd naar het advies wat ze geven richting ouders over de taal die zij het beste thuis met hun kind kunnen spreken. Wat hierbij duidelijk opviel is dat leerkrachten nog altijd het advies geven om thuis Nederlands te spreken met hun kinderen, ondanks het groeiende bewijs dat het spreken van de moedertaal thuis gunstig is voor de taalontwikkeling van leerlingen. Deze taal wordt namelijk het best beheerst door ouders en de kennis van deze taal komt in een gemeenschappelijk taalreservoir terecht en bevordert zo ook het Nederlands (Duarte et al., 2022).

### **Overtuigingen met betrekking tot het benutten van meertaligheid**

Verder bleek uit de interviews dat de leerkrachten open staan voor het benutten van meertaligheid in de klas en erkennen de meerwaarde ervan. Ze zien meertaligheid dus niet als belemmerende factor in de klas zoals onderzoek suggereerde Agirdag (2010). Veel leerkrachten zien in dat het op individueel gebied het gebruik van de thuistaal het zelfvertrouwen van meertalige leerlingen kan versterken, wat overeenkomst met bevindingen dat er een positief verband is tussen de erkenning van thuistaal en academische prestaties (García, 2009). Ze benoemen ook het ophangen van nieuwe woorden aan bestaande concepten als een soort kapstok, wat in lijn is met het concept van een gemeenschappelijk kennisreservoir in de literatuur (Duarte et al., 2022). Het omgekeerde principe wordt echter niet expliciet genoemd door leerkrachten: kinderen leren een woord ook makkelijker in de eerste taal als zij het concept kennen in de tweede taal (Duarte et al., 2022). Ook blijft het belang van de inzet van de moedertaal van meertalige leerlingen op groepsniveau onderbelicht, namelijk dat alle leerlingen zich bewust worden van talige diversiteit en ze zich ook meer gaan openstellen richting

deze verschillende culturen (Hesson, Seltzer & Woodley, 2014) en er zo ook meer interculturele vriendschappen kunnen ontstaan (Van der Wildt, Van Avermeat & Van Houtte, 2015).

In tegenstelling tot eerdere bevindingen wordt meertaligheid op deze scholen dus niet bestraft (Agirdag, 2010) en geloven deze leerkrachten niet dat het spreken van meerdere talen een negatief effect heeft op het leerproces (Dooly, 2017). De leerkrachten lijken dus open te staan voor het benutten van meertaligheid in de klas en dat is positief, want het blijkt een voorwaarde om taaldiversiteit een structurele positie te geven binnen de school (Duarte & Van der Meij, 2019).

### **Veronderstelde vaardigheden volgens leerkrachten en eigen competentiegevoel**

De leerkrachten zijn eensgestemd over het feit dat het lesgeven aan meertalige leerlingen andere vaardigheden vraagt dan het lesgeven aan niet-meertalige leerlingen. Ze benadrukken het belang van het talige niveau van de leerlingen en de achtergrond van leerlingen. Daarnaast vinden de leerkrachten dat je voldoende kennis van de meertaligheid en de ontwikkeling van meertalige leerlingen moet hebben, om zo de lessen op het juiste niveau af te stemmen. Gelder en Visser (2005) suggereren zelfs dat een leerkracht een positievere overtuiging kan hebben, wanneer hij of zij over meer kennis beschikt. Het valt op dat hoewel leerkrachten het belang van kennis erkennen, ze niet altijd de juiste adviezen meegeven aan ouders. Desondanks vinden ze zichzelf desondanks capabel genoeg om de meertaligheid van de leerlingen te benutten.

### **Belemmeringen en behoeften van leerkrachten rondom het benutten van meertaligheid**

De belemmeringen die leerkrachten in de interviews noemden, komen grotendeels overeen met de literatuur. Agirdag (2010) benadrukt bijvoorbeeld het gebrek aan anderstalige boeken, een belemmering die ook genoemd wordt door een leerkracht, wat aangeeft dat de inzet op meertaligheid nog niet op alle scholen prioriteit krijgt. Een veelgenoemde reden is ook dat leerkrachten de thuistaal van meertalige leerlingen niet spreken en daarom niet inzetten in de klas. Leerkrachten gaven hierbij aan dat ze dan niet weten waar over wordt gesproken, wat ook als mogelijke verklaring in het onderzoek van Van der Wildt et al. (2015). Angst voor roddels onder leerlingen of verlies van controle over de groep wordt echter niet genoemd als belemmering in de interviews, hoewel dit wel naar voren komt in de literatuur (Duarte & Van der Meij, 2019; Van Praag et al., 2016). Bovendien is de belemmering ‘het niet spreken van de taal’ niet gegrond op literatuur, waar wordt benadrukt dat het spreken van de taal geen voorwaarde is om deze in de klas te gebruiken (Delarue, 2018; Rosiers 2016). Ook een gebrek aan financiële middelen en tijdsgebrek zijn veelgenoemde belemmeringen. Beslissingen rondom geld liggen vaak grotendeels in handen van het bestuur van de school en bij hen zal het belang van inzetten op meertaligheid moeten doordringen. Kleine aanpassingen hoeven echter

niet veel geld en tijd te kosten, zoals leerkracht 1 ook al in haar interview benoemde. Daarop aansluitend beschrijft de literatuur dat meertaligheid ook vakoverstijgend kan worden benut in spontane momenten (Gielen et al., 2012), waardoor het niet veel tijd hoeft te kosten.

Wat betreft de toekomstige benutting van meertaligheid varieerde het van geplande momenten in de woordenschatles tot aan spelenderwijs in contact komen met andere talen, wat effectief kan zijn aangezien deze kennis en aspecten van andere talen de leerlingen kunnen helpen bij het leren van de Nederlandse taal (Jonckheere, 2011).

De interne en externe ondersteuning die leerkrachten ervaren omtrent meertaligheid verschilde sterk, maar waren het best geregeld op de nieuwkomersschool. De andere leerkrachten gaven aan dat de ondersteunende voorzieningen vanwege een personeels- en geldtekort niet altijd beschikbaar zijn. Leerkrachten ervaren ook een gebrek aan schoolbrede aanpak, een mogelijke verklaring hiervoor kan worden gezocht in het feit dat veel schoolbesturen meertaligheid toch vaak als belemmerende factor zien (Agirdag, 2010). Dat terwijl ander onderzoek juist aantoonde dat het op een goede manier benutten van meertaligheid voordelen heeft (Tolbert & Knox, 2016; García & Wei, 2014). Een schoolbrede aanpak is essentieel en uitwisseling tussen collega's binnen een team kan zorgen voor nieuwe ideeën (Gielen et al., 2012). Leerkrachten geven ook aan dat het jammer is dat dat nog weinig gebeurt.

Verder geven de respondenten aan open te staan voor professionele ondersteuning, op voorwaarde dat het niet teveel tijd kost. Zo gaven leerkrachten ook aan dat cursussen mooie inzichten kunnen geven over hoe een meertalig perspectief ingezet kan worden in de klas en hierbij kan je dan volgens hen ook weer handvatten krijgen. De methode van *translanguaging* kan hierbij goed worden ingezet om praktische handvatten te bieden: de eerste onderdelen uit het continuüm vragen minder tijd van de leerkracht en kunnen simpel worden ingezet (Duarte en Günther, 2019). Desondanks lijken leerkrachten nog weinig bekend met het model van *translanguaging* en hoe te het te gebruiken, aangezien alleen leerkracht 1 hier expliciet voorbeelden van gaf. De onderdelen taalbewustzijn en taalvergelijking kan bijvoorbeeld tijdens cursussen worden toegelicht. Als deze onderdelen vervolgens goed zijn geïmplementeerd, kan er worden uitgebreid met de verdere onderdelen van *translanguaging*. De volgende onderdelen vragen namelijk wel meer om verdieping en voorbereiding van de leerkracht, maar bouwen voort op de voorgaande en kunnen zo gemakkelijk worden uitgebreid (Günter-van der Meij et al., 2020).

## **Concluderend**

Het huidige onderzoek vormt een aanvulling op bestaande literatuur over meertaligheid in de lespraktijk, waarbij in kaart is gebracht in hoeverre de geïnterviewde leerkrachten meertaligheid al benutten in hun eigen klas. Hoewel leerkrachten een open houding tonen richting het inzetten van de thuistaal, ontbreekt het hen aan volledige kennis over ouderadvies en effectieve aanpakken in de klas.

Ze ervaren belemmeringen die niet altijd op literatuur gebaseerd zijn, maar voelen zich over het algemeen competent. Er is echter behoefte aan professionele ontwikkeling, delen van inspiratie en verdere ondersteuning. Deze behoeftes bieden een startpunt om schoolbreed aan de slag te gaan met het inzetten op meertaligheid. Vanuit de bevindingen en de literatuur begint het met een realisatie van het belang van de inzet op meertaligheid, waarna er kan worden ingezet op vergroting van vaardigheden en kennis van de leerkrachten, om tenslotte de meertalige onderwijsmodellen verder te implementeren.

### **Sterke punten en beperkingen**

Het uitgevoerde onderzoek kent een aantal sterke en zwakke punten. Ten eerste zijn er diepgaande interviews afgenomen, waarbij elke sessie een uur duurde en er doorgevraagd werd om de ervaring van leerkrachten zo goed mogelijk te kunnen beschrijven. Het doel van het onderzoek was niet om zoveel mogelijk leerkrachten te interviewen, maar om een diepgaande gesprekken te voeren en zo tot de kern van de overtuigingen en ervaringen van leerkrachten te komen.

Een tweede sterk punt is dat de leerkrachten allen het interview volledig hebben doorlopen en niet vroegtijdig zijn gestopt, dit laat de bereidheid om deel te nemen aan het onderzoek zien. Echter, ondanks dat alle onderdelen zijn doorlopen, zijn niet alle vragen volledig beantwoord. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de interviews zijn afgenomen door verschillende onderzoekers, die elk hun eigen interpretatie van de vragen konden hanteren en mogelijk niet altijd hebben doorgevraagd bij een onvoldoende bevredigend antwoord. Dit probleem is zoveel mogelijk geprobeerd te beperken door van te voren de interviewleidraad te bespreken met de andere onderzoekers.

Een ander sterk punt van het onderzoek is dat tijdens het interview bepaalde vaktaal (zoals de term *close reading*) is toegelicht aan de respondenten, om ervoor te zorgen dat zij hetzelfde begrip voor ogen hadden als de interviewer. Dit verhoogde de kwaliteit van communicatie tijdens de interviews.

Een zwak punt van het onderzoek is dat alle leerkrachten, die hebben deelgenomen aan het interview uit het Noorden kwamen. Hoewel er over het algemeen geen aanleiding is om te veronderstellen dat leerkrachten uit het Noorden anders denken, kunnen hun ervaringen met talige diversiteit verschillen. Aangezien de diversiteit in de randstad over het algemeen groter is en er mogelijk in het Zuiden meer mensen zijn die met een dialect praten. Desondanks zijn de leerkrachten die zijn geïnterviewd afkomstig van verschillende scholen, variërend van nieuwkomersscholen tot reguliere scholen en een school met een Friese leerlingenpopulatie. Deze grote variatie in achtergronden maakt dat de resultaten beter te generaliseren zijn voor verschillende typen scholen, met elk een andere mate van talige diversiteit. Daarnaast is het belangrijk om te benadrukken dat de resultaten mede beïnvloed kunnen zijn door de unieke situatie van Friese scholen. Op deze school

kunnen niet-Friese leerlingen aan het einde van hun schooltijd over het algemeen goed de Friese taal begrijpen en de lessen volgen, ondanks dat het niet hun moedertaal is. Dit kan invloed hebben gehad op de interpretatie van de resultaten, aangezien de situatie op een nieuwkomersschool, waar een grote verscheidenheid aan moedertalen wordt gesproken, anders kan zijn. Op een nieuwkomersschool kan het benutten van de moedertaal van leerlingen in de klas lastiger zijn, vanwege de diversiteit aan talen, terwijl er op de Friese school het Fries door het grootste gedeelte van de klas wordt gesproken.

Verder zijn er in dit onderzoek enkel vrouwen geïnterviewd, wat een beperking kan zijn aangezien mannen mogelijk andere ervaringen hebben. Bovendien zijn de deelnemers niet random zijn gekozen, maar via een gemakssteekproef uit de werkomgeving van de onderzoekers. De leerkrachten zijn bekenden van de onderzoekers en dit kan enerzijds een positief effect op de openheid van de deelnemers, anderzijds kan het ook leiden tot sociaal wenselijke antwoorden. Deze bias kan zich ook voordoen vanwege de aard van de vragen, aangezien er in het interview is gevraagd naar de overtuigingen van de leerkrachten. Hierbij is het risico dat leerkrachten zich beter voordoen dan ze in werkelijkheid zijn en antwoorden geven waarvan ze denken dat deze wenselijk zijn. Ter illustratie, bij de vraag over 'hoe de leerkracht in klas omgaat met de thuistaal van leerlingen', zullen er weinig leerkrachten zijn die zeggen dat ze straf geven als de leerling in de thuistaal spreekt, aangezien dit in de maatschappij over het algemeen niet gewaardeerd wordt. Dit kan van invloed zijn geweest op de resultaten en mogelijk een vertekend beeld hebben geschetst, omdat leerkrachten in dat geval niet volledig naar waarheid hebben geantwoord.

Een sterk punt aan het onderzoek is echter dat het interview heeft plaatsgevonden op een vertrouwde plek voor de leerkrachten, namelijk binnen de school. Zo konden leerkrachten binnen de vertrouwde onderwijssetting toelichten hoe ze meertaligheid in deze praktijk toepassen.

### **Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Advies voor vervolgonderzoek zou kunnen zijn om een grotere groep leerkrachten te interviewen om een breder inzicht te krijgen in de benaderingen van meertaligheid in de lespraktijk. Daarnaast zou het waardevol zijn om te onderzoeken hoe meertaligheid nog effectiever kan worden benut in de praktijk. Dit kan bijvoorbeeld door middelen van experimenten met verschillende meertalige onderwijsmodellen of-strategieën. Bovendien kan er binnen vervolgonderzoek worden gekeken hoe leerling zelf de meertalige lespraktijk op school ervaren, om hun ervaringen te integreren bij het benutten van meertaligheid in toekomstige lespraktijken.

Een ander vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de integratie van meertaligheid in lerarenopleidingen. Gezien het feit dat een aantal leerkrachten aangeeft nog onwetend te zijn, wanneer er een meertalige leerling in hun klas komt en aangeeft behoefte te hebben aan handvatten. Is het relevant om te kijken naar welke kennis en vaardigheden omtrent meertaligheid de basis zou moeten

vormen, die door iedere startende leerkracht moet worden beheerst. Met het oog op de toenemende diversiteit in de samenleving (OECD, 2010; Agirdag, 2014), lijkt het noodzakelijk dat elke leerkracht zich in eerste instantie kan redden met een bepaalde basiskennis en gerichte handvatten voor de inzet van meertaligheid, zoals de methode van *translanguaging* of talensensibilisering.

Tevens kan het dan interessant zijn om te kijken naar een bijscholingstraject voor huidige leerkrachten, die mogelijk nog niet uitgerust zijn met de nodige kennis en vaardigheden op het gebied van meertaligheid in de lerarenopleiding die zij hebben genoten. Door middel van dergelijke bijscholingsprogramma's kunnen leerkrachten hun competenties op gebied van meertalig onderwijs versterken, waardoor ze effectiever kunnen omgaan met de behoefte van een taaldiverse leerlingenpopulatie. Dit draagt bij aan het creëren van inclusieve onderwijsomgeving, waarin alle leerlingen optimaal kunnen leren en groeien, zowel meertalige als niet-meertalige leerlingen.

### Literatuurlijst

- Aboud, F., Mendelson, M., & Purdy, K. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 165-173.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207-245. <https://doi.org/10.3102%2F0034654310368803>
- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3), 307-321.
- Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17*(4), 449-464.
- Agirdag, O. (2015a). Onderwijs, minderheden en meertaligheid. *Tijdschrift voor Sociologie, 36*(1), 45-50.
- Agirdag, O. (2015b). Scholen in de meertalige stad. Niet elke taal is gelijk. Leuven: Koninklijke Universiteit Leuven.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). ATLAS.ti Web (Versie 7.6.3) [Qualitative data analysis software]. <https://atlasti.com>
- Boendermaker, C. & Helsloot, K. (2017). Elk kind heeft zijn eigen taal nodig: De thuistaal in de klas. *Jeugd in school en wereld (JSW), 2*(10). 18-21.
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., & Blom, E. (2023). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education, 38*(1), 225-247. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00586-6>
- CBS (2016). Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.



- Cenoz, J., & Gorter, D. (2010). The diversity of multilingualism in education. *International Journal of the sociology of language*, 2010(205), 37-53.
- Creese, A. & Backledge, A. (2010). Translanguaging in de bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The modern language journal*, 94(1), 103-115.
- Delarue, S. (2018). 10 cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving. *Fons* 3(2), 42- 44.
- Devlieger, M., Frijns, C., Sierens, S. & Van Gorp, K. (2012). *Is die taal van ver of van hier? Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten*. Leuven: Acco Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek.
- Dooly, M. (2007). “Constructing Differences: A Qualitative Analysis of Teachers’ Perspectives on Linguistic and Cultural Diversity.” *Linguistics and Education* 18 (2): 142–166.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.05.001>
- Duarte, J., & Van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24–43.
- Duarte, J., & Van der Meij, M. (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs: Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal*, 6(2), 14-17.
- Duarte, J., Günther, M., De Backer, F., Frijns, C., & Meerburg, B. G. (2022). Talenbewust lesgeven: aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs.
- Galvin, R. (2015). How many interviews are enough? Do qualitative interviews in building energy consumption research produce reliable knowledge? *Journal of Building Engineering*, 1, 2–12.  
<https://doi.org/10.1016/j.jobe.2014.12.001>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O., & Kano, N. (2014). 11. Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. *The Multilingual Turn in Languages Education*, 258–277. <https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>.
- García, O., & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*.

- Houndmills*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gelder, F. V., & Visser, S. (2005). *Van misverstand tot meertaligheid*. s.n.
- Gielen, S., Padmos, T., Philips, I., & Truys, I. (2012). *Talensensibilisering in het kleuter- en lager onderwijs. Tips voor de klas- en schoolpraktijk*. Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) en Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent) Leuven en Gent.
- Günther-van der Meij, M., Duarte, J., & Coret-Bergstra, M. (2020). Meertalig voorgezet onderwijs voor iedereen. *Levende Talen Magazine*, 107(6), 16-20.
- Hesson, S., Seltzer, K., & Woodley, H. H. (2014). *Translanguaging in curriculum and instruction: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB.
- Jonckheere, S. (2011). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 2(3), 34-41.
- Kenner, C., Gregory, E., Ruby, M., & Al-Azami, S. (2008). Bilingual learning for second and third generation children. *Language, Culture and Curriculum*, 21(2), 120-137.
- KNAW (2018). Talen voor Nederland. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. Geraadpleegd op 18 maart 2024 van:  
<https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voornederland>
- Kuiken, F., Vermeer, A., Appel, R., Kurvers, J., Litjes, P., Mooren, P. en Verhallen, M. (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. In samenwerking met PO Raad en Ministerie van OCW.
- Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H., & Szonyi, E. (Eds.). (2021). The future of language education in Europe: case studies of innovative practices. *European journal of language policy*, 13(1), 114-120.
- Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Red.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and*

- multilingualism* (pp. 3-17). Oxford: Blackwell.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The antioch review*, 8(2), 193-210
- Moody, S. M., Matthews, S. D., & Eslami, Z. R. (2022). Translanguaging During Shared Read Alouds: A Case Study. *Literacy Research and Instruction*, 61(2), 113-136.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2021.1889724>
- Nederlof, N & Smit, J. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs: een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. Enschede: SLO.
- OECD (2010). PISA 2009 results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes. Parijs: OECD Publications.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs: advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rosiers, K. (2016). Haal meer uit interactie! Meertalige interactie in de klas. In: *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*, Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., Van Braak, J., Van de Craen, P., Van Gorp, K. & Van Houtte, M. (red.). (pp. 71-82). Leuven: Acco.
- Rowe, L. W. (2018). Say it in your language: Supporting translanguaging in multilingual classes. *The Reading Teacher*, 72(1), 31–38.
- Scheepers, P., Tobi, H., & Boeije, H. (Red.). (2016). *Onderzoeksmethoden (9de dr.)*. Amsterdam: Boom.
- Schmeets, H. & Cornips, L. (2021). Talen en dialecten in Nederland. Wat spreken we thuis en wat schrijven we op sociale media? Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Severiens, S. (2014, 20 maart). Professionele capaciteit in de superdiverse school [Oratie].  
 Geraadpleegd op 18 maart 2024, van [https://pure.uva.nl/ws/files/2323022/158656\\_442972.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/2323022/158656_442972.pdf)
- Severiens, S. & De Koning, H. (2016). Lesgeven in superdiverse klassen. In: *Onderwijs en 38 opvoeding in een stedelijke context*, R. Fukkink & R. Oostdam (eds.). (pp. 165-174) Bussum: Coutinho.
- Ticheloven, A., Schwenke-Lam, T., & Fürstenau, S. (2020). Multilingual teaching practices in primary

- classrooms in Germany: Language comparisons. In *Multilingual Approaches for Teaching and Learning* (pp. 34-51). Routledge.
- Tolbert, S., & Knox, C. (2016). 'They might know a lot of things that I don't know': investigating differences in preservice teachers' ideas about contextualizing science instruction in multilingual classrooms. *International Journal of Science Education*, 38(7), 1133-1149.
- Van Den Broek, E. W., Oolbekkink-Marchand, H. W., van Kemenade, A. M., Meijer, P. C., & Unsworth, S. (2019). Stimulating language awareness in the foreign language classroom: exploring EFL teaching practices. *The Language Learning Journal*, 1-15.
- Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2015). Do birds singing the same song flock together? A mixed-method study on language as a tool for changing social homophily in primary schools in Flanders (Belgium). *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 168-182.
- Van Der Wildt, A. (2016). Een talig diverse leerlingenpubliek: het thuisgevoel en de vriendschapsrelaties van leerlingen op diverse scholen. In *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 95-105). Leuven: Acco.
- Van Praag, L., Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). De meerwaarde van de thuishalen van leerlingen in praktijk omgezet: het Validiv-project in het kort. In *Meertaligheid en onderwijs: Nederlands plus* (pp. 66-78). Boom Uitgevers.

## Bijlage 1: Interviewleidraad

### *Gezamenlijke introductie*

Allereerst fijn dat u wilt deelnemen aan dit interview. Ik zal mij eerst even voorstellen, ik ben..... En voor mijn bachelorscriptie ga ik leerkrachten interviewen over hun ervaringen op het gebied van taal-leesonderwijs. Ik zal beginnen met vragen naar wat persoonlijke gegevens en daarna zal ik vragen stellen over 5 subonderwerpen die ik elke keer eerst aan u zal toelichten en vervolgens vragen over stel. De volgende subonderwerpen zullen aan bod komen: zelfvertrouwen bevorderen in lezen, ouderbetrokkenheid, ondersteunen van zwakke lezers, invloed van leesomgeving op leesplezier en het benutten van meertaligheid in de klas.

Ik ben benieuwd naar uw ervaringen, dus hierin is geen goed of fout antwoord. U mag te allen tijde pauzeren of stoppen met het interview. Uw antwoorden zullen geanonimiseerd worden en worden alleen gebruikt voor de doeleinden van dit onderzoek. Zoals omschreven in het toestemmingsformulier zou ik graag het interview willen opnemen. Vind u het goed dat het interview zal worden opgenomen? U heeft mondeling toestemming gegeven dat u akkoord bent met deelname aan het onderzoek zoals beschreven in het informed consent, heeft u verder nog vragen met betrekking tot het onderzoek of andere vragen voordat we beginnen?

Allereerst zou ik graag wat vragen willen stellen over uw persoonlijke gegevens:

1. Hoe oud bent u?
2. Voor welke groep staat u momenteel?
3. Hoeveel kinderen heeft u in deze klas?
4. Hoe lang bent u al leerkracht?
5. Hoeveel jaar heeft u lesgegeven in groep 3, 4 en 5?
6. Hoe zou u de school omschrijven waar u lesgeeft? (bijv. Jenaplan, dalton, nieuwkomersonderwijs, etc.)

### Subonderwerp 1: Zelfvertrouwen in lezen bevorderen

*Introductie: Uit onderzoek is gebleken dat het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiebeleving in lezen uiteindelijk bij zou kunnen dragen aan het bevorderen van de leesvaardigheid. Ik ben daarom benieuwd naar uw ervaringen met het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen bij uw leerlingen. Het hebben van zelfvertrouwen in lezen wordt in dit onderzoek gedefinieerd als dat de leerling zichzelf beschouwt als een goede lezer.*

1. Bent u bewust bezig met het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen bij uw leerlingen?
  - Ja → Kunt u wat meer vertellen over hoe u het zelfvertrouwen in lezen bevordert bij uw leerlingen?  
Kunt u een voorbeeld noemen?  
Wat doet u nog meer om het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen?
  - Nee → door naar vraag 2
2. Vertelt u voordat de leerlingen gaan lezen welk gedrag van hen wordt verwacht en wat zij tijdens de leeractiviteit moeten doen?
  - Ja → Hoe ziet dit eruit, kunt u een voorbeeld noemen?  
Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
  - Nee → door naar vraag 3
3. Past u uw ondersteuning en lesstrategieën wel eens aan aan het leesniveau van de leerling?
  - Ja → Wanneer doet u dit?  
Hoe past u uw ondersteuning en lesstrategieën aan?  
Biedt u uitdagende teksten aan?  
Zorgt u voor specifiek aanbod voor zwakke lezers?

Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?

- Nee → door naar vraag 4

4. Denkt u dat u consistent en voorspellend reageert op uw leerlingen tijdens leesactiviteiten?

- Ja → Wanneer doet u dit?  
Hoe reageert u consistent en voorspellend tijdens een leesactiviteit, kunt u een voorbeeld noemen?  
Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
- Nee → door naar vraag 5

5. Hoe probeert u constructieve feedback aan uw leerlingen te geven bij leesactiviteiten?

Met constructieve feedback bedoel ik dat u aangeeft wat goed gaat en wat nog beter kan.

- Ja → Wanneer doet u dit?  
Kunt u een voorbeeld noemen hoe u constructieve feedback zou geven aan een leerling bij een leesactiviteit?  
Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
- Nee → door naar vraag 6.

6. Zijn er andere manieren waarop u het zelfvertrouwen in lezen bevordert bij uw leerlingen?

*Afsluiting: Dit waren de vragen over dit onderwerp. Dan zou ik nu graag naar het volgende onderwerp willen gaan als u dat goed vindt.*

## Subonderwerp 2: Ouderbetrokkenheid

### *Introductie:*

Het volgende onderwerp dat ik met u wil bespreken gaat over ouderbetrokkenheid. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat de betrokkenheid van ouders/verzorgers bij het leerproces van hun kind, de leesmotivatie en het leesniveau van kinderen kan bevorderen. In mijn onderzoek definieer ik ouderbetrokkenheid als de betrokkenheid die ouders tonen voor het leerproces van hun kind, thuis en op school. Ouders kunnen bijvoorbeeld thuis met hun kinderen lezen of helpen met het maken van huiswerk. Ook wordt een goede samenwerking tussen school en ouders aanbevolen, goede communicatie tussen ouders en leerkrachten is hierbij belangrijk.

1. Probeert u de ouders van uw leerlingen te ondersteunen met het bevorderen van de leesmotivatie en het leesniveau van hun kind? Zo ja, op welke manieren doet u dit?

*(Bijvoorbeeld: het aanmoedigen van thuis lezen en/of voorlezen, het aanmoedigen van het helpen met huiswerk gericht op taal/lezen)*

- Verschilt dit per leerling? *(Bij alle leerlingen of alleen degene met leesachterstand?)*
- 2. Vindt u het bevorderen van de ouderbetrokkenheid om de leesmotivatie en het leesniveau te vergroten belangrijk?
  - Waarom vindt u het wel/niet belangrijk?
  - Ziet u dat de leesmotivatie en/of het leesniveau van uw leerlingen verbetert wanneer er een hogere mate van ouderbetrokkenheid is?

3. Wat is volgens u belangrijk voor het bevorderen van de ouderbetrokkenheid om de leesmotivatie en het leesniveau te vergroten?

*(Bijvoorbeeld: Goede communicatie tussen leerkracht en ouders)*

4. Ziet u het bevorderen van ouderbetrokkenheid om de leesmotivatie en het leesniveau te vergroten als een taak van de leerkracht?

- Zo ja, op welke gebieden?
- Zo nee, waarom niet? Wiens taak is het wel?
- Is er samenwerking tussen meerdere leerkrachten om de ouderbetrokkenheid te verbeteren?

5. Krijgt u ondersteuning vanuit de school over hoe u de ouderbetrokkenheid zou kunnen bevorderen?

- Zo ja, wat voor ondersteuning en wat vindt u hiervan?
- Waar heeft u nog meer behoefte aan om goed de ouderbetrokkenheid te kunnen bevorderen?

6. Zijn er nog andere dingen die u kwijt wil over dit onderwerp? → **alleen als er tijd voor is**

### Subonderwerp 3: meertaligheid in de klas benutten

*Vervolgens zijn we aangekomen bij het onderwerp ‘meertaligheid in de klas benutten’. Afgelopen jaren is de talige diversiteit in Nederland enorm toegenomen vanwege verschillende maatschappelijke processen, zoals de grote migratiestromen. Hierdoor hebben veel leerkrachten te maken met leerlingen in de klas die zijn opgevoed met een andere taal naast het Nederlands. Vandaar dat we benieuwd zijn hoe leerkrachten momenteel aankijken tegen deze diversiteit in de klas en welke ervaringen zij hebben met het onderwijzen van meertalige leerlingen.*

Alvast een kleine kanttekening vooraf: de woorden ‘meertalige of anderstalige leerlingen’ zal ik in dit interview waarschijnlijk door elkaar heen gebruiken. Het gaat hierbij om leerlingen die vanuit huis met een andere taal (eventueel naast het Nederlands) zijn opgevoed.

#### *Algemene vragen*

1. Hoe zou u de talige diversiteit binnen uw school beschrijven?
2. Hoe zou u de talige diversiteit binnen uw klas beschrijven? Hoeveel leerlingen uit uw groep zijn thuis met een andere taal opgevoed (eventueel naast het Nederlands)?
3. Hoeveel ervaring heeft u met het geven van onderwijs aan meertalige leerlingen? Zo ja, waar bestaat deze ervaring precies uit?

*Attitude- en ervaringsvragen bij ‘wel ervaring (van een beetje tot heel veel)’ met geven van onderwijs aan meertalige leerlingen*

1. Hoe vindt u het om les te geven aan leerlingen die een andere moedertaal dan het Nederlands hebben?
2. Denkt u dat het onderwijzen van meertalige leerlingen andere vaardigheden vraagt dan het onderwijzen van niet-meertalige leerlingen? Zo ja, welke aanpak geeft u aan de leerlingen?
  - Hoe competent acht u uzelf in het onderwijzen aan deze doelgroep?
3. Denkt u dat het toestaan van de thuistaal in de klas leerlingen helpt bij het leren van Nederlands?
  - Is er binnen uw klas ruimte voor de thuistaal van leerlingen? Zo ja, op welke manier?
4. Welke taal adviseert u ouders van meertalige leerlingen, thuis te spreken met hun kinderen? Waarom deze taal?
5. Welke lees/taalmethodes zijn er bij u op school en hoe vindt u deze methodes aansluiten op de behoeften van meertalige leerlingen binnen uw klas?
6. Binnen welk domein ervaart u de meeste moeite met meertalige leerlingen in de klas? Op welk domein vindt u juist dat meertalige leerlingen floreren in de klas?

7. In hoeverre denkt u dat u momenteel de meertaligheid van uw leerlingen (voldoende) benut in uw lespraktijk?
  - Kunt u hierbij een relevant voorbeeld noemen?
8. Hoe zou u de meertaligheid van kinderen graag nog meer willen benutten?
  - Hoe komt het dat u tot op heden hier nog niet (voldoende) aan toe bent gekomen?
9. Is er binnen het team ruimte voor samenwerking met betrekking tot meertalige leerlingen? In hoeverre heeft u momenteel de beschikking tot interne of externe ondersteuning van een expert op gebied van meertaligheid?
  - Heeft u als leerkracht behoefte aan extra ondersteuning? Zo ja, aan wat voor soort interventie heeft u behoefte?

*Attitude- en ervaringsvragen bij 'geen ervaring' met geven van onderwijs aan meertalige leerlingen*

1. Hoe zou u het vinden om les te geven aan leerlingen die een andere moedertaal dan het Nederlands hebben?
2. Denkt u dat het onderwijzen van meertalige leerlingen andere vaardigheden vraagt dan het onderwijzen van niet-meertalige leerlingen? Zo ja, welke aanpak zou u geven aan deze leerlingen?
  - Hoe competent acht u uzelf in het onderwijzen aan deze doelgroep?
3. Denkt u dat het toestaan van de thuistaal in de klas leerlingen helpt bij het leren van Nederlands?
4. Welke taal zou u adviseren om thuis te spreken aan ouders van meertalige leerlingen? Waarom deze taal?
5. Welke lees/taalmethodes zijn er bij u op school en is er binnen deze methodes aandacht voor meertaligheid?
6. Is er binnen het team ruimte voor samenwerking met betrekking tot meertalige leerlingen? In hoeverre heeft u momenteel de beschikking tot interne (bijv. Een onderwijsassistent) of externe ondersteuning van een expert op gebied van meertaligheid?
  - Heeft u als leerkracht behoefte aan extra ondersteuning? Zo ja, aan wat voor soort interventie heeft u behoefte?

Subonderwerp 4: Invloed van leesomgeving op leesplezier

**Introductie**

De volgende vragen gaan over de leesomgeving in het klaslokaal en in de school en of dit invloed heeft op het leesplezier van leerlingen. De leesomgeving omvat het aanbod van diverse en passende boeken. Boeken zouden moeten passen bij de vaardigheden en voorkeuren van de leerling. Verder speelt de rol van de helpende volwassene (leraar, ouder, bibliotheekmedewerker of pedagoog) een belangrijke rol bij het lezen, waarbij zij leerlingen begeleiden bij het kiezen van boeken, voorlezen en actief deelnemen aan leesactiviteiten.

**De eerste vragen gaan over de leesomgeving en het leesplezier bij u in de klas en op school:**

1. Bent u en/of de school actief bezig om het leesplezier te stimuleren bij de leerlingen? Kunt u dit toelichten?
  - **Met welke reden stimuleert u het leesplezier bij uw leerlingen?** *(Vb. Is uw hoofddoel gericht op het bevorderen van het leesplezier of op het verbeteren van de leesvaardigheid van de leerlingen d.m.v. het vergroten van het leesplezier?)*



2. Denkt u dat de aanwezigheid van een helpende volwassene het leesplezier van leerlingen kan beïnvloeden? Zo ja/nee, kunt u dit toelichten?

- **Hoe wordt dit bij u op school en in de klas gedaan?**
- Wat is uw rol en welke andere volwassenen hebben een rol binnen de leesomgeving? (bijvoorbeeld voorlezen, geeft u tijd om te lezen)

3. Denkt u dat klasgenoten of leerlingen uit andere groepen invloed kunnen hebben op het leesplezier bij een leerling? Kunt u dit toelichten?

4. Hoe zou u het boekenaanbod op deze school/in uw klas beschrijven?

- Is er sprake van een schoolbibliotheek, is er een boekenkast in het klaslokaal?
- Hoe wordt er bij u op school gezorgd voor een passend en divers\* boekenaanbod?

5. Denkt u dat het boekenaanbod het leesplezier van leerlingen kan beïnvloeden? **Zo ja/nee, kunt u dit toelichten?**

- Welke aspecten van het boekenaanbod hebben volgens u de meeste invloed en waarom deze?
- Hoe ziet u dit terug bij uw leerlingen?

**De volgende vragen gaan over uw persoonlijke wensen wat betreft de leesomgeving en leesplezier**

6. Denkt u dat er op dit moment genoeg gedaan wordt om het leesplezier bij leerlingen te stimuleren via de leesomgeving?

- Ja → Waarom vindt u dat dit zo is? Kunt u dit verder toelichten?
- Nee → Waarom vindt u dat er te weinig gedaan wordt?

7. Welke verbeteringen zou u graag zien in de leesomgeving, dus binnen de klas en school, om het leesplezier bij leerlingen te vergroten?

- Hoe zou u dit in de praktijk willen realiseren?
- **Ook op het gebied van het boekenaanbod en helpende volwassene?**
- Ontbreken er materialen of hulpmiddelen die volgens u het leesplezier van de leerlingen kunnen vergroten

#### Subonderwerp 5: Begrijpend lezen van zwakke lezers

*Als laatste staat het onderwerp 'leesonderwijs voor zwakke lezers' centraal. Recent is in het PISA-onderzoek opnieuw gebleken dat het niveau van begrijpend lezen onder Nederlandse leerlingen daalt. Het Nederlandse onderwijs zal dan ook de komende jaren extra moeten investeren in begrijpend lezen om leerlingen zo goed mogelijk leesonderwijs te bieden. De volgende vragen zullen gaan over het ondersteunen van zwakke leerlingen:*

1. **Op welke manieren begeleidt u zwakke lezers in de klas?** (helpt een onderwijsassistent hier bij).

2. **Op welke manier helpt deze begeleiding om het begrijpend lezen van de zwakke lezer te ondersteunen?**

**3. Denkt u dat deze manieren voldoende effectief zijn om zwakke lezers te begeleiden bij begrijpend lezen?**

**Ja** → Op welke manieren draagt dit bij aan het verbeteren van de leesvaardigheid van zwakke leerlingen?

**Nee** → Waaraan ligt dat denkt u?

*Het herhaaldelijk lezen van uitdagende teksten blijkt een effectieve manier van werken in het onderwijs om zwakke lezers te helpen groeien. Een aanpak waarbij herhaaldelijk uitdagende teksten worden gelezen wordt 'close reading' genoemd.*

**4. Gebruikt u aspecten (uitdagend/herhaaldelijk) van deze aanpak? Had u al eens van deze term gehoord?**

**5. Denkt u dat close reading een geschikte werkwijze voor zwakke lezers kan zijn? Waarom ja/nee?**

**6. Stel dat u close reading wil toepassen in uw onderwijs, wat zou u daar dan voor nodig hebben als leerkracht? Denk hierbij aan ondersteuning op klasniveau, schoolniveau en van buitenaf.**

*(Vooral vanuit de geïnterviewde zelf laten komen, maar als ze het niet weten: hebben ze steun vanuit het schoolbestuur nodig, hebben ze een cursus nodig, willen ze dat alle andere leerkrachten dit ook toepassen in het onderwijs, hebben ze samenwerking vanuit het team nodig?)*

*Dan was dit het interview. Nogmaals bedankt voor uw tijd en dankzij uw antwoorden zijn wij weer een stuk verder gekomen in het onderzoek, dus bedankt daarvoor. We sturen u het transcript op voordat uw antwoorden in de resultaten van het onderzoek worden verwerkt. Mocht u dan nog iets willen veranderen aan de uitgeschreven tekst, mag u mailen naar ..... Ook kunt u hier een mail naar toe sturen wanneer u zich nog wat bedenkt wat toegevoegd moet worden aan het onderzoek. Zou u het leuk vinden om een (geprinte) versie van het uiteindelijke onderzoek te ontvangen?*

## **Bijlage 2: Informed consent brief**

### **INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK**

Versie voor deelnemers (leerkrachten)

#### **Ervaringen van leerkrachten uit de middenbouw rondom taal-leesonderwijs**

- **Waarom krijg ik deze informatie?**  
 U bent uitgenodigd om deel te nemen aan een onderzoek over ervaringen rondom taal-leesonderwijs van leerkrachten die lesgeven in het regulier basisonderwijs in de middenbouw (groep 3, 4 en 5). Het onderzoek wordt uitgevoerd door studenten Pedagogische Wetenschappen en Academische opleiding leraar basisonderwijs aan de Rijksuniversiteit Groningen (RuG), onder begeleiding van dr. M.A. Veldman. Het onderzoek start per 2 april en eindigt per 17 juli.
- **Moet ik meedoen aan dit onderzoek?**  
 Meedoen aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Wel is er toestemming nodig als u wilt deelnemen aan dit onderzoek. Het is daarom belangrijk dat u deze informatiebrief inclusief de toestemmingsbrief goed doorleest en eventuele vragen stelt aan de onderzoekers als u bijvoorbeeld iets niet goed begrijpt. Als u besluit niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom. Dit zal geen negatieve gevolgen voor u hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u toestemming heeft gegeven voor deelname aan het onderzoek. Als er al gegevens zijn verzameld, zullen deze verwijderd worden.
- **Waarom dit onderzoek?**  
 Het doel van dit onderzoek is om meer informatie te verkrijgen over ervaringen van leerkrachten rondom het taal-leesonderwijs in de middenbouw. We bespreken in dit onderzoek verschillende deelonderwerpen rondom dit overkoepelende onderwerp. De deelonderwerpen gaan over zelfvertrouwen bevorderen in lezen, ouderbetrokkenheid, ondersteunen van zwakke lezers, invloed van leesomgeving op leesplezier, het benutten van meertaligheid in de klas en meertaligheid in het onderwijs.
- **Wat vragen we van u tijdens dit onderzoek?**  
 Ten eerste willen we graag van u weten of u mee wilt doen met dit onderzoek. Daarvoor vragen we u om mondelinge toestemming te geven aan uw interviewer. Voordat u akkoord gaat, vragen we u om de informatie goed door te lezen met alle rechten en voorwaarden die u als deelnemer heeft. Wanneer u akkoord bent gegaan met alle rechten en voorwaarden, kunt u dit aangeven aan het begin van het interview. Wij vragen u de vragen in het interview volledig en naar eerlijkheid te beantwoorden. Er zullen tijdens het interview vragen gesteld worden over uw ervaringen rondom het taal-leesonderwijs. Ook zullen er vooraf algemene vragen gesteld worden. Denk hierbij aan vragen over uw werkervaring. De afname van het interview zal ongeveer één uur duren.
- **Welke gevolgen kan deelname hebben?**  
 U zult zelf geen directe voor- en/of nadelen ervaren als u ervoor kiest deel te nemen aan dit onderzoek. Er zijn voor u geen risico's verbonden aan het deelnemen aan het onderzoek.
- **Hoe gaan we met uw gegevens om?**  
 Uw gegevens worden gebruikt in vijf bachelorwerkstukken. De gegevens die worden verwerkt zijn uw antwoorden op de vragen tijdens het interview. Deze gegevens worden verzameld om ervaringen van leerkrachten rondom taal-leesonderwijs te beschrijven. Uw gegevens worden door uw interviewer geanonimiseerd. Uw gegevens worden vervolgens anoniem gedeeld met de medeonderzoekers en worden anoniem verwerkt in de bachelorwerkstukken.

De gegevens zullen veilig opgeslagen worden op de beveiligde (X-)servers van de RuG. Daarnaast worden de analyses via de beveiligde omgeving van de universiteit uitgevoerd. De data worden volgens het Research Data Management Protocol van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen bewaard. Na het afronden van het vak worden alle gegevens verwijderd. De verwerkte gegevens zullen worden gedeeld met de docent dr. M.A. Veldman (scriptiebegeleider). Als deelnemer heeft u ook het recht om de resultaten in te zien van het onderzoek.

U kunt uw gegevens te allen tijde inzien, vernietigen of opvragen. Indien u klachten, vragen of zorgen heeft over uw gegevensbescherming en/of hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan, kunt u hierover contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: [privacy@rug.nl](mailto:privacy@rug.nl).

- **Wat moet ik nog meer weten?**

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers aan te spreken of te mailen.

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: [ec-bss@rug.nl](mailto:ec-bss@rug.nl).

*Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.*

## GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

Versie voor deelnemers (leerkrachten)

### **Ervaringen van leerkrachten uit de middenbouw rondom taal-leesonderwijs**

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen en deze zijn ook voldoende beantwoord.
- Ik heb genoeg tijd gehad om over mijn deelname aan dit onderzoek te beslissen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat de deelname aan dit onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen hebben voor mij.

Ik stem door middel van mondelinge toestemming in met deelname aan het onderzoek en de verwerking van mijn persoonsgegevens.

De onderzoeker verklaart de gegevens van de deelnemer zorgvuldig te bewaren en dat de deelnemer uitvoerig voor het onderzoek voldoende is geïnformeerd.

Wanneer er tijdens het onderzoek informatie bekend komt die de toestemming van de deelnemer kan beïnvloeden, zal de onderzoeker de deelnemer daar vroegtijdig van op de hoogte stellen.

*De deelnemer kan een kopie krijgen van de geïnformeerde instemming*

### Bijlage 3: Codeerschema interviews

Achtergrondervaring	Onderwijservaring totaal	Veel
		Weinig
	Ervaring met meertalige leerlingen	Een beetje – heel veel
		Geen
	Talige diversiteit (op school/in klas)	Hoge
		Lage
	Ervaringen met schoolvakken	Waarin moeite meertalige leerlingen
		Waarin floreren meertalige leerlingen
Overtuigingen t.o.v. inzetten meertaligheid	Thuis taal mogen gebruiken	Wel
		Niet
Aanpak	Thuis taal inzetten in de klas	Niet
		Wel: translanguaging
		Wel: talensensibilisering
	Advies aan ouders	Eigen taal thuis spreken
		Nederlands thuis spreken
		Combinatie van NL & thuis taal
	Binnen team	Ondersteuning
		Uitwisseling met collega's
	Moment van inzet thuis taal	Spontane momenten
		Geplande momenten
	Voorbeelden	
Behoeftes	Structurele ondersteuning	Schoolintern
		Schoolextern
	Professionele ontwikkeling	Cursus / opleiding
		Webinar
		Studiedag
	Geen behoefte aan verdere ondersteuning	
Vaardigheden van leerkrachten	Benodigde vaardigheden	Anders dan bij NL'se leerlingen
	Eigen gevoel van competentie	Wel competent
		Niet competent
Ervaringen met meertaligheid benutten	Huidige situatie	Doe ik voldoende, kan altijd meer
		Doe ik onvoldoende
		Voorbeeld
	Hoe meer benutten (toekomstperspectief)	Voorbeeld
	Waarom niet gelukt t.n.t. (belemmeringen)	Gebrek aan tijd
		Gebrek aan geld
		Het past niet bij mij
		Voorzieningen binnen de school
		Ik spreek de taal niet
		Geen reden genoemd