

IN ALLE TALEN

Hoe een meertalige
aanpak ons onderwijs
toegankelijker, rijker
en eerlijker kan maken

Openbare les
10 juni 2022

Dr. Jantien Smit

Kenniscentrum Leren en Innoveren
Lectoraat Meertaligheid en
Onderwijs



IN ALLE TALEN

Hoe een meertalige
aanpak ons onderwijs
toegankelijker, rijker
en eerlijker kan maken

Openbare les
10 juni 2022

Dr. Jantien Smit

Kenniscentrum Leren en Innoveren
Lectoraat Meertaligheid en
Onderwijs

Hogeschool Utrecht

INHOUD

Mijn route naar vandaag in vogelvlucht	6
Onderwijskansen, taal en meertaligheid in de huidige samenleving	12
Meertaligheid in het onderwijs: hoe we ernaar kijken, handelen en erover praten	18
Een casus: Amira in de taalklas	24
In een notendop: wat we weten over taal, leren en meertaligheid in het onderwijs	30
De casus Amira onder de loep	36
Hoe we toekomstige leraren voorbereiden op hun taak in de meertalige klas	46
Lectoraat meertaligheid en onderwijs	52
Conclusie en vooruitblik	62
Dankwoord	66
Curriculum vitae	68
Referenties	70
Colofon	86

“

Meertaligheid is een
gegeven in de wereld
van vandaag. En
bovendien een kans.

MIJN ROUTE NAAR VANDAAG IN VOGELVLUCHT

Laat ik beginnen met mijn jeugd. Ik ben opgegroeid in een onderwijsgezin in het veelkleurige Amsterdam-Noord, de omgeving die veel mensen inmiddels kennen uit de documentaire *Klassen*. Thuis spraken we dagelijks over het onderwijs. Op de basisschool was ik het liefst aan het rekenen en als tiener ontwikkelde ik een blijvende liefde voor taal. Mijn leukste zomervakantie was een talenvakantie in Bretagne van twee weken waar we elke ochtend drie uur Franse les kregen. Mijn favoriete activiteit in het buitenland was: praten met mensen in ‘de taal van het land’. Ik zag hoe taal contact met andere mensen mogelijk maakte en hoe je met taal dingen voor elkaar kon krijgen.

Na een studie Nederlandse taal- en letterkunde, het behalen van een montessori-pabo-diploma en banen in verschillende onderwijssectoren (van po tot post-wo), kwam al het voorgaande samen: ik begon een promotieonderzoek naar talige ondersteuning (*scaffolding*) in meertalige reken-wiskundeklassen. Dit waren klassen met een hoog percentage leerlingen die het Nederlands nog aan het leren waren en die nog weinig school- en vaktaal in het Nederlands hadden ontwikkeld. In een ontwerpgericht onderzoek ging ik samen met een expertleerkracht op zoek naar manieren om kinderen toegang te geven tot ‘rekentaal’. Het doel hierbij was, zoals Frances Christie (1999) het verwoordde: *Democratizing the classroom*. Tegenwoordig zouden we dat omschrijven als het streven naar gelijke(re) onderwijskansen (El Hadioui, 2022; Onderwijsraad, 2017; Van den Berg et al., 2019). Met als onderliggende redenering vanuit taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2020): als kinderen de taal van het vak leren, in contextrijke rekenlessen met veel interactie en talige ondersteuning, dan kunnen ze beter meedoen en komen ze beter tot leren.



Taalgericht werken in het middelbaar beroepsonderwijs.

Toen ik na de verdediging van mijn proefschrift (2013) mijn onderzoek presenteerde bij de onderzoeksgroep van professor Susanne Prediger (Universiteit Dortmund), vroeg Susanne me tijdens het diner 's avonds: "Heb je eigenlijk ook gekeken naar de thuishalen van de leerlingen in jouw onderzoek?" Ik begreep de vraag niet helemaal. Ze vertelde naar welke aspecten van meertaligheid haar promovendi onderzoek deden, in de context van reken-wiskundeonderwijs. Ik begon me af te vragen of ik iets belangrijks over het hoofd had gezien. Later las ik in haar werk (Prediger et al., 2019) dit concrete voorbeeld: waar in het Duits en Nederlands de breuk $\frac{2}{3}$ wordt verwoord als 'twee derde', is dat in het Turks 'drie eruit twee'. Met als consequentie dat Turkstalige kinderen een obstakel kunnen ervaren bij het horen van de breuk 'twee derde', en dat een leerkracht die zich daar niet van bewust is de plank mogelijk mislaat in het onderwijs aan deze leerling. Want hoewel deze leerling misschien in het Duits of Nederlands afhaakt bij het horen van 'twee derde', zou het *begrip* van $\frac{2}{3}$ er al lang kunnen zijn.

In de jaren na mijn promotie ben ik me steeds meer gaan oriënteren op meertaligheid: niet meer uitsluitend als context, maar ook als iets

waar je als docent bewust mee aan de slag kunt in het onderwijs. Vanaf 2016 betrok lector Maaïke Hajer me bij het Lectorateninitiatief Professionalisering Taalonderwijs aan Nieuwkomers, waarmee we gezamenlijk de handreiking *Ruimte voor Nieuwe Talenten* schreven (Schrijfgroep LPTN, 2017). De aanleiding daarvoor was de instroom van een grote groep Syrische nieuwkomers in het Nederlandse onderwijs. In de handreiking deelden we ideeën voor het (taal)onderwijs aan nieuwkomers op de basisschool, onder andere de betekenis van thuishalen voor identiteitsontwikkeling en welbevinden. Vanuit SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, begeleidde ik in de periode erna een groep enthousiaste onderwijsprofessionals bij het ontwikkelen van *lesactiviteiten* voor het basisonderwijs waarin thuishalen een expliciete plek kregen. In september 2018 begon ik als senior onderzoeker bij Hogeschool Utrecht (HU) in het lectoraat BètaDidactiek (Kenniscentrum Leren en Innoveren). Van daaruit droeg ik bij aan een project over *inclusief, taalgericht natuur- & techniekonderwijs*, waarin we onder andere probeerden om thuishalen te benutten in natuur- & technieklessen. In januari 2020 stapte ik over naar het *lectorat Meertaligheid en Onderwijs* binnen hetzelfde kenniscentrum. Aan de

richting en onderzoeklijnen van dit lectoraat heb ik vanaf de aanloop ernaartoe mede vorm en invulling mogen geven, samen met fijne collega's, en in een hogeschool waar ik me vanaf dag één thuis voelde.

In het najaar van 2020 gaf ik vanuit het Seminarium voor Orthopedagogiek (HU) een nascholing over taalgericht rekenonderwijs aan een groep leerkrachten. Ik moedigde ze aan om thuistalen te betrekken in hun rekenonderwijs, en we bespraken mogelijkheden hoe dat te doen. Na enige aarzeling ("bij ons op school praten we alleen Nederlands") gingen sommige leerkrachten hier actief mee aan de slag. Een van hen vertelde in de volgende bijeenkomst een anekdote. Een Turkstalig meisje in haar klas had tijdens de rekentoets haar vinger opgestoken en gevraagd: "Juf, mag ik in het Turks denken?" De leerkracht was geraakt. Was dit wat haar onderwijs al die tijd had gesuggereerd? Dat er geen vrijheid van denken zou zijn – in welke taal dan ook?

Deze anekdote is een passende start van mijn verhaal. Mijn verhaal, maar vooral ook het verhaal van alle meertalige kinderen en jongeren in ons onderwijs. En het verhaal van hun klasgenoten, die vaak de indruk krijgen dat Nederlands de enige taal is die ertoe doet op school en om succesvol te zijn in het maatschappelijk leven. Maar bovenal is deze anekdote een oproep aan de onderwijsprofessional in welke sector dan ook: om oog en oor te hebben voor thuistalen, en meer dan dat; om er daadwerkelijk iets mee te *doen* in het onderwijs.

“

Taal is bij uitstek het instrument dat deelname aan onderwijs mogelijk maakt.

ONDERWIJSKANSSEN, TAAL EN MEERTALIGHEID IN DE HUIDIGE SAMENLEVING

Onderwijs heeft sinds jaar en dag een prominente plek in het maatschappelijke en politieke debat. Een centrale vraag daarbij is wat er beter kan en moet (Galan Groep, 2021; VO-Raad, 2020). De coronacrisis heeft de maatschappelijke tegenstellingen verscherpt en ongelijke onderwijskansen in de samenleving doen toenemen. Tegelijkertijd heeft de crisis de al bestaande tegenstellingen zichtbaarder gemaakt. De laatste jaren is kansen(on)gelijkheid in visie- en beleidsstukken, media en vakliteratuur dan ook een terugkerend en veelbesproken thema. Het gaat daarbij om prestatiekloven, sociale kloven en segregatie, vroege selectie en differentiatie, thuis- en schaduwonderwijs, schooladviezen en schoolovergangen. Maar ook over het onderwijs dat zijn functie als emancipatiemotor dreigt te verliezen (Elffers, 2021) en kenmerken krijgt van een vrije markt (Inspectie van het Onderwijs, 2021). De gemene deler is de stellingname dat kinderen en jongeren ongelijke kansen krijgen in het Nederlandse onderwijs, met negatieve gevolgen, en dat dat moet veranderen. Want ongelijke kansen zijn niet alleen nadelig voor de kinderen en jongeren zelf, maar ook voor de samenleving. Denk onder andere aan het verspillen van talent (Benrida, 2021).

Wat opvalt, is dat het publieke kansendebat in Nederland tot nu toe weinig gaat over taal (zie bijvoorbeeld Sociaal-Economische Raad, 2021), en waar dat wel zo is, is het veelal gericht op het 'wegwerken van achterstanden' (ook wel taalremediëring genoemd; Agirdag & Korkmazer, 2015). De nadruk ligt in dat geval op basisvaardigheden in het Nederlands (Inspectie van het Onderwijs, 2022) en het expliciet leren van afzonderlijke (taal)vaardigheden (zoals in het programma Tel

mee met Taal, OCW). Dit is een gemiste kans, want om jonge mensen in onze diverse en complexe samenleving kansen te bieden, zowel in het onderwijs als in het beroepenveld, is taal een cruciale schakel die binnen (vak)inhoudelijke contexten aandacht moet krijgen. Bovendien gaat het niet zozeer om taal als individueel beoefende vaardigheid – zoals bij taalremediëring vaak het geval is – maar om taal die communicatie met anderen mogelijk maakt, en ons in staat stelt bepaalde doelen te bereiken in specifieke taalgebruikssituaties (Derewianka, 1990). Die situatie kan een geschiedenisles zijn waarin de vraag is om te verklaren waardoor de Franse revolutie werd ontketend (Van Drie et al., 2016). Maar die situatie kan ook een gesprek met een opdrachtgever zijn waarin een mbo-techniekstudent betoogt wat haar ontwerp passend en uniek maakt (Van Dijk et al., 2021), of het kan een wervende tekst zijn van een hbo-student binnen het vak evenementenorganisatie (Kuiper et al., 2017). Taal is bij uitstek het instrument dat deelname aan het onderwijs mogelijk maakt, en het is de opdracht voor het onderwijs om talige competenties te helpen ontwikkelen die (jonge) mensen in staat stellen te functioneren in de samenleving (Vanhooren et al., 2017). Dat is een zaak van de hele school; niet alleen een doel in de taalles (po) of het schoolvak Nederlands (vo, mbo). En het is bovendien, in onze meertalige samenleving, niet alleen een zaak van de Nederlandse taal: het gaat óók over talige competenties in andere talen, oftewel over meertalige competenties (KNAW, 2018). Deze meertalige competenties, oftewel de meertalige repertoires waarin kinderen en volwassenen spreken en denken, hebben in het Nederlandse kansendebat nog nauwelijks een plek.

Voordat ik stilsta bij de meertalige situatie in Nederland, maak ik een uitstapje naar definiëring. Meertaligheid is op veel verschillende manieren gedefinieerd, vertrekkend vanuit *origine* (vroegtijdige ontwikkeling of blootstelling), *competentie* (mate van beheersing), *functie* (gebruikmaking en gebruiksfrequentie) en/of *identificatie* (talen waarmee iemand zichzelf identificeert of waarmee anderen die persoon identificeren) (Nederlof, 2018). Definities kunnen smal zijn,

bijvoorbeeld als ze zich uitsluitend richten op competentie, en daarbij het beheersingsniveau van een moedertaalspreker veronderstellen om van 'meertaligheid' te kunnen spreken (onder andere Bloomfield, 1933). Sommige onderzoekers stellen juist dat in feite iedereen meertalig is: iedereen komt immers in verschillende contexten en heeft dus verschillende talen en taalvariëteiten nodig om zich te kunnen uitdrukken (Delarue, 2018). Zulke ruime, inclusieve definities kunnen helpen om in een omgeving met een eentalige norm een opening te creëren voor een meertalig perspectief, zeker wanneer ook het aspect van identificatie wordt geëxpliciteerd. Maar in onderzoek naar hoe de inzet van thuistalen participatie van kinderen met een andere herkomst dan de Nederlandse (zie CBS, 2022) bevordert, is een definitie van meertaligheid die (bijna) iedereen includeert niet onderscheidend genoeg. Wat mij betreft leggen we de definitie van meertaligheid dan ook niet vast, maar kiezen we op grond van het doel dat we hebben in onderwijs of onderzoek een passende definitie en houden we oog voor andere mogelijke invullingen.

Hoewel definities van meertaligheid variëren, staat onomstotelijk vast dat meertaligheid een gegeven is in de wereld van vandaag. In de grote Nederlandse steden, zoals Utrecht, spreekt zo'n zestig procent van de leerlingen een andere (thuis)taal naast het Nederlands (CBS, 2021). De verwachting is dat de meertalige leerlingpopulatie in Nederland steeds groter wordt. Het aantal leerlingen dat in Nederland geboren is, neemt af (CBS, 2016) en immigratie neemt toe, als gevolg van globalisering, digitalisering, klimaatverandering, demografische groei in andere werelddelen, en politieke instabiliteit (zoals recent in Oekraïne). Het meertalige landschap in Nederland is eindeloos divers. Denk aan migrantentalen, zoals Berbertalen, Tigrinya en Pools; aan het Fries en de Nederlandse Gebarentaal (NGT) als wettelijk erkende talen; aan niet-gestandaardiseerde regionale talen (streektaalen) zoals het Limburgs of het Gronings (zie onder andere KNAW, 2018); en aan andere taalvarianten of mengvormen daarvan, zoals straattaal (Mourigh, 2019). De focus op taalbehoud in de zogeheten 'erfgoedtaalen' varieert, net zoals de status die talen genieten in de groep(en) waarin ze gebruikt

worden én in de Nederlandse samenleving. Ter illustratie: waar een groepje Engelsspreekende ouders op het schoolplein zonder problemen Engels kan praten, kan een groepje Turkssprekende ouders bij andere ouders of onderwijsprofessionals zomaar een “unheimisch” gevoel teweegbrengen (cf. Krijnen, 2021).

Vanuit verschillende perspectieven – onder andere economie, wereldburgerschap en internationalisering – wordt uitgedragen dat meertaligheid van grote meerwaarde is. Dit hangt samen met het gegeven dat kennis van andere culturen essentieel is om de wereld om ons heen te begrijpen en waarderen, om contact met anderen te maken, en om een maatschappelijke positie te vinden. Taal en cultuur zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, en tegelijkertijd heeft taal een brugfunctie: het is het middel waarmee mensen effectief kunnen communiceren in internationale en interculturele situaties (Janssen et al., 2020). De KNAW (2018) verwoordt dan ook als kernonderdeel van talenbeleid dat “alle inwoners van Nederland kennis op maat hebben van relevante talen en culturen om in hun professionele leven en in hun economische, culturele en maatschappelijke context effectief te kunnen functioneren” (p. 10). In het Europees talenbeleid worden verschillende taleninitiatieven genomen ter versterking van meertaligheid, met het expliciete doel om de onderwijskwaliteit en gelijkere kansen te bevorderen (Council of Europe, 2020). Meertaligheid wordt daarbij niet gezien als hobbel bij het leren of nadeel in het maatschappelijk verkeer, maar als bron van innovatie en toegangspoort tot internationale contacten en samenwerking, of kort gezegd: als een kans.

“

Meertaligheid wordt
vaak gezien als iets
wat leren in de weg
staat.

MEERTALIGHEID IN HET ONDERWIJS: HOE WE ERNAAR KIJKEN, HANDELEN EN EROVER PRATEN

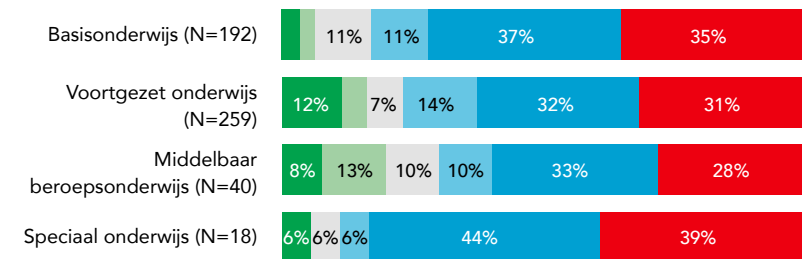
De laatste jaren zien we in het werkveld en in (praktijkgericht) onderzoek een toename van initiatieven die erop gericht zijn om ruimte te geven aan meertaligheid in het onderwijs. Zo worden er conferentiedagen en discussieavonden georganiseerd, speciale edities van wetenschappelijke en vaktijdschriften rond dit thema uitgegeven, websites gelanceerd, evenals meertalige lesactiviteiten en toolboxes ontwikkeld. Er verschijnen TED-talks, blogs en YouTube-filmpjes over meertaligheid. In de media lezen we er steeds vaker over, zeker nu ook het reguliere onderwijs versneld te maken krijgt met instroom van nieuwkomers die het Nederlands niet of nauwelijks spreken. Ook de bredere samenleving is in beweging. Denk bijvoorbeeld aan meertalige bibliotheken, maar ook aan informatie over het coronavirus die in meerdere talen ter beschikking wordt gesteld, onder andere Arabisch, Spaans, NGT, en inmiddels ook Oekraïens. Daarnaast zien we regionale inspanningen waarbij krachten worden gebundeld voor de ontwikkeling van het meertalige kind (D'Haens & Roest, 2022), binnen en buiten school. Tegen deze achtergrond is het bijna vanzelfsprekend dat mijn collega's en ik tijdens presentaties of workshops over meertaligheid in het onderwijs een goede opkomst zien en positieve reacties ervaren. Maar een geluid dat ik ook vaak hoor, is: "Een echte eye-opener – dat je iets met thuistalen kunt doen in het onderwijs." Of: "Ik heb me nooit afgevraagd hoe het voor meertalige leerlingen is om hun taal *niet* te mogen gebruiken." En: "Op onze school is nog een wereld te winnen."

In de praktijk van het Nederlandse onderwijs wordt meertaligheid nog niet overal zo warm onthaald. De onderliggende eentalige ideologie blijkt bijvoorbeeld uit de aanname dat gebruik van uitsluitend de gemeenschappelijke, ‘dominante’ (instructie)taal (het Nederlands) voorwaardelijk is voor sociale cohesie en participatie. Daarbij wordt kennis van de dominante taal als bewijs gezien voor loyaliteit aan de dominante cultuur, inclusief de bijbehorende waarden en normen (Van Avermaet, 2021). Onvoldoende kennis van het Nederlands vormt – in deze redeneerlijn – logischerwijs een bedreiging voor de Nederlandse ‘minisamenleving’ die een schoolklas in wezen is. Overigens zien we de eentalige ideologie niet alleen sterk vertegenwoordigd in het funderend onderwijs, maar ook in het mbo en het hoger onderwijs (lerarenopleidingen), zo blijkt uit inventariserende studies van Van Beuningen en Polišíenská (2019, 2021). De heersende eentalige norm wordt versterkt door de opvatting dat sommige talen waardevoller zijn dan andere. Talen zoals Engels en Duits krijgen doorgaans een hogere status toegekend dan talen als Arabisch of Farsi, terwijl taalkundigen het erover eens zijn dat geen enkele taal of taalvariant intrinsiek beter is dan een andere (Delarue, 2018). Veelvoorkomende misvattingen over meertaligheid herbevestigen het al bestaande beeld. Deze misvattingen zijn simpelweg samen te vatten in de stellingname dat meertaligheid een probleem zou zijn voor leerlingen (Blom, 2019; Duarte, 2016, 2020). Zo zouden talen in de hoofden van meertaligen elkaar in de weg zitten, en het mixen van talen een ongewenste praktijk zijn. Meertaligheid zou bovendien een negatief effect hebben op zowel de vakinhoudelijke als de taalontwikkeling (zowel in het Nederlands als in de thuistaal). Verder wordt van meertaligen gedacht dat zij een beperktere woordenschat hebben – terwijl deze woordenschat feitelijk gelijk of zelfs groter kan zijn, als je de woordenschat in de afzonderlijke talen zou optellen.

In lijn met de eentalige ideologie en bestaande misvattingen overheerst in het Nederlandse onderwijs het taalbadmodel, dat in Nederland gehanteerd wordt sinds de afschaffing (2004) van het Onderwijs in Allochtone Levende Talen. Het taalbadmodel is een onderwijsaanpak

die onderdompeling in de dominante (instructie)taal, het Nederlands, centraal stelt. De veronderstelling daarbij is dat onderdompeling de beste manier is om een taal te leren, net zoals bij het leren van een eerste taal (Van der Wildt et al., 2017). De onderwijsrealiteit die hieruit voortvloeit is er een waarin meertaligheid wordt genegeerd of zelfs expliciet wordt verboden (Agirdag, 2015; Le Pichon-Vorstman & Baauw, 2017). Het taalbadmodel zien we gerepresenteerd in onderstaande gegevens, die zijn opgehaald via Teacher Tapp, onder leraren in alle Nederlandse onderwijssectoren (Henrichs et al., 2021). In dit specifieke item werd de vraag beantwoord of het overleggen in dezelfde thuistaal was toegestaan in de klas:

Mogen leerlingen in jouw lokaal in een andere taal dan het Nederlands met elkaar overleggen?



- Ik heb geen leerlingen die een andere taal spreken
- Nooit
- Zelden
- Soms
- Regelmatig
- Altijd

VEELGEHOORDE WOORDEN EN UITSPRAKEN WAARMEE WE PRATEN OVER MEERTALIGE KINDEREN, STUDENTEN OF VOLWASSENEN

Woorden

Taalarm

Taalzwak

Taalprobleem

Taalachterstand

Uitspraken

Ze lezen geen Nederlandse boeken (voor).

Ze hebben een veel te kleine woordenschat.

De ouders praten met elkaar alleen maar Arabisch/Turks/...

Het helpt ook niet mee dat ze al die talen
door elkaar gebruiken.

Niet alleen het Nederlands, maar ook de eigen
taal is niet goed ontwikkeld.

Vanwege de taal(achterstand) vinden wij het
beter om kind X schooladvies Y te geven.

Opvallend is dat 43% tot 50% stelt zelden of nooit thuistalen toe te staan wanneer leerlingen onderling overleggen. Een flink percentage denkt geen kinderen in de klas te hebben die thuis een andere taal spreken, wat voorzichtig gezegd vrij onwaarschijnlijk is. In het basisonderwijs zien we de eentalige norm het sterkst gerepresenteerd, terwijl het mbo de meeste ruimte lijkt te laten voor het gebruik van thuistalen: van de mbo-docenten die bovenstaande vraag hebben beantwoord, staat 1 op de 5 dit naar eigen zeggen regelmatig of altijd toe.

Veel leraren, in Nederland en daarbuiten, ervaren de meertalige klas als een uitdaging (Gogolin, 2002; Maarse et al., 2018; Ticheloven et al., 2019). In lijn met de dominante eentalige ideologie wordt meertaligheid vaak gezien als iets wat leren in de weg staat. Veelgehoorde woorden en uitspraken waarmee we praten over meertalige kinderen, studenten of volwassenen, reflecteren dat – ook al liggen daar meestal goede intenties aan ten grondslag. De woorden die we kiezen, beïnvloeden op hun beurt ons denken, en daarmee onvermijdelijk ons handelen. Zoals Angela Merkel het verwoordde in een discussie over Europese migratiepolitiek (BNNVARA, 2020): “Taal is de voorloper van het handelen.”

Laten we de wisselwerking tussen taal, leren, overtuigingen, intenties, gedrag, interesses, voorgeschiedenis, context en onderwijskansen eens onder de loep nemen voor het specifieke geval van Amira, een nieuwkomer in het Nederlandse onderwijs, en de mensen door wie zij wordt omringd en die het beste met haar voor hebben.

“

Amira (10 jaar) kwam
één jaar geleden
vanuit Afghanistan
naar Nederland.

EEN CASUS: AMIRA IN DE TAALKLAS

Amira (10 jaar) kwam één jaar geleden vanuit Afghanistan naar Nederland. Thuis spreekt ze Dari en op school mag ze alleen Nederlands praten. In Afghanistan ging Amira graag naar school, totdat de school in haar dorp dicht ging. Na de lange reis vond ze het spannend om in een nieuw land naar school te gaan. Toch verheugde ze zich er vooral op om weer dingen te leren. De juf is gelukkig heel lief en lacht vaak naar Amira. De meeste kinderen in de klas vindt Amira aardig en er zijn zelfs twee kinderen die ook Dari spreken. Op het schoolplein praten ze wel eens samen in hun eigen taal. Maar school in Nederland is anders: ze moet steeds Nederlandse woorden leren, en kan bij rekenen, wat ze altijd heel leuk vond, de juf niet altijd volgen. Ze probeert de rekensommen goed te doen, maar ze vindt de Nederlandse woorden lastig. Techniek, haar favoriete vak, krijgt ze helemaal niet in de taalklas. Tijdens de les denkt ze vaak terug aan haar dorp en familie. Ze zegt niet veel in de klas en ze is ook bang om fouten te maken in de nieuwe taal, het Nederlands. Haar eigen taal, Dari, spreekt ze helemaal niet; in de klas praten Amira en haar klasgenoten alleen Nederlands. Meestal zwijgt Amira in alle talen.

Sara, de leerkracht van Amira, werkt in een taalklas in een grote Nederlandse stad. Ze heeft veertien leerlingen in de klas met een grote variatie aan thuistalen. Welke talen dat zijn, weet Sara niet precies. Ze weet wel dat sommige kinderen meerdere andere talen spreken, door de lange reis die ze hebben afgelegd. Het belangrijkste vindt Sara dat haar leerlingen Nederlands leren, zodat ze goed landen op de reguliere school waar de taalklas deel van



Thuis taal, afgebeeld als vogel die 'op de arm' van de meertalige leerling mee komt naar de klas. De thuis taal mag niet meedoen in het onderwijs.

uitmaakt, en waar ze na één of anderhalf jaar naartoe gaan. Ze gunt haar leerlingen natuurlijk de beste toekomst. Omdat alle leerlingen in de klas het Nederlands nog moeten leren, besteedt ze veel aandacht aan woordenschat, elke dag weer. Het is een kwestie van zoveel mogelijk woorden in hun hoofden krijgen, vindt Sara. Ze probeert de woordenschatlessen speels te geven, maar ze ziet dat sommige leerlingen toch vaak afhaken. Een van hen is Amira. Ze kwam binnen als een vrolijk en alert kind, maar zit nu regelmatig te geeuwen tijdens de lessen, vooral tijdens de woordenschatlessen. Sara vindt dat Amira nog een flinke taalachterstand heeft. Ze is er niet van overtuigd dat Amira het gaat redden in het reguliere basisonderwijs. Met Amira's ouders kan ze daarover lastig communiceren, vindt Sara, al probeert ze het wel met pictogrammen en vertaalsites. Sara piekert 's nachts wel eens over Amira. Hoe het precies uitpakt, zal ze overigens niet weten, want na Amira's overstap verliest Sara haar uit het oog.

Hajib en Firuza, de ouders van Amira, zijn met Amira en Amira's broer, Fouad, naar Nederland gevlucht in de hoop op een betere toekomst voor hun kinderen. Na aankomst in Nederland wilden ze niets liever dan een goede start voor hun kinderen. Ze hebben in Amira altijd een dochter gezien die graag naar school ging en van leren hield. In Nederland zien ze hun dochter steeds stiller worden, na een paar vrolijke eerste weken. Amira vertelt weinig over school en haar ouders vinden het lastig om met de leerkracht van Amira, juf Sara, te praten. Ze weten niet goed hoe het straks verder gaat met Amira, als ze weggaat uit de taalklas. Thuis spreken ze Dari met haar, de taal die hen bindt, maar ze vinden het belangrijk dat Amira op school goed Nederlands leert. Dan kan ze misschien worden wat ze altijd al wilde: ingenieur.

Eline, de ambulant begeleider binnen het samenwerkingsverband, wil leerlingen ondersteunen bij een goede overgang van de opvanglocaties naar de reguliere scholen. Daarvoor is ze twee dagen per week aangesteld. Maar door allerlei organisatorische obstakels weten de reguliere scholen haar niet te vinden. Ze wordt nauwelijks benaderd, terwijl ze weet dat ze waardevolle informatie en inzichten heeft om te delen met de reguliere scholen. Ze was laatst op bezoek in een taalklas en ze zag een paar kinderen die binnenkort de overstap moeten maken. Een van hen was Amira, een meisje uit Afghanistan. Na de les sprak Amira's juf, Sara, haar twijfels uit over Amira en haar toekomst op de basisschool. Sara was bang dat Amira het niet zou gaan redden vanwege haar taalachterstand en haar passieve houding tijdens sommige lessen. Dit gaf Eline een moedeloos gevoel. Met goede ondersteuning zou een kind als Amira het toch met gemak aankunnen? Het speciaal basisonderwijs lijkt Eline in ieder geval geen passende plek voor Amira. Hoe zou Eline ondersteuning kunnen helpen realiseren voor Amira? En wat heeft ze dan precies nodig om wel goed te landen in het basisonderwijs?



Thuis taal en Nederlandse taal (de instructietaal), beide afgebeeld als vogels, de één verder ontwikkeld dan de ander. Als de thuis taal niet meedoet in het onderwijs, komt dit de Nederlandse taal ook niet ten goede.

“

Ten onrechte wordt achterblijvende taalontwikkeling vaak toegeschreven aan het meertalig zijn.

IN EEN NOTENDOP: WAT WE WETEN OVER TAAL, LEREN EN MEERTALIGHEID IN HET ONDERWIJS

Als we het hebben over meertaligheid in het onderwijs, loont het de moeite om eerst de rol van taal bij het leren onder de loep te nemen. Vanuit sociaal-cultureel perspectief kunnen we leren zien als een activiteit die plaatsvindt in culturele praktijken, waar bepaalde gebruiken, waarden en normen gelden. Denk in het onderwijs bijvoorbeeld aan een natuur- en techniekles, en daarbinnen aan de activiteiten, werkwijzen en manieren van praten die daar gangbaar zijn (Smit et al., 2020). Om te kunnen leren in zo'n 'praktijk' is taal een belangrijk instrument, een *mediating tool*, die cruciaal is voor zowel het leerproces van individuen als voor sociale interactie (Vygotsky, 1962). Daarbij wordt vaak het begrippenpaar 'Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) en 'Cognitieve Academische Taalvaardigheid' (CAT) gebruikt voor het onderscheid tussen dagelijkse taal en school-/vaktaal (cf. Cummins, 1984). CAT-vaardigheden worden niet 'als vanzelf' in het dagelijks leven ontwikkeld, maar zijn wel cruciaal om op school of in de studie mee te komen.

Om kinderen of jongeren talig gezien toegang te geven tot vakcontexten, biedt een functioneel-communicatieve visie op taalgebruik (Halliday, 1978) een passende oriëntatie: hierbij wordt taal gezien als middel om communicatieve doelen te bereiken, bijvoorbeeld een ander overtuigen. In een natuur- en techniekles kan een communicatief doel zijn om verslag uit te brengen van een experiment: een ander informeren. Daarbij zou niet correcte toepassing van grammaticale en spellingsregels centraal moeten staan, maar het (leren) hanteren van een passende tekststructuur en het naleven van

talige conventies (woorden, formuleringen), horend bij een (vak)specifiek tekstgenre zoals een verslag (Gibbons, 2002; Molle & Wilfrid, 2021). Het gaat dus niet zozeer om *correct* taalgebruik als wel om *passend* (ook wel: functioneel) taalgebruik. Werken aan taalontwikkeling gebeurt idealiter vanuit betekenisvolle inhouden, zo wordt niet alleen vanuit taalgerichte vakbenaderingen betoogd, zoals taalgericht vakonderwijs (TVO) en *content and language integrated learning* (CLIL) (Hajer, 2018), maar ook vanuit (vreemde)talendidactiek (De Graaff, 2020). Een cruciale voorwaarde voor vakinhoudelijke en taalontwikkeling vormt daarnaast interactie: met *peers* én met een leraar die de vakinhoudelijke en taaldoelen goed voor ogen heeft (Mercer & Littleton, 2007; Van Eerde, 2013).

Wat weten we over taal in relatie tot leren wanneer het Nederlands de instructietaal (voertaal) is, maar niet de thuistaal? Aangezien de Nederlandse taalvaardigheid van meertalige leerlingen vaak nog in ontwikkeling is – met name de benodigde school- en vaktaal – hebben ze over het algemeen meer moeite om mee te komen in het onderwijs dan leerlingen die van huis uit Nederlands spreken (Agirdag & Van de Oudeweetering, 2017; Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017). Ook kunnen ze kennis en vaardigheden die ze in de thuistaal ontwikkeld hebben niet benutten in een eentalig onderwijssysteem. Dit uit zich onder meer in achterblijvende prestaties, zowel vakinhoudelijk (Inspectie van het Onderwijs, 2017) als wat betreft geletterdheid (OECD, 2019). Door rijk en passend taalaanbod (Frijns, 2019; Krashen, 1982), ruime gelegenheid tot taalproductie (Hajer & Meestringa, 2020; Swain, 1985), en talige ondersteuning in interactie en leermiddelen (*scaffolding* van taal; Gibbons, 2002; Smit et al., 2013), zullen zij betere kansen krijgen om te participeren in het onderwijs en te presteren in lijn met hun capaciteiten. Inzetten op taalrijk, taalbevorderend en taalondersteunend onderwijs is dus een eerste vereiste. Daarbij moeten we ons realiseren dat deze voorwaarden in feite gelden voor de taalontwikkeling van *alle* kinderen, aangezien kinderen, ongeacht hun moedertaal, geen “volautomatische taalsponzen” zijn (Blom, 2019, p. 4). En bovendien

leren alle kinderen in hun schoolcarrière nieuwe registers, zoals schooltaal en vaktaal (Hajer & Smit, verschijnt in 2022).

Voor meertaligen is er echter nog een wereld te winnen door gezamenlijk af te stappen van de eentalige ideologie die de boventoon voert in het Nederlandse onderwijs. We weten uit onderzoek dat eentalige onderwijsaanpakken niet succesvol zijn. Om te beginnen hebben ze de prestatiekloof niet kunnen dichten (Collier & Thomas, 2017). Ze doen daarnaast geen recht aan de identiteit van meertalige sprekers: iemand de eigen of eerste taal ontzeggen, staat in feite gelijk aan een essentieel onderdeel van iemands identiteit ontkennen of zelfs verwerpen (Pulinx et al., 2017). Daarnaast leiden eentalige aanpakken tot schaamte voor de moedertaal bij meertaligen: zij krijgen immers de impliciete of expliciete boodschap dat de eigen taal schoolsucces in de weg staat (Van der Wildt et al., 2017). Deze schaamte heeft dan weer een negatieve invloed op welbevinden, motivatie, taal- en kennisontwikkeling. Eentalige aanpakken leiden bij onderwijsprofessionals bovendien tot denken vanuit achterstanden, waarbij ‘taalachterstand’ met stip op één staat. Ten onrechte wordt achterblijvende taalontwikkeling vaak toegeschreven aan het meertalig zijn. Feitelijk houden taalarme thuisomgevingen, van waaruit taalachterstanden ontstaan, verband met sociaal-economische achterstelling en niet met meertaligheid *an sich* (Agirdag, 2015, 2020). Het is noodzakelijk dat we als samenleving stoppen met het zogeheten ‘deficietdenken’ over meertaligen. Want dit denken heeft directe invloed op het handelen van onderwijsprofessionals: meertaligen krijgen minder vaak het woord, minder tijd om antwoord te geven, en ontvangen minder feedback (Agirdag, 2022). Kort gezegd hebben onderwijsprofessionals gemiddeld genomen lagere verwachtingen van meertaligen dan van klas- of studiegenoten van wie het Nederlands de thuistaal is (Pulinx et al., 2017). Uiteraard komt dit alles de meertalige leerder als mens én de schoolse prestaties niet ten goede.

De laatste decennia wordt in toenemende mate gepleit voor meertalige aanpakken in het onderwijs, in de literatuur *translanguaging pedagogy* genoemd (zie onder andere Canagarajah, 2011; García & Kano, 2014). Onderzoeksresultaten ondersteunen deze richting op verschillende manieren (Bosma et al., 2022). Als we kijken naar de werking van talen in het brein, dan weten we dat verschillende talen in de hersenen van meertaligen altijd actief zijn (Blom et al., 2018; Hutak, 2021). Talen laten zich niet ‘uitschakelen’, ook niet als het onderwijs daarom vraagt (Busch, 2010). Oftewel: we kunnen er maar beter gebruik van maken. Meertaligen in Nederland spreken overigens, anders dan soms de aanname is, thuis vaak (ook) Nederlands. Onderzoek laat verder zien dat meertalige onderwijsprogramma’s effectiever zijn dan eentalige programma’s (Reljić et al., 2015) en dat meertalige programma’s op de langere termijn wél in staat zijn om de prestatiekloof te dichten (Collier & Thomas, 2017). Maar het allerbelangrijkste is wat mij betreft dit: waarom zouden we in het onderwijs geen gebruik maken van de enorme rijkdom aan kennis, vaardigheden en cultureel kapitaal die ontsloten kan worden via de aanwezige thuistalen? Geen enkel onderzoek heeft bij mijn weten negatieve effecten laten zien van meertalige aanpakken op geletterdheid, kennisontwikkeling en welzijn van leerlingen – ook niet op leerlingen die het Nederlands als thuistaal hebben. Sterker nog: ook zij krijgen toegang tot nieuwe werelden via andere thuistalen in het onderwijs. Van vroegschoolse educatie tot het hoger onderwijs zou de boodschap moeten zijn: jij bent welkom, en jouw taal dus ook. Ongeacht het land of werelddeel waar meertaligen, of hun (groot)ouders, (oorspronkelijk) vandaan komen.

“

De boodschap zou moeten zijn: jij bent welkom, en jouw taal dus ook.

DE CASUS AMIRA ONDER DE LOEP

Hoewel het voorbeeld fictief is, zijn alle onderdelen ervan levensecht: afkomstig uit verhalen van vele 'Amira's' en de actoren (zoals ouders, professionals) om hen heen. Ik zal het voorbeeld duiden tegen de achtergrond van het onderwijs van vandaag de dag en dat wat we weten uit onderzoek. Maar vooropgesteld: leraren en andere onderwijsprofessionals doen hun werk vanuit de intentie om de wereld beter te maken. Ze doen dit door zich dagelijks in te spannen voor de vorming en ontwikkeling van anderen (Bakker et al., 2020), onder werkdruk die ongekend hoog is, en in een snel veranderende beroepspraktijk die het leraarschap tot een complexe taak maakt (Koeslag-Kreunen, 2021). Het is bewonderenswaardig en cruciaal dat onderwijsprofessionals dit aangaan, elke dag weer. Dit is mijn uitgangspunt, bij alles wat ik hierna naar voren breng en ter discussie stel. De tekst die nu volgt kan overkomen als 'makkelijke kritiek vanaf de zijlijn'. Dat is niet mijn bedoeling. Vanuit mijn eigen onderwijservaring en vele gesprekken met docenten weet ik hoe complex de taak van een onderwijsprofessional is. Mijn verzoek is om onderstaande te lezen als een uitnodiging om gezamenlijk het onderwijs in onze meertalige samenleving toegankelijker, rijker en eerlijker te maken.

Wat zien we gebeuren in de casus Amira?

Simpel gezegd: Amira en de mensen om haar heen komen niet tot bloei. Amira is in het Nederlandse onderwijs stiller dan voorheen, vindt leren minder leuk dan vroeger, presteert minder goed en kan een deel van zichzelf (kennis, vaardigheden, identiteit) niet laten zien, onder andere doordat haar thuistaal buiten spel staat. Hiermee is overigens ook de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid niet geholpen. Amira is bang om het niet goed te doen en raakt gaandeweg minder gemotiveerd. Ze kan ook minder dan voorheen met haar ouders uitwisselen over haar leven op school. Haar ouders ervaren dit ook zo.

Ze zijn graag betrokken bij het schoolse leven van Amira, maar kunnen hieraan in Nederland moeilijk invulling geven. Ze hebben niet goed in beeld hoe het Amira op school vergaat en kunnen daar thuis dus niet goed op inspelen. De leerkracht weet niet goed hoe ze het gesprek met Amira's ouders tot stand kan brengen. Daarnaast heeft ze last van het feit dat Amira het minder goed doet op school dan ze misschien potentieel zou kunnen. Dat knaagt aan de leerkracht, maar een oplossing ziet ze niet.

Als we er op enige afstand naar kijken, is er nog meer aan de hand. Zoals in veel klassen het geval is, komen de leerlingen weinig aan het woord, er wordt veel in stilte geoefend. Dit terwijl bekend is dat taalrijke omgevingen en gelegenheid tot taalproductie voorwaardelijk zijn voor (tweede)taalontwikkeling. De focus ligt op woordenschat binnen weinig betekenisvol taalaanbod, terwijl Amira en haar klasgenoten een schat aan ervaringen meebrengen waarover gepraat kan worden (Van Norden, 2008). En terwijl de kinderen ongetwijfeld (ook) inhoudelijke interesses hebben *buiten* taal en rekenen. Zo houdt Amira enorm van natuur en techniek, maar die inhouden komen niet of nauwelijks aan bod. Het taalaanbod in het onderwijs (methodes, uitleg door de leerkracht) wordt bovendien sterk gereduceerd. Wat zou helpen, is het bieden van talige ondersteuning in rijke interactie, met gebruik van inspirerende leermiddelen. Evenals het benutten van thuistalen als steiger voor het leren – het leren van vakinhouden én het leren van de Nederlandse taal (Van den Branden & Verhelst, 2011). Amira, in dit geval, heeft al allerlei kennis ontwikkeld in het land van herkomst, maar krijgt de kans niet die te benutten omdat ze haar thuistaal niet kan gebruiken in de klas. En wat daarbij komt: de ontwikkeling van haar thuistaal staat *on hold*, terwijl dit de taal is waarmee Amira zich identificeert en die onderdeel uitmaakt van haar meertalige repertoire.

Omdat Amira stiller is geworden in het Nederlandse onderwijs, is het voor de leerkracht moeilijk om zicht te krijgen op Amira's interesses, haar huidige vakkennis en taalvaardigheid, en haar potentieel. De

leerkracht schat het leerpotentieel van Amira vooral in op grond van Nederlandstalige toetsen, zoals schriftelijke rekentoetsen. Maar dit is in feite een oneerlijke toetspraktijk, want Amira is het Nederlands, de taal van de toets, nog volop aan het ontwikkelen (De Backer et. al., 2017; Dockrell et. al., 2021). En juist bij een vak als rekenen vraagt het ontwikkelen van de benodigde schoolse en vaktaalvaardigheid veel meer tijd dan de periode van eersteopvangonderwijs (Attar et al., 2020). De summatieve, eentalige toetscultuur stelt Amira bovendien niet in de gelegenheid om te laten zien wat ze in huis heeft. In het verlengde van deze niet valide toetspraktijk stelt de leerkracht haar verwachtingen in de loop der tijd naar beneden bij. En zo komen we terecht bij wat Bowen Paulle in de documentaire *Klassen* (Sylbing et al., 2020) "the prison of low expectations" noemde. Het is niet verwonderlijk dat onder advisering van nieuwkomers en de bredere groep meertalige leerlingen een gegeven is (Spinelli, 2008). En nogmaals: ondanks alle goede intenties van de betrokkenen.

Tot slot: de organisatie van het onderwijs kan beter. De ambulant begeleider kan haar rol niet goed vervullen, door organisatorische hobbels die ze tegenkomt. De leerkracht verliest Amira uit het oog na de overstap. Er is geen pedagogisch-didactisch plan voor ondersteuning voor én na de overstap, terwijl die ondersteuning hard nodig is voor een zachte landing. Dit geldt niet alleen voor de overgang van taalklas of schakelklas naar regulier onderwijs is (Lowan/ITTA, 2020), maar ook voor de overgang van funderend onderwijs naar vervolgonderwijs (VO-Raad, 2016). Uit onderzoek weten we dat zulke 'grensovergangen' vragen om inspanningen van alle betrokken partijen: leerlingen en studenten landen niet 'vanzelf' in een nieuwe context (Akkerman & Bakker, 2011). En zeker voor kinderen als Amira, die behalve traumatiserende gebeurtenissen ook meerdere schoolwisselingen meemaken, is een 'warme overdracht' van groot belang.



Thuis taal die gezien en gehoord wordt in het onderwijs, oftewel uit volle borst kan meedoen.

Hoe zou het schoolleven er voor Amira uitzien als we andere keuzes zouden maken?

Amira (10 jaar) kwam één jaar geleden vanuit Afghanistan naar Nederland. Thuis spreekt ze Dari en ook op school zoekt ze soms iets op in haar thuistaal of overlegt ze met twee klasgenootjes in het Dari. Dat geeft Amira een fijn gevoel, want het is de taal waar ze blij van wordt en waarin ze zich het best uitdrukt. Maar bovenal kan ze daardoor goed meekomen op school. Laatst begreep ze in de rekenles de uitleg van de leerkracht, Sara, niet zo goed, maar een klasgenootje kon haar in het subgroepje helpen, in het Dari. Daardoor kon ze de sommen goed maken en ging het ook prima bij de toets.

Sara vraagt vaak aan de klas: "Wat is dat in jouw taal?" Dat vindt Amira leuk, omdat alle talen zo anders klinken. En ze voelt zich ook bijzonder: er zijn maar weinig kinderen in de klas die haar taal spreken en een van haar vriendinnen vindt het Dari er mooi uitzien. De afgelopen weken deed Sara een project over plantengroei met de klas, waarbij de leerlingen een boon mochten planten en Amira als een van de eersten een presentatie mocht geven over de groei van haar plant. Amira had dit thuis voorbereid met haar ouders. Amira was er zichtbaar trots op om in het Nederlands over haar plant te kunnen vertellen. Sara hoorde wel dat Amira's Nederlandse taalvaardigheid nog volop in ontwikkeling is, maar ze lette er vooral op of Amira een stapje had gemaakt in haar (vak)taalontwikkeling rond het thema plantengroei. Het gebruik van de juiste lidwoorden en de goede woordvolgorde vindt Sara sowieso niet zo heel belangrijk.

Hajib en Firuza komen regelmatig op de school van Amira en hebben kort geleden bijgedragen aan het project Thuis in de Klas. Laatst hebben ze van hun dochter een paar nieuwe Nederlandse woorden geleerd, zoals 'fotosynthese' en 'ontkiemen'. Die woorden kenden ze wel al vanuit het Dari. Amira's ouders hebben in een gesprek met Sara, waarbij een tolkende ouder aanwezig was, gehoord dat Amira goed meekomt in de taalklas. Ook vertelde Sara dat Amira af en toe lessen zal gaan volgen in een van de reguliere klassen in hetzelfde gebouw. Ze krijgt daar dan een maatje om haar te helpen. Sara heeft er alle vertrouwen in dat Amira goed zal landen in het vervolgonderwijs.

Eline is blij te zien hoe goed het met Amira gaat. Ze zal Amira's nieuwe leerkracht elke week spreken de komende tijd. Eline zal tijdens die gesprekken onder andere stilstaan bij de continue ontwikkeling van Nederlandse school- en vaktaal in alle vakken. Ze zal de leerkracht ook aanmoedigen om Amira het Dari te laten gebruiken waar dat handig en mogelijk is.

Amira is inmiddels een leerling die denkt, spreekt en schrijft in al haar talen.

Reflectie op de casus Amira

Amira is een specifieke leerling, met een specifieke achtergrond en leeftijd, in een specifieke onderwijssituatie. Meertaligheid speelt echter in alle lagen van ons formele onderwijs (van voorschool tot hoger onderwijs), maar ook in non-formele contexten (zoals in musea of bibliotheken) en informele contexten (zoals in wijkcentra, op straat, en thuis). Lastige overgangen spelen ook in alle lagen; denk aan



De Nederlandse taal kan zich goed ontwikkelen wanneer de thuistaal ook meedoet in het onderwijs.

de overgang van de internationale schakelklas naar het voortgezet onderwijs, van het mbo naar het hbo, of van studie naar beroep. Bovendien speelt meertaligheid zélf op allerlei verschillende manieren. Zo zijn er leerlingen van wie de ouders zijn opgegroeid in een andere taal dan het Nederlands, maar die zelf (deels of overwegend) in het Nederlands zijn opgegroeid, de zogeheten *heritage language learners* (Valdés, 2005). Er zijn ook leerlingen die van huis uit een andere taal dan het Nederlands spreken, maar bij wie in de loop van de schoolcarrière het Nederlands in feite de dominante taal wordt in hun taalgebruik (de *dominance shift*; Treffers-Daller, 2019). Er zijn eindeloos veel soorten en maten meertaligheid te onderscheiden, in eindeloos veel meertalige contexten met eigen gebruiken, normen, en leermogelijkheden. We zullen daarom in het onderwijs steeds opnieuw onze blik moeten (her)openen, ons af moeten vragen wat een (meertalige) leerling of student nodig heeft om tot leren te komen, en hoe alle actoren in de omgeving daarin een rol kunnen spelen. En bovenal: hoe we taal daarin de plek kunnen geven die nodig is – als toegangspoort voor erbij horen, je gezien voelen, participeren en leren.



Een meertalige leerling treedt de wereld tegemoet, in alle talen, en kan zich daar volop ontwikkelen.

“

Het benutten van
thuis talen bevordert
onderwijskansen in
meertalige klassen.

HOE WE TOEKOMSTIGE LERAREN VOORBEREIDEN OP HUN TAAK IN DE MEERTALIGE KLAS

Het Comité tegen Rassendiscriminatie van de Verenigde Naties spoort Nederland in een recent verschenen rapport aan om meertaligen in het onderwijs niet meer te straffen voor het gebruik van thuis talen, en om in de lerarenopleidingen meer aandacht te besteden aan “multilingual education” (United Nations, 2021). Internationaal onderzoek laat ook zien dat lerarenopleidingen hun studenten onvoldoende voorbereiden op de complexe (maar mooie!) taak in de diverse samenleving (Bunch, 2013; Rutt & Mumba, 2020). Dat dit niet een kwestie is van een apart vak NT2 binnen de lerarenopleiding, is wat mij betreft een uitgemaakte zaak. In plaats daarvan zouden we in de gehele opleiding van onze toekomstige leraren structureel aandacht moeten schenken aan culturele en talige diversiteit, taalontwikkelen in alle vakken, en het waarderen en benutten van meertaligheid. Maar hoe?

Een eerste stap hierbij is het werken aan bewustwording op verschillende lagen. Bijvoorbeeld door met studenten aan de lerarenopleiding te verkennen welke rol taal speelt in hun eigen leven, en wat taal voor hen persoonlijk en in hun familie of vriendschappen betekent. Of door met (aanstaande) leraren te praten over hun professionele identiteit en de rol die taal daarin speelt. Hoe zien zij zelf de relatie tussen onderwijskansen, ongelijkheid en taal? Ga samen eerlijk op zoek naar vooroordelen en laat studenten kennisnemen van *stereotype threat theory* (Appel et al., 2015; Steele & Aronson, 1995). Zijn er bijvoorbeeld talen die studenten als meer of minder waardevol beschouwen, of als obstakel bij het leren in de Nederlandse context? Voelen ze zelf weerstand tegen een meertalige onderwijsaanpak, bijvoorbeeld vanuit het idee dat zo’n

aanpak controleverlies met zich meebrengt, of uitsluiting van anderen in de klas of opleiding? Maak ruimte voor vragen én weerstand, als rolmodel in een niet-dogmatische onderwijspraktijk waarin meerdere perspectieven mogelijk zijn. Bespreek ook de (meer)talige praktijk in de eigen studieomgeving, en de normen en gebruiken binnen de opleiding. Ga samen eens na: hoe zien de toetspraktijken eruit en hoe ervaren meertalige (mede)studenten deze praktijken? Wordt taalgebruik beoordeeld op passend- of doelgerichtheid, of met name op correctheid? En op de stagescholen: hoe taalontwikkelen en meertalig zijn onderwijs en toetsing daar ingericht? Is er sprake van taalbeleid binnen de stagescholen, en zo ja: hoe krijgt dat vorm? Werk daarnaast met studenten aan kennisontwikkeling rond meertaligheid, bijvoorbeeld door in te gaan op de werking van meertaligheid in ons brein, door bestaande misvattingen over meertaligheid centraal te stellen, door eentalige en meertalige onderwijsaanpakken naast elkaar te plaatsen, en beschikbare kennis vanuit onderzoek (bijvoorbeeld over *translanguaging*) op te nemen in het studieprogramma en in nascholingstrajecten. Maar ook door vraagstukken over meertaligheid te verbinden aan gelieerde thema's zoals diversiteit, inclusie, discriminatie, racisme, kansen(on)gelijkheid, culturele responsiviteit, internationalisering, wereldburgerschap, interculturaliteit en intersectionaliteit.

Een richtinggevend kader voor ons opleidingsonderwijs is wat mij betreft *social justice-oriented teacher education* (Hosseini et al., 2021). Binnen dit kader is rechtvaardigheid niet primair, of niet uitsluitend, iets wat gerealiseerd kan worden door bepaalde aanpassingen te doen in het onderwijs (zoals het gebruik van thuistalen als didactische strategie), maar veeleer iets wat breed moet worden aangepakt, namelijk door structurele ongelijkheden in de samenleving en in het opleidingsonderwijs aan de orde te stellen in relatie tot bestaande machtsstructuren. In de praktijk is het de docent in een klas die kan bepalen of andere talen dan het Nederlands zijn toegestaan, al dan niet als uitloeijsel van het schoolbeleid, of het landelijke beleid.

Degenen met een andere thuistaal dan het Nederlands zijn in de bestaande machtsstructuur niet in staat om aan zo'n regel zomaar iets te veranderen. Tegelijkertijd zullen de meeste professionals onderschrijven dat leraar en leerling in wezen, als mensen, gelijkwaardig zijn, of zouden moeten zijn. Het toestaan of zelfs aanmoedigen van thuistalen in de klas of in de studie is vanuit dit kader bezien niet alleen een manier om meertaligen betere onderwijskansen te geven, maar ook om ze iets meer *power* toe te kennen in de bestaande machtsstructuren van ons onderwijs (Moraru, 2019; Robinson et al., 2018).

Vanuit deze kritische basis wordt het beter mogelijk om aan een andere voorwaarde te werken: *perspective taking* (Boland & Tenkazi, 1995). Benut binnen de lerarenopleiding elke kans om het (talig-culturele) perspectief van een *ander* (collega, student, leerling) in te nemen en stel ter discussie wat dit perspectief met zich meebrengt en vraagt. Neem in elke nieuwe groep de moeite om studenten echt te leren kennen, door met ze te praten over hun talig-culturele achtergrond, ervaringen, opvattingen en drijfveren, iets wat HU-docent van het jaar 2021, Amin Assad, overtuigend in beeld brengt in zijn boek *Alles voor jullie* (2021). Vraag meertalige studenten bijvoorbeeld hoe het is om als nieuwkomer, vluchteling, arbeidsmigrant, persoon met een taalachterstand, tweedetaalleerder of asielzoeker te worden aangeduid en benaderd (Van Buuren, 2022). Niet om deze woorden uit ons vocabulaire te bannen, want van krampachtigheid worden we niet gelukkiger of beter. Maar wel om zorgvuldig te zijn in ons taalgebruik, en ons bewust te blijven van de normativiteit en de 'witte' of geprivilegieerde manieren van denken die aan veel van deze termen ten grondslag liggen (Mesman, 2021). Spoor studenten aan om bij meertalige leerlingen na te gaan hoe zij het ervaren om hun thuistaal wel of niet te mogen gebruiken in het onderwijs, en op welke momenten het gebruik van de thuistaal prettig of functioneel kan zijn. Vanuit het idee: laten we niet zozeer meertalige aanpakken voor meertaligen ontwikkelen maar *met* hen. Daartoe is het cruciaal dat aanstaande leraren ervaring opdoen in talig diverse klassen, in een talig divers docententeam en een talig diverse studieomgeving. Bij voorkeur

werken studenten daarnaast mee aan een visie op meertaligheid en interculturaliteit op de stageschool en/of in de opleiding.

Natuurlijk kan een (aanstaande) leraar komen met de begrijpelijke vraag: “hoe gaan we zo’n meertalige aanpak nu in de praktijk *doen*?” Laat ik vooropstellen dat we de beweging naar een meertalige onderwijsaanpak niet in de eerste plaats als instrumenteel moeten zien (het simpelweg toepassen van strategieën en lesideeën), maar veeleer als een normatieve en morele aangelegenheid (Bakker & Wassink, 2015; Biesta, 2013). Een meertalige aanpak realiseren in de klas, school of opleiding, vraagt er immers om de onderliggende normen onder de loep te nemen, en te bespreken wat onderwijs ‘goed’ maakt en voor wie. Denk aan de vraag wat onderwijs rechtvaardig maakt, of hoe een docent invulling kan geven aan gelijkwaardigheid. Eentalige onderwijssettings zijn niet van de ene op de andere dag te veranderen in meertalige praktijken (Holdway & Hitchcock, 2018). Deze processen kosten tijd, en vragen geduld en reflectie. Anderzijds zijn er ook veel praktijkvoorbeelden die laten zien dat ‘morgen beginnen’ met een meertalige aanpak *kán*, zij het misschien kleinschalig en intuïtief. De consequenties kunnen nog steeds enorm zijn – denk aan het Turkstalige meisje dat zichzelf voorheen niet toestond om in het Turks te denken en na een korte periode van ruimte voor thuistalen wél.

Voor (aanstaande) onderwijsprofessionals die simpelweg aan de slag willen met het waarderen en benutten van thuistalen, verschenen er de afgelopen jaren gelukkig veel concrete voorbeelden in boeken (zoals García & Kleyn, 2016; Little & Kirwan, 2019), op websites en via kanalen zoals YouTube. Het is vooral de kunst om in de overvloed een weg te vinden en in te schatten wat de kwaliteit is van de geboden materialen of lesactiviteiten. Mijn suggestie daarbij is om na te gaan of (meertalige) onderwijsactiviteiten primair gericht zijn op ‘correct’ of eerder op ‘passend’ taalgebruik. In lijn met wat ik eerder betoogde, raad ik opleiders en onderwijsprofessionals aan om de focus te leggen op *passend*: gericht op communicatieve doelen en taalgebruikssituaties

(formeel, minder formeel), en op de (vak)inhoudelijke context en bijbehorende taal. Daarmee krijgt het benutten van thuistalen een plaats binnen betekenisvol vak- of talenonderwijs en zijn meertalige onderwijsaanpakken goed verenigbaar met werken aan Nederlandse school- en vaktaalontwikkeling in contextrijke, interactieve leeromgevingen (zie bijvoorbeeld www.inclusieevakdidactiek.nl). Want uiteraard is en blijft het belangrijk om doelgericht Nederlands te leren spreken en schrijven, in een samenleving waar het Nederlands de gedeelde taal is.

Tot slot is het in elke onderwijssetting essentieel om goede afspraken te maken over het gebruik van andere talen (Van Beuningen & Polišenská, 2020), zowel binnen als buiten het klaslokaal. Zo hoorde ik laatst het verhaal van een Zweedse school waar andere talen dan het Zweeds op het schoolplein en in de schoolgangen niet waren toegestaan, maar in vaklessen gericht werden ingezet. Deze aanpak bleek op deze school goed werkbaar, waarmee ik niet wil pleiten voor precies deze afspraken, maar scholen wil aanmoedigen om gezamenlijk na te gaan wat werkbaar is in hun specifieke context, daar afspraken over te maken, en regelmatig de gemaakte afspraken te evalueren. Leerlingen of studenten kunnen hier actief aan bijdragen door gezamenlijk met de docent of opleider na te gaan wanneer het gebruik van andere talen prettig is (en voor wie), wanneer dit in-/exclusie met zich meebrengt, en wanneer het gebruik van thuistalen het leren bevordert. Gezamenlijk gemaakte afspraken kunnen zichtbaar worden gemaakt in de klas, of liever nog, in de school of opleiding. Dat laatste vraagt uiteraard méér dan afspraken op het niveau van de klas: een gedeelde visie en voldoende draagvlak op school- of instellingsniveau zijn hierbij voorwaardelijk.

“

De driehoek van
onderwijswerkveld,
opleiding en
wetenschap vormt
het vertrekpunt in
ons onderzoek.

LECTORAAT MEERTALIGHEID EN ONDERWIJS

Vraagstelling, onderzoekslijnen en werkwijzen

Het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs is actief sinds januari 2020 en bundelt expertise op het gebied van talenonderwijs, taalontwikkeling en meertaligheid in onderwijs en samenleving. De overkoepelende vraag is op welke manieren docenten en andere professionals inclusief onderwijs kunnen verzorgen, waarbij iedereen zich betrokken voelt, en waarin iedereen tot leren komt, met aandacht voor en gebruikmaking van alle aanwezige talen. Het lectoraat werkt vanuit vier onderzoekslijnen, gericht op de volgende thema's:

- meertaligheid in betekenisvol *talenonderwijs*;
- een meertalige focus bij taalontwikkelen werken in *vakcontexten*;
- taal in onderwijs aan *nieuwkomers*;
- de ontwikkeling van *innovatieve onderwijspraktijken* in meertalige contexten.

De driehoek van onderwijswerkveld, (leraren)opleiding en wetenschap vormt het vertrekpunt in ons onderzoek. We hanteren praktijknabije aanpakken, zoals *lesson study*, actieonderzoek, en met name ontwerpgericht (implementatie)onderzoek. De focus in ons ontwerpgerichte onderzoek ligt niet zozeer op *wat* werkt, maar op *hoe* en *waarom* bepaalde aanpakken werken. Deze focus sluit aan bij een situatie waarin bepaalde innovatieve praktijken wenselijk zijn, maar nog niet op grote schaal zijn verankerd in ons onderwijs (Bakker, 2018; McKenney & Reeves, 2012). Ontwerpgericht onderzoek beoogt, anders dan bijvoorbeeld actieonderzoek, kennis op te leveren die transfereerbaar is naar andere contexten dan die zijn onderzocht (Vereniging Hogescholen, 2017; Van Swet & Munneke, 2017). Ons onderzoek heeft een interveniërend en participatief karakter, wat wil

zeggen dat we binnen projecten vanaf de start samenwerken met stakeholders zoals docenten, opleiders en leerlingen, en gezamenlijk werken aan duurzame oplossingen voor maatschappelijke vraagstukken (Andriessen, 2014). Hierbij sluiten we aan bij principes uit het werken in onderzoek-onderwijspartnerschappen (Penuel & Gallagher, 2017), ook wel onderwijswerkplaatsen genoemd.

Binnen onze partnerschappen houden we rekening met kritische factoren zoals gedeeld eigenaarschap, betrokkenheid en gelijkwaardigheid van alle partijen. We ontwikkelen daarnaast een gezamenlijke taal – bijvoorbeeld over ‘inclusief onderwijs’ – van waaruit we kunnen interveniëren en ontwikkelen. Tegelijkertijd streven we er binnen partnerschappen naar om oog te houden voor de verschillen tussen en binnen contexten, én voor de verschillende perspectieven van individuele betrokkenen. Akkerman et al. (2021) identificeren in dit verband drie P's (*purpose, position, potential*) die meegenomen kunnen worden in onderwijsonderzoek dat beoogt relevant te zijn voor alle betrokkenen, en waarin wordt onderkend dat aanpakken en bevindingen altijd tijd- en situatiegebonden zijn:

- *purpose*: welke doelen hebben onderwijsprofessionals en hoe verhouden die zich bijvoorbeeld tot de doelen van leerlingen, studenten, maatschappelijke partners of onderzoekers?
- *position*: welke opvattingen en overtuigingen brengen betrokkenen mee, en welke rol hebben zij binnen een organisatie of in relatie tot leerlingen/studenten?
- *potential*: waar zien de betrokkenen potentieel, groeikansen, ontwikkelmogelijkheden voor zichzelf en/of de organisatie?

Het lectoraat realiseert verschillende typen opbrengsten, die niet alleen relevant zijn voor de wetenschap, maar ook voor het onderwijsveld, de lerarenopleiding en andere stakeholders (cf. Greven & Andriessen, 2019). Naast kennisontwikkeling draagt het lectoraat dan ook bij aan persoonsontwikkeling (onder meer van onderwijsprofessionals), systeemontwikkeling (zoals in onderwijsinstellingen) en

productontwikkeling (denk aan handreikingen, videomateriaal, prototypen of tools voor de onderwijspraktijk).

Positionering van het lectoraat

Het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs maakt deel uit van het kenniscentrum Leren en Innoveren (KC LENI) binnen Hogeschool Utrecht. KC LENI wil bijdragen aan de ontwikkeling van professionals die functioneren in een complexe en voortdurend veranderende omgeving. Talige diversiteit en meertaligheid zijn aspecten die de beroepspraktijk – waaronder de onderwijspraktijk – op verschillende manieren compliceren, maar die juist ook kansen bieden. Samen met collega's uit KC LENI onderzoeken we deze kansen, op de raakvlakken van onze lectoraten. Zo verkennen we de inzet van digitale middelen in meertalige settings en beogen we een meer formatieve toetscultuur die in meertalige settings het potentieel van lerenden beter in beeld brengt. Maar we werken ook samen rond gedeelde thema's, zoals inclusie en geletterdheid, of rond maatschappelijke opgaven zoals betere doorstroom tussen onderwijssectoren én naar de arbeidsmarkt. Vanuit KC LENI dragen we op die manier bij aan de missie van Hogeschool Utrecht om mee te werken aan de sociale, culturele en economische ontwikkeling van een open, rechtvaardige en duurzame samenleving.

Binnen Hogeschool Utrecht beoogt het lectoraat bij te dragen aan de ontwikkeling van de vier expertisegebieden, met de eerste focus op Samen Lerend, gericht op toekomstbestendig onderwijs in de regio. Het lectoraat werkt nauw samen met de lerarenopleidingen van Instituut Archimedes (vo), Instituut Theo Thijssen (po), het Seminarium voor Orthopedagogiek en Ecologische Pedagogiek. Vanuit deze samenwerking heeft het lectoraat bijgedragen aan onderwijsinnovaties, curriculumontwikkeling, nascholing en professionaliseringstrajecten. Daarnaast heeft het lectoraat contact met HU-brede netwerken zoals Diversiteit en Inclusie, HU HOME, *Teaching and Learning Network* (TLN) en recent ook Projectgroep Oekraïne.

Ook in de regio Utrecht is het lectoraat actief. Zo heeft het lectoraat onlangs een visietekst opgeleverd in opdracht van het Samenwerkingsverband PO Nieuwkomers Utrecht en draagt het bij aan regionale initiatieven zoals het PO Netwerk en Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht-Gelijke Onderwijskansen (WOU-GO). Het lectoraat verkent samenwerking met Beroepsonderwijs Utrecht en initiatieven die betere doorstroom naar de regionale arbeidsmarkt als speerpunt hebben. Samen met de Hogeschool van Amsterdam, Instituut Archimedes en enkele mbo's in de regio werkt het lectoraat aan de ontwikkeling van meertalige beroepstaalvaardigheden. Verder werkt het lectoraat nauw samen met kennisinstellingen zoals de Marnix Academie en de Universiteit Utrecht, en met gelieerde organisaties als het Universiteitsmuseum Utrecht en het Centrum voor Wetenschap en Cultuur. Binnen het project SPRONG Meertaligheid heeft het lectoraat zowel regionaal als landelijk bereik. In dit project – waarvan het lectoraat penvoerder is – werken lectoraten, lerarenopleidingen en scholen voor po, vo en mbo, in drie regio's (noord, midden en zuid) samen aan vraagstukken rond inclusief onderwijs in meertalige contexten, met de ambitie om ontwikkelde kennis en producten breed te delen en toegankelijk te maken. Op landelijk niveau neemt het lectoraat deel aan verschillende netwerken en initiatieven, onder meer de Kennistafel Nieuwkomersonderwijs NRO, het Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen, het *Centre for Modern Languages* van de Raad van Europa, en het Platform Taalgericht Vakonderwijs onder voorzitterschap van Maaïke Hajer. Internationaal werkt het lectoraat samen met verschillende hbo- en universitaire instellingen, onder andere in Vlaanderen, Zweden en Noorwegen. In Zweden, bijvoorbeeld, is meer ervaring dan in Nederland met het gebruik van thuistalen in het onderwijs. Samenwerking met Zweedse partners – onder andere in het Multi-STEM-project – biedt de kans om te leren van deze ervaringen en om beter te begrijpen hoe culturele en politieke omstandigheden in een land van invloed zijn op meertalige onderwijsaanpakken (Hajer, 2016).

Naast scholen en schoolbesturen voor po, vo en mbo binnen en buiten regio Utrecht (inclusief locaties voor eersteopvangonderwijs zoals Taalschool Utrecht en ISK Ithaka), werkt het lectoraat samen met een groot aantal maatschappelijke partners, zoals ouderorganisaties, schooladviesdiensten, gemeenten en wetenschapsmusea. Tot onze maatschappelijke samenwerkingspartners horen onder meer: CPS onderwijsontwikkeling en advies, Expertis, Expertisecentrum Nederlands, SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, Platform Talent voor Technologie, de Taalunie, NEMO Science Museum, Museon, Teylers Museum, Taal doet meer, It's my child, Al-Amal, Joury, IOT, SARDES, Jsselgroep, Vereniging voor Science Centers, Lowan, NVORWO, Centrum voor Wetenschap en Cultuur Utrecht, gemeente Utrecht, gemeente Den Haag, Defence for Children, Nuffic, Bureau ICE, Het ABC, Porticus, Stichting Alexander, en Vereniging voor Leraren Levende Talen.

Lectoraatsgroep

Maaïke Hajer en Rick de Graaff hebben als lectoren van twee verschillende HU-lectoraten in 2019 de plannen geformuleerd voor een nieuw, gezamenlijk lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, samen met Catherine van Beuningen en mij als toenmalige senior onderzoekers. Dit lectoraat is in januari 2020 van start gegaan. Op 1 september 2021 ben ik benoemd als collega-lector van Rick de Graaff. Op 10 juni 2022 markeren we deze overgang door een gezamenlijk event waarin Maaïke Hajer afscheid neemt als lector en ik mijn openbare les zal uitspreken. Het kernteam Meertaligheid en Onderwijs bestaat inmiddels uit twee lectoren, twee senior onderzoekers en een lectoraatsondersteuner. Mijn huidige kernteamcollega's stellen zich hieronder voor.

Rick de Graaff

"Ik ben co-lector Meertaligheid en Onderwijs aan de HU, en hoogleraar Vreemdetalendidactiek aan de Universiteit Utrecht. In beide functies zet ik mij in voor taalonderwijs dat ertoe doet, dat ergens over gaat en waarin iedereen op zijn plek is en tot haar recht komt. Door aan te sluiten bij de behoeften, mogelijkheden en achtergronden van taalleerders,

vanuit de ervaring en inspiratie van docenten. Taal in het onderwijs als middel en doel om te leren, om op die manier bij te dragen aan begrip voor elkaar in de wereld.”

Linda Gijsen

“Ik ben vanaf 1 september 2021 als senior onderzoeker verbonden aan het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs. Naast mijn baan als onderzoeker werk ik als lerarenopleider Engels en Duits. In mijn onderzoeksprojecten probeer ik mij steeds te laten leiden door vragen als hoe docenten en leerkrachten, nu en in de toekomst, kunnen bijdragen aan betekenisvol vreemdetalenonderwijs en hoe zij het leren van hun studenten en leerlingen optimaal kunnen ondersteunen in steeds veranderende meertalige leeromgevingen.”

Marian van Popta-Erkelen

“Sinds 1 augustus 2021 draag ik als senior onderzoeker binnen het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs bij aan de missie van ons lectoraat: goed (taal)onderwijs in meertalige, inclusieve contexten. Daarbij richt ik me in mijn onderzoek en bij nascholing van onderwijsprofessionals met name op de rol die een meertalige visie en taalbeleid spelen bij het dagelijks lesgeven aan en toetsen en evalueren van leerlingen en studenten. Ik geniet ervan om vanuit kennis over taal en leren, samen met collega's, te bouwen aan stevige lerende netwerken rond meertaligheid in het onderwijs.”

Lyske Attaie-van den Berg

“In februari 2020 ben ik begonnen bij Hogeschool Utrecht met mijn werk als ondersteuner voor het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs. Ik ben als coördinator bij het project SPRONG Meertaligheid betrokken, dat in maart 2020 van start ging, samen met de toenmalige projectleider Maaïke Hajer. In mijn werk combineer ik mijn affiniteit met taal en educatie met het organisatorische en praktische regelwerk dat er ligt voor het lectoraat en de lopende projecten.”



Daarnaast is er een groep opleiders-onderzoekers aan het lectoraat verbonden die de brug helpen slaan tussen opleidingsvraagstukken, onderwijswerkveld en lectoraatsonderzoek. Deze diverse groep bestaat uit zeer betrokken collega's van verschillende HU-(leraren)opleidingen: Zahraa Attar, Johanna van der Borden Anna Bosch, Eveline Boers, Mustapha Esadik, Ria Goedhart, Kristina Goodnight, Fatima Kajouj, Mieke Lafleur, Niels Nederlof, Charline Rouffet, Asli Ünlüsoy-van der Baan en Eveline Wouters. In het studiejaar 2021-2022 is het lectoraat mede ondersteund door Jessie van Sambeek en Marjolein Wellink.

De lectoraatsgroep Meertaligheid en Onderwijs is zeer meertalig, met Berbers, Fries, Syrisch-Arabisch, Frans, Turks, Nederlands, Amerikaans-Engels en Limburgs als moedertalen.



“

Een meertalige aanpak kan ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker maken.

CONCLUSIE EN VOORUITBLIK

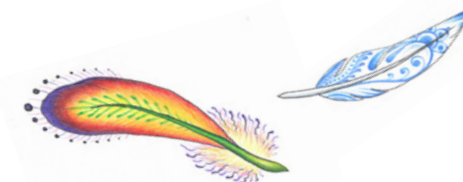
Een meertalige aanpak – die ruimte biedt aan alle thuishalen – kan ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker maken. Toegankelijker, omdat zo'n aanpak meertalige leerlingen in staat stelt om volledig mee te doen in ons onderwijs, en gebruik te maken van kennis en vaardigheden die zij in andere talen dan het Nederlands hebben ontwikkeld. Daarnaast zullen ouders-verzorgers makkelijker hun weg vinden naar het Nederlandse onderwijs, net zoals het onderwijs naar hen, en zullen ouders-verzorgers hun kinderen beter kunnen ondersteunen. Rijker, in de eerste plaats, omdat meertaligen zich meer gezien en gehoord voelen wanneer hun thuistaal welkom is in ons onderwijs en omdat we daarmee allemaal meer te zien en te horen krijgen van de diverse wereld om ons heen. Rijker, in de tweede plaats, wanneer thuishalen een plek krijgen in betekenisvol, interactief en taalondersteunend onderwijs, waarin deeltaalvaardigheden (zoals lezen, spreken en schrijven) én vakinhoudelijke kennis (van primair tot hoger onderwijs) niet afzonderlijk maar in samenhang met elkaar worden ontwikkeld. Eerlijker, tot slot, omdat ruimte voor thuishalen bijdraagt aan gelijkere onderwijskansen en uiteindelijk dus ook bevorderlijk is voor passende doorstroom tussen onderwijssectoren en van school naar werk.

Sinds ik ben begonnen met het schrijven van deze tekst, op 7 februari 2022, is er in ons deel van de wereld veel veranderd. Op 28 februari 2022 schrijft *de Volkskrant*: "Oma op de achterbank, schildpad in een plastic bakje: in Ter Apel arriveren de eerste Oekraïners". Een schrijnend beeld, en dit is nog maar het begin. De toestroom uit Oekraïne is begonnen, en net als andere Europese landen reageert Nederland vanuit collectieve gastvrijheid en solidariteit – een realiteit die bij sommigen het ongemakkelijke gevoel van een 'dubbele standaard' oproept (*de Volkskrant*, 22 maart 2022). Met vereende krachten proberen locaties voor eersteopvangonderwijs de grote aantallen Oekraïense kinderen

een plek te geven, wat om allerlei redenen een grote uitdaging is (te beginnen met het lerarentekort). Aangezien ook opschaling van deze locaties niet genoeg plaats biedt aan alle nieuwkomers, worden er tijdelijke onderwijsvoorzieningen ingesteld. De nieuwe onderwijssituatie noopt tot creativiteit, zo lezen we regelmatig in de media (onder andere *Trouw*, 11 maart 2022). De tijdelijke voorzieningen beogen nauw aan te sluiten bij wat de kinderen nodig hebben en meebrengen naar het onderwijs. Niet alleen krijgen leerlingen les in de Nederlandse taal, een deel van de lessen wordt gegeven in het Oekraïens, en waar mogelijk het Engels. Zo behouden leerlingen hun band met hun thuisland, stelt de PO-Raad. Online mogelijkheden worden in het leven geroepen om onderwijs vanuit Oekraïne mogelijk te maken. Oekraïense ouders worden opgeroepen om te ondersteunen in het onderwijs, en er wordt moeite gedaan om gevluchte Oekraïense docenten een rol te geven in het onderwijs. De prangende situatie, en misschien ook de ervaren nabijheid van deze groep vluchtelingen, opent de deur naar nieuwe onderwijspraktijken – praktijken die in Nederland op sommige plaatsen wel al werden verkend en omarmd, maar nog niet breed werden gedragen. De creatieve en taalrijke oplossingen die we momenteel zien, en die er mogelijk in de nabije toekomst alweer heel anders uitzien, zouden de opmaat kunnen vormen naar een meertalig(er) onderwijsklimaat voor alle groepen nieuwkomers, ook uit landen als Syrië, Afghanistan en Eritrea, én voor de bredere groep meertalige leerlingen die het Nederlandse onderwijs rijk is.

De komende jaren onderzoekt het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs de vraag hoe, wanneer, waarom en voor wie meertalige onderwijsaanpakken precies werken in de Nederlandse context. Zo willen we meer zicht krijgen op de condities waaronder *translanguaging* inclusie en leerprestaties in vakcontexten kan bevorderen. We onderzoeken dit samen met Universiteit Utrecht (onder leiding van prof. Elma Blom), iPabo Amsterdam/Alkmaar en andere kennis- en maatschappelijke instellingen binnen een zesjarig project dat vanuit de Nationale Wetenschapsagenda is gesubsidieerd, Multilingual Voices in STEM

Education. In dit project stellen we niet alleen de formele (schoolse) context centraal, maar ook non-formele (wetenschapsmusea) en informele contexten (thuis), de grensovergangen die leerlingen maken tussen deze verschillende contexten, en de benodigde expertise van de onderwijsprofessionals (cf. Rajala et al., 2016). In een gerelateerd project (Multi-Assessment) richten we ons op de ontwikkeling van formatieve, meertalige toetspraktijken (cf. Gottlieb, 2017). In een ander project onderzoeken we de attitudes van meertaligen zelf tegenover de inzet van thuistalen in het onderwijs. We onderzoeken daarnaast hoe nieuwkomers actief betrokken kunnen worden binnen ontwerpgericht onderzoek. En binnen een landelijk samenwerkingsverband werken we in het vierjarige project SPRONG Meertaligheid waarvan de HU penvoerder is aan vraagstukken rond inclusief onderwijs in meertalige contexten. Voor onze huidige én toekomstige projecten geldt dat we streven naar duurzame samenwerkingsverbanden van waaruit we vraagstukken gezamenlijk kunnen onderzoeken en aanpakken. Daarbij zullen we ons inspannen om op regionaal en landelijk niveau bij te dragen aan een sterkere verbinding tussen professionalisering, (leraren) opleiding en wetenschap (cf. Hajer et al., 2018), die voorwaardelijk is voor kwalitatief hoogwaardig onderwijs in meertalig Nederland. Met als stip op de horizon: onderwijsprofessionals die meertalige leerlingen in alle talen vooruit stuwten naar nieuwe werelden vol mogelijkheden.



DANKWOORD

Het College van Bestuur van Hogeschool Utrecht wil ik bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen, voor de kans die ik krijg om als lector de HU te mogen vertegenwoordigen, en voor de bijdrage die ik vanuit deze rol hoop te kunnen leveren aan praktijkgericht onderzoek naar belangrijke maatschappelijke vraagstukken. Collega's van kenniscentrum Leren en Innoveren, dank voor de fijne samenwerking tot nu toe; ik kijk uit naar mooie gezamenlijke projecten en activiteiten in de nabije toekomst. Elly en Nico, dank voor jullie leiderschap en het meedenken met mij als startende lector. HU-collega's die ik (beter) heb leren kennen in de afgelopen tijd: jullie hebben me allemaal op nieuwe ideeën gebracht.

Ontzettend bedankt, Maaïke, voor het vertrouwen dat je in me stelde lang voordat je me vertelde vervroegd met pensioen te gaan en me aanmoedigde om in jouw voetsporen te treden. Ik heb de samenwerking met jou heel open en inspirerend gevonden, en ik heb veel geleerd van je politieke sensitiviteit, je strategische blik en je inhoudelijke expertise. Maar bovenal heb ik genoten van je gedrevenheid en je betrokkenheid bij de thema's die we al die jaren gedeeld hebben. Woorden waren vaak niet eens nodig om met jou van gedachten te wisselen. Dank, Rick, voor de collegiale manier waarop je me als lector hebt helpen landen in mijn nieuwe rol, en voor de fijne samenwerking als collega-lectoren in het afgelopen jaar. Lectoraatsgroep, bedankt voor jullie waardevolle bijdragen aan ons gezamenlijke werk, voor het delen van alle (meertalige) inzichten en ervaringen, en voor de prettige sfeer tijdens onze bijeenkomsten op de woensdagochtend. Kernteam, ik ben heel blij met onze vruchtbare gesprekken, onze manier van samenwerken en onze plannen. Ondersteuners, zonder jullie zijn we nergens! Klankbordgroepje (Marian, Eveline, Mustapha en Anna), wat fijn dat jullie al in een vroeg stadium wilden meedenken over mijn openbare les. Meelezers (Rick,

Zahraa, Catherine, Elma, Tessa, Ria en Arthur): ik ben dankbaar voor jullie constructieve feedback op mijn tekst. Lizzy, je hebt prachtige tekeningen gemaakt, veel dank daarvoor. Niels, bedankt voor je secure werk aan de literatuurverwijzingen. Mariek, dank voor de tekstredactie en voor de deadline die je me hebt gesteld – waardoor ik vandaag (3 mei 2022) een punt kan zetten achter deze tekst.

Nu we collectief ontwaken uit de sociale isolatie van de coronacrisis, voel ik hoe fijn het is om mijn lieve familie, vriendinnen en vrienden weer te kunnen zien. En hoe gezond het is om het vaak *niet* over werk te hebben. Ik hoop dat we dat de komende jaren blijven doen. Moeder, dankjewel voor je betrokkenheid bij dit hele proces, en bij alle andere dingen in mijn leven. Abel en Adinda, door jullie kan ik na lange werkdagen alles weer relativeren, en ervaar ik het pure geluk van gezelligheid, onenigheid, bekritiseerd worden, samen eten, praten, grappen maken, oftewel: jullie eindelijk fijne aanwezigheid in mijn leven. Arthur, hoe ga ik dit in één zin samenvatten? Onze liefde, samen muziek maken (ons strijkorkest!), gedeelde interesses, inhoudelijke gesprekken, gravel bikes, cappuccino, Ottolenghi, fijne vakanties en fantastische kinderen – dankjewel voor alles.

CURRICULUM VITAE



Dr. Jantien Smit is onderwijswetenschapper en werkt sinds 2018 bij Hogeschool Utrecht. Haar wortels heeft ze in Nederlandse taal- en letterkunde (Universiteit van Amsterdam) en daarnaast haalde ze een montessoribevoegdheid leraar basisonderwijs (Hogeschool van Amsterdam). Ze heeft uiteenlopende onderwijservaring: voornamelijk in het primair onderwijs (in Amsterdam en Londen), maar ook in het mbo-

onderwijs, het hbo-onderwijs (de pabo), als trainer-adviseur schriftelijke vaardigheden aan professionals, en binnen de beroepsopleiding voor advocaten. Bij Hogeschool Utrecht was ze gedurende een paar jaar verbonden aan het Seminarium voor Orthopedagogiek, waar ze onder meer bijdroeg aan nascholingsactiviteiten en curriculumontwikkeling binnen de specialisatie Leren.

Ze promoveerde in 2013 aan de Universiteit Utrecht (Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education) op het proefschrift *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms*. Haar proefschrift leverde onder meer toepasbare inzichten en nascholingsmateriaal op voor het bieden van talige ondersteuning in meertalige klassen. Na haar promotie werkte Jantien enkele jaren bij Hogeschool Saxion als associate lector rekendidactiek, waar ze ontwerpgericht (professionaliserings)onderzoek uitvoerde in de context van zowel taalgericht reken-wiskundeonderwijs als taalgericht wetenschap & techniek-onderwijs. Ze werkte vervolgens bij SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, als leerplanontwikkelaar taal voor het primair onderwijs, waar ze zich onder

meer richtte op samenhangend taalonderwijs en meertaligheid. Bij Hogeschool Utrecht werkte ze als senior onderzoeker in twee lectoraten (Bètadidactiek; Meertaligheid en Onderwijs), waarna ze werd benoemd tot lector Meertaligheid en Onderwijs (1 september 2021).

Jantien werkt als lector in de driehoek van wetenschap, opleiding en onderwijswerkveld, en voert samen met collega-onderzoekers, opleiders en stakeholders praktijkgericht onderwijsonderzoek uit. Specifieke expertise heeft ze op de terreinen van meertaligheid, taalgericht (vak)onderwijs, *scaffolding* van taal, professionalisering van leraren, co-design met leraren, en ontwerpgericht (implementatie) onderzoek. Haar onderzoek heeft geleid tot wetenschappelijke en vakpublicaties, boekhoofdstukken en kennisdeling op websites. Ze geeft keynotes (zoals recent bij de PO Conferentie 2022) en presentaties op congressen in binnen- en buitenland, draagt bij aan discussies over maatschappelijke thema's zoals kansen(on)gelijkheid (onder andere binnen het Programma Gelijke Kansen van OCW), en geeft workshops aan onderwijsprofessionals en opleiders. Ze droeg bij aan diverse materialen voor de onderwijspraktijk, zoals video's en prototypische lesactiviteiten.

Samen met collega's binnen en buiten de HU acquireerde Jantien onderzoekssubsidies bij onder meer NRO, TechYourFuture, SIA en de Nationale Wetenschapsagenda (NWA-ORC). Jantien was medeorganisator van verschillende symposia en conferenties, zoals bij de Onderwijs Research Dagen, de European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) en EARLI Special Interest Groups. Ze voerde reviews uit voor (inter)nationale tijdschriften, NRO en de Taalunie, was gastredacteur van een internationale, *peer reviewed* uitgave over *scaffolding* en *dialogic teaching* in reken-wiskundeonderwijs, en hoofdredacteur van *Tijdschrift Taal*. Jantien is lid van het Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN), van ICO *Interuniversity Centre for Educational Sciences* en ze maakt deel uit van de Kennistafel Nieuwkomersonderwijs (NRO).

REFERENTIES

Agirdag, O. (2015). Onderwijsongelijkheid evidence-based aanpakken: Eentalige taalremediëring of meertalige taalvalorisering? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 13 (4), 85-94.

Agirdag, O. & Korkmazer, B. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In D. Dierckx, J. Coene, P. Raeymaeckers & M. van der Burg. (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2015* (pp. 231-249). Leuven/Den Haag: Acco.

Agirdag, O. & Van de Oudeweetering, K. (2017). Inleiding: De paradox van meertaligheid in de lage landen. In O. Agirdag & E-R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 9-16). Amsterdam: Boom Uitgevers.

Agirdag, O. (2020-1). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: Epo Uitgeverij.

Agirdag, O. (2022). *Kansen(on)gelijkheid in een meertalige samenleving*. Gepresenteerd op Urban Education: Opleiden voor kansrijk opgroeien in een taaldiverse stad. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, CoE Urban Education.

Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81 (2), 132-169.

Akkerman, S.F., Bakker, A. & Penuel, W.R. (2021). Relevance of educational research: An ontological conceptualization. *Educational Researcher*, 50 (6), 416-424.

Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant en methodisch grondig; dimensies van onderzoek in het hbo*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Appel, M., Weber, S. & Kronberger, N. (2015). The influence of stereotype threat on immigrants: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-15.

Asad, A. (2021). *Alles voor jullie*. Amersfoort: Uitgeverij Deviant.

Attar, Z., Blom, E. & Le Pichon, E. (2020). Towards more multilingual practices in the mathematics assessment of young refugee students: Effects of testing language and validity of parental assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (4), 1-16.

Bakker, A. (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. London: Routledge.

Bakker, C. & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Bakker, C., de Rooij, H. & Van der Zande, E. (2020). *Leraar, waar sta je voor?* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Benrida, M. (2021). Gelijke kansen gaan over talenten van kinderen (25 augustus). *NieuwWij*. Geraadpleegd op <https://www.nieuwwij.nl/interview/monaim-benrida-gelijke-kansen-gaan-over-talenten-van-kinderen/>

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm.

Blom, E. (2019). Wat iedereen moet weten over de taalontwikkeling van kinderen in een diverse samenleving [Oratie]. Geraadpleegd op: <https://www.uu.nl/sites/default/files/uu-fsw-elmablom-artikel.pdf>

Blom, E., Oudgenoeg-Paz, O. & Verhagen, J. (2018). Wat als ouders talen mixen? Een onderzoek naar de relatie tussen mixen van talen door ouders en de taalvaardigheid van meertalige kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Logopedie*, 90 (7), 18-25.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BNNVARA. (2020). Merkel waarschuwt: 'Let op taalgebruik. Want taal is voorloper van het handelen' (17 september). Geraadpleegd op <https://www.bnnvara.nl/joop/artikelen/merkel-waarschuwt-let-op-taalgebruik-want-taal-is-voorloper-van-het-handelen>

Boland jr., R.J. & Tenkasi, R.V. (1995). Perspective making and perspective taking in communities of knowing. *Organization Science*, 6 (4), 350-372.

Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L. & Blom, E. (2022). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: A realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23.

Bunch, G.C. (2013). Pedagogical language knowledge preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37, 298-341.

Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24, 283-294.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2 (1), 1-28.

CBS (2016). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering*. Geraadpleegd op: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37325/table?fromstatweb>

CBS (2021). *Talen en dialecten in Nederland: Wat spreken we thuis en wat schrijven we op sociale media?* Geraadpleegd op: <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onepage=true>

CBS (2022). *Nieuwe indeling bevolking naar herkomst: Vervanging van indeling naar migratieachtergrond en westers/niet-westers*. Geraadpleegd op: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2022/07/cbs-introduceert-nieuwe-indeling-bevolking-naar-herkomst>

Christie, F. (Ed.) (1999). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London: Cassell.

Collier, V.P. & Thomas, W.P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203-217.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Straatsburg: Council of Europe.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Backer, F., Van Avermaet, P. & Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practices. *Language and Education*, 31 (3), 217-230.

De Graaff, R. (2020). *Visie op vreemdetalendidactiek - over betekenisvol talenonderwijs en fietsen zonder zijwieltjes*. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal & R. de Graaff (Eds.), *Handboek vreemdetalendidactiek – vertrekpunten, vaardigheden, vakinhoud* (pp. 17-34). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Delarue, S. (2018). 10 cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving. *FONS*, 3 (2), 42-44.

Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Sydney: Primary English Teaching Association (PETA).

D'Haens, K. & Roest, A. (2022). *Kinderen die meertalig opgroeien*. Zaanstad: Kernteam Uitvoeringsplan Taal, Opvoeden en Onderwijs.

Dockrell, J.E., Papadopoulos, T.C., Mifsud, C.L., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešić, E. ... & Gerdzhikova, N. (2021). Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 1-28.

Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (2), 150-164.

Duarte, J. (2020). *Troef of trend? Actuele ontwikkelingen in de meertaligheidsdidactiek*. Leeuwarden: NHL Stenden Hogeschool.

El Hadioui, I. (2022). *Grip op de mini-samenleving: Over de zoektocht van leerlingen en professionals naar gelijke kansen in een stedelijke schoolcultuur*. Amsterdam: Van Gennep.

Elffers, L. (2021). Onderwijs als de grote ongelijkmaker: Gelijkheid en onderscheid in de meritocratische samenleving. In C. Brummer & A. Groen (Eds.), *Naar een nieuw kabinet van sociale rechtvaardigheid*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

Frijns, C. (2019). *De vliegtuigklas. Naar sterk taalonderwijs op de basisschool*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

Galan Groep (2021). *Omwille van goed onderwijs: Verkenning scenario's kennisinfrastructuur*, <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2021/02/05/rapport-omwille-van-goed-onderwijs>

García, O. & Kano N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (pp. 258-277). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.

García, O. & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students. Learning from classroom moments*. New York, Londen: Routledge.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth: Heinemann.

Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 123-138.

Gottlieb, M. (2017). *Assessing multilingual learners: A month-by-month guide (ASCD Arias)*. Minnesota: ASCD.

Greven, K. & Andriessen, D. (2019). *Practice-based Research Impact Model for Evaluation: PRIME*. Presented at EAIR Conference 2019, 25-28 August. Leiden: Universiteit Leiden.

Hajer, M. (2016). Zweden, gidsland in onderwijs aan nieuwkomers? In M. Lieskamp (Ed.), *Nieuwkomers op school: Onderwijs als startpunt voor een betere toekomst* (39-41). Huizen: Uitgeverij Pica.

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

Hajer, M., Kootstra, G.J. & Van Popta, M. (2018). *Ruimte en richting in professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers*. Hogeschool Utrecht: Utrecht.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Hajer, M. & Smit, J. (in druk). Talenbewust lesgeven door de schoolvakken heen: Meer dan woordenschat alleen. In J. Duarte, M. Günther-Van der Meij, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Eds.), *Talenbewust lesgeven* (verschijnt in 2022, Bussum: Coutinho).

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.

Henrichs, L., Wansink, B., Krijnen, M., & Koppen, W. (2021). *Hoe gaan docenten om met diversiteit in de klas?* (24 september). Geraadpleegd op <https://voordeklas.com/hoe-gaan-docenten-om-met-diversiteit-en-meertaligheid-in-de-klas/>

Holdway, J. & Hitchcock, C.H. (2018). Exploring ideological becoming in professional development for teachers of multilingual learners: Perspectives on translanguaging in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 75, 60-70.

Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L. & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: Een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42 (4), 15-25.

Hutak, M. (2021). Zahir erft alle talen. *OneWorld*, 2021 (2), 33.

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Peil. Natuur en Techniek 2015-2016*. Geraadpleegd op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/05/31/peil-natuur-en-techniek-2015-2016>

Inspectie van het Onderwijs (2021). *De staat van het onderwijs 2021*. Geraadpleegd op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>

Inspectie van het Onderwijs (2022). *De staat van het onderwijs 2022*. Geraadpleegd op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>

Janssen, F., De Graaff, R., Savelsbergh, E. & Wilschut, A. (2020). *De leraar als Vakdidactisch Expert*. In J. Dengerink, J. van der Meij & J. Onstenk (Eds.), *Leraar: Een professie met Perspectief – verbreding en verdieping in het beroep* (pp. 36-53). Meppel: Ten Brink Uitgevers.

KNAW (2018). *Talen voor Nederland*. Geraadpleegd op: <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland>

Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Fier: Naar onderwijsprofessionals met werkplezier* [openbare les]. Hogeschool Utrecht.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Los Angeles, CA: University of Southern California.

Krijnen, E. (2021). *De meerwaarde van meertaligheid*. De Balie. Geraadpleegd op <https://debalie.nl/artikel/de-meerwaarde-van-meertaligheid/>

Kuiper, C., Smit, J., De Wachter, L. & Elen, J. (2017). Scaffolding tertiary students' writing in a genre-based writing intervention. *Journal of Writing Research, 9* (1), 27-59.

Le Pichon-Vorstman, E.M.M. & Baauw, S. (2017). Meertaligheid als sleutel tot inclusief onderwijs voor nieuwkomers. In O. Agirdag & E-R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 79-89). Amsterdam: Boom Uitgevers.

Le Pichon-Vorstman, E. & Kambel, E-R. (2017). Meertalige strategieën, taalonzekerheid en rekenen met anderstaligen: voorbeelden uit Suriname. In O. Agirdag & E-R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 17-38). Amsterdam: Boom Uitgevers.

Little, D. & Kirwan, D. (2020). *Engaging with linguistic diversity: A study of educational inclusion in an Irish primary school*. Londen: Bloomsbury Publishing.

LOWAN/ITTA (2020). Doorstroom van ISK naar regulier onderwijs (in 'coronatijd'). Geraadpleegd op https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2020/06/Doorstroom-ISK-regulier-onderwijs_in-coronatijd-ITTA-LOWAN-05062020.pdf

Maarse, J., Van Es, W. & Schilder, J. (2017). *Organiseren van nieuwkomersonderwijs*. Utrecht: Sardes.

McKenney, S.E. & Reeves, T.C. (2012). *Conducting educational design research*. Londen: Routledge.

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Londen: Routledge.

Mesman, J. (2021). *Opgroeien in kleur: Opvoeden zonder vooroordelen*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.

Molle, D. & Wilfrid, J. (2021). Promoting multilingual students' disciplinary and language learning through the WIDA framework for equitable instruction. *Educational Researcher, 50* (9), 585-594.

Moraru, M. (2020). Toward a Bourdieusian theory of multilingualism. *Critical Inquiry in Language Studies, 17* (2), 79-100.

Mourigh, K. (2019). A Dutch multiethnolect? Metalinguistic commentary from Gouda. *Applied Linguistics Review, 10* (3), 317-339.

Nederlof, N. (2018). *Meertaligheid in het Nederlandse onderwijs: Aanbevelingen voor curriculumherziening en nationaal taalbeleid*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Master Scriptie.

Oattes, H., Fukkink, R., Oostdam, R., De Graaff, R. & Wilschut, A. (2022). A showdown between bilingual and mainstream education: The impact of language of instruction on learning subject content knowledge. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25* (2), 756-769.

OECD (2019). PISA 2018 Reading Framework. In OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Geraadpleegd op: <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm>

Onderwijsraad (2017). *Het bevorderen van gelijke onderwijskansen en sociale samenhang*. Geraadpleegd op: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2017/06/26/het-bevorderen-van-gelijke-kansen-en-sociale-samenhang>

Penuel, W.R. & Gallagher, D.J. (2017). *Creating research-practice partnerships in education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Prediger, S., Kuzu, T., Schüler-Meyer, A. & Wagner, J. (2019). One mind, two languages – separate conceptualisations? A case study of students' bilingual modes for dealing with language-related conceptualisations of fractions. *Research in Mathematics Education*, 21 (2), 188-207.

Pulinx R., Kemper R., Verswijvel K., De Bruyne L., Vanthournout G., Baeten M., et al. (2017). *Cartografie en Analyse van het Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers en OKAN-Leerlingen. Het Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers en OKAN-Leerlingen in Kaart Brengen en Kritisch Analyseren*. Antwerpen, Gent, Leuven: Universiteit Antwerpen, Universiteit Gent en KU Leuven.

Rajala, A., Kumpulainen, K., Hilppö, J., Paananen, M. & Lipponen, L. (2016). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of pedagogical approaches. *Learning across contexts in the knowledge society*, 15-35.

Reljić, G., Ferring, D. & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85 (1), 92-128.

Robinson, E., Tian, Z., Martinez, T. & Qarqeen, A. (2018). Teaching for justice: Introducing translanguaging in an undergraduate TESOL course. *Journal of Language and Education*, 4 (15), 77-87.

Rutt, A.A. & Mumba, F.M. (2020). Developing secondary pre-service science teachers' instructional planning abilities for language- and literacy-integrated science instruction in linguistically diverse classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 31, 841-868.

Schrijfgroep LPTN (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten: keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Geraadpleegd op https://www.poraad.nl/uploads/2021-12/ruimte_voor_nieuwe_talenten_0.pdf

Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms*. Universiteit Utrecht: CD Bèta Press.

Smit, J., Gijsel, M.A.R. & Bakker, A. (2020). Vaktaalontwikkeling bij het verklaren van drijven en zinken: Een ontwerpstudie naar denkstappen. *Pedagogische Studiën*, 97 (3), 146-162.

Smit, J., Van Eerde, H. & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39 (5), 817-834.

Sociaal-Economische Raad (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs: Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen*. Geraadpleegd op: <https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/adviezen/2021/gelijke-kansen-in-onderwijs.pdf>

Spinelli, C.G. (2008). Addressing the issue of cultural and linguistic diversity and assessment: Informal evaluation measures for English language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 24 (1), 101-118.

Steele, C.M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 797-811.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Cambridge, MA: Newbury House.

Sylbing, S., Gould, E. & Bol, D. (2020). *Documentaireserie Klassen*. Amsterdam: Omroep Human.

Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P. & McMonagle, S. (2021). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: Scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 18 (3), 491-514.

Treffers-Daller, J. (2019). What defines language dominance in bilinguals? *Annual Review of Linguistics*, 5, 375-393.

United Nations (2021). *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination: Concluding observations on the combined twenty-fourth periodic reports of the Kingdom of the Netherlands* (16 november). Geraadpleegd op https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CERD/C/NLD/CO/22-24&Lang=en

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), 410-26.

Van Avermaet, P. (2021). *Meertaligheid: Waarom willen we de ander ontzeggen waar we zelf wel pap van lusten?* [paperpresentatie]. Gepresenteerd op Conferentie Talige Diversiteit in het Onderwijs (TADIVO) (29 januari). Leeuwarden: NHL Stenden.

Van Beuningen, C.G. & Polišíenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20 (4), 25-36.

Van Beuningen, C.G. & Polišíenská, D. (2020). Meertaligheid in de klas: Bied ruimte aan alle talige kennis van leerlingen. In S. Dönszelmann et al. (Eds.), *Handboek Vreemdetalendidactiek: Vertrekpunten, Vaardigheden, Vakinhoud* (pp. 357-372). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Van Beuningen, C.G. & Polišíenská, D. (2021). *Hoe gaan leerkrachten om met meertaligheid? Van de lerarenopleidingen tot de praktijk*. Gepresenteerd op Conferentie Talige Diversiteit in het Onderwijs (TADIVO) (29 januari). Leeuwarden: NHL Stenden.

Van Buuren, S. (2022). Van 'vreemdeling' tot 'medelander': Hoe vaak veranderen we woorden voor 'migranten'? *OneWorld*, 2022.

Van den Berg, Denessen, E. & Volman, M. (2019). *Werk maken van gelijke kansen*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Van den Branden, K. & Verhelst, M. (2011). Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. *Vonk*, 40 (4), 3-27.

Van der Wildt, A., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2017). Opening up towards children's languages: Enhancing teachers' tolerant practices towards multilingualism. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (1), 136-152.

Van Dijk, G., Klapwijk, R., Smit, J., Savelsbergh, E., Dirks, L. & Kuiper, C. (2021). Fostering creative design dialogue: A research based online catalogue of video clips. *Techne Serien-Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdvetenskap*, 28 (2), 100-109.

Van Drie, J., Groenendijk, T., Braaksma, M. & Janssen, T. (2016). *Genrespecifiek schrijven in de mens-en maatschappijvakken: Negen lesontwerpen onderzocht*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens-en Maatschappijvakken.

Van Eerde, D. (2013). *Lesmateriaal ontwikkelen voor taalontwikkeling in de reken-wiskundeles*. Utrecht: Freudenthal Instituut.

Vanhooren, S., Pereira, C. & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Nederlandse Taalunie.

Van Norden, S. (2008). Taal leren op eigen kracht. *De Wereld van het Jonge Kind*, 2, 162-164.

Van Swet, J. & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Uitgevers.

Vereniging Hogescholen (2017). *Advies Werkgroep Kwaliteit van Praktijkgericht Onderzoek en het Lectoraat*. Geraadpleegd op https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2017/12/Advies_Werkgroep_Kwaliteit_van_Praktijkgericht_Onderzoek_en_het_Lectoraat.pdf

VO-Raad (2016). Kwetsbare overgangen raken studiesucces. *Decazine* (30 juni). Geraadpleegd op <https://www.vo-raad.nl/artikelen/121>

VO-Raad (2020). *Toekomst van ons onderwijs: Pleidooi voor groot onderhoud aan het Nederlandse onderwijssysteem*. Geraadpleegd op <https://www.vo-raad.nl/nieuws/brede-coalitie-roept-op-tot-groot-onderhoud-onderwijs>

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

In alle talen. Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken

Colofon

Titel

In alle talen

Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken

Auteur

Dr. Jantien Smit

Openbare les
10 juni 2022

Lectoraat Meertaligheid en
Onderwijs

ISBN

978-90-8928-156-2

Eindredactie

Mariek Hilhorst Tekstredactie en
Productiebegeleiding

Vormgeving

RAAK Grafisch Ontwerp, Utrecht

Fotografie

Femke van den Heuvel (cover)
Marleen Stoker (bewerkte
videostills)

Tekeningen

Lizzy Angerer



Tekeningen mogen worden hergebruikt onder de voorwaarden van CC-BY onder vermelding van de bron (Smit, 2022, In alle talen) en de tekenaar (Lizzy Angerer), met verwijzing naar www.lizzuscrafts.com

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

E-mail

jantien.smit@hu.nl

Website

<https://www.hu.nl/onderzoek/meertaligheid-en-onderwijs>

<https://www.linkedin.com/company/lectoraat-meertaligheid-en-onderwijs/>

In alle talen. Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken



De vertrekkende en de startende lector: Maaïke Hajer (links) en Jantien Smit (rechts).

**HIER
KOMT
ALLES
SAMEN**