

PLOEGEN, ZAAIEN, OOGSTEN

Aan het werk
op de akkers
van de meertalige
samenleving

Afscheidscollege
10 juni 2022

Prof. dr. Maaike Hajer

Kenniscentrum Leren en Innoveren
Lectoraat Meertaligheid en
Onderwijs



PLOEGEN, ZAAIEN, OOGSTEN

Aan het werk
op de akkers
van de meertalige
samenleving

Afscheidscollege
10 juni 2022

Prof. dr. Maaïke Hajer

Kenniscentrum Leren en Innoveren
Lectoraat Meertaligheid en
Onderwijs

Hogeschool Utrecht

INHOUD

INLEIDING	6
1 PLOEGEN EN ZAAIEN: PIONIERSWERK VANUIT HET LECTORAAT LESGEVEN IN DE MULTICULTURELE SCHOOL (2002-2010)	8
Case studies vanuit observaties en interviews	12
Het Platform Taalgericht Vakonderwijs	14
Een groep vol elan	16
2 ONDERZOEKER IN DE ZWEEDSE MEERTALIGE ONDERWIJSCONTEHT (2008-2022)	18
De vluchtelingencrisis van 2015	22
3 TERUG IN NEDERLAND: INCLUSIEF ONDERWIJS AAN NIEUWKOMERS EN ANDERE MEERTALIGEN (2017-2022)	26
4 TIJD OM TE OOGSTEN: INHOUDELIJKE OPBRENGSTEN	30
<i>Conclusie 1.</i> De kloof tussen thuistaal en schooltaal is definieerbaar	32
<i>Conclusie 2.</i> Schoolse taalvaardigheid is onderwijsbaar	35
<i>Conclusie 3.</i> Het verzorgen van taalgericht vakonderwijs is leerbaar	36
5 NIEUWE SEIZOENEN	38
We zijn er nog niet	39
Samenwerking op de akker: over instituties en allianties	40
DANKWOORD	44

CURRICULUM VITAE	47
SELECTIE VAN OPBRENGSTEN UIT DE LECTORAATSPERIODE SINDS 2002	49
Boeken	49
Wetenschappelijke artikelen	50
Semi-wetenschappelijke en praktijkpublicaties	54
Websites	60
OVERIGE REFERENTIES	61
COLOFON	66

INLEIDING

Nederland is een meertalig land geworden, waar kinderen opgroeien met uiteenlopende talen. Het onderwijs dat hen geboden wordt leidt echter tot ongelijke uitkomsten, volgens een patroon langs sociale en etnische grenzen. Taalvaardigheid is één van de factoren die daarop van invloed zijn.

Op het niveau van de klas kunnen leraren gelukkig bijdragen aan betere onderwijsresultaten van leerlingen. "Taalgebruik in de klas kan leerstof toegankelijk, aantrekkelijk en leerbaar maken, maar ook juist ontoegankelijk en demotiverend" en "Docenten zijn zich niet altijd bewust van de cruciale rol van het taalgebruik in de klasseninteractie", schreef ik in mijn openbare les, nu bijna twintig jaar geleden. Die had als titel *Kleurrijke Gesprekken. Interactie in een multiculturele school*. Ik zeg er direct bij: ik besef dat een focus op taal en interactie deel moet zijn van een bredere benadering. Want het gaat ook om goede samenwerking met ouders, het kunnen aangaan van positieve relaties met kinderen en het scheppen van een fijn klasklimaat, waarin kinderen gemotiveerd worden om samen te leren.



Wat was het een mooie kans om al die jaren met zoveel anderen te mogen werken aan dit thema, dat me na aan het hart ligt. Samen konden we bijdragen aan de opleiding en professionalisering van leraren in alle vakken, die in talige heterogene klassen werken. Zij kunnen kennis over taal en leren gebruiken en ook didactische vaardigheden ontwikkelen om binnen hun vak alle leerlingen talig te laten participeren. Het is nu tijd om terug te kijken op het lectoraatsonderzoek dat we

hebben kunnen uitvoeren. Ik verdeel die lectoraatstijd in drie perioden, die elkaar deels overlappen:

- Het pionierswerk van het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School (2002-2010).
- De Zweedse periode (2008-2022).
- Werk aan een inclusieve didactiek in meertalige contexten: het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs (sinds 2017).

Elke periode zal ik in grove streken karakteriseren en daarbij een enkel project uitlichten. Daarna maak ik de balans op vanuit de vraag: wat hebben we geleerd, met name over taalgerichte didactiek in vaklessen? Ook blik ik vooruit naar wenselijke ontwikkelingen om het onderwijs aan meertalige leerlingen verder te versterken.

“

Nederland is een
meertalig land
geworden.

1 PLOEGEN EN ZAAIEN: PIONIERSWERK VANUIT HET LECTORAAT LESGEVEN IN DE MULTICULTURELE SCHOOL (2002-2010)

Lectoraten zijn een jong fenomeen. In het jubileumboek bij het vijftienvijftigjarig bestaan van Hogeschool Utrecht (Ruardi 2020) wordt ruim aandacht besteed aan de prille verkenningen van de hogeschool op onderzoeksterrein, waarvan mijn aanstelling als lector Lesgeven in de Multiculturele School deel uitmaakte. Bij de opening van het academisch jaar in september 2002 kreeg ik in de Domkerk in Utrecht de lectorspenning omgehangen, met een geel lint, wat de koppeling aan de Faculteit Educatie aangaf.

Ik werkte sinds 1993 aan die faculteit, binnen (toen nog) de Hogeschool Midden Nederland (HMN). Daar was een stevige vakgroep Nederlands als Tweede Taal (NT2) opgebouwd die zich regionaal maar ook landelijk actief profileerde om het nieuwe werkveld NT2 uit te bouwen. De HMN had toen nog een regionale nascholingsopdracht. Niet veel later verschoven de nascholingsgelden echter naar de scholen en moest er een commercieel aanbod in concurrentie met anderen worden ontwikkeld. Dat was op uitvoerend niveau geen probleem: schoolbesturen en begeleidingsdiensten wisten ons te vinden om professionaliseringstrajecten op te zetten. De beleidsadviseurs van de Projectgroep NT2 onder leiding van Frans Teunissen hadden onze groep goed in beeld en we werden ingezet in menig kadertrainingstraject rond 'taalbeleid' voor andere opleiders en begeleiders, in samenwerking met randstadhogescholen (Teunissen 1992). Intern was er een samenwerking

gegroeid tussen de NT2-groep en andere vakgroepen, die de signalen vanuit het werkveld wilden oppakken om meer aandacht aan taal in schoolvakken te besteden.

We beseften echter dat we in zekere zin éénogen in het land der blinden waren en dat het noodzakelijk was de opleiding en het ondersteuningsaanbod voor multiculturele scholen op wetenschappelijke basis verder te ontwikkelen. Maar hoe kon gericht onderzoeks- en praktijkontwikkelingswerk gefinancierd worden?

Vanaf 2001 werden er landelijk vanuit de HBO-raad fondsen beschikbaar gesteld om onderzoeksgroepen op te zetten rond vragen uit de beroepspraktijk, vanuit aantoonbaar aanwezige expertise. Vragen die universiteiten niet oppakten. We zagen hier kansen en bereidden een lectoraatsaanvraag voor, gestimuleerd door de NT2-teamleider en de instituutsdirecteur.

Vanuit die nauwe verbinding met de tweedegraadsopleidingen van Instituut Archimedes startte ik het eerste lectoraat van de Faculteit Educatie onder de titel 'Lesgeven in de multiculturele school'. We vormden in de herfst van 2002 snel en doortastend een multidisciplinaire lectoraatsgroep, bestaande uit opleiders van vooral Instituut Archimedes, maar ook uit het Seminarium voor Orthopedagogiek en de Pabo, het Instituut Theo Thijssen. De groep werd aangevuld met mensen uit het werkveld en twee ervaren onderzoekers van de Universiteit Utrecht (UU).

"In gedachten zie ik ons rondsjouwen met statieven, camera's en allerhande – toen moderne en nu alweer verdwenen – opnameapparaten. Met posters, overheadsheets en powerpoints op conferenties en studiedagen. We wisselden kennis en ervaringen uit in onze tweewekelijkse bijeenkomsten, gevoed door gastsprekers en lezing van artikelen, zowel uit wetenschap als praktijk. De verhalen van studenten, kinderen, ouders en leerkrachten kwamen de groep binnen. We hoorden elkaars stemmen vanuit verschillende expertises."

Met ons onderzoek wilden we licht werpen op de competenties die leraren nodig hebben bij het lesgeven in een kleurrijke, multiculturele

groep leerlingen. Wij beschouwden deze competenties als inherent aan het opleiden voor onderwijs anno 2000 en niet als passend in een keuzeminor of specialistische opleiding voor een kleinere groep professionals. We onderzochten bovendien de manieren waarop leraren (in opleiding) kennis en vaardigheden konden ontwikkelen in opleiding en professionalisering.

Een schoolvoorbeeld in het kwadraat

Segregatie in het voortgezet onderwijs zette in Utrecht vanwege een teruglopend leerlingenaantal het voortbestaan van diverse vo-scholen onder druk. Terwijl een groep leraren van het Niels Stensen College en het Thorbeckelyceum zich boog over de contouren van een nieuwe, gefuseerde school, werd alsnog tot sluiting van beide scholen besloten. Opheffing was een zeer ingrijpende maatregel voor alle betrokkenen. Het veroorzaakte ook verlies van opgebouwde deskundigheid in de betreffende scholen.

In opdracht van de Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling van de Gemeente Utrecht en met een extra subsidie vanuit de Onderwijsraad tekenden we de praktijkkennis op van de leraren en schoolleiders die elkaar kort daarna niet meer zouden treffen. Via een enquête checkten we in hoeverre de bredere groep leraren de verzamelde inzichten deelde. We werkten de gegevens uit in het boek *Leraar in een Kleurrijke School*. Het was bedoeld voor de lerarenopleiding over de kernaspecten van werken in een kleurrijke school, rijk gelardeerd met citaten uit de interviews (Hajer, Den Brok, Patist & Swachten 2004). Het werd jarenlang in de opleidingen gebruikt. Een schoolvoorbeeld in dubbele betekenis: voorbeeld van een school en voorbeeld van lectoraatsonderzoek zoals het bedoeld is, rond urgente vragen uit de beroepspraktijk, in de driehoek wetenschap, opleiding en werkveld en met opbrengsten voor alle drie de terreinen.



Het project Leraar in een Kleurrijke School leverde zo al vroeg een sterk inhoudelijk kader voor ons werk. Het liet het werk in een meertalige, multiculturele schoolomgeving in vele facetten zien: van het microniveau van de klas, naar het mesoniveau van de school tot het macroniveau van samenwerking met de schoolomgeving. We sloten aan bij de geformuleerde beroepscompetenties die later de basis voor de Wet Beroepen in het Onderwijs

zouden vormen. “Wat maakt dat werk anders dan gewoon goed lesgeven in andere scholen?”, werd ons vaak gevraagd. Dan was ons antwoord dat het allereerst ging om het kunnen opbouwen van een goede interpersoonlijke relatie, vanuit erkenning van de heterogeniteit van de klas. Daarbinnen kwam de focus op het scheppen van interactief onderwijs, waarin alle leerlingen zouden kunnen participeren, vanuit een taalgerichte didactiek in alle schoolvakken. Nuttig voor iedereen, maar in het bijzonder essentieel voor leerlingen uit niet-academische milieus en voor tweede-taalleerders.

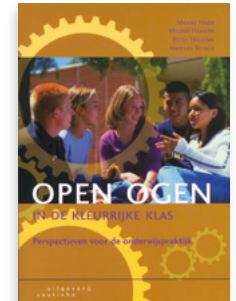
Case studies vanuit observaties en interviews

Een belangrijke bron van kennis vormden interviews met betrokken leraren, leerlingen en schoolleiders, bij voorkeur in combinatie met observaties in de klas. Ervaren leraren blijken vaak inzicht te hebben opgebouwd in sterke pedagogisch-didactische benaderingen en expliciteerden die in de onderzoeksetting. Zo konden we ze delen en toegankelijk maken voor anderen en ook op schoolniveau bespreken. We sloten hiermee aan bij eerdere onderzoeken. Mijn promotie-onderzoek had bestaan uit observaties in uiteenlopende vaklessen aan eenzelfde meertalige mavoklas. De belangrijkste data waren destijds audio-opnames en observaties. Daarna had ik als postdoctoraal onderzoeker meegewerkt in een project van Universiteit Utrecht en Rijksuniversiteit Groningen rond inclusie en exclusie van leerlingen in multiculturele wiskundelessen (Deen, Hajer & Koole eds. 2008). De techniek was

inmiddels zover dat we video-opnames konden maken en die direct naderhand in stimulated recall interviews aan de leraren en leerlingen konden laten zien om hen om commentaar te vragen. We vonden het essentieel ook inzicht te krijgen in de overtuigingen van leraren, die onlosmakelijk verbonden zijn met hun gedrag in de klas: inzicht in hun ideeën over leren, over taal en taaldidactiek, inzicht in hun rolopvatting en niet in de laatste plaats in de verwachtingen die ze hadden van hun leerlingen. De samenhang tussen leerkrachtverwachtingen en interactiepatronen in klassen had ik in mijn proefschrift aangetoond (Hajer 1996).

Met de kenniskring publiceerden we een reeks van achttien merendeels casestudies vanuit primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs in een eigen interne publicatiereeks ‘Onder de Loep’ van waaruit ook externe artikelen en opleidingsmaterialen werden samengesteld. Ook in het hoger onderwijs werden ervaringen van leraren en meertalige studenten verzameld (Beijer 2007). Voor basis- en voortgezet onderwijs schreven we het boek *Open Ogen in een Kleurrijke Klas*, gebaseerd op de uitgevoerde casestudies (Hajer, Hanson, Hijlkema, Riteco 2007).

Vanuit de interactieanalyses in meertalige klassen zagen we aanleiding om te gaan sleutelen aan praktijken, om daarmee het onderwijs toegankelijker te maken. In interventiestudies ontwierpen en herontwierpen leraren en onderzoekers samen taalgerichte vaklessen. In het hoger onderwijs deden we dat in pilots op verschillende HUFaculteiten, samen met opleiders, die in talig lastige cursussen binnen gezondheidszorg, economie, lerarenopleiding wiskunde en sociaal cultureel werk taalontwikkeling in hun onderwijs wilden meenemen. Ook hier was het uitgangspunt: zoek de ondersteuning niet buiten het reguliere onderwijs door aanbidding van een ehbo-post, maar veranker taalontwikkeling als integraal deel van elk leerproces in het reguliere onderwijs aan heterogene groepen studenten.





Vanaf 2006 initieerde het lectoraat de websiteontwikkeling van het Landelijke Expertisecentrum Onderwijs Nederlands en Diversiteit (LEONED) in samenwerking met het Expertisecentrum Nederlands en Instituut voor Lerarenopleiding van de Radbouduniversiteit Nijmegen en het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO. Opleidingsmaterialen brachten in beeld hoe onderwijs in heterogene klassen in zowel taalvakken als overige vakken

konden worden gepland. De vele video-opnames met opdrachten voor studenten staan nog steeds op www.leoned.nl. De onderzoeksdata en de gemaakte producten vonden gretig aftrek bij opleidingen die hiermee voorbeelden konden laten zien aan studenten van interactieve lessen in verschillende vakgebieden.

Het Platform Taalgericht Vakonderwijs



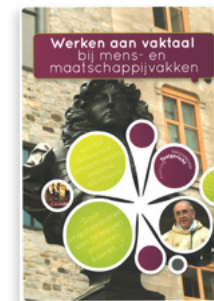
Door de jaren heen was het lectoraatswerk onlosmakelijk verbonden aan het landelijke Platform Taalgericht Vakonderwijs. Instellingen uit onderwijsonderzoek, lerarenopleiding en schoolbegeleiding ontmoeten elkaar daar sinds 2004 om de voortgang van taalbeleid en taaldidactiek in vaklessen uit te wisselen en samen verder te brengen. Niet alleen instellingen die gericht waren op taalonderwijs sloten zich aan, maar ook didactici uit de wiskundehoek, biologie, natuur- en scheikunde en techniek, mens- en maatschappijonderwijs en economie.¹ Met deze partners zetten we gezamenlijke ontwikkelprojecten op, die onder andere instrumenten opleverden voor opleiding en professionalisering. De *Kijkwijzer Taalgericht Vakonderwijs* met

¹ De kiem ervoor was gelegd in pilotprojecten taalgericht vakonderwijs, in samenwerking tussen Projectbureau Rotterdam, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS), Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) en Hogeschool Utrecht (HU). Het Platform betekende een bestendiging en verbreding van de samenwerking.



bijbehorende video-opnames (Hacquebord, Van Eerde, Hajer & Raymakers 2004) hielp bijvoorbeeld om te focussen op belangrijke aspecten van interactief, taalgericht onderwijs en ondersteunde de stap naar vormgeving van interactieve lessen. In *Coachen op Taal* (Ritico e.a. 2007) kregen leraren (in opleiding) suggesties hoe ze vervolgens aan de praat konden raken en verder konden werken aan kwaliteit van hun onderwijs.

In een reeks lessenseries *Taalgericht de vakken in!* beproefden didactici en leraren van uiteenlopende vakken samen met taaldidactici herontwerpen van hun lessen. Vanuit de kenniskring werkte geschiedenisdocent Timur Erogluer bijvoorbeeld mee aan een lessenreeks geschiedenis over de val van Constantinopel in 1453. Vragen waren: hoe kun je in geschiedenis klasseninteractie plannen en inzetten om historisch te leren redeneren? Hoe kun je de perspectieven van betrokkenen in historische bronnen herkennen en in je eigen vaktaalgebruik zorgvuldig met die perspectieven omgaan? Gerald van Dijk ontwikkelde taalgerichte lessen voor het vak techniek dat hem zo na aan het hart ligt, Dolly van Eerde ontwierp lessen over grafieken, Henriëtte de Bruijn droeg bij aan het materiaal voor biologie. In een



later Platformproject ontwikkelden we vernieuwende brochures *Werken aan Vaktaal* voor exacte vakken, mens- en maatschappijvakken, groen en talen.

Om de twee of drie jaar organiseerde het Platform werkconferenties waar ontwikkelingen in het vakgebied in kaart werden gebracht en onderlinge kadertraining plaatsvond. De ontwikkelingen in het vakgebied werden verwerkt in de verschillende edities van het *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*, waarover straks meer. Ook dat wordt al jaren voorgeschreven in de tweede- en eerstegraadsopleidingen in het land.

Een groep vol elan

Kortom, we waren een groep vol elan die in nauwe verbinding met werkveld en opleiding een diversiteitsbeleid en pedagogisch-didactische aanpak in scholen wilde versterken, gericht op grotere kansen van leerlingen. De jaarverslagen vanaf 2002 laten zien hoe we als lectoraatsgroep zorgden voor honderden workshops, lezingen en artikelen. Richting wetenschap, opleiding en werkveld, intern en extern, nationaal en internationaal. Dat is het type opbrengst dat beoogd wordt met lectoraten: bijdragen met doorwerking in de driehoek wetenschap, opleidingen en werkveld, met soms een uitstapje richting onderwijsbeleid.

Pionierswerk was het dus. Met een grote vrijheid, die mij goed beviel. Met de lector als tractor ploegden en zaaiden we zonder dat de velden al omheind waren. Soms moest er nog behoorlijk wat



ontginningswerk plaatsvinden. Structuren ontbraken, bijvoorbeeld rond de samenwerking tussen onderzoek en opleidingsinstituten. Met argusogen keken sommige opleidingsmanagers hoe faculteitsdirectie en College van Bestuur versterking van de onderzoekspoot nastreefden. Gezamenlijke studiereizen van managers, opleiders en lectoren naar Marokko in het kader van het diversiteitsbeleid droegen bij aan een gedeelde missie. Maar bij wisselingen in het management moest de inzet van personeel opnieuw bevochten worden. De professionalisering van de opleiders kwam kennelijk niet altijd zichtbaar aan onderwijs ten goede en er was nog onvoldoende beleid om duurzame relaties met instituten te garanderen. De vorming van een kenniscentrum op faculteitsniveau vergrootte de afstand tot de instituten.

Pioniers houden van verrassingen, maar lopen ook risico's. Gebrek aan kaders en onderzoeksbeleid in de faculteit Educatie leidde bij de ondersteunende diensten tot een (overigens slechts korte tijd gehanteerde) richtlijn dat lectoraten per definitie niet langer dan acht jaar konden duren. Ondanks een positieve externe evaluatie, waarin we 'een goudklompje voor de Hogeschool' werden genoemd werd mij in 2010 gezegd dat het bruisende lectoraat ontmanteld moest worden. Ik kon als toegepast taalkundige een lectoraat op een heel ander thema opzetten, of een functie elders zoeken. Ik surfde daarom verder op een andere, internationale golf, die als onderstroom al langer in mijn leven stroomde en liet me detacheren in noordelijke richting.



“

Zoek de
ondersteuning niet
buiten het reguliere
onderwijs.

2 ONDERZOEKER IN DE ZWEEDSE MEERTALIGE ONDERWIJSCONTEXT (2008-2022)

“Ik loop met mijn zwarte koffertje in stevige pas over vliegvelden en treinstations. De blauwe portemonnee met euro's is verruild voor de zwarte met Zweedse kronen. De taalswitch verliep al ongemerkt, ik denk en droom onderweg alweer in het Zweeds. Vaak reis ik alleen en vertel collega's naderhand over de Zweedse praktijk. Hoe fijn is het wanneer collega's meedoen aan een uitwisseling of in meer structurele samenwerking. Ik zie Utrechtse opleiders gehaast binnenlopen op een studiedag met opleiders in Stockholm, na een door mist vertraagde vlucht. Ik zie het scherpe voorjaarszonlicht in Malmö, waarin Nederlandse, Noorse en Zweedse collega's even samen pauzeren van hun intensieve werk aan artikelen uit het Nordforskproject.”

Jarenlang had ik een dubbelleven, in alle openheid. Met twee bureaus, twee telefoons, twee werkculturen, twee netwerken rond taalgericht vakonderwijs, met verbindingen met de meest actieve opleidingen, wetenschappers vanuit verschillende disciplines, gemeentelijke begeleidingsdiensten en uitgevers in de twee nationale contexten. Dat was niet toevallig. Zweden houdt ons een spiegel voor qua opzet van het onderwijsstelsel en aansturing van onderwijsvernieuwingen ten aanzien van meertaligen. Al sinds mijn doctoraalstudie studeerde ik Zweeds en volgde ik het Zweedse beleid en onderzoek rond taalonderwijs aan immigranten (Hajer 1983). Het land dichtte vanuit de sociaaldemocratische traditie een actieve rol aan de overheid toe in het scheppen van gelijke kansen in het onderwijs: de maakbare samenleving. Opvallend was toen al de positieve benadering van

meertaligheid van leerlingen, voor wie het recht op moedertaalonderwijs in een wet verankerd werd. Er was een opleiding van leraren tweede taal met een eigen bevoegdheid, een vak Zweeds als Tweede Taal (ZT2), er waren experimenten met tweetalige opleidingen en tweetalige leraren en klassenassistenten, er werd ondersteuning geboden vanuit moedertalen bij ander vakonderwijs (Hajer & Meestringa 1986).

Na mijn promotie werd het Nederlandse werk rond taalgericht vakonderwijs gespot door de Zweden, waarna het aantal uitnodigingen voor lezingen, workshops en publicaties groeide. Ook namen diverse collega's uit expertisecentra en opleidingen de moeite in Utrecht te komen kijken. Op conferenties in Stockholm en Gothenburg over 'Språk, Kunskap och Lärande' werd het idee van een taalgerichte vakdidactiek binnen een schoolbreed taalbeleid enthousiast ontvangen (Hajer 2003, 2006). Het leidde tot een mooie aanbieding om in de herfst van 2008 een half jaar aan de universiteit van Gothenburg te komen werken als gasthoogleraar Svenska som Andraspråk, Zweeds als tweede taal, aan het gelijknamige instituut ISA.

Nu kon ik iets terugdoen na jarenlang van de Zweedse expertise te hebben geprofiteerd, namelijk taalgerichte vakdidactiek op de Zweedse kaart zetten. Ook de Nederlandse verbanden tussen praktijkgericht onderzoek en professionalisering en het ontwerpgericht onderzoek interesseerden velen. Vanuit slechte PISA-resultaten en geconstateerde kansenongelijkheid hadden rond 2010 de vernieuwde Zweedse leerplannen voor basis- en voortgezet onderwijs (afgekort: Lgr10, Lgy11)

een expliciete talige inslag gekregen. Binnen alle vakken werd taalontwikkeling meegenomen in beoordelingen, wat direct een effect op het onderwijs kreeg dat naar die doelen zou moeten leiden. Hoe konden leraren daaraan bijdragen en hoe zou onderzoek dat proces helpen versnellen? Een gedreven uitgever, Uli Svensson van Hallgren en Fallgren wilde het *Handboek taalgericht vakonderwijs* naar de Zweedse context bewerken en het – tegelijk met



het werk van Pauline Gibbons – actief promoten (Hajer & Meestringa 2010/2014). Zo kwam het concept taalgericht vakonderwijs de Zweedse lerarenopleidingen in, maar vooral ook het onderwijsveld waar sowieso veel vakliteratuur gelezen en gezamenlijk besproken werd en wordt.

Aansluitend op het verblijf in Gothenburg kreeg ik het verzoek een dag in de week aan het Språkforskningsinstitut van de afdeling onderwijs van de gemeente Stockholm te komen werken (2009 en 2010). Ook weer een fantastische kans, die ik niet liet lopen. Eens in de vijf weken woonde ik op Södermalm. En ook in het zuidelijke, multiculturele Malmö werd in taalgerichte didactiek geïnvesteerd: vanaf de zomer van 2010 werd ik ingezet als gasthoogleraar om het concept Taalgericht Vakonderwijs (TVO) te helpen ontwikkelen binnen de unieke samenwerking die de gemeente er met de lerarenopleiding had opgebouwd. Aanvankelijk een dag in de week (een halve dag betaald door de universiteit, de andere halve dag door de gemeente), maar in de jaren 2015-2018 met een hoogleraarsaanstelling van zelfs drie dagen in de week. Dat was ook formeel nodig om de rol op te mogen pakken als projectleider van het Vetenskapsrådsprojekt Science And Literacy Teaching (SALT), samen met ISA in Gothenburg aangevraagd (looptijd 2015-2018). Een intensieve en productieve tijd.

Ik gaf eindeloos veel workshops en lezingen, soms aan honderden leraren tegelijk, een keer zelfs aan alle 2400 leraren van Malmö in de grote sporthal Baltiska Hallen (september 2012). De nieuwe ideeën vielen er in vruchtbare aarde en het pleidooi voor multidisciplinaire samenwerking over vakgrenzen heen werd er opgepikt. In een soort professionele leergemeenschappen rond verschillende vakken werden taalgerichte werkwijzen beproefd, waarvoor we ter afsluiting een forum organiseerden in de vorm van een landelijke conferentie over taalontwikkeling binnen verschillende vakken. Daarna leidde ik in opdracht van de overheid de ontwikkeling van twee modules in het landelijke professionaliseringsprogramma Läslyft – natuurlijk in samenwerking tussen talen- en vakdidactici mens- en maatschappijvakken en exacte vakken (Hajer, Stolare e.a. 2015; Hajer,

Jakobsson e.a. 2015)². De laatste jaren kreeg ik de opdracht van de faculteit om verschillende vakgroepen te ondersteunen bij het integreren van taalgerichte didactiek in hun opleidingsprogramma's. Intussen raakte ik thuis in een van de participerende basisscholen in een voorstad van Malmö. De samenwerking was uiterst prettig en in vele opzichten leerzaam. Zo kreeg ik ook inzicht in de regionale verhoudingen tussen een actieve, progressieve lerarenopleiding en een dito gemeente, en over de daadkrachtige organisatie van onderwijsvernieuwing; daarover straks meer.

Ook begeleiding van promovendi behoorde tot mijn taak, en ik kon na enkele jaren Maria Kouns (2014), Marie Sjöblom (2015) en Maria Rubin (2019) feliciteren met de afronding van hun ontwerpstudies op het gebied van taalgericht vakonderwijs.

De vluchtelingen crisis van 2015

“Gedurende de herfst van 2015 zag ik, elke keer als ik weer in Malmö aankwam over de Öresundsbrug, de continue stroom vluchtelingen uit het Midden Oosten. Aanvankelijk werden ze geïmproviseerd opgevangen door vrijwilligers in hesjes met tasjes kleren, terwijl vele ontheemden bivakkeerden in de hal van het station. Maar vanachter mijn bureau zag ik de kade aan de overkant veranderen in een geoliede opvanglocatie, met rijen bussen die klaarstonden om hen over het grote land te verdelen. Ze werden welkom geheten in vier talen. Uiteindelijk vonden 150.000 vluchtelingen een nieuw thuis, onder wie grote aantallen minderjarigen die in het onderwijs vanuit een doordacht beleid werden opgenomen.”

Er voltrok zich in 2015 een vluchtelingendrama als gevolg van de oorlog in Syrië. Zweden hield ons ook een spiegel voor waar het ging om het onderwijsbeleid rond deze nieuwkomers. Dat was al vele jaren in ontwikkeling, in nauw overleg tussen wetenschap, opleiding, werkveld en beleid en met actieve inbreng van sociolinguïsten. De

² Naar deze landelijke 'Language Boost'- interventie werd recentelijk verwezen in De Staat van het Onderwijs 2022 van de Onderwijsinspectie.

wettelijke kaders bepalen dat binnen zes weken na aankomst de behoeften van nieuwkomersleerlingen in beeld moeten worden gebracht, in een intake die wordt afgenomen vanuit hun sterkste taal. Een kort transitieprogramma leidt hen dan zo snel mogelijk naar opname in een reguliere klas, waar ze Zweeds als Tweede Taal (ZT2) door daartoe opgeleide leraren onderwezen krijgen. De regulering van bekwaamheidseisen, bevoegdheden en aanwijzing van opleidingsplekken waren al veel langer geleden geregeld. Bij verschillende vakken wordt zonodig begeleiding gegeven door tweetalige klassenassistenten. Dit beleid was in 2015 al op orde, maar moest versneld ten uitvoer worden gebracht en op een onverwacht grote schaal.

Ook de door de vluchtelingen meegebrachte expertise werd in kaart gebracht en naast de behoeften op de arbeidsmarkt gelegd. Op verschillende plekken werden direct 'fast tracks' georganiseerd voor onder andere leraren, in een combinatie van tweedetaalonderwijs en pedagogisch-didactische bijscholing vanuit de moedertaal. We evalueerden een dergelijke cursus in Malmö om lering te kunnen trekken voor volgende edities.

Wat een contrast met Nederland, waar iedereen met de handen in het haar zat en improviserend aparte taalklassen waren gevormd. *Help, een nieuwkomer in de klas* was de veelzeggende maar ook wat gênante titel van een ondersteuningsbrochure. De uitwisseling van ervaringen, met veel inzet door de werkgroep LOWAN georganiseerd, was niet systematisch verbonden aan recente wetenschappelijke inzichten in succesvolle modellen en de mogelijke inzet van meertalige werkwijzen. Leraren, schoolleiders, intern begeleiders, opleiders, nascholers en beleidsmakers hadden grote behoefte aan gezamenlijke visie- en praktijkontwikkeling. Dat bleek toen we als taallectoren de urgente problematiek bespraken. Eind 2015 richtten we het Lectorieninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN) op met enkelen van hen, aangevuld met andere taalexperts uit begeleiding en opleiding. Weer vol elan, bespraken we de contouren van een taalbeleid dat over de grenzen van een of twee jaar aparte opvang reikte. Denk

in een periode van vijf jaar, bepleitten we. Zorg daarbinnen van meet af aan voor sociale contacten met leeftijdgenoten die het Nederlands al machtig zijn. Werk gericht vanuit dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT) naar de schoolse taalvaardigheid (cognitieve academische taalvaardigheid, CAT) door een verbinding tussen expliciete taalles en impliciet taalonderwijs bij gebruik van taal in andere vakken. En zet in op meertalige werkwijzen, want kinderen kunnen zich verder ontwikkelen vanuit meegebrachte talige competenties; hun ontwikkeling stagneert echter wanneer je eerst de vaardigheid in een nieuwe taal moet hebben opgebouwd.

We droegen de boodschap uit op workshops en lezingen. We bestookten Onderwijsraad en Ministerie ermee.³ En kregen van het departement, via de PO-raad, de vraag er een handzaam boekje over te schrijven. Een prachtopdracht die we in korte tijd ten uitvoer brachten: *Ruimte voor nieuwe talenten*. Het boekje werd gratis aan alle basisscholen toegestuurd. Voor begeleiders en opleiders zetten we een kadertraining op, die meermalen werd uitgevoerd. Ook brachten we vanuit het Lectorateninitiatief meer dan honderd opleiders en begeleiders bijeen op een studiedag in Den Bosch, in juli 2016. Zij hadden grote behoefte aan een actualisering van inzichten in een goed onderwijsbeleid rond nieuwkomers. Opvallend was hoezeer de begrippen 'dagelijkse algemene taalvaardigheid' (DAT) en 'cognitieve academische taalvaardigheid' (CAT) als eyeopener werden ervaren. Maar ook was het schokkend hoe weinig bekend deze toch al gevestigde begrippen en het idee van een meerjarig taalbeleid bleken te zijn. Tegelijk kreeg onze suggestie veel aandacht om de meertaligheid van kinderen als uitgangspunt te nemen en expliciet voort te bouwen op hun eerdere leerervaringen via andere talen dan het Nederlands. Al was het maar door deze positief te benoemen in plaats van te problematiseren. Hoe kon het toch dat dergelijke inzichten zo weinig waren doorgedrongen tot de praktijk? Heeft de wetenschap wel voldoende relatie met opleiding en professionalisering, vroegen we ons af.

³ Zie de passage in het advies *Vluchtelingen en Onderwijs*, 2017 op pagina 23.

Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN)

Het Lectorateninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN) bestaat uit een aantal taallectoren aan hbo-instellingen, aangevuld met andere onderzoekers aan universiteiten, hogescholen en ondersteuningsinstellingen die sinds de grote vluchtelingeninstroom van 2015 actief zijn om bijdragen te leveren aan een adequate professionalisering van leerkrachten in het reguliere onderwijs, geconfronteerd met nieuwkomers in hun klas.



De handreiking *Ruimte voor nieuwe talenten* werd ontwikkeld in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en de PO-raad. De tekst biedt een nieuw perspectief op het onderwijs aan nieuwkomers. Inzichten in tweedetaalverwerving en taaldidactiek wijzen de weg naar een meerjarig integratiemodel dat bestaat uit eerste opvangfase, instapfase

en doorgroefase. Daarbij is van meet af aan contact met Nederlandstalige leeftijdgenoten cruciaal: voor de kinderen zelf, de klas en de school. Integratie komt van twee kanten. Integratie van taalontwikkeling in alle vakken en inzet van meertaligheid maken deel uit van het meerjarige model. Een brochure met gelijke strekking werd in opdracht van de VO-raad geschreven (Van de Grinten, Muller, Hager & Kerkhoff 2021).

“

Taalgerichte
vakdidactiek is een
middel voor inclusie
van leerlingen.

3 TERUG IN NEDERLAND: INCLUSIEF ONDERWIJS AAN NIEUWKOMERS EN ANDERE MEERTALIGEN (2017-2022)

De verbinding met de HU was intussen in stand gebleven, onder andere ten behoeve van de begeleiding van de promotietrajecten van HU-promovendi Dubravka Knežić en Gerald van Dijk, (waarover meer in hoofdstuk 4). Vanaf 2017 nam ik weer een grotere plek in aan de HU. Het LPTN-werk zette duidelijk de koers: werken aan een integrale benadering van onderwijs aan meertalige leerlingen.

In een overzichtsstudie voor het Nederlands Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) beschreven we hoe de opleiding en professionalisering van leraren in en rond nieuwkomersonderwijs was georganiseerd in Vlaanderen en Zweden, in vergelijking met Nederland (Hajer, Kootstra & Van Popta 2018). Kortom, de Zweedse benadering was inhoudelijk relevant, bijvoorbeeld in de inzet van meertaligheid, maar bleek ook qua opzet van de onderwijsondersteuning een inspirerend voorbeeld.

Als projectleider van Inclusive Science Education zette ik de samenwerking met Scandinavië voort, maar nu in een groter internationaal team, in samenwerking met Innland University in Hamar en Malmö University. De subsidie verwierven we bij de Scandinavische organisatie voor wetenschappelijk onderzoek Nordforsk, in samenwerking met het NRO vanuit het programma 'Inclusive education'. Aanvankelijk werd het project aangehaakt bij het lectoraat Betadidactiek, later bij Meertaligheid.

Formeel was ik als lector ondergebracht in het lectoraat Geletterdheid. Met collega Rick de Graaff, lector Didactiek van de Moderne Vreemde

Talen, besprak ik de wenselijkheid om onderzoek naar talendidactiek niet met hekjes te ompalen: een hek tussen vreemde talen en moedertalen, hekken tussen Nederlands voor moedertaalsprekers en tweede-taalsprekers, met daarbuiten een braakliggend terrein van onderwijs in vele andere talen. In een meertalige samenleving zou het onderwijs de meegebrachte talige repertoires van alle kinderen moeten erkennen en koesteren. Expliciet onderwijs in talen zou gecombineerd moeten worden met het doordacht hanteren van diverse talen als instructietaal, in combinatie met een taalgerichte vakdidactiek door het hele curriculum heen. Vanuit een school- en onderwijsbeleid zou doordacht met meertaligheid omgegaan moeten worden om iedereen een positief leerklimaat te bieden. Een integrale benadering dus. We kregen de handen op elkaar voor het integreren van de lectoraten, wat in januari 2020 tot de start van het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs leidde.

“Na alle vliegbewegingen fietste ik nu weer tussen de weilanden door vanuit Bunnik naar de Uithof en terug. Maar kort na de start van het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs in 2020 ging Nederland in lockdown. We werkten vervolgens twee pandemische jaren lang op afstand van elkaar, vanachter beeldschermen op zolderkamers, via Teams- en Zoomvergaderingen. Contacten met het werkveld en de opleidingen werden tijdenlang enorm belemmerd. Geen optimale start voor een nieuw team.”

Binnen het nieuwe lectoraat maakten we in samenwerking met de Marnixacademie (Pabo Utrecht) de producten af van het Nordforskproject: wetenschappelijke artikelen, presentaties en vooral een mooie website vol opleidingsmaterialen met bijbehorende video's. Deze zijn inmiddels ook in het Zweeds ondertiteld.

Ik gaf al eerder aan te beseffen dat een focus op taal deel moet zijn van een bredere benadering van onderwijs in heterogene settings.

Ik was dan ook blij met de verbinding aan het NWA-Startimpulsproject Sociale cohesie in de klas onder leiding van Sabine Severiens (EUR) en Eddie Denessen (RUN). Daarin stond de vraag centraal 'hoe kun

je sociale cohesie versterken in een klas met veel diversiteit in sociaal en cultureel-etnische achtergronden?' Ik verwacht dat de aanzetten tot een conceptuele verbinding van sociale cohesie en aandacht voor meertaligheid van leerlingen een vervolg zullen krijgen in het nieuwe lectoraat.

Inclusieevakdidactiek.nl

Om inclusie van alle leerlingen te bevorderen, staan vier taalgerichte strategieën centraal:

- Interactie over Natuur & Techniek bevorderen vanuit concrete activiteiten
- Geplande scaffolding van taal
- Interactieve scaffolding
- Inzet van meertalige hulpbronnen.

Deze vier strategieën zijn tijdens verschillende fasen van Natuur & Techniek-lessen in te zetten: bijvoorbeeld bij de introductie van nieuwe onderwerpen, bij het uitvoeren van experimenten, en bij het verwerken van observaties na de experimenten. Ze zijn niet alleen gericht op meertalige leerlingen, maar op de actieve deelname van alle leerlingen in een heterogene groep.



HOME CURSUSMATERIAAL INTRODUCTIEVIDEO'S PRAKTIJCMATERIAAL EN VIDEO'S ACHTERGROND COLOFON CONTACT

Cursusmateriaal voor opleiders, nascholers en leerkrachten



“

Taalgericht
vakonderwijs: een
concept waar je wat
aan hebt.

4 TIJD OM TE OOGSTEN: INHOUDELIJKE OPBRENGSTEN

Na deze beschrijving van het werk in drie perioden bekijk ik de opbrengsten met enige distantie. Om ieders werk recht te doen zou natuurlijk een veel uitgebreidere terugblik op uitgevoerde projecten nodig zijn. Ik benoem hier opbrengsten die ik als de meest krachtige en houdbare beschouw. Die beschrijf ik vooral vanuit het ontwikkel- en onderzoekswerk rond taalgerichte vakdidactiek als middel tot inclusie van leerlingen bij het leren in uiteenlopende vakcontexten. Ten slotte ga ik in op de gewenste doorontwikkeling van onderzoek op dit terrein.

De kloof tussen de taal van leerlingen en de gevraagde schoolse taalvaardigheden die ik in mijn openbare les aantoonde is er nog steeds. Schooltaal was al vanaf de jaren tachtig/negentig in beeld als struikelblok in schoolvakken, maar dan vooral als probleem van leerlingen. Wanneer zij schoolse taalvaardigheid zouden missen, moesten ze geholpen worden om door de hoop te springen van lastige woorden en complexe teksten. Met een set leer- en leesstrategieën en lijsten schooltaalwoorden, aangeleerd in het vak Nederlands of in studielessen, zou hen dat wellicht lukken, werd enige tijd gedacht. Inmiddels zien we duidelijk hoe belangrijk de rol van elke vakdocent is in het toegankelijk maken van leerstof binnen hun lessen, vanuit een talig perspectief. Zij kunnen talige leerprocessen faciliteren⁴. We zijn intussen flink opgeschoten in de volgende opzichten:

- de kloof is beter *definieerbaar*, waarbij specificatie naar vaktaal essentieel is
- de kloof is overbrugbaar, want schools taalgebruik en vaktaal zijn *onderwijsbaar*
- de benodigde didactische vaardigheden zijn *leerbaar* voor leraren.

⁴ Op 9 juni 2022 kwamen we met vakgenoten bijeen in een symposium om te spreken over het statement 'Taalgericht vakonderwijs: een concept waar je wat aan hebt'.

Ik licht de drie aspecten hieronder nader toe.

Conclusie 1. De kloof tussen thuistaal en schooltaal is definieerbaar

Het is om te beginnen essentieel om in de analyse van schools taalgebruik te werken vanuit een functioneel taalvaardigheidsbegrip, waarin wordt uitgegaan van de functie waartoe mensen taal gebruiken in contexten.

Dit als tegenhanger van een formele, op grammatica gebaseerde benadering. Mensen willen mondeling, schriftelijk of multimodaal iets aan elkaar overbrengen in een specifieke context: de aannemer onderhandelt over een offerte met de klant, de journalist verklaart een conflict, vanuit geverifieerde bronnen en vanuit verschillende perspectieven. Zij maken keuzes in klanken, woorden, zinnen, frasen en tekstopbouw die passen bij de setting. Dat zijn ook keuzes in toon en in selectie van inhoud. De functionele linguïstiek (Systemic Functional Linguistics, SFL) met als grondlegger M.A.K. Halliday en de daarop gebaseerde genredidactiek bieden daarvoor gereedschap.⁵ Ik heb eraan kunnen bijdragen dat er meer belangstelling kwam voor deze krachtige benadering, startend met een symposium van het Platform Taalgericht Vakonderwijs in Den Dolder met onder andere Pauline Gibbons en Zweedse onderwijsbegeleiders in 2010. Gibbons' begrippenpaar macroscaffolding en microscaffolding werd onder andere door Jantien Smit (Smit 2013; Smit, Bakker, Van Eerde & Kuijpers 2016) verder uitgeplozen.

Schooltaal is een te globaal begrip: het geeft nog geen specificering naar vakcontexten. Dat verklaart de beperkte successen van inzet op algemene schooltaal binnen taalbeleidstrajecten, die door vakleraren nogal eens als weinig zinvol voor hun vak werden gezien. De afstand die leerlingen ervaren tussen dagelijkse taal en schooltaal is vanuit een functioneel taalvaardigheidsbegrip beter te definiëren, namelijk als een geleidelijke verwerving van vakspecifieke taalregisters. Vanuit de samenwerking met de reken-wiskundendidactici ontdekten we de noodzaak voor specificering al (Van Eerde & Hajer 2008). In verschillende vakken doe je andere dingen

⁵ Dorian de Haan liet in haar proefschrift in 1984 de bruikbaarheid van de SFL al zien. Het voert te ver om hier te bespreken waarom deze benadering in Nederland nauwelijks voet aan de grond heeft gekregen, ondanks rijke publicaties van Van der Leeuw en Meestringa 2014 en Van Norden 2018. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld Zweden, waar de SFL en de didacticering vanuit de genredidactiek breed omarmd zijn.

met taal: het gaat om andere typen redeneringen, uiteenlopende taaltaken, met specifieke toon, woordkeus, teksten. De tekstopbouw, woordkeuze, vaste formuleringen en toon van een practicumverslag bij scheikunde verschillen drastisch van de toon van een bronnenonderzoek en historisch redeneren bij geschiedenis (zie Van Boxtel en Van Drie 2008).

De functionele verschillen die met de begrippen 'dagelijks' versus 'schools' taalgebruik werden aangeduid zou je dus nader moeten specificeren. Vaktalen zijn te operationaliseren op het niveau van woorden, zinnen, teksten en taken. Het gaat dan zowel om mondelinge als schriftelijke taken. Belangrijk is om het onderscheid DAT/CAT niet als statisch en als dichotomie op te vatten, maar als een continuüm van registers waartussen taalgebruikers zich bewegen. Juist in een klassensituatie gaat het om een continu vertalen van DAT naar CAT en terug. Mijn Malmöse collega Pia Nygård Larsson laat zien hoe je die 'discursive mobility' of 'discursieve beweeglijkheid' in biologieteksten en klasseninteractie kunt ontwaren, als operationalisatie van schoolse taalvaardigheid. Mijn Zweedse promovenda Maria Kouns vertaalde de ontwikkeling van die mobiliteit naar het beeld van een 'taaltrap' waar je je gaandeweg op leert bewegen.



Voorbeeld van stapjes van DAT (Dagelijks Algemeen Taalgebruik) naar CAT (Cognitieve Academische Taalvaardigheid), thema 'onderhoud' uit natuur- en techniekonderwijs. Bron: inclusieevakdidactiek.nl.

In het onderzoeksproject Science and Literacy Teaching vonden we een leraar in de middenschool bereid de lesopzet van Bert de Vos ('Heeft een kwal botten?') te repliceren. Nygård Larsson analyseerde de video-opnames in de taalgerichte biologieles en liet zien hoe deze leraar steeds de bijdragen van leerlingen rond het indelen van dieren in groepen hertaalt naar vaktaal. Op woordniveau zie je de beweging van werkwoorden naar adjectieven naar nominalisering.

Verb	Adjectivization (often compound words)	Nominalization
move (rör sig)		movement (rörelse)
can move on its own (kan röra sig självmant)	mobile (rörlig)	mobility (rörlighet) ability to move (förmåga att röra sig) "movement ability" (rörelseförmåga)
can transport itself (kan förflytta sig)		transportation (förflyttning)
grow... and get bigger (växer... och blir större)		growth (tillväxt)
breathe (andas)		breathing (andning)
need oxygen (behöver syre)		need for oxygen intake (behov av syreintag) respiration (respiration)
live on land (lever på land)	"land living" (landlevande)	
live in water (lever i vatten)	"water living" (vattenlevande)	
fly (flyger)	flying (flygande)	
can eat (kan äta)	edible (ätlig)	
cannot eat (kan inte äta)	inedible (oätlig)	
divide (dela in/upp)		division (indelning, uppdelning)
select (välja ut)		selection (urval)
sort, group... classify (sortera, gruppera... klassificera)		classification (klassificering)

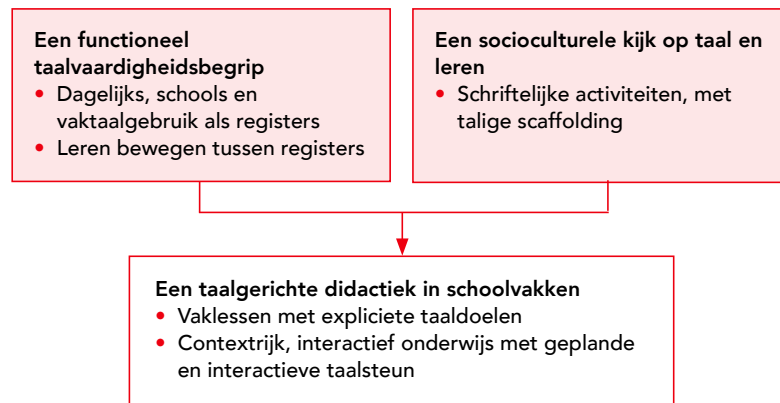
Teacher-student interaction – a summary on a word level
Afbeelding overgenomen uit Nygård Larsson 2018.

Conclusie 2. Schoolse taalvaardigheid is onderwijsbaar

Schooltaal kan dus geoperationaliseerd worden in termen van functionele taalvaardigheid in vakcontexten. Daarbij weten we ook dat dit functionele taalgebruik *onderwijsbaar* is, niet alleen in de expliciete taalles maar juist ook als onlosmakelijk onderdeel van vaklessen. Een taalgerichte vakdidactiek leidt de leerling in de loop van lessen van het dagelijkse, gecontextualiseerde en mondelinge taalgebruik naar de abstracte gedecontextualiseerde en veelal schriftelijke school- en vaktaal. Dit vergt allereerst het expliciteren van de talige doelen van vaklessen; doelen die er voorheen wel waren, maar impliciet bleven. "Ik wil graag dat je straks duidelijk maakt vanuit wiens perspectief deze historische bronnen geschreven zijn en waar je dat uit kunt afleiden in woordkeus en argumentatie". "Je kunt straks in natuurkundetaal uitdrukken wat het verband is tussen druk en gewichtsverdeling bij verschillende concrete voorbeelden". "We gaan werken aan de opbouw van een practicumverslag, vooral de formulering van de hypothese".

Vooraf mondelinge activiteiten waarin leerlingen tot denken worden aangezet zijn daarin een krachtig instrument, dat weten we ook vanuit het werk van Damhuis (2016), Kouns (2014) en Pulles (2021). Leerlingen krijgen ruimte om in interactie onderling aan die doelen te werken. En op weg daarheen levert de leraar taalsteun: vooraf geplande scaffolding en interactieve scaffolding (Smit 2013, Hajer & Smit 2022, zie voor het onderscheid tussen scaffolding en taalsteun Hajer & Meestringa 2022). Samen kijken hoe teksten zijn opgebouwd en daarbij het vaktaalgebruik uitpluizen is een voorbeeld van taalsteun. 'Uitpluizen' werd als toegankelijke hertaling van het genredidactiekbegrip 'deconstruction' door Gerald van Dijk gemunt. De onderwijsleercyclus die centraal staat in deze op functionele linguïstiek gebaseerde didactiek begint met het samen bekijken hoe een tekst in elkaar zit, om vervolgens met de groep een soortgelijke tekst te kunnen schrijven. Het geeft de kans om een taalbewustzijn op te bouwen in interactie met de klas en daarmee de imponerende lastige academische taal te demystificeren. Een emancipatorisch perspectief dus. Het concept taalgericht vakonderwijs

is zoals eerder aangegeven door de jaren heen verder uitgewerkt in de verschillende edities van het *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Samengevat gaat het om het zichtbaar maken van talige vakdoelen en vervolgens het plannen van de stappen op de taaltrap vanuit de begrippen Context, Interactie en Taalsteun, drie begrippen die menig leraar in de opleiding heeft meegekregen.



De theoretische basis voor het (leren) onderwijzen in meertalige klassen.

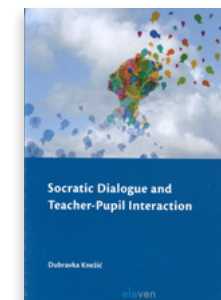
Conclusie 3. Het verzorgen van taalgericht vakonderwijs is leerbaar

Het verzorgen van taalgerichte vakdidactiek blijkt *leerbaar*. HU-promovenda Dubravka Knežić onderzocht de ontwikkeling van interactievaardigheden van leraren (in opleiding) in hun vaklessen. Zij ontwikkelde een interventie in de tweedegraadslerarenopleiding ter ontwikkeling van het taalbewustzijn van studenten rond de kwaliteit van interactie. De interventie betrof een training in socratische gesprekken. Via een quasi-experimenteel design onderzocht ze het effect van deelname aan deze interventie op de kwaliteit van de begripsontwikkende tweegesprekken die de leraren met hun leerlingen (tweede-taalleerders) voerden. Dat effect zag ze inderdaad, namelijk in een gelijkere beurtverdeling tussen leraar en leerling, in

de aard van de vragen, doorvragen en vormen van interactionele scaffolding (Knežić, Elbers, Wubbels & Hajer 2013).

Ook Jantien Smit liet de leerbaarheid zien van technieken om vaktaal te ontwikkelen, in haar ontwerponderzoek met leerkrachten in het rekenwiskundeonderwijs (Smit 2013) en later in haar werk met natuur & techniek.

De omvangrijkste en meest expliciet op taalgerichte vakdidactiek gerichte interventie is de dissertatie *Het opleiden van taalbewuste docenten natuurkunde, scheikunde en techniek* van Gerald van Dijk (2018). Hij voerde een ontwerponderzoek uit binnen het curriculum van de tweedegraads lerarenopleiding natuur-, scheikunde en techniek waar hij zelf werkzaam is als opleider. In een herontwerp van het bestaande programma sleutelde hij aan drie elementen die samen de leraren-in-opleiding zouden moeten toerusten om taalgerichte vaklessen te verzorgen: het ervaren van een taalgerichte didactiek in de eigen vakcursussen, het expliciet leren over taalgerichte werkwijzen in cursussen vakdidactiek, en het beproeven van die didactiek in lesontwerpen voor de stagepraktijk. Vanuit analyse van de omvangrijke documentatie kon Van Dijk verandering aantonen. De overtuigingen en de didactische vaardigheden van de studenten ontwikkelden zich door een doordachte combinatie van de drie curriculumelementen. Voorwaardelijk is een nauwgezette analyse van vakspecifieke taalvaardigheid, wat hij deed rond diverse typen practica.



“

Er is een Papendal
trainings- en
vormingscentrum
nodig voor ons
werkveld.

5 NIEUWE SEIZOENEN

We zijn er nog niet

Het is fijn om met voldoening terug te kunnen kijken op de vele samenwerkingsprojecten. Samenwerking die ook internationaal in verbinding met Scandinavië wordt voortgezet, zoals in het NWA-project MultiSTEM, Multilingual Voices in STEMeducation (projectleider prof. dr. Elma Blom, Universiteit Utrecht). In het voorjaar van 2022 introduceerde ik een nieuwe generatie promovendi uit dit MultiSTEMproject in de Malmöse klaslokalen en de Zweedse meertalige onderwijswereld. Tegelijk stel ik me vragen. Hoe kan het dat opleidingen nog zo zoekende zijn naar een goede plek voor taalgerichte vakdidactiek in hun curricula (Kuiper 2021, Hajer & Kouns 2022b)? Weten we hoe leraren positieve verwachtingen ten aanzien van de potentie van hun leerlingen kunnen ontwikkelen? En: hoe is het mogelijk dat de waarde van moedertalen van leerlingen zo lang niet besproken en gerespecteerd is? In de eerste jaren van mijn loopbaan ben ik overtuigd geraakt van de waarde van ieders moedertaal en het principiële recht op moedertaalonderwijs: tijdens mijn doctoraalstudie in Zweden en daarna in de leerplanontwikkelprojecten rond Molukse kinderen en rond het onderwijs eigen taal en cultuur in po en vo.⁶ Waarom kwam er geen tegenbeweging toen de politieke winden zo schraal en kil werden en het Onderwijs in Allochtone Levende Talen (alleen de benaming al!) helemaal afgeschaft werd? De eentalige benadering gaat voorbij aan de behoeften van meertalige leerlingen. Ik denk dat we in het algemeen als sociolinguïsten te weinig aan tafel hebben gezeten bij beleidsmakers en bestuurders. Er zijn te zwakke verbindingen tussen verschillende disciplinaire circuits. Toen en nu.

⁶ Feitelijk experimenteerden we in 1990 ook al met ‘translanguaging’ avant la lettre op een school in Culemborg (Hajer 1990b).

Samenwerking op de akker: over instituties en allianties

Er zijn de laatste decennia allerlei allianties gesmeed tussen vakleraren op scholen, tussen vakgroepen in lerarenopleidingen en tussen onderzoekers en vakdidactici rond het thema onderwijs in meertalige klassen. Binnen de HU, regionaal, nationaal en internationaal. Nu gaat het erom de samenwerking in de lucht te houden en door te ontwikkelen. Dat is temeer belangrijk omdat de afgelopen decennia een enorme vermarkting van de pedagogische sector heeft plaatsgevonden. Er rijden heel wat trekkers op dezelfde akker, wat niet goed is voor de bodemgesteldheid en ook niet vanzelfsprekend leidt tot goede oogsten.

In de loop van de jaren is het landschap in de Nederlandse onderwijsverzorgingsstructuur drastisch veranderd. Waren aanvankelijk de lerarenopleidingen sterke spelers in het nascholingsaanbod, samen met Landelijke Pedagogische Centra (LPC) en expertisecentra verbonden aan de universiteiten, nu ziet die wereld er heel anders uit. De geldstromen voor professionalisering gaan sinds twintig jaar rechtstreeks naar de scholen, er is geen aanbodfinanciering maar vraagfinanciering. De wet op de onderwijsverzorging holde de rol van de LPC als ontwikkelaar van nieuw professionaliseringsaanbod uit (Bokdam, Bremer & Van de Ploeg 2021). We zagen diverse bloeiende ontwikkelcentra voor taaldidactiek ter ziele gaan. De vele zzp'ers en commerciële ondersteuningsinstellingen kunnen dat gat maar zeer ten dele vullen. Ze missen de ruimte in tijd en geld voor ontwikkelwerk, voor investering in vernieuwing en kunnen onmogelijk de voortgang in de relevante wetenschappelijke disciplines bijhouden.

Hoe weet je in deze veranderde context nu als schoolleider waar je met je pot professionaliseringsgeld ondersteuning met kwaliteit kunt kopen? De kaders voor die professionalisering ontbreken namelijk: er bestaan geen bekwaamheidseisen rond NT2, nieuwkomers, meertaligheid en taalgericht vakonderwijs in primair en voortgezet onderwijs. De ontwikkeling van een ondersteuningsaanbod kent geen kaders en wordt niet gecoördineerd en aangestuurd. Instellingen zijn intussen generieker gaan werken met een grotere rol voor onderwijskundigen en minder

disciplinaire expertise. We zien dat ook binnen het Kenniscentrum Leren en Innoveren (KC LENI), waar vakdidactiek plaats maakte voor generiekere thema's.

Tijdelijke projecten zullen deze zwaktes van het Nederlandse onderwijsstelsel niet kunnen verhelpen. Wat zou een alternatief zijn? De geschetste problematiek wordt ook erkend in het rapport van de Galangroep (2021). Daarin schetsen de auteurs een toekomstscenario met landelijke expertisecentra die voeding geven aan regionale kennishubs van onderwijs- en ondersteuningsinstellingen. Voor de ontwikkeling van een adequaat aanbod in opleiding en professionalisering is multidisciplinaire samenwerking nodig, waarin belanghebbenden en experts samen problemen verkennen, definiëren en oplossingen ontwikkelen. En interprofessionele samenwerking, tussen betrokkenen uit scholen, begeleiding, opleiding, onderzoek, leerplanontwikkeling en leermiddelenontwikkeling. Tijdelijke lectoraten met vooral een interne en regionale functie kunnen de wereld niet veranderen in dat opzicht. Wees zuinig op de opgebouwde netwerken en durf in termijnen van tien jaar te denken, in plaats van in vier jaar. Lectoraten kunnen meer landelijk samenwerken. Dat is ook de doelstelling van de SPRONG-consortia (zie kader).

Tot mijn vreugde las ik onlangs in het jaarlijkse rapport *De Staat van het Onderwijs* van de Onderwijsinspectie (Onderwijsinspectie 2022, p. 13-15; OECD 2017) een expliciete verwijzing naar de gecoördineerde Zweedse aanpak van teruglopende leesvaardigheid. Het land rolde vanaf 2015 met kracht en vaart een landelijk programma uit, gericht op taalontwikkende didactiek door alle vakken heen (Läsllyft). Dit werd gedaan in slimme samenwerkingsconstructies tussen opleiders, wetenschappers en werkveld. Dat vergde een overheid die durft te sturen en die tegelijk faciliteert, onder meer in de vorm van tijd voor deelnemende leraren om scholing te volgen, voldoende aanbod in de vorm van cursusplaatsen aan opleidingen, en ruime materiaalontwikkeling voor scholing en opleiding. Voorwaardelijk was een nauwe verbinding tussen opleidingen en

SPRONG-Consortium Sprong Meertaligheid

Hoe kunnen leraren vorm (leren) geven aan inclusief onderwijs in meertalige contexten? In het consortium Sprong Meertaligheid werken Hogeschool Utrecht, de Marnix Academie, NHL/Stenden en Fontys in drie verschillende regio's samen met in totaal vijftien partnerscholen in po, vo en mbo. Dat zijn reguliere scholen, internationale scholen en taalscholen uit uiteenlopende contexten, zoals leerlingen in het meertalige Friesland, kinderen van hoogopgeleide expats en van vluchtelingen. Leraren en opleiders analyseren hun huidige onderwijspraktijk en ontwikkelen alternatieven, zoals gerichte inzet van meertalige werkwijzen en taalgerichte vakdidactiek. Doel is te komen tot een stevige kennisbasis én een onderzoeksagenda voor het verder onderzoeken en doorontwikkelen van een inclusieve pedagogisch-didactische benadering. SPRONG Meertaligheid is een van de vier SPRONG-Educatief projecten die zijn toegekend vanuit NRO/SIA. Het project is ondergebracht bij het HU-lectoraat Meertaligheid en Onderwijs.



professionaliseringsactiviteiten op scholen, en tussen onderzoek en opleidingen. We beschreven die aanpak in de studie *Ruimte voor professionalisering* (Hajer, Kootstra, Van Popta-Erkelen 2018). Enkele van de geformuleerde aanbevelingen wil ik hier herhalen:

- Ontwikkel een gezamenlijk referentiekader van werkveld en opleidingen voor benodigde bekwaamheidseisen aan leraren in meertalige onderwijscontexten.
- Versterk verbindingen tussen wetenschap, opleidingen, ondersteuning en diverse spelers in en rond het werkveld, vanuit de urgente thema's in onderwijs in meertalige contexten.

- Maak gebruik van internationale wetenschappelijke ontwikkelingen en vertaal deze naar de Nederlandse situatie, mede via inzet van uitgevers in ontwikkeling (en vertaling) van professionaliseringsmaterialen en literatuur.

Professionals kunnen elkaar intussen vinden, vanuit behoefte aan uitwisseling, doorontwikkeling en afstemming. Dat heeft het Platform Taalgericht Vakonderwijs ook bewezen. Door de jaren heen heb ik ervaren hoe waardevol en essentieel het is om niet incidenteel, maar langere tijd met een groep professionals uit uiteenlopende instellingen samen te werken. Zo leer je elkaars zienswijze kennen, zo relatieveer je je eigen stokpaardjes en zie je tegelijk de bijdrage van jouw eigen ervaring en de analysekaders.

Ik wil een lans breken voor het inrichten van een dergelijk landelijk expertisecentrum op het terrein van onderwijs aan meertalige leerlingen, waarin kennis rond tweede-taaldidactiek, meertaligheidsontwikkeling en taalgerichte vakdidactieken bijeen wordt gebracht.

Zou je jaarlijkse meerdaagse ontmoetingen kunnen opzetten, waar professionals vanuit verschillende disciplines en rollen in de onderwijsondersteuning samen leren? Ze kunnen er aansprekende gasten uitnodigen, good practices uitwisselen, handige ondersteuningsmaterialen ontwikkelen en trainingen krijgen in nieuwe methodieken. Een Papendal trainingscentrum voor ons werkveld.⁷ Maar vooral ook zouden we er ruimte moeten hebben voor reflecties op de maatschappelijke en politieke context waarbinnen we ons werk doen. Het verbreedt je horizon wanneer je met mensen uit andere omgevingen, met andere visies en veronderstellingen samenwerkt. Ik zie een soort vormingswerk met volwassenen voor me rond inclusief onderwijs in meertalige contexten, op een fijne gezamenlijke plek, zoals vroeger de volkshogescholen boden (Hajer 1969). Mocht een dergelijke ontwikkeling landelijk en op instituutniveau gaan worden aangestuurd, dan ga ik misschien mijn vervroegde pensionering nog heroverwegen!

⁷ Met dank aan Jan Klingen voor zijn adviezen aan SPRONG Meertaligheid op dit vlak.

“

**Je kunt instellingen
niet voor onze
zaak winnen, wel
mensen binnen die
instellingen.**

DANKWOORD

Ooit zei een collega uit het onderwijs aan Molukse kinderen me: “Je kunt instellingen niet voor onze zaak winnen, wel mensen binnen die instellingen”. Wat instituties laten liggen kunnen professionals zelf oppakken. Wat heb ik veel mensen leren kennen die zich inzetten voor gelijke kansen, inclusie en onderwijskwaliteit voor alle leerlingen, in het bijzonder meertalige. Met heel veel plezier en warmte denk ik aan het elan van al deze leraren, begeleiders en onderzoekers in de verschillende geschetste projecten. Elan, een optimistisch, vitaal enthousiasme om samen verder te komen en aan het gemeenschappelijke Grote Project te werken. Fijn te weten dat zovelen de komende jaren bijdragen, in het lectoraat en samenwerkingsprojecten zoals MultiSTEM, Multi Assessment, SPRONG Meertaligheid en het Platform Taalgericht Vakonderwijs. Terugblikkend zie ik velen binnen en buiten de HU, collega’s die samen leerden vanuit gelijkwaardigheid, die praktijkvragen omzetten in onderzoek, in kleurrijke gesprekken vanuit hun ervaring in praktijk, opleiding, wetenschap. Wat heb ik prachtige kansen gehad om veel mensen bijeen te brengen en lijn in activiteiten te helpen brengen.

Ploegen, zaaien oogsten. Ik reed als lector het liefst op de tractor over de akkers. Maar net als in de echte landbouw zit de bedrijfsleider tegenwoordig ook veel achter een computer om de administratie en financiën te regelen. Ik mag nu weer gaan dartelen in de wei. Dank aan Hogeschool Utrecht voor de ruimte die ik kreeg. Dank aan alle geliefde en gewaardeerde collega’s door de jaren heen in de kenniskringen, opleiders uit de HU, leraren in de scholen met wie we samenwerkten, collega’s in het Platform Taalgericht Vakonderwijs, in LPTN, in SPRONG. En – op afstand – een jättestor tack voor alle Zweedse collega’s die me zoveel brachten. In het bijzonder bedank ik collega-lectoren Rick de Graaff en Jantien Smit voor de fijne

Ploegen, zaaien, oogsten

Aan het werk op de akkers van de meertalige samenleving

samenwerking. Zij zetten samen met hun mooie lectoraatsgroep het werk voort. Rick en Jantien, ik wens jullie daar veel succes en plezier bij en blijf jullie werk graag volgen.

Ploegen, zaaien, oogsten

Aan het werk op de akkers van de meertalige samenleving

CURRICULUM VITAE



Maaïke Hajer (1958) studeerde Nederlandse taal- en letterkunde en toegepaste taalwetenschap aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Voor haar doctoraalscriptie met als titel *Taalonderwijs aan immigranten in Zweden* (1983) studeerde ze een jaar aan de Universiteit van Lund bij dr. Kenneth Hyltenstam. Van 1982-1993 was zij werkzaam bij de Stichting Leerplanontwikkeling SLO in Enschede in diverse leerplanprojecten rond het onderwijs aan culturele minderheden, intercultureel onderwijs, schoolse taalvaardigheden, Nederlands als tweede taal en onderwijs eigen taal en cultuur in basis- en voortgezet onderwijs.

Sinds 1993 is zij verbonden aan Hogeschool Utrecht, aanvankelijk bij de vakgroep Nederlands als tweede taal in de lerarenopleiding. In 1996 promoveerde zij aan de Universiteit van Tilburg bij prof. dr. Guus Extra op het proefschrift *Leren in een tweede taal, interactie in een meertalige mavo-klas*. Ze introduceerde daarmee de content based approach van tweede- en vreemdetalenonderwijs in Nederland. Vervolgens werkte zij in onderzoek en ontwikkelwerk het concept taalgericht vakonderwijs uit als didactiek die docenten kunnen inzetten om taalontwikkeling te integreren in hun vaklessen. Na een postdocaanstelling aan de Rijksuniversiteit Groningen (1999-2001) werd ze in 2002 als lector Lesgeven in de Multiculturele School

benoemd aan de Faculteit Educatie. In 2008 was zij als gasthoogleraar werkzaam aan de Universiteit Gothenburg in Zweden, en in 2009 en 2010 als gastonderzoeker bij de Gemeente Stockholm. Sinds 2010 is zij gasthoogleraar (2015-2018 hoogleraar) aan de Faculteit Lärande och Samhälle van de Universiteit Malmö. Ze was projectleider van onder andere de onderzoeksprojecten Science and Literacy Teaching (een samenwerking van Gothenburg University en Malmö University) en Inclusive Science Education (een samenwerking van Innland University of Applied Sciences in Hamar, Malmö University en Hogeschool Utrecht). Van januari 2020 tot januari 2022 leidde ze als lector samen met prof. dr. Rick de Graaff het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs binnen het Kenniscentrum Leren en Innoveren.

Maaïke Hajer is mede-oprichter en voorzitter van het Platform Taalgericht Vakonderwijs en van het Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers vanwaaruit in 2020 het SPRONG consortium Inclusief Onderwijs in Meertalige Contexten werd opgezet.

SELECTIE VAN OPBRENGSTEN UIT DE LECTORAATSPERIODE SINDS 2002

Boeken (in volgorde van verschijning)

Hajer, M. (2003). *Kleurrijke gesprekken. Interactie in een multiculturele school*. Openbare les. Hogeschool van Utrecht, Faculteit Educatieve Opleidingen, Serie L.S. nr. 9.

Brok, P. den, M. Hajer, J. Patist & L. Swachten (2004). *Leraar in een kleurrijke school Keuzes en overwegingen van docenten rond het lesgeven in een multiculturele school*. Bussum, Coutinho.

Hajer, M., M. Hanson, B. Hijlkema & A. Riteco (2007). *Open Ogen in de kleurrijke klas. Perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.

Beijer, J. (2007). *Ghita, Mohamed, Nadya en Ömer op de HBO-opleiding. Vier casestudies van HBO-studenten. Hoe opleiders studiesucces kunnen vergroten in hun dagelijkse praktijk*. Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school.

Deen, J., M. Hajer & T. Koole (eds.) (2008). *Interaction in Two Multicultural Mathematics Classrooms. Mechanisms of Inclusion and Exclusion*. Amsterdam: Aksant, NWO-reeks.

Knezic, D. (2011). *Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

Hajer, M. en T. Meestringa (2010, 2014). *Handbok Språkinriktad ämnesundervisning*. Stockholm, Hallgren och Fallgren.

Dijk, G. van (2018). *Het opleiden van taalbewuste docenten natuurkunde, scheikunde en techniek: Een ontwerpgericht onderzoek* (Proefschrift). Universiteit Utrecht, Utrecht.

Hajer, M. & T. Meestringa (2004/2009/2014/2020). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Wetenschappelijke artikelen (selectie)

Hajer, M. (2006). Inspiring teachers to work with content based language instruction. Stages in professional development. In I. Lindberg & K. Sandwall (eds.) *Språket och kunskapen – Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Gothenburg, ROSA-series, 27-46.

Hajer, M., J. Beijer, H.A.A. van Eerde, A. Riteco, M. Haitsma & G. Swank (2007). *Op zoek naar de taalontwikkeland leerkracht. Verslag van een serie casestudies*. Papers vijfde sociolinguïstische conferentie. Delft, Eburon, 53-63.

Gangaram Panday, R., M. Hajer & J. Beijer (2007). Challenges in integrating academic and professional language competencies in the curriculum in Higher Education. In: Wilkinson, B. & V. Zegers (eds.) *Researching Content and Language Integration in Higher Education 99-107*. Selected peer-reviewed papers from the ICLHE 2006 Conference. Maastricht University Language Centre.

Koenraad, T., M. Hajer, G. Hootsen & R. van der Werf (2007). Towards a linguistically scaffolded curriculum. How can technology help? In: *Researching Content and Language Integration in Higher Education*, R. Wilkinson and V. Zegers (eds.). Selected peer-reviewed papers from the ICLHE 2006 Conference.

Eerde, D. van & M. Hajer (2008). The integration of mathematics and language learning in multiethnic schools. In: Cesar, M. & K. Kompulainen (eds.) *Social Interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense publishers, p. 269-296.

Koole, T. & M. Hajer (2008). Introduction. In Deen, J., M. Hajer & T. Koole (eds.) *Interaction in Two Multicultural Mathematics Classrooms. Processes of Inclusion and Exclusion*, Amsterdam, Aksant, 7-30.

Prenger, J., M. Hajer & H.A.A. van Eerde (2008). Promoting mathematics and language learning in interaction. In Deen a.o. (eds.), 31-68.

Elbers, E., M. Hajer, J. Prenger, T. Koole (2008). Instructional dialogues: participation in dyadic interactions in multicultural classrooms. In Deen, J., M. Hajer & T. Koole (eds.) 141-171.

Brok, P., van den, H.A.A. van Eerde & M. Hajer (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: the use of multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16, (6), 747-763.

Knežić, D., T. Wubbels, E. Elbers & M. Hajer (2010). The Socratic Dialogue in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1104-1111.

Koole, T. & M. Hajer (2012). Werk in uitvoering; Jan Berenst onverdroten voort. K. de Glopper, M. Gosen & J. van Kruiningen (red.) *Gesprekken in het onderwijs. Bijdragen over onderzoek naar interactie en leren voor Jan Berenst*. Groningen, RUG.

Knežić, D., E. Elbers, T. Wubbels & M. Hajer (2013). Effects of Socratic Dialogue experience on content teachers' interaction with second language learners. *The Modern Language Journal*, Vol 97, 2, 490-505.

Knezic, D., M. Hajer and E. Elbers (2014). Kwalitatief onderzoek naar didactische interacties [Qualitative research in pedagogical interactions] in J. van Tartwijk, M. Brekelemans, P. van den Brok en T. Mainhard (eds.) *Theorie en praktijk van leren en de leraar (Theory and practice of learning and the teacher)*, pp. 69-81. Amsterdam: SWP.

Bindels, M. & M. Hajer (2014). De invloed van redeneerschema's op inhoudgerichte interactie: een experiment met taalgerichte didactiek in het hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, Vol. 15, nr 3, 38-47.

Hajer, M. & E. Norén (2017). Teachers' Knowledge about Language in Mathematics Professional Development Courses: from an intended curriculum to a curriculum in action. *Eurasia, Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, DOI10.12973/eurasia.2017.00808a.

Dijk, G. van & M. Hajer (2017). Teaching the language of technology. Toward a research agenda. De Vries, M. (ed.) *Handbook of technology education* (Springer international handbooks of education). Springer International Publishing, 537-549.

Hajer, M., G.J. Kootstra & M. van Popta (2018). *Ruimte en richting in professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers: Een verkenning van opleiding en scholing voor leraren in basis-en voortgezet onderwijs in Vlaanderen en Zweden* (Case report, Dossiernummer 405-17-720). Utrecht, Hogeschool Utrecht.

Hajer, M. (2018). Teaching content through Dutch as a second language: How language Oriented Content Teaching unfolded in mainstream secondary education. *Dutch Journal for Applied Linguistics*, 7, (2), 246-263.

Dijk, G. van, S. Toppel & M. Hajer (2018). From High to Low Voltage: A genre approach for teaching to write about designing. In N. Seery, J. Buckley, D. Canty & J. Phelan (eds.), *Research and*

Practice in Technology Education: Perspectives on Human Capacity and Development. Proceedings of the 36th International Pupils' Attitudes Towards Technology Conference (p. 132). Athlone Institute of Technology, Co. Westmeath, Ireland.

Economou, C. & M. Hajer (2019). Integrating Syrian refugee teachers into Swedish educational labour market – reflections on a fast track design. *Education Inquiry*, Vol. 10, nr. 4, 385-403, doi: <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1579625>.

Van Dijk, G., M. Hajer, W. Kuiper & H.M.C Eijkelhof (2021). Design principles for language sensitive technology lessons in teacher education, *International Journal of Technology and Design Education*. 32, 971-986.

Veerman, G.-J., R. Pulinx, E. Denessen, S. Severiens & M. Hajer (2021). *Social cohesion in multicultural secondary schools in the Netherlands*. Paper presented at the virtual meeting of the American Educational Research Association.

Hajer, M., A. Danbolt, C. van Beuningen, M. Kouns (2021). *Multilingual resources in inclusive science classrooms: Teachers' perceptions of obstacles and opportunities in three countries – Netherlands, Norway and Sweden*. Paper presented at the AILA conference, August.

Hajer, M. & M. Kouns (2022). Lärares kreativa hantering av språkliga strategier för inkludering – en fallstudie i NO- och teknikundervisning. I Nygård Larsson, P. & A. Jakobsson, *Ämneslitteracitet och inkluderande undervisning*. Lund, Studentlitteratur.

Smit, J., L.B. Chisari, M. Kouns, A.B. Øyehaug, E. Savelsbergh, M. Hajer (under review). *Inclusive science teaching from a language perspective: Teacher learning in a professional development program*. Van Beuningen, C., J. Smit, A.M. Vesteraas Danbolt, M. Kouns &

M. Hajer (to be submitted). Using multilingual resources in science classrooms: A teacher perspective on opportunities and challenges. To be submitted to *Education Sciences* (special issue entitled Languages and Literacies in Science Education).

Semi-wetenschappelijke en praktijkpublicaties (selectie, in volgorde van verschijnen)

Riteco, A. & M. Hajer (2003). Tussen denken en doen. Onderzoek naar de didactiekontwikkeling van docenten in taalgericht vakonderwijs. *LES tijdschrift voor onderwijs aan anderstaligen*, 10-13.

Hajer, M. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning — ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: M. Olofsson, Symposium 2003, Arena Andraspråk. Stockholm: Nationellt Centrum för Andraspråksundervisning, 44-60.

Leseman, P. & M. Hajer (2005). De ontbrekende schakel? Discussie over nut en noodzaak van schakelklassen. *Vernieuwing, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding* 64, 3-4, 6-10.

Hijlkema, B. & M. Hajer (2005). Lesgeven in een kleurrijke klas. *Toon*, 8, 7, 11-12.

Swank, G. & M. Hajer (2005). Leraren en leerlingen zijn elkaars beste leermeesters. *Toon* 8, 8, 12-13.

Hanson, M. & M. Hajer (2005). Ruimte voor inbreng van elk kind. *Toon* 8, 9, 12-13.

Hajer, M. & B. de Vos (2005). Taal didactiek als impuls voor elke vakles. In P. den Brok, A. Hesp, & N. Servaes (eds.) *Help, ik verkleur! Voorbeelden van successen in multiculturele scholen*, 29-33.

Hajer, M. (2005). Taalgericht vakonderwijs. *Tijd voor een nieuw vijfjarenplan. Levende Talen Tijdschrift* 6, 1, 3-11.

Eerde, D. van, H. Hacquebord, M. Hajer, M. Pulles, C. Raymakers (2007). *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Beijer, J. & M. Hajer (2007). *Implementatiescenario Taalontwikkelen Hoger Onderwijs, met inzet van producten uit het project DU-CATS*. Intern rapport. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Hijlkema, B. & M. Hajer (2007). Het ontstaan en voorkomen van probleemgedrag en de rol van de leraar. *VELON tijdschrift*, 28, 1, 38-44.

Hajer, M., M. Hanson, B. Hijlkema, A. Riteco (2007). Scholen in het voortgezet onderwijs zoeken een nieuwe koers, maar waar blijft het onderwijs Nederlands? *LES*, 25, 149, 10-15.

Hajer, M. (2008). De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid de klas in via taalgerichte vakdidactiek. *VONK* 38, 1, 11-27.

Boxtel, C. van, T. Erogluer, M. Hajer & L. Fiori (2010). *Constantinopel. Multiperspectiviteit in geschiedenis. Experimentele lessenserie in het kader van het project Taalgericht de vakken in*. Enschede, SLO.

Hajer, M., Laan, E. van der & Meestringa, T. (2010). *Taalgericht de vakken in! Achtergronden bij 13 lessenseries*. Enschede: SLO.

Hijlkema, B. en M. Droop (2010). Rapportgesprekken in de kleurrijke basisschool Een onderzoek naar leerkrachtgedrag tijdens rapportgesprekken. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31, 2, 43-49.

Hajer, M. (2012). Including language aspects in the training of content teachers. In E. Winters-Ohle, B. Seipp & B. Raille (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*, 232-240.

Hajer, M. (2012). Teacher training and migrant education in the Dutch multicultural society. In Winters-Ohle e.a. 148-155.

Dijk, G. van, M. Hajer, R. Scharten, B. de Vos (2014). *Werken aan vaktaal bij de exacte vakken*. Enschede, SLO.

Kroon, H., R. Scharten, M. Hajer, B. de Vos (2014). *Werken aan vaktaal bij de groene vakken* Enschede, SLO.

Leeuw, B. van der, M. Hajer, R. Scharten, B. de Vos (2014). *Werken aan vaktaal bij mens- en maatschappijvakken*. Enschede, SLO.

Punt, L., H. Strating, M. Hajer, R. Scharten, B. de Vos (2014). *Werken aan vaktaal bij de talen*. Enschede, SLO.

Hajer, M., A. Jacobsson, M. Kouns e.a. (2015). Modulen Främja eleverns lärande i NO-ämnena, Module in the National Literacy Boost program, Skolverket Lärportalen | Främja eleverns lärande i NO, | (skolverket.se).

Hajer, M., M. Stolare e.a. (2015). Modulen Främja eleverns lärande i SO-ämnena. Module in the National Literacy Boost, Skolverket, <https://larportalen.skolverket.se/> \ " / modul/5-las-skriv/ Grundskola/004_framja_elevers_larande_SO/material/.

Hajer, M. & I. Spee (eindred.) (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers*. Utrecht, PO-Raad, www.taallectoren.nl.

Hajer, M. (2018). Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande. Del 1 Lärportalen | Från vardagsspråk till ämnesspråk (skolverket.se).

Berntsen, A. & M. Hajer (2019). Leraren klaar voor goed nieuwkomersonderwijs? Eerste opvang en vo in Zweden, Vlaanderen en Nederland vergeleken. *LES*, 37, 210.

Hajer, M., J. Smit & S. van Norden (2019). Inclusief natuur- en techniekonderwijs in meertalige klassen – een internationaal, ontwerpgericht onderzoek. *HSN-conferentiebundel* (33), pp. 17-20.

Hajer, M. & P. Muller (2020). Nieuwkomers in het vo: Noodzaak tot nieuwe vormen van samenwerking, organisatie en aanbod. *De Nieuwe Meso*, 7 (1), 82-86.

Mearns, T. & M. Hajer (2020). Taalbeleid, CLIL en tweetalig onderwijs: Over de grenzen van je vakles, in C. van Beuningen, S. Dönszelmann, A. Kaal & R. de Graaff (eds.), *Handboek Vreemdetalendidactiek*. Bussum: Coutinho, pp. 167-180.

Norden, S. van, M. Hajer & J. Smit (2020). Iedereen kan meedoen in de natuur- en techniekles: Een internationaal onderzoek naar inclusief, taalgericht natuur- en techniekonderwijs. *Tijdschrift Taal*, 10 (16), 20-23.

Norden, S. van, G. van Dijk, M. Hajer & J. Smit (2021). Kun jij het eerst even in het Turks voorlezen? Inclusieve natuur- en technieklessen in de bovenbouw van het basisonderwijs. *Meertaal*, jrg 9, nr. 1.

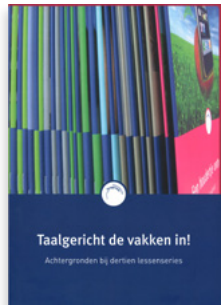
Grinten, M. van der, P. Muller, M. Hajer & A. Kerkhoff (2021). *Taal, talen, talenten. Handreiking nieuwkomers in het voortgezet onderwijs*. Utrecht, VO-raad.

Norden, S. van, M. Hajer & J. Smit (2021). *Taalgerichte strategieën voor inclusief Natuur- en Techniekonderwijs. Cursusmateriaal voor opleiders, nascholers en leerkrachten*. Basistekst. Inclusievevakdidactiek.nl.

Kuiper, C. (2021). Verkennde studie naar taalgericht vakonderwijs in de opleidingscurricula van lerarenopleidingen. Intern rapport voor het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Hajer, M. & M. Kouns (2022b). Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inom ämneslärar-utbildningen - mer än en punktinsats. Rapport från en utbildningsinsats om det lokala examensmålet som rör relationen mellan språk- och kunskapsutveckling. Malmö: Malmö University Facultet för Lärande och Samhälle, intern rapport.

Hajer, M. & J. Smit (2022). Talenbewust lesgeven in de zaakvakken. In J. Duarte, M. Günther-Van der Meij, C. Frijns & B. Gezelle Meerburg (eds.) *Talenbewust lesgeven*. Bussum: Coutinho (te verschijnen).



Serie Onder de Loep

Onder de Loep. Opbrengsten van het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School Hogeschool Utrecht 2002-2010.

1. Twee leerkrachten en hun contact met lastige kinderen. Betsy Hijlkema, 2005.
2. Docentcompetenties bij taalontwikkeld beroepsonderwijs. Annelies Riteco, 2006.
3. De ontwikkeling van een interactief leerklimaat in de multiculturele school. Gerda Swank, 2006.
4. Over oudercontacten in een kleurrijke basisschool. Betsy Hijlkema, 2006.
5. Naar een leerwerkplek: ervaringen van allochtone studenten en hun begeleiders. Mylene Hanson, 2006.
6. Mee (laten) praten of niet? Een onderzoek naar mondelinge participatie van (Molukse) leerlingen in het vmbo. Marianne Haitzma, 2006.
7. Hoe laat ik ze praten? Mondelinge participatie van Molukse leerlingen in het basisonderwijs. Bert Tahitu, 2006.
8. Intake en studieloopbaanbegeleiding van allochtone studenten. José Beijer, 2007.
9. Een kleurrijk weefproject. Curriculumanalyse PABO. Maaïke Hajer, Coen Hielkema, Gerda Swank, 2007.
10. Naar taalontwikkeld beroepsonderwijs. Hoe praktijkgericht onderzoek professionalisering kan versterken Verslag van een pilot in samenwerking met ROC Midden Nederland Annelies Riteco, 2007.
11. Mohamed en medestudenten op de lerarenopleiding. José Beijer, 2007.
12. Hoe studenten leren reflecteren. Een beeld van de WerkErvaringsReflectie praktijk in de lerarenopleiding. Gemma Barendregt, 2007.
13. Taalvaardigheid in beeld. Een verkennend onderzoek binnen de pilots taalcompetenties voor studie en beroep. Radha Gangaram Panday, Mienke Droop, Els Rutten, Rita Rutten, 2008.

14. 'Als mbo'ers voor de klas willen'. Een exploratieve studie naar de doorstroom in de regio Utrecht. José Beijer, Bart van der Leeuw, Radha Gangaram Panday, Els Rutten, Rita Rutten. 2009.
15. Naar meer educatief partnerschap met ouders tijdens rapportgesprekken in de kleurrijke basisschool. Betsy Hijlkema, 2009.
16. De taalcoach als duizendpoot. Taalcoaching in competentiegericht onderzoek. Ilse Hofman, 2009.
17. Kleurrijk opleiden. Als je ermee te maken krijgt, wil je er iets van weten. Analyse van het curriculum van de Master Special Educational Needs. Hettie Siemons, 2009.
18. Rapportgesprekken met allochtone ouders op de basisschool. Een handreiking voor lerarenopleiders. Met dvd. Betsy Hijlkema, 2009.

Websites

Norden, S. van, G. van Dijk, M. Hajer, R. Kristiansson, H. Holmström & K. Ebbesen (2021/2022). *Towards inclusive science and technology education – materials for literacy oriented professional development*. Packages of multimodal materials derived from the Nordforsk project, www.inclusieevakdidactiek.nl, www.litresearch.se and www.naturfag.no. www.inclusieevakdidactiek.nl – professionaliseringsmaterialen, opbrengst van het Nordforskproject Inclusive Science Education.

www.leoned.nl – website van het Landelijk Expertisecentrum Onderwijs Nederlands en Diversiteit.

www.taalgerichtvakonderwijs.nl – website van het landelijk Platform Taalgericht Vakonderwijs.

OVERIGE REFERENTIES

Bokdam, J., B. Bremer & S. van der Ploeg (2021). *Evaluatie van de Wet SLOA 2013*. Uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van OCW. Utrecht, Oberon.

Cummins, J. & M. Early (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Drie, J. van & C. van Boxtel (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educ Psychol Rev* (2008) 20:87–110 DOI 10.1007/s10648-007-9056-1

Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy and thinking: learning in the challenging zone*. Portsmouth NH: Heinemann.

Haan, D. de (1994). *Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam.

Hajer, R. (1969). *Vormingswerk en samenleving*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Hajer, M. en T. Meestringa (1987). *Voorstel voor een leerplan voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het basisonderwijs*. Enschede, SLO.

Hajer, M. (1990). *Leerplan voor onderwijs in eigen taal en cultuur in het basisonderwijs. Bijzonder deel voor het Moluks Maleis*. SLO, Enschede.

Hajer, M. (1990b). Zoeken naar een plaats voor OETC in het schoolprogramma. Ervaringen uit Culemborg. In C. Dietvorst, *Handboek Intercultureel Onderwijs*, 52-64, met bijbehorende video.

Hajer, M. en T. Meestringa (1986). Opleiding van OETC-leerkrachten – Meer dan een taalcursus. Een weergave van de Zweedse ervaringen. *Moer* nr.4, p. 24-33.

Hajer, M. & T. Meestringa (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.

Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters Noordhoff. Dissertatie.

Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord: fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. Dissertation, Malmö University.

Galangroep (2021). Omwille van goed onderwijs. Verkenning scenario's kennisinfrastructuur onderwijs. Baarn: Galangroep.

Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet (Describe in words. Teachers in physics develop language oriented teaching in upper secondary school)*. Dissertation. Malmö University.

Kuiper, C. & J. Smit (2019). Taalgericht vakonderwijs in het hbo: leeropbrengsten van twee vakdocenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 37 (2-3), 59-75.

Leeuw, B, van der & T. Meestringa (2014). *Genres in schoolvakken*. Bussum: Coutinho.

Love, K. (2009). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*. Vol. 23, no. 6, november 2009, p. 541-560.

Mackay, F., J. Smit, A. Bakker & R. Keijzer (2018). Supporting teachers to scaffold students' language for mathematical learning. In A. Fritz, E. Gürsoy, M. Herzog (eds.) *Diversity Dimensions in Mathematics and Language Learning*. Berlin/Boston Walter de Gruyter GmbH.

McKenney, S. & Reeves, T. (2013). *Conducting educational design research: What, why & how*. London: Routledge.

Norden, S. van (2018). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum: Coutinho.

Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Dissertation, Malmö University.

Nygård Larsson, P. (2018). 'We're talking about mobility': Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Language and Education*, Vol. 48, december 2018, pp. 61-75.

OECD (2017). *Education policy outlook: Sweden*. Paris: OECD Publishing.

Onderwijsinspectie (2022). *De staat van het onderwijs*. Utrecht.

Onderwijsraad (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

Ruardy, J. (eindred.) (2020). *Altijd Onderwijs, 25 jaar Hogeschool Utrecht*. Utrecht: Productiehuis Trajectum (zie hoofdstuk De Heilige Graal 137-176).

Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - Språklig beredskap: en praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljust av inkluderande undervisning*. Dissertation, Malmö University.

Sjöblom, M. (2015). *Promoting student-to-student interactions in mathematics: a study in a multilingual upper secondary classroom*. Licentiatsavhandling. Malmö University.

Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms*. Dissertation. Utrecht University.

Smit, J., A. Bakker, D. van Eerde, M. Kuijpers (2016). Using genre pedagogy to promote student proficiency in the language required for interpreting line graphs. *Mathematics Education Research Journal* 28, 3, 457-478.

Smit, J. & H.A.A. van Eerde (2011). A teacher's learning process in dual design research: Learning to scaffold language in a multilingual mathematics classroom. *ZDM Mathematics Education*, 43 (6-7), 889-900.

Teunissen, F. (eindred.) (1992). *Werken aan taalbeleid*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.

COLOFON

Titel

Ploegen, zaaien, oogsten.
Aan het werk op de akkers van
de meertalige samenleving

Auteur

Prof. dr. Maaïke Hajer

Afscheidscollege

10 juni 2022, Hogeschool Utrecht
Lectoraat Meertaligheid en
Onderwijs

ISBN

978-90-8928-153-1

Eindredactie

Mariek Hilhorst Tekstredactie en
Productiebegeleiding

Vormgeving

RAAK Grafisch Ontwerp, Utrecht

Fotografie cover

Femke van den Heuvel

Drukwerk

Grafisch Bedrijf Tuijtel,
Hardinxveld-Giessendam

Hogeschool Utrecht

Kenniscentrum Leren en Innoveren
(LENI)
Padualaan 97 en 99
3584 CH Utrecht
Postbus 14007
3508 SB Utrecht

Telefoon

088 481 30 31

E-mail

lyske.vandenberg@hu.nl;
meertaligheid@hu.nl

Website

[https://www.hu.nl/onderzoek/
meertaligheid-en-onderwijs](https://www.hu.nl/onderzoek/meertaligheid-en-onderwijs)

**HIER
KOMT
ALLES
SAMEN**