



Inclusief onderwijs in meertalige contexten

Opbrengsten van vier jaar
SPRONG Meertaligheid

Colofon

Projectleiders | **Linda Gijsen (2022-2024)**
Maaïke Hajer (2020-2022)
Projectcoördinator | **Lyske van den Berg**
Contactpersoon | **Jantien Smit: jantien.smit@hu.nl**

Website | **De digitale versie vind je op platformsamenvoer.nl/sprongmeertaligheid/**

Published | **november 2024**

Het projectteam van SPRONG Meertaligheid wil alle consortiumpartners bedanken voor de inzet, samenwerking en al het moois dat is voortgekomen uit vier jaar samen onderzoek doen naar inclusief onderwijs in meertalige contexten.

Design | **Tiago Rocha**
Website | **www.rochadesign.pt**

01

Inleiding

Inleiding

Joana Duarte en Jantien Smit

Inclusief onderwijs in meertalige contexten (IOMC): dat was de ambitie van alle partners in het project SPRONG Meertaligheid. Dit boekje vertelt je over de opbrengsten van dit landelijke project, waarin onderwijsprofessionals, opleiders en onderzoekers van maart 2020 tot maart 2024 samenwerkten. Wat bracht ons samen? En wat beoogden we, in de vier jaar die gekleurd werden door de covid-pandemie, toenemende wereldwijde migratie en prangende onderwijsvraagstukken zoals het lerarentekort en kansenongelijkheid?

Aanleiding SPRONG Meertaligheid

Een belangrijke aanleiding van SPRONG Meertaligheid was het grote aantal Syrische vluchtelingen dat in 2015 Nederland bereikte. Hoewel migratie van alle tijden is, bracht deze situatie nieuwe vraagstukken met zich mee. Onderwijsprofessionals in alle onderwijssectoren, van eersteopvang tot regulier onderwijs, zagen zich voor verschillende uitdagingen gesteld. Leraren voelden zich handelingsverlegen in het omgaan met talige diversiteit in de klas: het gebrek aan beleid rond onderwijs aan nieuwkomers werd in deze periode extra voelbaar. In antwoord daarop schreef het Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs aan Nieuwkomers (LPTN) de handreiking Ruimte voor Nieuwe Talenten (2017), waarin theoretisch onderbouwde voorstellen gedaan werden en richtingen werden geschetst voor de organisatie en de pedagogisch-didactische inrichting van het onderwijs aan nieuwkomers.

De handreiking bepleitte een brede aanpak die aansluit op de meertalige realiteit die ons onderwijs kenmerkt, nu én in de toekomst. Hoewel de handreiking positief werd ontvangen en veel onderwijsprofessionals de meerjarige, schoolbrede en (meer)talige aanpak omarmden, bleek het een uitdaging om de benadering in de dagelijkse onderwijspraktijk handen en voeten te geven. Vraagstukken rond onderwijs aan meertalige leerders, onder wie nieuwkomers, werden niet zomaar opgelost.



Het project SPRONG IOMC werd bekostigd door de vierjarige subsidie SPRONG Educatief van Regieorgaan SIA: “Samen met het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) zette Regieorgaan SIA (...) SPRONG Educatief op. In dit programma werken bestaande regionale samenwerkingsverbanden van leraren, lerarenopleiders en lectoren/onderzoekers samen met een landelijk netwerk van lectoren/onderzoekers op een specifiek thema.”

<https://www.nro.nl/onderzoeksprogrammas/sprong-educatief>

Link

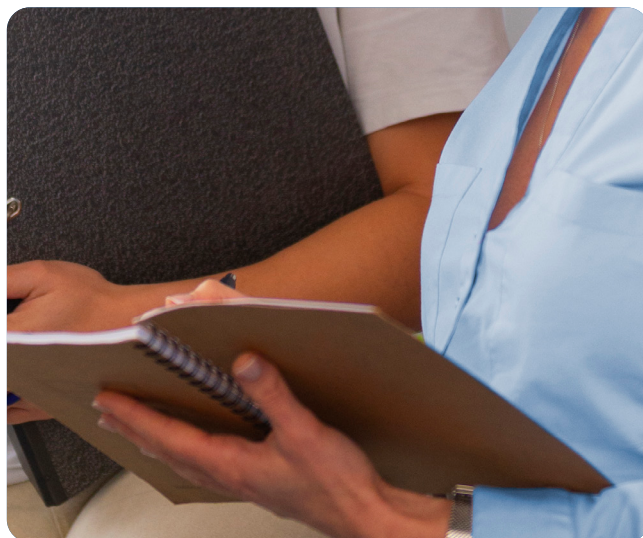
Het overgangsprobleem

Voor nieuwkomers in ons onderwijs geldt dat ze vaak een harde overgang ervaren bij de overstap van eersteopvang- naar regulier onderwijs, dat onvoldoende kan voorzien in de behoeften van deze groep leerlingen (LOWAN/ITTA, 2020; Onderwijsraad, 2017b). Ook de overgangen tussen de verschillende onderwijssectoren zijn problematisch (VO-Raad, 2016). Veel nieuwkomers komen bij de overgang van primair onderwijs (po) naar voortgezet onderwijs (vo) op niet passende onderwijsniveaus terecht, wat zowel voor henzelf als voor de samenleving nadelig is (Benrida, 2021). Wetenschappelijk onderzoek naar voorwaarden voor schoolsucces van meertalige leerders toont aan dat goede verbindingen tussen eersteopvang- en regulier onderwijs, en tussen thuistaal en tweede taal, essentieel zijn. Hierbij horen van meet af aan contacten met leeftijdgenoten en deelname aan diverse vakken in het regulier onderwijs (Cummins & Early, 2015; Collier & Thomas, 2017).

Het professionaliseringsprobleem

Onderwijsprofessionals in de verschillende onderwijssectoren ervaren handelingsverlegenheid in het omgaan met talige diversiteit (Maarse, Van Es & Schilder, 2018). Het ontbreekt aan landelijke bekwaamheidseisen voor aanstaande onderwijsprofessionals en aan een referentiekader voor professionalisering van zittende onderwijsprofessionals (Onderwijsraad, 2017a en b).

Als gevolg hiervan missen onderwijsprofessionals vaak het pedagogisch-didactische repertoire dat nodig is om kwalitatief goed onderwijs te bieden aan de groeiende groep meertalige leerders (LPTN, 2017). Om dit soort problemen aan te pakken, werkte SPRONG Meertaligheid bottom-up. Vanuit vraagstukken in de onderwijspraktijk werd een beweging gemaakt naar IOMC: onderwijs waarin alle leerders – ongeacht hun talige achtergrond – kunnen meedoen, zich gezien en gehoord voelen, en tot leren komen in lijn met hun potentieel. SPRONG Meertaligheid identificeerde en agendeerde vraagstukken in de onderwijspraktijk en zocht naar oplossingen. Daarbij werd gewerkt vanuit de benadering die de Schrijfgroep LPTN (2017) aanreikte.



SPRONG Meertaligheid werkte toe naar een aanpak:

✓ waarin taalontwikkelen werken in *alle* vak- en beroepscontexten mét ruimte voor thuistalen centraal staat;

✓ waarin meertalige leerders – in het bijzonder nieuwkomers – flexibeler wegen kunnen bewandelen in het reguliere onderwijs en langdurige (taal)ondersteuning krijgen al naargelang de onderwijsbehoefte;

✓ met de ambitie toe te werken naar een meerjarig, schoolbreed model, waarin naast onderwijsprofessionals ook andere relevante actoren (zoals ouders) en instanties (zoals de gemeente, het samenwerkingsverband, regionale partijen) worden betrokken om IOMC gestalte te geven;

✓ met het doel om inzicht te verschaffen in de rol van opleiders in het realiseren van IOMC.

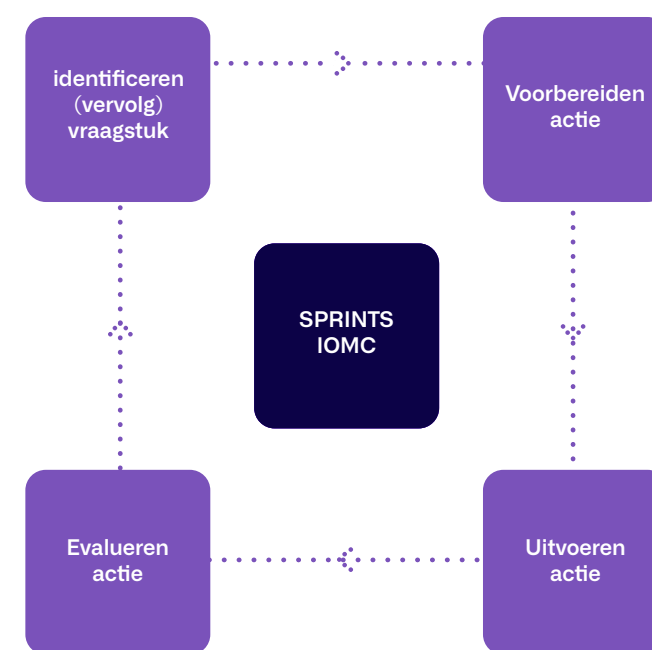
Ons consortium en onze werkwijze

Het consortium SPRONG Meertaligheid bestond uit onderwijsprofessionals, opleiders en onderzoekers die verbonden zijn aan Hogeschool Utrecht (penvoerder van het project), Fontys Hogescholen, de Marnix Academie, NHL Stenden, diverse scholen voor po en vo (eerste opvang en regulier) en scholen voor middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Door de spreiding van expertise en partners over de regio's Noord, Midden en Zuid had SPRONG Meertaligheid een landelijk bereik. We kregen hiermee als consortium vat op een grote variëteit aan vraagstukken, aangezien de meertalige context(en) met bijbehorende uitdagingen per regio sterk verschilden. De ervaringen en inzichten die we opdeden, werden zowel cross-regionaal als landelijk gedeeld.

De werkwijze van SPRONG Meertaligheid was gebaseerd op drie leidende principes. Om te beginnen werkten we vanuit ideeën die geworteld zijn in ontwerponderzoek (Bakker,

2018). Zo lieten we ons bij het oplossen van vraagstukken informeren door zowel theorie (de onderzoeksliteratuur) als de praktijk (wat zien/weten we vanuit het onderwijs). We werkten iteratief, dat wil zeggen in “meerdere rondes” aan oplossingen van vraagstukken. Daarnaast zochten we naar oplossingen en antwoorden die niet alléén zinvol zijn voor de meertalige context waaruit ze voortkomen, maar die ook de moeite waard zijn voor andere scholen, of andere contexten.

Daarnaast zagen we onze samenwerking als een onderzoeks-praktijkpartnerschap (Penuel & Gallagher, 2017). Deze werkwijze stelt praktijkproblemen centraal die gezamenlijk worden geformuleerd en dus door alle betrokkenen in zo'n partnerschap worden herkend en onderschreven. Ook levert deze werkwijze interessante leermogelijkheden op waar grenzen tussen partners uit verschillende contexten worden ervaren. Binnen een langetermijnsamenwerking en vanuit een gelijkwaardige werkrelatie worden vervolgens creatieve oplossingen bedacht, die vaak in co-design worden ontwikkeld. Flexibiliteit en wendbaarheid zijn in zulke partnerschappen cruciaal. In een nieuwe situatie (bijvoorbeeld de covid-pandemie) worden immers nieuwe eisen aan het onderwijs gesteld (bijvoorbeeld meer online lesgeven), wat gevolgen heeft voor het vormgeven van inclusiever onderwijs (bijvoorbeeld: hoe zorg je voor voldoende interactie met leerlingen?). Tot slot werkten we vanuit een aantal veranderkundige principes (Tjepkema et al., 2016). Het belangrijkste principe was het trekken van sprints: korte deelstudies van twee à drie maanden waarin concrete vragen, knelpunten of kernthema's worden geïdentificeerd, en waarin oplossingsrichtingen worden verkend, beproefd en geëvalueerd. De sprints werden regionaal uitgevoerd. Figuur 1 illustreert de verschillende fasen van een sprint.



Figuur 1: Fasen in de sprints. (Tjepkema et al., 2016)

Tijdens de vier jaren van SPRONG Meertaligheid vertrokken de sprints in toenemende mate vanuit concrete veranderdoelen en beproefden scholen innovatieve ideeën rond IOMC in de praktijk. Hierbij valt te denken aan het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen van bijvoorbeeld de internationale schakelklas naar het reguliere onderwijs, aan het versterken en ondersteunen van leerlingen met hulp van *buddies* met een gedeelde thuistaal, of het werken met (taal)portfolio's. Daarbij had het consortium oog voor verschillen tussen regio's, tussen schoolbesturen en tussen scholen onderling, en werden zowel op maat gemaakte, lokale veranderingen beoogd (zoals pedagogisch-didactische aanpakken in een specifieke klas) als veranderingen die het landelijke niveau betreffen (zoals het flexibiliseren en verbeteren van overgangen tussen onderwijsniveaus).



Inclusief onderwijs in meertalige contexten

Hoewel de term inclusief onderwijs zich in Nederland voornamelijk richt op de inclusie van leerders met een beperking of achterstand, geven recente internationale ontwikkelingen een bredere invulling aan de term inclusief onderwijs. Hierbij wordt gekeken naar de inclusie van leerders ongeacht diversiteit in sociaal-economische status, taal en etniciteit, religie, gender en seksualiteit (Norwich, 2014; Ainscow, 2019). Diversiteit wordt erkend en gewaardeerd (OECD, 2020). We zien een verschuiving van een focus op beperkingen naar een focus op deelname van iedereen, evenals het gevoel “erbij te horen” (sense of belonging). Deze bredere visie op inclusief onderwijs wordt in de literatuur verder uitgewerkt, waarbij het adaptief en responsief lesgeven centraal wordt gesteld, met als doel dat leerlingen met verschillende capaciteiten en behoeften allemaal tot hun recht komen en zich kunnen ontwikkelen (Norwich, 2014; Ainscow, 2019). Zie kader 2 voor onze visie:

In SPRONG Meertaligheid zien we “inclusief onderwijs” als onderwijs dat:

- ✓ uitgaat van potentieel in plaats van beperkingen of achterstanden;
- ✓ gebaseerd is op gelijkwaardigheid, met oog voor (talige) diversiteit;
- ✓ adaptief is, en dus rekening houdt met verschillen;
- ✓ optimale ontwikkelkansen en deelname van iedereen aan het onderwijs bevordert.

Wat is er nodig voor inclusief onderwijs in meertalige contexten, oftewel in contexten waarin het Nederlands van veel leerlingen niet de (eerste) taal is waarin zij leven en opgroeien? Taal vormt volgens SPRONG Meertaligheid de sleutel tot participatie in meertalige klassen (Duarte, 2020; Smit, 2022). En met “taal” bedoelen we niet uitsluitend het Nederlands – de meest gebruikte instructietaal in ons onderwijs – maar de verschillende talen en taalvariëteiten die leerders meebrengen naar het onderwijs (zoals Pools, Fries, straattaal, Tigrinya, Turks of Berber). Het ondersteunen, het gebruiken en verder ontwikkelen van alle talen die een leerling in diens repertoire heeft, is dan ook een belangrijk aspect van IOMC. Al deze talen maken immers deel uit van de identiteit van meertalige jongeren (in de grote steden is meer dan 60% van de leerlingen meertalig). Met het verwelkomen en benutten van deze talen, en van de culturen waarbinnen deze talen zijn ontwikkeld, dragen we de boodschap uit dat iedereen er mag zijn, inclusief de cultureel-talige achtergrond, en inclusief het eigen verhaal en de eigen behoeften van de leerder. Het verwelkomen en benutten van talen en culturen kan heel concreet vorm krijgen in het onderwijs, bijvoorbeeld in de keuze van thema’s en opdrachten, of in voorbeelden en bronnen die worden gebruikt (Gay, 2010).

Bovendien vormen de andere talen dan het Nederlands – waarin meertalige jongeren immers allerlei talige en cognitieve kennis hebben opgedaan – een belangrijke bron om in het onderwijs uit te putten (“Wat kan of weet iemand al?”) en op voort te bouwen (“Wat is een logische volgende stap?”). Het bewust gebruikmaken van alle aanwezige talen in de klas bij het talig en vakinhoudelijk leren wordt ook wel functioneel meertalig leren (Sierens & Van Avermaet, 2014) genoemd. Onderwijsprofessionals die functioneel meertalig werken, stellen zichzelf tot doel om leerlingen door de inzet van thuistalen als “steiger” bij het leren tot meer begrip en deelname

te brengen. Meertalige werkvormen zijn hierbij mogelijk voorafgaand aan, tijdens, en ter verwerking of afsluiting van lessen. Op langere termijn zijn meertalige aanpakken zoals functioneel meertalig werken, anders dan veel mensen denken, zelfs effectiever voor de taal- en cognitieve ontwikkeling dan eentalige aanpakken (Reljić et al., 2015). SPRONG Meertaligheid onderkent dit gegeven en wil in het onderwijs ruimte maken voor de rijkdom en waarde van alle talen en culturen in de klas. En daarnaast beoogt SPRONG Meertaligheid de gedeelde taal – het Nederlands – te versterken door de vakken heen en door rijke interactie over betekenisvolle leerinhouden en scaffolding van taal te bevorderen in het gehele onderwijs (Hajer & Smit, 2022).

Dit boekje

We hebben onze voeten in de klei gezet om te ploegen, we verdiepten ons en wisselden ideeën uit om oplossingsrichtingen te kunnen zaaien. En nu – vier jaar later – is het tijd om te oogsten! Graag nemen we jullie mee in onze oogst:

HOOFDSTUK 2 Kennisnetwerk Inclusief Onderwijs in Meertalige Contexten

HOOFDSTUK 3 Opbrengsten vanuit de regio’s

HOOFDSTUK 4 Leren over grenzen in IOMC: Hoe komen we samen verder?

HOOFDSTUK 5 Stemmen uit de praktijk: prangende vragen uit de IOMC-enquête

HOOFDSTUK 6 Onderzoeksagenda voor IOMC



Veel leesplezier en inspiratie!

02

**Kennisnetwerk
Inclusief Onderwijs
in Meertalige
Contexten**

Kennisnetwerk Inclusief Onderwijs in Meertalige Contexten

Marian van Popta, in samenwerking met
Arienne van Staveren, Ada van Dalen, Vital Hanssen,
Lyske van den Berg en Jantje Timmerman

Kennis heeft een landschap met wegen, routes en mogelijkheden nodig om te bewegen, kortom: een infrastructuur. Om de landelijke kennisinfrastructuur rond IOMC te versterken hebben we vanuit SPRONG Meertaligheid het Kennisnetwerk IOMC inzichtelijk gemaakt. De belangrijkste conclusie over de gezamenlijke reis die we in dit consortium hebben afgelegd, is dat kennisinfrastructuur in de eerste plaats gaat over mensen.

De mensen die onderdeel uitmaken van het Kennisnetwerk IOMC, zijn onderwijsprofessionals die samen een richting delen. Ook al werken we op verschillende plekken, met verschillende rollen en verschillende taken, we willen allemaal gaan voor inclusiever onderwijs in de meertalige contexten waar we ons in bevinden, omdat we willen dat alle leerders, ongeacht hun talige achtergrond, meedoen en tot leren komen.

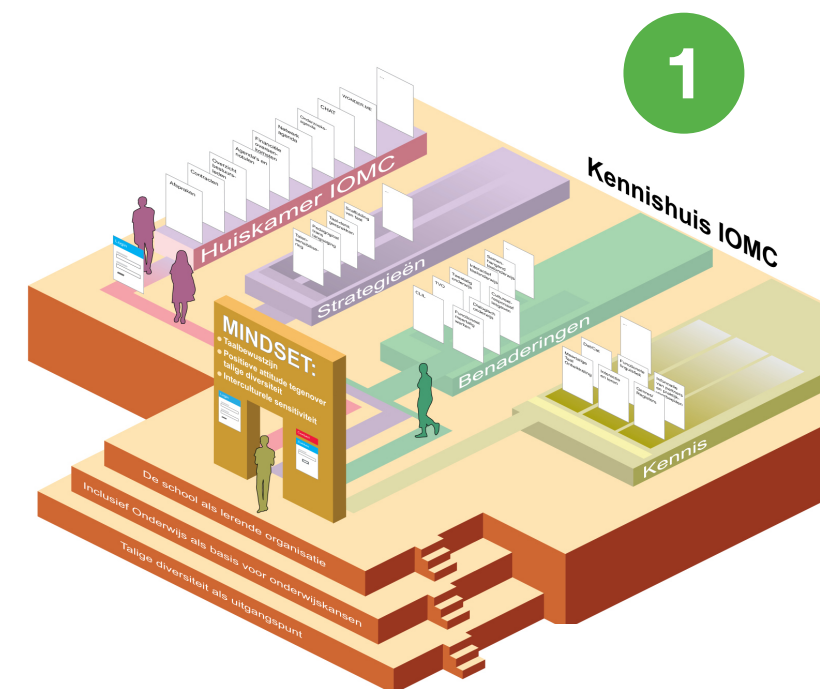
Kennishuis 1

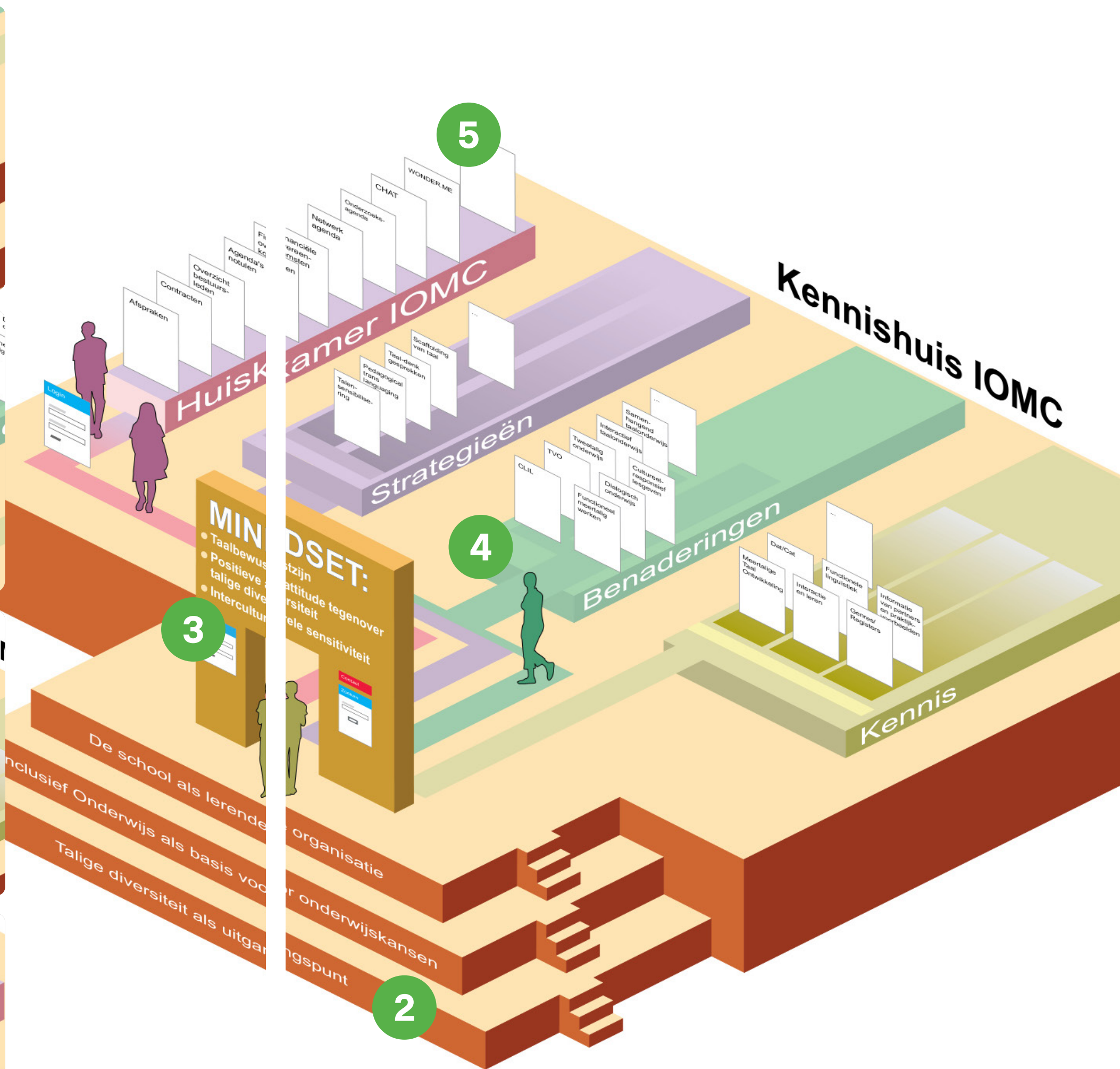
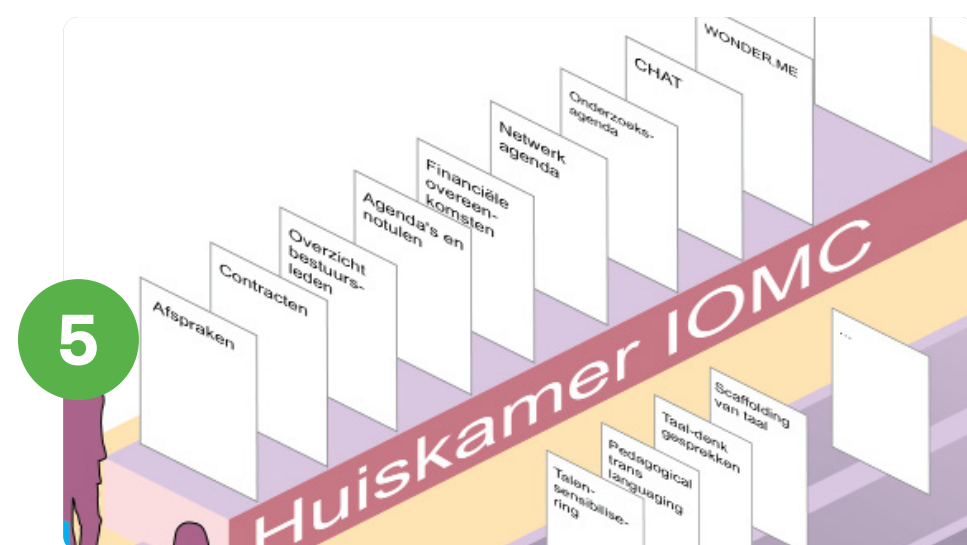
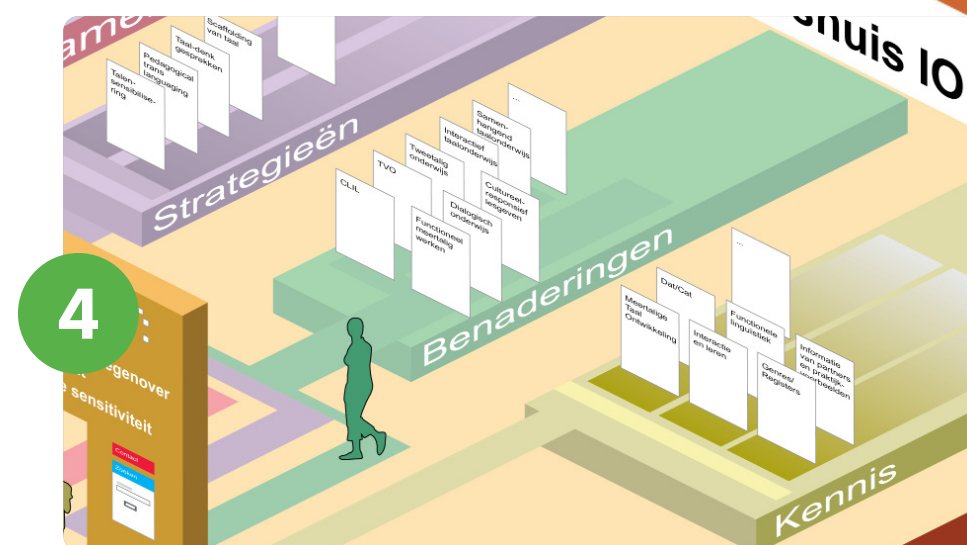
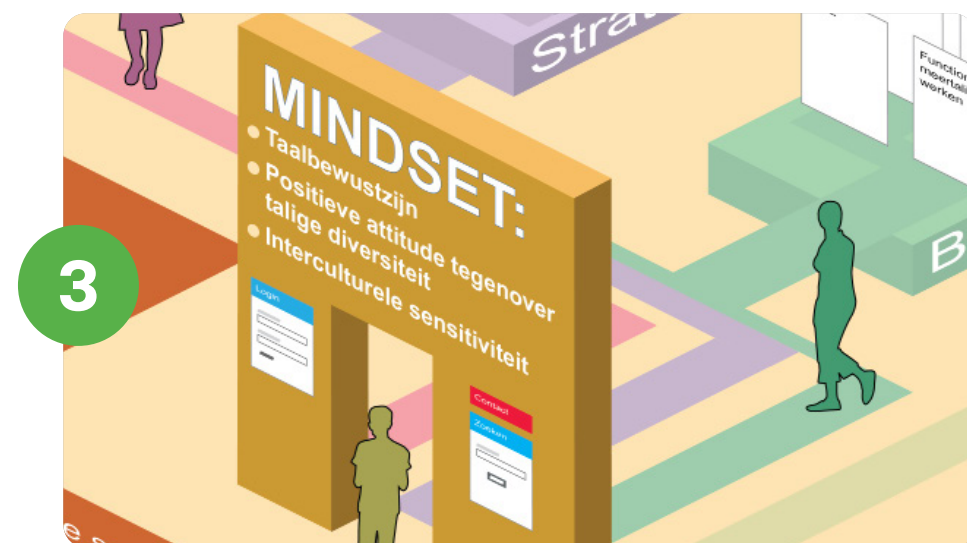
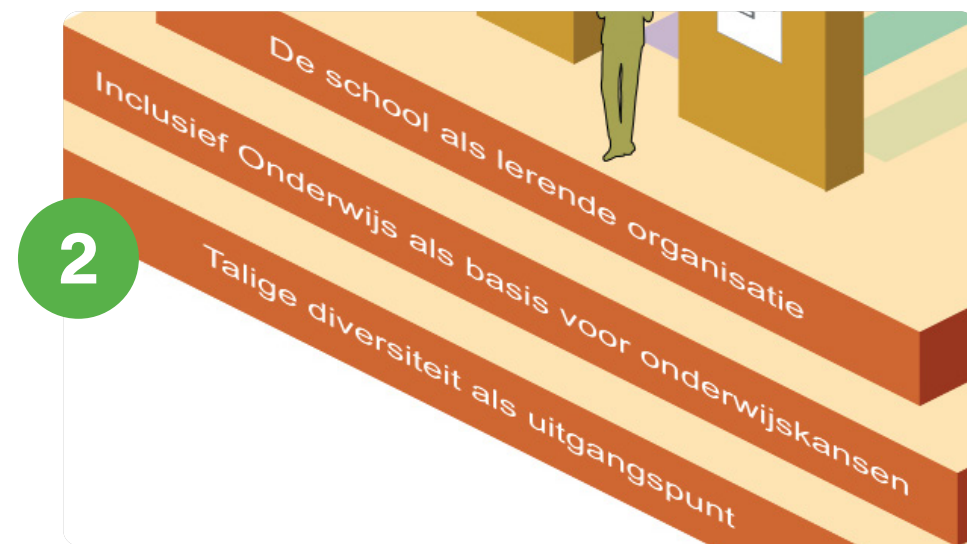
In Figuur 1 is een visualisatie te zien van het huis waarin deze onderwijsprofessionals wonen. We noemen het voor het gemak een Kennishuis, maar zoals in de afbeelding is te zien, gaat het om meer dan alleen kennis. De centrale vraag die we ons in SPRONG Meertaligheid steeds hebben gesteld, is wat onderwijsprofessionals nodig hebben om IOMC te verzorgen. De basis van wat er nodig is, is een stevig fundament van drie lagen. Zonder dit fundament stort het huis in en verliest het zijn samenhang. Het heeft geen zin om losse stukjes kennis of een enkele strategie toe te passen, als dit niet logisch volgt uit een solide basis van beleid en organisatie. Bovendien vraagt IOMC om een bepaalde mindset bij de onderwijsprofessional, dit is de toegangspoort tot alle kennis, benaderingen en strategieën die er in de kamers van het huis te vinden zijn. Anders

De diversiteit in meertalige onderwijscontexten in Nederland is verpersoonlijkt in de mensen die deel uitmaken van het Kennisnetwerk IOMC: verschillende onderwijssectoren, verschillende regio's, verschillende functies, enzovoort. Het gaat om de mensen die met elkaar kennis, benaderingen en strategieën uitwisselen, vanuit een gezamenlijk fundament en een gedeelde mindset.

dan met deze mindset, heeft het betreden van de kamers weinig zin. Onderwijsprofessionals staan dus op een stevig drielaags fundament en nemen de tijd om een IOMC-mindset te ontwikkelen, voordat ze aan de slag gaan met kennis, benaderingen en strategieën. Deze positionering van IOMC-onderwijsprofessionals biedt richting voor het verankeren van IOMC in opleiding en professionalisering, het vierde thema uit de onderzoeksagenda (zie hoofdstuk 6).

Figuur 1: Visual Kennishuis IOMC
Landelijk Netwerk IOMC
September 2023





Landelijk Netwerk IOMC

Fundament 2

Laten we ons stevige, drielaagse fundament nader bekijken. De basislaag van het fundament is recht doen aan talige diversiteit. De onderwijsprofessionals vertegenwoordigen verschillende meertalige contexten, denk aan, mbo-opleidingen, taalscholen, tweetalige middelbare scholen, internationale schakelklassen, het reguliere po en vo, *international schools*, en lerarenopleidingen. Onze gedeelde basis is dat alle talen en taalvarianten, gezien moeten worden en als uitgangspunt dienen voor het onderwijs. We gaan er dus bij voorbaat van uit dat al onze leerders verschillen in hun talige repertoires. Vervolgens kunnen we vanuit dit uitgangspunt de tweede laag van het fundament betreden en die diversiteit omarmen door inclusief te denken en te handelen. Inclusief onderwijs betekent voor onderwijsprofessionals dat we in ons pedagogisch didactisch denken en handelen de talige diversiteit benutten. Dit lukt onderwijsprofessionals alleen als ze onderdeel zijn van een lerende organisatie waarin het samen experimenteren en leren centraal staat. Dat is dan ook de toplaag van ons fundament, de gezonde bodem waarin het inclusief pedagogisch-didactisch handelen kan ontkiemen, groeien en tot bloei komen.

Mindset 3

Staan op het fundament, nemen onderwijsprofessionals de tijd om stil te staan bij de mindset waarmee ze dit Kennishuis binnen gaan, omdat de mindset je handelen kleurt. Een eerste belangrijk element is de mate waarin je je bewust bent van de rol die taal de hele dag door speelt bij het leren. Het ontwikkelen van taalbewustzijn geeft je als onderwijsprofessional open oren en

ogen voor kansen om de taalontwikkeling van je leerlingen, studenten of cursisten te stimuleren. Ten tweede is het belangrijk dat je, als je talige diversiteit als uitgangspunt neemt, daar met een positieve houding tegenover staat. Er ontstaat een veilig klimaat voor leren op het moment dat onderwijsprofessionals een open, nieuwsgierige en uitnodigende houding hebben richting alle verschillende talen in de klas. Het derde en laatste onderdeel van de te ontwikkelen IOMC-mindset is sensitiviteit voor de culturele verschillen die vaak samengaan met talige verschillen. Het gaat erom dat je je als onderwijsprofessional steeds bewuster wordt van je eigen culturele bril en steeds gevoeliger wordt voor het perspectief van leerders die een andere culturele bril ophebben en daardoor dezelfde situatie anders kunnen waarnemen en ervaren. Het ontwikkelen van een IOMC-mindset kost tijd. Wellicht duurt het zelfs een leven lang, want je ontwikkelt deze mindset op basis van nieuwe ervaringen voortdurend verder. Het verzorgen van IOMC is dus niet iets wat je zomaar doet of wat we zomaar bereiken hebben. Het gezamenlijk bouwen aan een stevig fundament en een gedeelde mindset zal een blijvende inspanning vragen van onderwijsprofessionals. Dit geldt zowel voor onderwijsprofessionals in de primaire praktijk, als voor de onderwijsprofessionals die hen opleiden.

Kamers 4

Op dit fundament en met deze mindset heeft het zin om je te verdiepen in specifieke kennis over IOMC, bepaalde benaderingen die passen bij IOMC en strategieën die je kunt toepassen in je dagelijks handelen. Daarvoor zijn in het Kennishuis verschillende kamers ingericht, waar je specifieke informatie en inspiratie kunt opdoen. Omdat het vraagstuk van IOMC zowel een taalkundig als

een onderwijskundig vraagstuk is, vind je in de kenniskamer dan ook taalkundige kennis over bijvoorbeeld meertaligheid en taalontwikkeling of genres, maar ook onderwijskundige kennis over interactie en leren. Daarnaast speelt praktijkkennis een belangrijke rol en is er in deze kamer ook altijd plek voor nieuwe kennis van binnen en buiten ons netwerk. In de groene benaderingenkamer zie je dat er veel verschillende benaderingen zijn die passen bij IOMC. In deze kamer wordt het belang van het fundament en de mindset misschien wel het meest duidelijk: al deze benaderingen kunnen bijdragen aan inclusiever onderwijs in al die meertalige contexten, maar ze doen dat alleen als ze gebruikt worden door talenbewuste, diversiteitswaarderende, intercultureel sensitieve onderwijsprofessionals (mindset) die in een lerende organisatie werken waarin talige diversiteit als uitgangspunt wordt genomen voor inclusief denken en handelen (fundament). Dat brengt ons bij de paarse strategieënkamer, waar je inspiratie op kunt doen voor je dagelijkse pedagogisch didactisch handelen. De hier genoemde strategieën zoals talensensibilisering, pedagogical translanguaging en scaffolding dragen bij aan IOMC en in ons Kennisnetwerk lopen verschillende experts rond op het gebied van deze strategieën.

Onze huiskamer 5

Met de mensen die de afgelopen jaren samen het consortium SPRONG Meertaligheid hebben gevormd, willen we graag een levend netwerk zijn. We hebben dit verbeeld door een huiskamer te creëren in ons Kennishuis IOMC, waartoe je alleen toegang krijgt via een inlogschermb. We zien voor ons dat verschillende partners uit het consortium van tijd tot tijd online sessies organiseren via een tool als Wonder.me, waarvan we elkaar op de hoogte houden in een netwerkagenda. Of dat we

elkaar weten te vinden via een chatfunctie, met vragen, tips en nieuwe inzichten. We hebben elkaar de afgelopen jaren als IOMC-mensen leren kennen en weten waarvoor we ons samen willen inzetten, op welk fundament we staan en met welke mindset we aan de slag zijn in het onderwijs. In de volgende hoofdstukken delen we als IOMC-mensen onze opbrengsten, in de hoop dat het Kennisnetwerk IOMC en daarmee het gezamenlijke netwerkleren rond dit thema zich de komende jaren verder zal uitbreiden.



03

**Opbrengsten vanuit
de regio's**

Opbrengsten vanuit de regio's

Katinka de Croon, Saskia Heunks, Maaïke Pulles, Ada van Dalen en Eveline Wouters

Het landelijke consortium SPRONG Meertaligheid bouwde voort op verschillende regionale netwerken, die verbonden waren aan de deelnemende hogescholen en partnerscholen in po, vo en mbo. Om zoveel mogelijk gebruik te maken van bestaande netwerken en daarmee ook tegemoet te komen aan de behoeften van de onderwijspraktijk, is ervoor gekozen om de bestaande regionale samenwerkingen als uitgangspunt te nemen, die te versterken, en daarnaast ook met elkaar op landelijk niveau te verbinden.

Het werken in de drie regio's maakte het mogelijk om goed aan te sluiten bij de specifieke regionale context. Binnen de regio's werd door middel van sprints gewerkt aan concrete vraagstukken van de deelnemende scholen (zie hoofdstuk 1). De landelijke samenwerking, onder andere tijdens landelijke en cross-regionale bijeenkomsten, bood zicht op de overeenkomsten en verschillen tussen de regio's en gaf volop kansen om te leren van elkaar. Zo hebben door (arbeids)migratie steeds meer scholen in regio Zuid te maken met de komst van leerlingen met een niet-Nederlandse cultuur en thuistaal, heeft met name Noord-Limburg te maken met laaggeletterdheid en speelt de internationalisering van de regio in en rond Eindhoven een belangrijke rol. Deze regio wordt Brainport genoemd: de Technische Universiteit en verschillende grote tech-bedrijven trekken grote aantallen hoogopgeleide professionals (expats en kenniswerkers) aan die samen met hun gezin voor een korte dan wel langere periode in Nederland blijven. Regio Midden omvat enkele randstedelijke centra, waaronder Utrecht, Amersfoort en Hilversum. De regio wordt gekenmerkt door een grote diversiteit aan inwoners van verschillende nationaliteiten en culturele achtergronden. Daarnaast heeft regio Midden de afgelopen jaren ook te maken gehad met een grote toename van vluchtelingen, met name uit Oekraïne. Ten slotte wordt in regio Noord de meertalige context gekenmerkt door de plaats die het Fries inneemt als officiële tweede taal en daarmee ook als belangrijke taal in het onderwijs. Het Fries is zowel de thuistaal van veel leerlingen als een voertaal op school. Dit geldt met name in de meer landelijke gebieden. In de stedelijke gebieden en ook in de mbo-instelling spelen ook andere thuishalen dan het Nederlands of Fries een rol. Hoe zagen de kortdurende praktijkonderzoekjes – sprintjes – er in de verschillende regio's uit en welke *good practices* zijn wij tegengekomen? Hieronder beschrijven we hoe er in de verschillende regionale

netwerken is samengewerkt rondom de sprints en geven we per regio een paar voorbeelden van IOMC.

Het Kennisnetwerk IOMC in regio Zuid

Het lectoraat Talendidactiek van Fontys lerarenopleiding Tilburg (FLOT) nam in 2019 het initiatief om vanuit de Fontysvisie van samen opleiden en samen professionaliseren – ook op het gebied van samen onderzoeken – samen te werken met scholen in het werkveld, voornamelijk met de Trion Opleidingsschool. Opleiders en onderwijsprofessionals van vijf verschillende vo- en mbo-scholen vormden samen leergroepen die aan de hand van de sprints aan de slag gingen met vraagstukken rondom meertaligheid in het onderwijs. Iedere leergroep bestond uit een zogenaamd 'gouden trio': twee onderwijsprofessionals en een opleider van FLOT. Een jaar later werd er een zesde leergroep gevormd waarbij twee opleiders van Fontys Hogeschool Kind en Educatie (FHKE) betrokken waren. De diversiteit aan deelnemende scholen weerspiegelde de uitdagingen in regio Zuid op het gebied van internationalisering en meertaligheid: Stedelijk College Eindhoven (Tweetalig Onderwijs én Eerste Opvang Anderstaligen (EOA)), International School Eindhoven (po en vo), Pius X-college Bladel (EOA), Entreecollege Tilburg (mbo) en de reguliere Eindhovense basisschool De Wilakkers (met een beginnende instroom van niet-Nederlandstalige leerlingen waaronder laaggeletterden). De samenwerking binnen en tussen de leergroepen vormde de basis voor de landelijke samenwerking in het Kennisnetwerk IOMC. In de samenwerking binnen regio Zuid zijn drie fasen te onderscheiden. In de eerste fase waren de leergroepen actief

met het trekken van sprints binnen de school. Hierbij was er altijd sprake van een zogenaamde “grensovergang” (bijvoorbeeld tussen po-vo, tto-regulier of EOA-vmbo). Deze fase leverde een groep betrokken voorlopers op, met veel kennis van zowel de praktijk als van de belangrijkste wetenschappelijke inzichten op het gebied van meertaligheid. Deze samenwerking en het werken met sprints resulteerde in 1) bruikbare kennis over IOMC en interventies binnen de betrokken scholen, 2) beter zicht op de actuele praktijk voor de lerarenopleiders van Fontys, en 3) nieuwe vormen van samen (bovenschools) professionaliseren in de opleidingsschool.

Met het einde van het Fontys-lectoraat Talendidactiek brak in 2022 een nieuwe fase aan. Niet alleen hield het lectoraat op te bestaan, maar na drie jaar sprints trekken en allerlei wisselingen in de samenstelling van de leergroepen voelde het als een natuurlijk moment voor scholen om zelf regie te nemen op de doorontwikkeling, ondersteund door de opleiders van Fontys. Het was een logisch moment om de aanpak met de leergroepen af te ronden. Tegelijkertijd was er de gevoelde noodzaak om het zorgvuldig opgebouwde Kennisnetwerk IOMC te behouden en verder uit te breiden. De regionale context vroeg inmiddels steeds meer om onderzoekende (aanstaande) leraren met expertise op het gebied van intercultureel en meertalig leren. Door het organiseren van drie grotere netwerk- en inspiratiebijeenkomsten – bedoeld voor alle onderwijsprofessionals in de regio – bundelde regio Zuid de krachten van het Kennisnetwerk IOMC, maar ook de expertise en netwerken van de FHKE-minor ‘Leerkracht in een cultureel diverse klas’ en de FLOT-module Internationalisation@ Home, evenals de impact van ‘boundary crossing’-evenementen van Trion Opleidingsschool, de ontwikkelingen en inspanningen van betrokken opleidingsscholen én de opdracht van Brainport

Development. De focus werd in deze fase dus verlegd van kleinschalig praktijkonderzoek op lokale scholen naar het investeren in een duurzaam regionaal netwerk, waarbij er een verbinding ontstond met meer en andere stakeholders.

In de derde fase, de fase waarin we ons nu bevinden, is het “alle hens aan dek”. De verwachte toename van internationale leerlingen is nog groter dan verwacht. In de Brainportregio worden afspraken gemaakt met alle scholen om door te groeien naar passend en inclusief onderwijs voor elke leerling. Met behulp van financiële impulsen uit Brainport wordt de opgebouwde kennis en het zich uitbreidende Kennisnetwerk IOMC ingezet om middels praktijkgericht onderzoek tot duurzame vormen van professionalisering te komen. Hierbij zijn de volgende drie elementen cruciaal: de opleiding en begeleiding van de aanstaande leraar, de professionalisering en coaching van de ervaren onderwijsprofessional en het overkoepelende element van samen ontwerpen en onderzoeken als professionaliseringsstrategie.



Het Kennisnetwerk IOMC in regio Midden

In regio Midden was er bij aanvang van SPRONG Meertaligheid minder sprake van een georganiseerd netwerk van onderwijsprofessionals, opleiders en onderzoekers. Onder leiding van het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs van de Hogeschool Utrecht is er met de Marnix Academie samengewerkt met vijf onderwijsinstellingen: één reguliere school voor primair onderwijs (OBS de Panda, Utrecht), twee eersteopvangscholen gericht op primair onderwijs (Taalschool Voila, Leusden en Taalschool Utrecht, Utrecht), één internationale schakelklas (Ithaka ISK, Utrecht) en één mbo-school (ROC Aventus, Apeldoorn). Vanuit elke school was meestal één directielid en één teamlid betrokken. Vanuit het Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs en de Marnix Academie waren er twee onderzoekers betrokken. Het Kennisnetwerk in regio Midden heeft vooral de ontwikkeling van inhoudelijke kennis en vaardigheden met betrekking tot IOMC op de deelnemende scholen centraal gesteld.

De grote toename van het aantal vluchtelingen op de deelnemende scholen (met name uit Afghanistan en Oekraïne), zorgden voor een urgentiebesef bij onderwijsprofessionals om zich te bekwamen in thema's rond IOMC. De deelnemende scholen werden individueel begeleid door opleiders van Hogeschool Utrecht, Marnix Academie of een opleider-onderzoeker vanuit het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs. Zij fungeerden als primaire contactpersonen voor de scholen. Aan de start hebben de scholen in kaart gebracht welke vraagstukken rond IOMC op diverse niveaus in hun organisatie speelden. Op regionaal niveau werden vier bijeenkomsten georganiseerd, waarbij zowel inhoudelijke input werd gegeven vanuit kennis over IOMC door diverse partners (UvA, Marnix Academie, Hogeschool Utrecht, IJsselgroep Educatieve Dienstverlening) als intervisie plaatsvond. In het laatste jaar van SPRONG Meertaligheid zijn scholen aan elkaar gekoppeld om zo inhoudelijk intensiever uit te kunnen wisselen en van elkaar te leren. Aan het eind van de laatste periode is een totaaloverzicht gemaakt van de ontwikkelingen (op het niveau van de leerling, de leraar, en de school/sector) die per onderwijsinstelling ingezet zijn en hoe die voor de toekomst geborgd worden.

In de Marnix Academie waren er korte lijnen tussen een opleider en de pabo en de voortgezette professsionalisering. De ontwikkelingen van IOMC werden door deze opleider geïntegreerd in de bredere ontwikkeling van inclusief lesgeven. Hiervoor is de Werkgroep Diversiteitssensitief Lesgeven ingericht die een start maakte om het curriculum bij de Marnix inclusiever te maken voor meertalige leerders.

Het Kennisnetwerk IOMC in regio Noord

Het regionale netwerk Noord was een klein netwerk, bestaande uit NHL Stenden Hogeschool (zowel het lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid als de tweedegraads lerarenopleiding), IKC Prins Constantijn (po), Prof. Casimirskoalle/ De Waldiik (po), Piter Jelles !mpulse (vo) en het Friesland College (later Firda) (mbo). Het netwerk als zodanig was nieuw opgezet bij aanvang van SPRONG Meertaligheid, maar bestond uit scholen die in eerdere projecten al hadden samengewerkt met het lectoraat rondom het thema meertaligheid. Vanuit elke school waren een of twee onderwijsprofessionals betrokken, die gekoppeld werden aan een onderzoeker van het lectoraat. De onderzoekers waren daarmee het eerste aanspreekpunt voor de scholen en ze begeleidten de scholen in de sprints bij het uitwerken van de concrete vraagstukken met betrekking tot IOMC. Dat betekende in de praktijk dat er met enige regelmaat overleg was tussen de onderzoekers en de onderwijsprofessionals om een vraagstuk te verhelderen, mogelijke oplossingsrichtingen te verkennen, en de gekozen richting uit te voeren (de school) en te monitoren (de onderzoeker). Een aantal keer per jaar kwam het netwerk bijeen in regiobijeenkomsten om ervaringen uit te wisselen over de sprints, en om van en met elkaar te leren. Door de veranderende omstandigheden gedurende het project (covid-pandemie) was het ook zoeken naar welke manieren van samenkomen het beste werkten. Tijdens de lockdowns kozen we voor kortere online bijeenkomsten die elke twee maanden plaatsvonden. Toen we elkaar weer op locatie konden ontmoeten, gingen we weer terug naar het oorspronkelijke plan van drie bijeenkomsten per jaar.



In regio Noord waren de lijntjes tussen de praktijk, de onderzoekers van het lectoraat en de pabo en tweedegraads lerarenopleiding kort, omdat een deel van de onderzoekers ook opleider was in de lerarenopleidingen. Daarnaast bood het onderwijsconcept van NHL Stenden, namelijk Design Based Education (DBE), mogelijkheden om de driehoek opleiding-onderzoek-praktijk te versterken. Binnen DBE werken studenten in groepjes aan real life-vraagstukken die – in het geval van de educatieve opleidingen – vaak vanuit een of meerdere scholen worden voorgelegd. Voor zo'n vraagstuk verdiepen de studenten zich in de bijbehorende theorie en voeren ze een ontwerpgericht praktijkonderzoek uit, resulterend in een lessenreeks of een ander onderwijsontwerp. Sommige vraagstukken van de scholen leenden zich heel goed om voor te leggen aan studenten als real-life-vraagstuk. Zo konden scholen uit het netwerk opdrachtgever zijn, of het SPRONG Meertaligheid-consortium als geheel. Zo ontwikkelden studenten activiteiten voor een meertalige poëzieroute en een website over inclusieve kinderboeken voor het basisonderwijs (zie paragraaf 3.4). Een andere manier van versterking van de driehoek opleiding-onderzoek-praktijk zijn de activiteiten waarbij studenten van de lerarenopleidingen en van de master Multilingualism van de Rijksuniversiteit Groningen (die stageliepen bij het lectoraat) naar de scholen gingen en contacten hadden met leerlingen (po) en studenten (mbo). Voor zowel de leerlingen als de studenten leverde dit zeer waardevolle kennismakingen op met de wereld buiten hun eigen onderwijs- en onderzoekskring.

Good practices

Zuid: Samen professionaliseren in één leerruimte

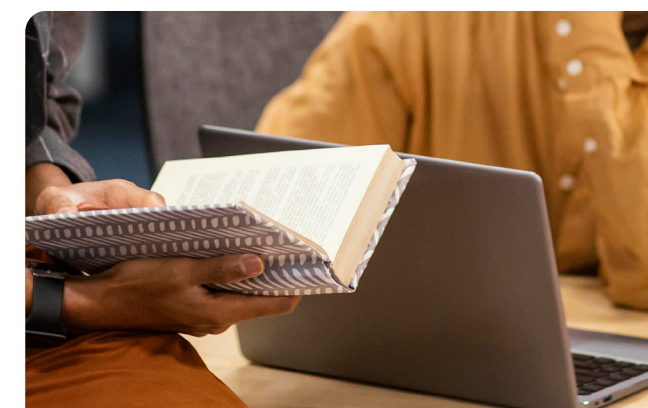
Op het niveau van de opleidingsschool is er een beweging van samen professionaliseren in één “leerruimte” (Timmermans, 2022) op gang gekomen, die inmiddels gekenmerkt wordt door intensiever netwerken in de regio. Vanuit partnerschap en een gedeeld beroepsbeeld worden binnen die leerruimte door de school, de lerende leraar (in opleiding) en het opleidingsinstituut samen inhouden en werkwijzen ontwikkeld. Het samen professionaliseren in een gedeelde leerruimte wordt op de partnerscholen verschillend uitgewerkt. Zo is er op de reguliere basisschool De Wilakkers een nieuwe rol in het leven geroepen voor de begeleiding van nieuwkomers, namelijk die van leraar meertaligheid. Eén van de onderwijsprofessionals uit de leer groep heeft deze rol gekregen en ondersteunt zowel individuele leerlingen en leraren in de klas, als ook de school op beleidsniveau. Deelname aan de leer groep heeft de school veel inzichten opgeleverd over de manier waarop het schoolteam (inclusief de leraren-in-opleiding) kan worden meegenomen in een nieuw en inclusiever taalbeleid. Dit bevestigt de kracht van samen opleiden in één leerruimte.

Een ander voorbeeld is het nieuwe taalbeleid ‘Taal centraal’ dat ontwikkeld is door de leer groepleden op het Stedelijk College Eindhoven (tto) waarin alle recente inzichten rond meertaligheid zijn meegenomen. De twee leer groepleden zijn daarnaast de kartrekkers van de schoolinterne professionele leergemeenschap (PLG) Meertaligheid. Op deze manier nemen zij hun collega's mee in de onderzoekende manier van

samen professionaliseren. De twee betrokken EOA's in regio Zuid, het Pius X-College (de Wereldklas) en de Eerste Opvang Anderstaligen van het Stedelijk College Eindhoven en Global College hebben elkaar versterkt. Inmiddels hebben zij beiden een rol als regionaal expertisecentrum met als doel om andere scholen en collega's professionaliseringsmogelijkheden bieden. De International School Eindhoven (ISE) heeft tot slot intern betere bruggen geslagen tussen het po en vo op het gebied van hun taalbeleid en stelt de expertise die zij volop in huis hebben steeds meer open voor collega's van andere scholen in de regio.

Midden: Samen werken aan meertalig talenbeid

De opbrengsten van regio Midden kunnen op drie niveaus worden weergegeven (gebaseerd op Sierens en Van Avermaet, 2010): constructief talenbeleid, talensensibilisering en functioneel veeltalig leren (door Sierens en Van Avermaet (2014) functioneel meertalig leren genoemd (zie hoofdstuk 1). Constructief talenbeleid had betrekking op een door het team gedragen talenbeleid ten aanzien van meertaligheid. Alle scholen hebben op dit vlak veel veranderingen doorgevoerd en geven aan dat de teamleden zich bewust zijn geworden van het belang van het erkennen en waarderen van de thuistalen van de leerlingen. Van een eentalig talenbeleid zijn zij gegroeid naar een meertalig talenbeleid waarin meertaligheid wordt gezien als een verrijking.



Zeker gezien de toename van het aantal nieuwkomers en de daaraan gekoppelde nieuw aan te nemen leraren was de vastlegging van het talenbeleid op schoolniveau essentieel. Zo is basisschool De Panda de eerste taalvriendelijke school van Utrecht geworden (Kansen op de taalvriendelijke school - SPRONG Meertaligheid [Link](#)) Talensensibilisering heeft betrekking op een pedagogisch veilig meertalig leerklimaat. Bewustwording komt tot uiting door de waardevolle rol van meertaligheid in het onderwijs alsmede de zichtbaarheid van positieve attitude ten aanzien van alle talen in de school en een positieve omgang met de veelheid van talen in de klas.



Thuistalen zijn zichtbaar in de school: zowel visueel (bijvoorbeeld meertalige boeken en door leerlingen gekleurde vlaggen) als auditief (het spreken van thuistalen in een functionele context). Verder zijn er sprints geweest voor een goede doorstroom van eersteopvangschool naar de reguliere scholen. Zo ontwikkelde taalschool Voila uit Leusden een presentatie voor reguliere scholen waar nieuwkomers naar doorstromen om breed te informeren over de overgang. OBS De Panda en Taalschool Utrecht organiseerden samen een studieochtend voor drie scholen op Kanaleneiland, waar veel nieuwkomers naar doorstromen.

Noord: Samenwerken in de driehoek praktijk-opleiding-onderzoek

Real life-vraagstukken voor pabostudenten

Vanuit meerdere basisscholen binnen SPRONG Meertaligheid kwam de vraag welke inclusieve kinderboeken er zijn met betrekking tot talige en culturele diversiteit en hoe deze ingezet kunnen worden in de klas. Drie groepjes pabostudenten van NHL Stenden zijn met deze vraag aan de slag gegaan en hebben websites ontwikkeld met een databank en een aantal beproefde voorbeeldlessen bij inclusieve kinderboeken voor onder-, midden- en bovenbouw.

Taalmaatjesproject mbo en tweedegraadslerarenopleiding

In de Entree-opleiding werd geconstateerd dat het taalvaardigheidsniveau van studenten niet goed genoeg was door een gebrek aan interactiemogelijkheden met thuistaalsprekers. Tegelijkertijd bleek dat studenten van de lerarenopleiding Nederlands nauwelijks tweedetaalleerders kenden. In een sprint is toen het project Taalmaatjes opgezet, waarbij gedurende zes weken studenten van de lerarenopleiding gekoppeld werden aan mbo-studenten om met elkaar in gesprek te gaan over het leren van Nederlands en over elkaars achtergronden.



Uit de evaluaties van de leraren in opleiding:

“Wat is hij gemotiveerd om de taal te leren, dat heb ik nog nooit meegemaakt.”

“We zijn naar de Voedselbank geweest, waar zij vaker komt, maar ik was er nog nooit geweest, dat heeft grote indruk op mij gemaakt.”

De samenwerkingen in de driehoek praktijk-opleiding-onderzoek hebben niet alleen inhoudelijke en didactische inzichten opgeleverd rondom de concrete vraagstukken van de scholen, maar ook inzicht gegeven in hoe kleinschalig praktijkonderzoek (middels sprints) kan bijdragen aan veranderingen in de onderwijspraktijk.

04

**Leren over grenzen
in IOMC: Hoe
komen we samen
verder?**

Leren over grenzen in IOMC: Hoe komen we samen verder?

Kitty Leuverink, Sarah Cullip en Jantien Smit

Met speciale dank aan:

Niels Nederlof voor zijn werk aan de grensregistraties;

Arthur Bakker voor zijn bijdrage als inhoudelijk expert op het gebied van boundary crossing;

Lisi Angerer voor de boundary crossing-illustraties.

Het conceptuele raamwerk van *boundary crossing* helpt ons om zogeheten “grenzen” die we tegenkomen in het werken aan IOMC te analyseren. Waarom verlopen overgangen in het onderwijs vaak moeizaam? En waarom zijn sommige oplossingsrichtingen juist kansrijk of succesvol?

Sinds de start van het project SPRONG Meertaligheid zijn in de drie regio's ervaringen bijgehouden vanuit het raamwerk van *boundary crossing* (Akkerman & Bakker, 2011). Dit raamwerk achtten we geschikt als analyse- en observatiekader voor onze inspanningen gericht op IOMC. Bij de onderzoek-praktijkpartnerschappen in de regio's (zie hoofdstuk 3) draait het immers om het bevorderen van communicatie, soepele(re) samenwerking, elkaars perspectief innemen en nieuwe werkwijzen ontwikkelen. Dit raamwerk helpt ons dus om de grenzen die we tegenkomen in het werken aan IOMC te analyseren. Waarom verlopen overgangen in het onderwijs vaak moeizaam? En waarom zijn sommige oplossingsrichtingen juist kansrijk of succesvol? Aan de hand van vraagstukken uit de praktijk en werkwijzen van onze partnerscholen, illustreren en concretiseren we in dit hoofdstuk hoe ervaren obstakels en successen in onze vier projectjaren kunnen worden begrepen vanuit *boundary crossing*. Daarbij kijken we niet alleen naar de ervaren grenzen zelf, maar ook naar het leerpotentieel: hoe kunnen we er wijzer van worden?

Inleiding op het boundary crossing-raamwerk

Grenzen in het boundary crossing-raamwerk zijn ervaren knelpunten of obstakels tussen praktijken, in actie of interactie. Met een praktijk bedoelen we een setting waarbinnen iets op een bepaalde manier georganiseerd is en waarbij bepaalde doelen en normen gelden, bijvoorbeeld een school, klas of bestuur. Binnen SPRONG Meertaligheid zien we bijvoorbeeld de (hoge)scholen van de verschillende onderzoek-praktijkpartnerschappen als praktijken. Grenservaringen komen voort uit sociale en culture verschillen (Bakker, et al., 2015) en worden

het meest zichtbaar als de actie of interactie tussen praktijken spaak loopt, zoals wanneer de uitwisseling tussen twee scholen niet goed verloopt en dit bijvoorbeeld een warme overdracht van eersteopvang- naar regulier onderwijs in de weg staat.

Grenzen zijn vaak in het taalgebruik te herkennen; denk aan uitingen als “tegen een muur op lopen”, “[..] over de schutting gooien” of “we werken op losse eilandjes”.

Grenzen zijn hinderlijk, maar zijn ook nodig én ze hebben leerpotentieel. Hinderlijke grenzen stellen ons voor een uitdaging. Die uitdaging nodigt ons uit om in actie of interactie te komen, om iets te leren van/met elkaar. Telkens als we tegen een grens aanlopen ervaren we iets nieuws, verbreden we ons perspectief en doen we een inspanning om deze actie of interactie te verbeteren. Zulke inspanningen hebben leerpotentieel: we gaan, bijvoorbeeld, intensiever samenwerken, waarbij we reflecteren op ons handelen, onderling afstemmen over verschillen en overeenkomsten, moeite doen om de ander en zijn/haar context te begrijpen, en nieuwe werkwijzen ontwikkelen. De inspanningen die op grenzen plaatsvinden om de actie of interactie te verbeteren noemen we *boundary crossing* (Akkerman & Bakker, 2011) of grenswerk. *Boundary crossing* kan plaatsvinden door grensgangers, grensobjecten en grensinteracties. We lopen ze op de volgende pagina kort langs:



BROKER

Grensgangers (*brokers*): Mensen die in verschillende praktijken werken of leven, zich ertussen bewegen en iets van de ene praktijk in de andere praktijk brengen. Voorbeelden van grensgangers zijn lerarenopleiders die zowel de (meertalige) onderwijs- als de wetenschapspraktijk kennen en ambulante begeleiders die bewegen tussen eersteopvang- (bijvoorbeeld een taalschool) en regulier onderwijs.



BOUNDARY OBJECT

Grensobjecten (*boundary objects*): Objecten die in verschillende praktijken gebruikt worden en in elk van die praktijken een functie vervullen en helpen om de brug te slaan. Voorbeelden van grensobjecten zijn (meertalige) portfolio's en vertaaltools.



BOUNDARY INTERACTION

Grensinteractie (*boundary interaction*): De communicatie tussen mensen uit verschillende praktijken. Voorbeelden van grensinteractie zijn de contacten tussen school en ouders, tussen onderwijsprofessionals van verschillende scholen of tussen schoolbestuur en schooldirecteur.

Figuur 2:
Illustraties door Lisi Angerer

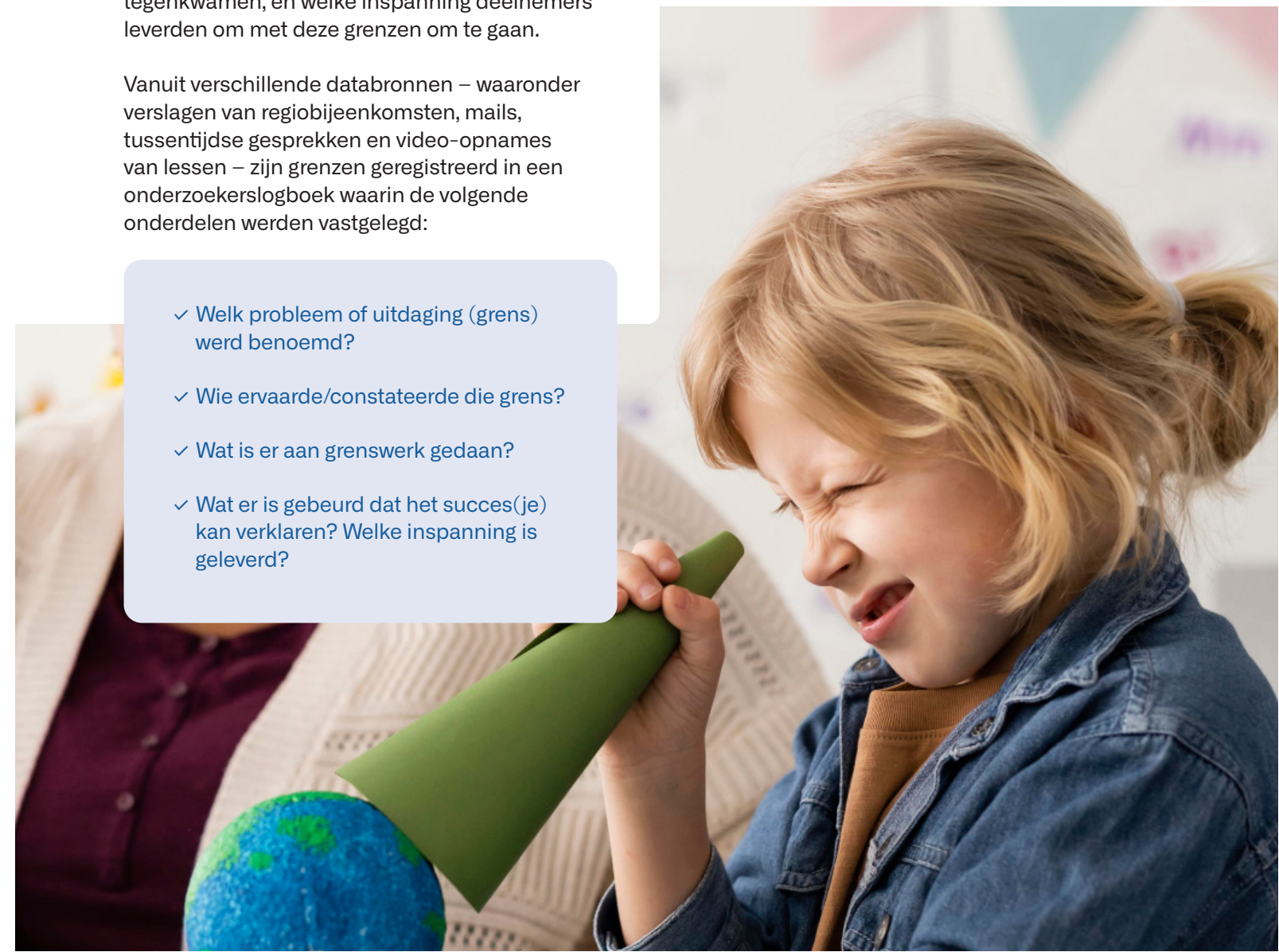
Het boundary crossing-raamwerk als observatie-instrument

Met het boundary crossing-raamwerk als observatie-instrument hebben we geanalyseerd welke IOMC-thema's centraal staan in de drie regio's, welke knelpunten (grenzen) deelnemers tegenkwamen, en welke inspanning deelnemers leverden om met deze grenzen om te gaan.

Vanuit verschillende databronnen – waaronder verslagen van regiobijeenkomsten, mails, tussentijdse gesprekken en video-opnames van lessen – zijn grenzen geregistreerd in een onderzoekerslogboek waarin de volgende onderdelen werden vastgelegd:

- ✓ Welk probleem of uitdaging (grens) werd benoemd?
- ✓ Wie ervaaarde/constateerde die grens?
- ✓ Wat is er aan grenswerk gedaan?
- ✓ Wat er is gebeurd dat het succes(je) kan verklaren? Welke inspanning is geleverd?

Vervolgens is de dataset thematisch geanalyseerd. Dit houdt in dat de meest voorkomende grenzen in kaart zijn gebracht en er geïnventariseerd is welk grenswerk succesvol was. Uit de thematische analyse kwamen vijftien categorieën naar voren. In de volgende paragraaf lichten we drie voorbeelden uit waarin we inzoomen op respectievelijk de grensgangers, grensobjecten en grensinteractie in situaties waarin een grens werd ervaren die vergelijkbaar was in alle drie de regio's.



Wat leren we uit de grensregistraties?

Grensganger

In alle regio's ligt er een uitdaging bij de inrichting van de intake van meertalige leerders. Doordat bij het in kaart brengen van de leerlingen grenzen worden ervaren (bijvoorbeeld onvoldoende interactie tussen onderwijsinstellingen bij de overdracht), kunnen leerlingen mogelijk in een niet passende klas of school terechtkomen en/of is er te weinig aandacht voor de talige achtergrond van de leerling, zijn of haar ontwikkeling en de behoeftes van deze leerling.

In regio Noord hebben grensgangers in de vorm van tolken geholpen om de "landing" voor studenten met een meertalige of nieuwkomersachtergrond zachter te maken. Vanuit NHL-Stenden en ROC Friesland is er namelijk een initiatief ontstaan om tolken in te zetten als rolmodel en 'verbinder' tussen leraar en studenten met een anderstalige achtergrond. De tolken zijn oud-studenten van de onderwijsinstellingen. De inzet van tolken draagt bij aan het gezien en gehoord voelen van nieuwe studenten. Ook helpen de tolken de onderwijsinstellingen om met andere ogen naar het eigen onderwijs te kijken, bijvoorbeeld vanuit de talige en culturele achtergronden van studenten. Daardoor kunnen hun behoeftes beter in kaart gebracht worden.

“Met behulp van een tolk hebben we twee focusgesprekken gevoerd met de entreeopleidingen anderstaligen van het Frieslandcollege in hun moedertaal. Omdat het Nederlands leren soms heel moeizaam gaat, hebben we de hoop dat we beter zicht krijgen op waar ze tegenaan lopen als we ze zouden aanspreken in de moedertaal.”

Lerarenopleider
Regio Noord

De beschikking over thuistaalsprekers is uiteraard een cruciale factor in het kunnen realiseren van deze grensgangerrol. Waar rolmodellen beschikbaar zijn, zijn er veel mogelijkheden om de samenwerking op meer gestructureerde manieren uit te breiden, zoals geïllustreerd in het onderstaande citaat.

“Met sprekers van Tigrinya was dit heel waardevol. Zij spraken duidelijk over wat hen tegenhield en wie ze te streng vonden. Die tolk heeft ook zelfs een nul-urencontract gekregen. Die wordt ingezet in contacten. Ook dit is eigenlijk een soort samenwerking.”

Lerarenopleider
Regio Noord

“Omdat er meestal nog geen leerlingvolgsysteem is voor meertalige leerlingen moeten zij heel veel inhalen. Nu vindt de taalschool of een reguliere school dat het te lang duurt voordat de leerling op de goede, juiste plek zit. Hiervoor moet je contact hebben met elkaar. Er zit heel veel kracht in het contact met de leerling én met de vervolgschool.”

Leerkracht op een taalschool
Regio Midden

Grensobject

Als het verzamelen van informatie bij de intake lastig is, zorgt dit logischerwijs ook voor uitdagingen in de doorstroom en schoolloopbanen van meertalige leerders. Zulke grenzen worden in alle regio's ervaren. Het is vaak onduidelijk welke mogelijkheden er zijn om meertalige leerders extra te ondersteunen bij het volgen van een opleiding, of aan welke verwachtingen zij moeten voldoen. Soms moeten leerders als gevolg van deze grens meerdere keren dezelfde toets maken. Het is voor hen vaak lastig om een goed beeld te krijgen van mogelijkheden in hun (school)loopbaan.

Om de overgang te versoepelen, wordt er in alle regio's de suggestie gedaan om te werken met een taalportfolio om leerlingen beter in kaart te brengen, te kunnen focussen op ontwikkeling in plaats van huidige prestatie, en bij de doorstroom zicht te krijgen op de achtergrond en vaardigheden van de leerling. Het taalportfolio als grensobject (en wellicht ook als inclusieve toetsvorm, zie hoofdstuk 6 thema 6) draagt bij aan IOMC door enerzijds leerlingen meer autonomie te geven in hun eigen leerproces en anderzijds onderwijsinstellingen een tool te geven om goede afspraken tussen verschillende partijen te maken. Ook draagt het gebruik van het taalportfolio eraan bij dat doorstroming en leerroutes niet alleen worden bepaald door toetsen.

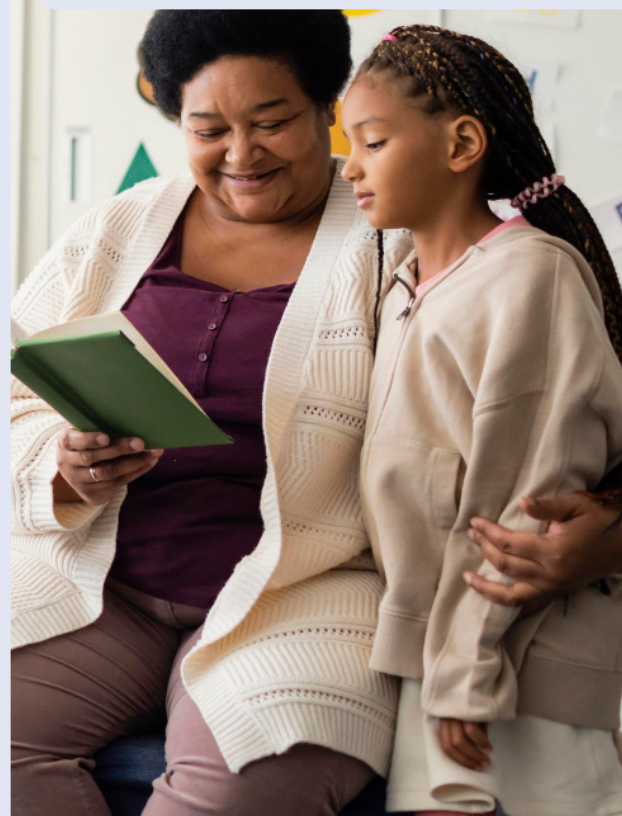


“Een portfolio als instrument voor doorstroming. Een portfolio is eigenlijk een daadwerkelijke map met verschillende tabbladen. Dat je per vak kunt bijhouden hoe je bent ontwikkeld. Tot aan sporten, ook daar kun je dingen laten zien. Als je bijvoorbeeld een bal hoog wilt houden, en het lukte niet, dan kun je het er inzetten als het lukt. Maar ook vaardigheden, hoe ga je presenteren, hoe doe je dat. Je krijgt altijd na een presentatie tips en tops. En zelf neem je mee wat je de volgende keer dan beter gaat doen.”

Leraar NT2
Regio Midden

“[...] met een taalportfolio kun je veel beter de ontwikkeling van de leerling vastleggen in plaats van met toetsen die niet altijd alles precies weergeven wat een leerling kan.”

Schoolopleider
Regio Zuid



Grensinteractie

Zoals in hoofdstuk 2 naar voren kwam, is het hebben van een IOMC-fundament en het hebben van een IOMC-mindset de basis. Volgens een leraar NT2 uit regio Midden is de bewustwording bij zowel meertalige leerlingen als leraren rondom het potentieel van talige diversiteit “een van de allergrootste uitdagingen”. Uit de grensregistraties werd duidelijk dat er in alle drie de regio’s zorgen bestaan over bewustwording, mindsets en draagkracht ten opzichte van IOMC, op school-, groeps- en leraarniveau. Zo zijn er wat betreft de (Nederlandse) taalontwikkeling van nieuwkomers vaak veronderstellingen die niet stroken met de werkelijkheid:

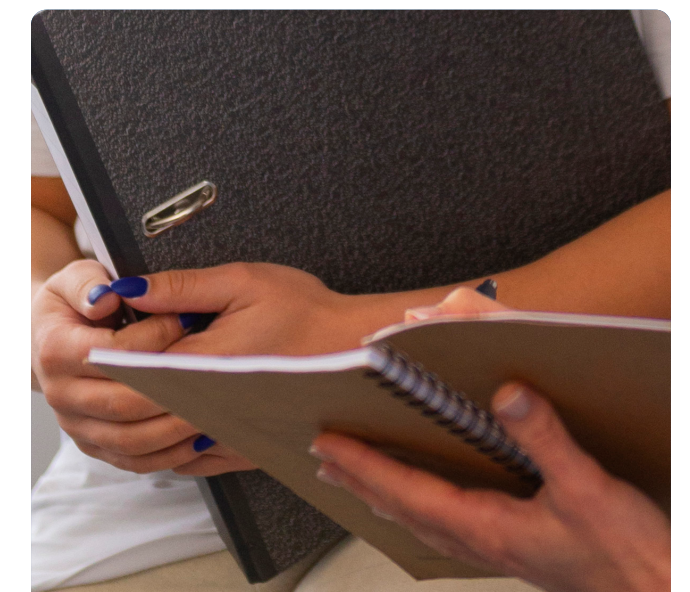
“De eerste twee jaar voor nieuwkomers gaan nog wel. Maar het jaar daarna wordt het ingewikkelder. Dan gaan mensen er op grond van de vaardigheid in de dagelijkse taal van uit dat kinderen al net zo goed in Nederlands zijn als hun Nederlandstalige klasgenoten.”

Onderwijsprofessional in
eersteopvangonderwijs

Om IOMC vorm te geven en om aan grenzen zoals hier beschreven voorbij te komen, hebben de opleiders uit regio’s Midden en Noord de deelnemende onderwijsprofessionals meertalige ervaringen laten opdoen.

Een dergelijke ervaring laten meemaken door leraren, geeft volgens een leraar Nederlands op een ROC) “echt een hele omslag”. Een onderzoeker uit regio Noord stelt dat “soms één keer beleven meer brengt dan drie lessen over meertalige didactiek”. Bewustzijn van onderwijsprofessionals over de aanwezigheid van talige diversiteit (fundament uit hoofdstuk 2) is belangrijk om adaptief te kunnen handelen in de klas. Een doel hiervan op de lange termijn is dat het voor de leerlingen ‘gewoon’ voelt om thuistalen te benutten in de lessen. Onderwijsprofessionals kunnen op hun beurt in de toekomst de rol van ambassadeur gaan vervullen in hun eigen organisatie, om zo verder bij te dragen aan IOMC.

Door gebruik te maken van het boundary crossing-raamwerk is in kaart gebracht welke knelpunten (grenzen) deelnemers tegenkwamen, en welke inspanning deelnemers leverden om met deze grenzen om te gaan. Uit de drie voorbeelden blijkt dat het grenswerk – in de vorm van grensgangers, grensobjecten en grensinteractie – bijdraagt aan de acties en interacties die plaatsvinden tussen praktijken, op hun weg naar IOMC. Dergelijk grenswerk is voortdurend nodig en helpend als je in onderzoek-praktijkpartnerschappen samenwerkt aan nieuwe praktijken, zoals die van IOMC.



05

**Stemmen uit
de praktijk:
prangende
vragen uit de
IOMC-enquête**

Stemmen uit de praktijk: prangende vragen uit de IOMC-enquête

Joana Duarte, Maaïke Pulles, Kitty Leuverink en Johannes Monheim

Over welke onderwerpen leven er vragen in het onderwijsveld op het gebied van IOMC? En welke van die vragen verdienen prioriteit in wetenschappelijk onderzoek én praktijkonderzoek? Voor een antwoord op die vragen is een vragenlijst ontwikkeld en uitgezet onder onderwijsprofessionals buiten het SPRONG Meertaligheid-consortium: leraren, directeuren, intern begeleiders, (taal)coördinatoren in po/vo/mbo, en lerarenopleiders.

Open vragen

Het eerste deel van de vragenlijst bevatte drie open vragen over de kennis en pedagogisch-didactische vaardigheden waaraan het de deelnemende onderwijsprofessionals nog ontbreekt om IOMC te kunnen verzorgen. Door middel van een thematische analyse van de antwoorden kwamen we tot acht hoofdthema's:

Hoofdthema's open vragen

1 Pedagogische vaardigheden

1

2 Didactiek benutten meertaligheid

2

3 Didactiek NT2

3

4 Didactiek benutten thuistalen

4

5 Leerlijnen: doelen, methodes, leerlijnen

5

6 Kennis over andere talen

6

7 Taalbeleid

7

8 Oudercontact

8

Uit de open vragen kwam naar voren dat de meeste vragen leven op het gebied van de pedagogische en didactische vaardigheden: veel onderwijsprofessionals hebben behoefte aan concretere handvatten voor het vormgeven van IOMC. Drie onderwerpen springen eruit. We lichten deze hieronder kort toe en illustreren deze met een paar reacties die naar voren kwamen in de vragenlijst.

Het eerste opvallende onderwerp is pedagogisch van aard: op welke manieren kun je op groepsniveau omgaan met diverse taalachtergronden in de klas? Hoe kun je leerlingen zich gezien, gehoord en gewaardeerd laten voelen? Op welke manier kun je de leeromgeving zo inrichten dat er ruimte is voor alle talen en dat leerlingen zien en leren dat hun talige repertoire een waardevolle toevoeging is?

“Ik zou beter cultuur-sensitief willen coachen zodat ik mij (nog) bewuster ben van de mogelijke cultuurverschillen tussen mij en mijn studenten.”

“Hoe kunnen we meertaligheid continu inzetten in het leerproces. Niet alleen bij nieuwkomers, maar voor alle kinderen in school. Meertaligheid als kans.”

Het tweede opvallende onderwerp is meer didactisch van aard, waarbij het vooral gaat om vragen over de rol van de thuistaal bij het leren van het Nederlands en de zaakvakken, en hoe je dat als leraar in de klas vorm kunt geven.

Het belang van de thuistalen van de leerlingen wordt onderkend, maar er leven veel vragen over functioneel meertalig werken oftewel: hoe kun je stimuleren dat leerlingen hun thuistalen benutten bij het leren in de verschillende vakken?

“Hoe de verschillende thuistalen in te zetten in een klas waar verschillende thuistalen zijn en waarvan de leerkracht de thuistalen niet kent. Hoe doe je dat?”

“Meer weten over de inzet van de thuistaal bij het verwerven van kennis van de wereld in combinatie met rijke teksten in het Nederlands.”

“Hoe we de eigen taal meer kunnen gebruiken als aanknopingspunt.”

Het laatste opvallende onderwerp betreft differentiatie naar verschillende taalachtergronden van leerlingen. Onderwijsprofessionals realiseren zich dat differentiatie door talige diversiteit in de klas iets anders vraagt dan differentiëren in het algemeen. Dit verklaart ook waarom ‘differentiatie’ vaak samengaat met vragen over hoe om te gaan met meertalige leerlingen in een leergroep en hoe om te gaan met variatie aan thuistalen van leerlingen in een leergroep.

“Ik zou beter willen differentiëren. Nu vind ik het lastig om om te gaan met grote niveauverschillen.”

“Hoe de verschillende thuistalen in te zetten in een klas waar meerdere verschillende thuistalen zijn en waarvan de leerkracht de thuistalen niet kent. Hoe doe je dat en hoe kun je dan ook nog differentiëren binnen de klas?”

“Hoe meertalige en tegelijkertijd Nederlandstalige leerlingen te ondersteunen in lessen?”



Gesloten vragen

In het tweede deel van de vragenlijst stonden zeven categorieën centraal. Per categorie waren er items geformuleerd waarbij de onderwijsprofessionals konden aangeven in hoeverre ze behoefte hadden aan (meer) kennis over het betreffende onderwerp. De zes categorieën – op volgorde van waargenomen urgentie – zijn als volgt:

Kennis over...

- ✓ Onderwijsmateriaal voor IOMC
- ✓ Opleiding en professionalisering rondom IOMC en over taalbeleid
- ✓ De didactiek voor IOMC
- ✓ Pedagogische aspecten van IOMC
- ✓ Evaluatie en leerlingvolgsystemen
- ✓ Onderwijskansen

Ondanks de algemeen ervaren urgentie bij alle onderwerpen, waren er wel verschillen in de antwoordpatronen te herkennen. Kennis over onderwijsmateriaal voor IOMC werd het meest urgent bevonden, en specifiek meer kennis over de kenmerken van geschikt onderwijsmateriaal, over effectieve werkvormen en over materiaal voor de bevordering van zowel thuistaal als Nederlands. De nadruk op de urgentie van meer kennis over onderwijsmateriaal laat zien dat leraren behoefte hebben aan handvatten die ze meteen kunnen inzetten in de praktijk. Aan kennis over

de ontwerpprincipes van onderwijsmateriaal werd de minste urgentie toegekend. Leraren lijken behoefte te hebben aan kant en klare handvatten en willen meer weten over wat werkt, maar niet per se leren hoe ze zelf materiaal kunnen ontwerpen. “Kant-en-klaar” is natuurlijk een veelgehoorde wens, maar leidt niet per se tot beter onderwijs. Onderwijsprofessionals zullen namelijk altijd adaptief moeten omgaan met aangereikte materialen en inzichten, en daarmee eigen en gesitueerde keuzes maken.

Het volgende meest urgente onderwerp was het opleiden en professionaliseren van onderwijsprofessionals rondom IOMC, vooral waar het gaat om het duurzaam maken van een inclusief taalbeleid op scholen en opleidingen, en om te zorgen voor draagvlak voor IOMC. Kennis over de benodigde lerarencompetenties om IOMC te kunnen realiseren werd ook belangrijk gevonden. De nadruk ligt dus in het opleiden van onderwijsprofessionals rondom IOMC en niet alleen op incidentele activiteiten (onderdeel van IOMC in de kamers ‘benaderingen’ en ‘strategieën’ van het Kennishuis IOMC in hoofdstuk 2), maar ook op de wens van implementatie met een langetermijnperspectief, draagvlak bij teams en de nodige lerarencompetenties om IOMC te implementeren.

Ten slotte zijn de didactische en pedagogische aspecten van IOMC als derde en vierde meest urgente onderwerpen aangeduid. Wat betreft didactiek is er vooral meer kennis nodig over de inzet van de thuistalen in het onderwijs (door bijvoorbeeld translanguaging) en de verbinding tussen NT2-onderwijs, taal in de zaakvakken en buitenschools leren. Met betrekking tot pedagogiek wordt de behoefte aan meer kennis over het omgaan met zeer taaldiverse klassen genoemd en het aspect van communicatie met ouders en ouderbetrokkenheid.

De onderwerpen evaluatie, onderwijskansen, overgangen en doorlopende leerlijnen werden minder urgent ervaren door de ondervraagde onderwijsprofessionals. Dit zijn veelal aspecten die veelal buiten de invloedssfeer van scholen vallen. Als het gaat om het verband tussen IOMC en kansengelijkheid werd alleen enige urgentie gevoeld voor meer kennis over de effecten van het benutten van thuistalen van meertalige leerders in hun schoolloopbaan. Dat komt wellicht doordat leraren prioriteren op wat er in het nu moet gebeuren, en op wat ze in hun concrete onderwijspraktijk op de korte termijn kunnen realiseren (lesmateriaal, de professionalisering van hun teams, concrete didactische handvatten en meer kennis over de omgang met de diversiteit in hun klassen). Ook kan hierbij een rol spelen dat het voor deze onderwerpen heel belangrijk is om het fundament van een school (zie hoofdstuk 2) goed te hebben staan, iets wat vooral van schoolleiders mag worden verwacht.



Conclusie

De analyses van de open en gesloten vragen van de IOMC-enquête geven een indicatie van de urgente vragen die in de praktijk leven rondom het vormgeven van IOMC. In het algemeen hebben deze vragen betrekking op het niveau van de school of de groep.

De urgente vragen op schoolniveau gaan over:

- De opleiding en professionalisering van onderwijsprofessionals voor IOMC, vooral waar het gaat om opleidingen, het duurzaam maken van een inclusief taalbeleid op scholen en het zorgen voor draagvlak voor IOMC.
- Meer kennis over de benodigde lerarencompetenties om effectief IOMC te kunnen realiseren.
- Pedagogische aspecten van IOMC, vooral de behoefte aan meer kennis over het omgaan met zeer diverse klassen en de communicatie dan wel de betrokkenheid van ouders kwam duidelijk naar voren.

De urgente vragen op klasniveau gaan over:

- Vraagstukken rondom differentiatie en het omgaan met niveauverschillen of grote verscheidenheid in de thuistalen van de leerlingen.
- Vragen over de inzet van geschikt onderwijsmateriaal en specifiek meer kennis over de kenmerken van geschikt onderwijsmateriaal, over effectieve werkvormen en over materiaal voor de bevordering van zowel de thuistaal als Nederlands.
- Didactische vraagstukken rondom meer kennis over de inzet van de thuistalen in het onderwijs en de verbinding tussen NT2-onderwijs, taal in de zaakvakken en buitenschools leren.

Vanwege de manier waarop de items zijn geformuleerd, zijn er aspecten minder of helemaal niet in onze enquête aan de orde gekomen.

Aspecten op het niveau van de interactie tussen leraar en leerlingen kwamen noch in de gesloten noch in de open vragen expliciet aan de orde. Indirect hebben de vragen over het concreet inzetten van de thuistalen van leerlingen in de les wel betrekking op de interactie tussen een leraar en leerlingen en de ruimte die daarin voor de thuistalen wordt gemaakt. Ook landelijke kwesties, die te maken hebben met kansengelijkheid, inclusie en wetgeving rondom overgangen en toetsing werden als minder urgent ervaren. Meer urgentie wordt toegekend aan de onderwerpen die binnen de invloedssfeer van de groep of de school zelf liggen.

06

Onderzoeksagenda
voor IOMC

Onderzoeksagenda voor IOMC

Joana Duarte en Jantien Smit

In dit hoofdstuk oogsten wij de vruchten van vier jaar SPRONG Meertaligheid, in de vorm van een onderzoeksagenda gericht op het verder gestalte geven aan IOMC. De onderzoeksagenda geeft een beschrijving van de zeven meest urgente onderzoeksthema's voor de komende jaren.

Inleiding

Voor het opstellen van de IOMC-onderzoeksagenda hebben wij in eerste instantie een literatuuronderzoek uitgevoerd over wat meertaligheid in het onderwijs behelst, welke bestaande benaderingen er zijn, wat deze opleveren, en welke concrete voorbeelden in de praktijk voorhanden zijn.

Het literatuuronderzoek is op de kennisbank van Onderwijskennis.nl (website van NRO) te lezen en heeft de titel “Kansrijke aanpak: omgaan met meertaligheid” (Coret-Bergstra & Nederlof, 2021). De beschikbare kennis uit de literatuur hebben wij meegenomen in de sprints met de scholen in ons consortium, en daarnaast bij alle schoolbezoeken en regiobijeenkomsten (zie hoofdstuk 3).

De observaties, gesprekken en opnames van de regiobijeenkomsten zijn vastgelegd en in onze boundary crossing-analyses meegenomen (zie hoofdstuk 4). Deze intern verzamelde kennis werd vervolgens verwerkt in onze IOMC-enquête (zie hoofdstuk 5), waarmee urgente vragen uit de praktijk bij respondenten van buiten het consortium opgehaald werden. Deze gezamenlijke inzichten zijn tijdens onze slotbijeenkomst (7 november 2023) met het publiek gedeeld. De opgehaalde reacties vormen de laatste bron in de totstandkoming van onze onderzoeksagenda. Kortom, het opstellen van de IOMC-onderzoeksagenda was een langdurig, meerstaps en iteratief proces, waarbij veel stakeholders betrokken waren.

Principes bij het opstellen van de onderzoeksagenda

Twee basisprincipes liggen ten grondslag aan onze onderzoeksagenda, namelijk a) meerdere niveaus en b) brug tussen theorie en praktijk. Beide principes lichten we hieronder verder toe.

Meerdere niveaus

Zoals toegelicht in hoofdstuk 1, hebben wij er rekening mee gehouden dat urgente thema's waarover meer kennis nodig is, betrekking hebben op meerdere niveaus van onderwijsontwikkeling. Samenwerking met meertalige ouders, bijvoorbeeld, speelt met name op het school-/bestuursniveau, maar heeft ook invloed op het groepsniveau. Ouders die betrokken zijn, kunnen wellicht in de groep een rol spelen, bijvoorbeeld door een boekje in de thuistaal voor te lezen of door iets te vertellen over de thuiscultuur van de kinderen.

Brug tussen theorie en praktijk

De onderwerpen die in onderstaande agenda zijn opgenomen, zijn ontleend aan onze analyses vanuit het materiaal dat wij in de onderwijspraktijk hebben verzameld (zie hoofdstuk 3, 4 en 5). In de literatuur worden deze door ons geïdentificeerde onderwerpen echter ook als minder belicht geïdentificeerd. De onderwerpen die in de praktijk duidelijk als urgent worden ervaren, maar waarover al veel kennis in de literatuur te vinden is, hebben wij niet in deze agenda meegenomen. Dergelijke onderwerpen moeten vanzelfsprekend wel onderdeel uitmaken van professionaliseringstrajecten, maar niet per se van deze onderzoeksagenda.

Onze onderzoeksagenda bevat zeven urgente thema's, die hieronder nader worden omschreven. Voor elk thema hebben wij een algemene beschrijving geformuleerd, gevolgd door een uitwerking op landelijk niveau, schoolniveau en groepsniveau (waar toepasselijk) en voorbeelden van concrete vragen die voortkwamen uit onze data uit de praktijk.

Duurzaam taalbeleid dat op alle niveaus van IOMC gestalte krijgt

Het eerste urgente thema rond IOMC behelst de ontwikkeling van duurzaam taalbeleid, dat gericht is op IOMC. Scholen willen graag beter weten hoe ze systematisch en langdurig aan de slag kunnen gaan met IOMC, hoe besluiten en maatregelen goed gedocumenteerd kunnen worden, hoe er op basis van een gedeelde visie gehandeld kan worden en hoe meertalig onderwijs duurzaam geïmplementeerd kan worden. Onze data duiden vaak op frustraties van deelnemers, waar het gaat om het gefragmenteerd implementeren van losse lesjes en niet weten waarom er aandacht gegeven moet worden aan meertaligheid in het onderwijs. Er is, met andere woorden, sprake van een gebrek aan visie.



Op landelijk niveau betekent dit dat er meer kennis nodig is over beleid rond meertaligheid. Maar vooral moet onderzocht worden hoe bestaande kaders (zoals landelijk beleid, kaders of kerndoelen) kunnen worden vertaald naar inclusieve benaderingen, die wél rekening houden met de meertaligheid van leerlingen en ouders. Voorbeelden van vragen die naar boven kwamen zijn:

- ✓ Hoe kunnen wij een meertalige draai geven aan de nieuwe kerndoelen voor Nederlands als het gaat om het domein Taalbewustzijn?
- ✓ In hoeverre kan een meertalig beleid verbonden worden met het bevorderen van basisvaardigheden?

Op schoolniveau is er meer kennis nodig over hoe inclusief en duurzaam taalbeleid schoolbreed kan worden geïmplementeerd en geëvalueerd. Daarbij kan gedacht worden aan alles wat bijdraagt aan een gezamenlijke visie en een coherent beleid van een school, en op die manier zorgt voor collective teacher efficacy in teams². Op schoolniveau kan duurzaam taalbeleid gekoppeld worden aan het fundament van IOMC (zie Kennishuis in hoofdstuk 2).

In de praktijk betekent dit dat:

- ✓ op iedere school taalbeleid is dat recht doet aan talige diversiteit
- ✓ op iedere school taalbeleid is dat inclusief denken en handelen door alle onderwijsprofessionals voorstaat
- ✓ op iedere school taalbeleid is dat de school als levende organisatie ziet

Voorbeelden van vragen die uit onze praktijkgegevens naar boven kwamen, zijn:

- ✓ Hoe geven wij gestalte aan ouderparticipatie met meertalige ouders en verzorgers?
- ✓ Hoe communiceren wij over onze meertalige aanpak met ouders (intakegesprekken, website, brochures, etc.)?
- ✓ Met welke partners uit de community kunnen wij samenwerken om meertaligheid consistent in ons jaarplan te integreren (b.v. bibliotheken)?
- ✓ Hoe maken wij ons meertalig taalbeleid niet afhankelijk van personen maar onderdeel van ons organisatie-ethos?

Op groepsniveau ging het vooral om het ontwikkelen van inclusief denken en handelen door alle onderwijsprofessionals. We hebben meer kennis nodig over hoe attitudes van professionals tegenover meertalige leerlingen duurzaam kunnen veranderen en hoe deze attitudes vertaald kunnen worden naar inclusief handelen. Voorbeelden van vragen die in onze praktijkgegevens geformuleerd zijn:

- ✓ Welke stappen en begeleiding heb je nodig om attitudes en mindsets op leraar- en schoolniveau duurzaam te kunnen beïnvloeden?
- ✓ Wat is kenmerkend voor inclusief denken en handelen?
- ✓ Hoe betrek je nieuwe leraren bij een bestaand inclusief beleid?

Het onderscheiden van deze drie niveaus was nodig om onze data te kunnen interpreteren.

Bij de indeling van vragen en richtingen op groeps-, school-/bestuurs- en landelijk niveau willen we opmerken dat het hier niet gaat om een strikte scheiding van categorieën – er is vaak sprake van overlap – maar om het nadenken over IOMC op meerdere lagen van ons onderwijssysteem. Ouderbetrokkenheid, bijvoorbeeld, is een kwestie die alle drie niveaus met elkaar verbindt. Als een school een stevig beleid op samenwerking met meertalige ouders heeft (schoolniveau), dan heeft dat een invloed op wat in de klas gebeurt, bijvoorbeeld als ouders komen voorlezen in hun thuistaal (groepsniveau).

²Collective teacher efficacy wordt gedefinieerd als “de gedeelde overtuiging van leerkrachten dat ze door hun gezamenlijke inspanning de resultaten van leerlingen positief kunnen beïnvloeden, ook van leerlingen die niet betrokken, niet gemotiveerd of anderszins benadeeld zijn” (Donohoo, 2018, p. 324).

Integratie van talen en culturen door het hele curriculum

Terwijl het eerste thema te maken heeft met de duurzaamheid van IOMC, gaat het tweede urgente thema over de breedte en diepte van IOMC.

In hoeverre worden geïntegreerde benaderingen (zoals taalgericht vakonderwijs) in alle onderwijsontwikkelingen meegenomen, welke verbindingen zijn er te maken tussen de verschillende geïntegreerde benaderingen en hoe kan ervoor gezorgd worden dat deze benaderingen in de praktijk landen? Hierbij gaat het om geïntegreerde benaderingen waarbij er structureel aandacht is voor cultureel leren en/of taalontwikkeling en/of meertaligheid.

Geïntegreerde benaderingen zijn te herkennen aan hun uitwerking vanuit een horizontale dimensie (in alle vakken en gebieden van een leerjaar – en aan een verticale invalshoek) met doorlopende leerlijnen door de jaren heen. Voorbeelden van bestaande geïntegreerde benaderingen die uit onze data naar voren zijn gekomen, zijn: ‘pedagogical translanguaging’ (Cenoz & Gorter, 2021), functioneel meertalig leren (Sierens & Van Avermaet, 2014), cultureel responsief leren (Gay, 2010) en talig responsief onderwijs (Lucas et al., 2008).



Op landelijk niveau gaat het bij dit vraagstuk om meer kennis over landelijke kaders om geïntegreerde benaderingen in het onderwijs te monitoren. Voorbeelden van vragen op dit niveau zijn:

- ✓ In hoeverre beoordeelt de inspectie scholen, als het gaat om hun ontwikkeling van geïntegreerde benaderingen op het gebied van IOMC?
- ✓ Zijn er landelijke instrumenten om vorm te geven aan IOMC (quickscans, denkkaders)?

Op schoolniveau is er meer onderzoek nodig over de verbinding tussen verschillende benaderingen die op dit moment op scholen gefragmenteerd een rol spelen. Voorbeelden van vragen zijn:

- ✓ Hoe kunnen wij verbinding maken tussen NT2-onderwijs en bestaande meertalige benaderingen, zoals translanguaging?
- ✓ Hoe kunnen wij cultureel EN talig responsief leren met elkaar verbinden?

Op groepsniveau gaat dit vraagstuk over het op een coherente manier integreren van verschillende benaderingen in de klas. Voorbeelden van vragen hierover zijn:

- ✓ Welke manieren zijn er om translanguaging in de les toe te passen?
- ✓ Hoe kan een functionele meertalige aanpak in een specifieke vakcontext gestalte krijgen?
- ✓ Hoe kan ik een gezonde balans vinden tussen een NT2-didactiek enerzijds, en het inzetten van de meertalige repertoires van mijn leerlingen anderzijds?

Van agency naar leadership: IOMC zelf vormgeven, ernaar handelen én anderen erin meekrijgen

Het derde thema heeft te maken met de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals voor IOMC. Van leraren wordt in toenemende mate verwacht dat ze zelfstandig richting kunnen geven aan hun eigen handelen en professionele ontwikkeling. Dat is ook het geval als het gaat om de ontwikkeling en implementatie van IOMC. Daarbij is het enerzijds van belang dat leraren handelingsruimte krijgen om beslissingen te nemen, terwijl ze anderzijds ook bereid en in staat dienen te zijn om, samen met anderen, deze ruimte te benutten. Dat betekent dat ze hun eigen agency of handelingsruimte moeten creëren en daarnaast ook leiderschap moeten ontwikkelen, om zo hun kennis in hun teams te

kunnen delen en daarbij voor draagvlak te kunnen zorgen. Dat zijn complexe vaardigheden, die een lange adem van individuele leraren en van teams vragen. Wij moeten er meer over te weten komen hoe agency en leiderschap bij IOMC-ontwikkeling succesvol geïntegreerd kunnen worden in ‘leven lang leren-trajecten’ van leraren en teams.

Op landelijk niveau is er meer kennis nodig over de wettelijke kaders die bepalend zijn voor de autonomie van leraren en de manier waarop ze invulling mogen geven aan het bereiken van de kerndoelen. Voorbeelden van vragen die te maken hebben met de noodzakelijk geachte kennis hierover op landelijk niveau zijn:

- ✓ Hoe kunnen wij gestalte geven aan IOMC in het kader van de discussie over de ontwikkeling en implementatie van de nieuwe kerndoelen?
- ✓ Welke mogelijkheden zien we om met IOMC bij te dragen aan kansengelijkheid?



Op schoolniveau is er meer kennis nodig om de leiderschapskwaliteiten die succesvol zijn effectief in te zetten bij het gestalte geven aan IOMC. Voorbeelden van vragen zijn:

- ✓ Welke leiderschapskwaliteiten zijn nodig om draagvlak voor IOMC te realiseren?
- ✓ Hoe kunnen de benodigde leiderschapskwaliteiten worden ontwikkeld bij individuele leraren en in teams?

Op groepsniveau gaat het bij dit thema over de kennis die nodig is om de individuele agency te herkennen of te creëren voor IOMC en deze te verbinden met alle andere zaken die in het onderwijs nodig zijn. Voorbeelden van vragen die hierbij naar voren kwamen zijn:

- ✓ Hoe kunnen leraren zorgen dat het verzorgen van verantwoordelijkheid voor IOMC niet als een extra taak wordt gezien, maar als een belangrijke pedagogische grondhouding wordt herkend?
- ✓ Hoe kan er een beweging gemaakt worden van individuele agency bij een paar leraren naar collectieve handelingsruimte van een team, waarmee er tegelijkertijd voor draagvlak voor IOMC wordt gezorgd?

Verankering van IOMC in lerarenopleiding, nascholing en post-hbo-aanbod

Het vierde thema dat we agenderen, is de inbedding van IOMC in onze lerarenopleidingen, in nascholingsactiviteiten, en in post-hbo-aanbod. Hoewel we in de afgelopen decennia veel kennis hebben opgebouwd over het onderwijs in talig diverse klassen en opleidingen, zien we nog steeds (te) weinig landelijke aansturing op dit terrein, en is de inbedding in lerarenopleidingen heel wisselend van kwaliteit. Op landelijk niveau zouden nationaal erkende bekwaamheidseisen richting kunnen geven aan het lesgeven in meertalige contexten. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in vragen zoals:

- ✓ Waar moeten we onze leraren in opleiding precies op voorbereiden; hoe kunnen we ze toerusten voor het lesgeven aan talig diverse groepen?
- ✓ Hoe verbinden we in onze lerarenopleiding inzichten rond NT2 aan inzichten rond meertaligheid, en welke uitgangspunten hanteren we daarbij?

Daarnaast is er een voortgezette ontwikkeling nodig van nascholing en post-hbo-aanbod rond nieuwkomersonderwijs en (de groeiende populatie) meertalige leerlingen in het (regulier) onderwijs, evenals landelijke afstemming van het ontwikkelde (of te ontwikkelen) aanbod. Zulke eisen zijn voorwaardelijk aan het creëren van gelijkere kansen in ons onderwijs, een ambitie die breed gedragen wordt (Kennisagenda OCW 2019-2024; NRO Kennisagenda voor het Onderwijs, 2022).

Regionaal zien we de laatste jaren initiatieven die erop gericht zijn om hieraan duurzaam en structureel aandacht te besteden. Zo is er in de Utrechtse context een opleiding tot nieuwkomersspecialist tot stand gekomen die gezamenlijk is ontwikkeld door hogescholen en basisscholen, in opdracht van de Gemeente Utrecht, het Samenwerkingsverband Utrecht PO en de schoolbesturen. Deze opleiding is in 2023 voor het eerst aangeboden en heeft een eerste lichting specialisten opgeleid, die inmiddels in reguliere (po-)scholen een expertrol vervullen. In de stad Utrecht is een convenant getekend waarin verschillende partijen zijn overeengekomen deze aanpak stadsbreed door te voeren. Ook zien we initiatieven in andere regio's, gericht op o.a. voor- en vroegschoolse educatie, meertalig opvoeden, en gemeentelijke samenwerking rond meertalige kinderen. Succesvolle werkwijzen uit regio's die zulke initiatieven ontwikkelen, evenals resultaten uit onderzoek, kunnen worden doorvertaald naar nascholing en post-hbo-aanbod. Daarbij is het cruciaal dat er (ook) vanuit onderwijsbeleid aandacht uitgaat naar lesgeven aan meertalige doelgroepen vanuit een breder perspectief dan NT2.

Op schoolniveau – het niveau van de curricula van de lerarenopleidingen en nascholingsactiviteiten – is er nog volop werk te doen. 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 thuistalen, 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 taak in de diverse samenleving (Bunch, 2013; Rutt & Mumba, 2020). Om daar beter invulling aan te geven, zouden we

in de gehele opleiding van onze (toekomstige) leraren structureel aandacht moeten schenken aan culturele en talige diversiteit, taalontwikkellend werken in alle vakken, en het waarderen en benutten van meertaligheid. Vragen die daarbij spelen, zijn:

- ✓ Hoe kunnen we richting geven aan de mindset (zie hoofdstuk 2, Kennishuis) van toekomstige onderwijsprofessionals? Hoe kunnen we hun talenbewustzijn en (positieve) houding tegenover meertaligheid en culturele diversiteit bevorderen, hen bewust maken van de eigen denkbeelden en opvattingen, evenals de rol van taal/talen in hun eigen leven, stageschool en de studieomgeving?
- ✓ Hoe kunnen we het pedagogisch-didactisch handelen van onze toekomstige onderwijsprofessionals versterken, door structureel – door het hele curriculum – te bouwen aan een stevige, meerlaagse visie (fundament Kennishuis, zie hoofdstuk 2) en aandacht te hebben voor geïntegreerde aanpakken, cultureel-sensitief handelen, en taalgerichte/meertalige strategieën, zoals translanguaging?
- ✓ Hoe kunnen we toekomstige leraren laten kennismaken met nieuwe rollen in het onderwijs, zoals die van nieuwkomersspecialist?

Op groepsniveau – in de lessen en nascholingsactiviteiten – ligt de te maken verbeterslag in de eerste plaats bij de opleiders en opleidingen zelf. Zij kunnen immers een voorbeeldstellende rol vervullen waar het gaat om het benodigde fundament en de benodigde mindset, evenals om de kamers Kennis, Benaderingen en Strategieën uit het Kennishuis (zie hoofdstuk 2).

Overgangen en samenwerking: tussen en binnen praktijken

Het vijfde thema van onze onderzoeksagenda concentreert zich op twee belangrijke, maar tot op heden onderbelichte aspecten van IOMC. We willen aan de ene kant meer weten over kenmerken van succesvolle overgangen tussen schoolvormen. Daarbij gaat het om de doorstroom tussen kinderopvang, basisonderwijs, voortgezet (en hbo/wo) en beroepsonderwijs (en arbeidsmarkt), maar ook om de doorstroom van het nieuwkomers- naar het reguliere onderwijs of tussen mbo-niveau 1, 2 en 3. Daarbij gaat het om grenswerk om te zorgen voor soepele overgangen en een ononderbroken ontwikkeling (zie ook hoofdstuk 4), maar ook om flexibele overgangsvormen, waarbij meertalige leerlingen meer kansen en meer tijd krijgen om zich door te ontwikkelen.

Aan de andere kant is er meer kennis nodig over succesvolle kenmerken van samenwerking met buitenschoolse partners, die een belangrijke rol kunnen krijgen bij het vormgeven van IOMC. Een voorbeeld daarvan zijn de bibliotheken, waarmee veel scholen al samenwerken. Ook andere wijkorganisaties kunnen een rol spelen, zoals buurtinitiatieven tegen armoede en eenzaamheid, de brandweer, de lokale horeca of de voedselbank. Dat vraagt om een brede blik

op inclusie en de erkenning dat school (slechts) één van de belangrijke partners is, als het gaat om inclusief onderwijs. Meer kennis over de kracht van buitenschools leren voor IOMC, en de verbinding met het schoolse leren, is daarom dringend nodig.

Op landelijk niveau betekent dit thema dat er meer kennis moet komen over de mogelijkheden van succesvolle samenwerking tussen gemeenten en scholen of schoolbesturen. Voorbeelden van vragen die uit onze praktijkgegevens naar voren kwamen:

- ✓ In hoeverre kunnen gemeentelijke brugfunctionarissen op succesvolle wijze mede zorgdragen voor de implementatie van IOMC?
- ✓ Hoe kunnen wij gemeentelijke subsidies gericht op het bevorderen van geletterdheid inzetten voor het verwelkomen en benutten van meertaligheid?



Op schoolniveau hebben we ten aanzien van dit thema meer kennis nodig over effectieve vormen van afstemming tussen voor- en vroegschoolse educatie, het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Er is een betere samenwerking nodig, en er is behoefte aan instrumenten die ingezet kunnen worden voor het documenteren en efficiënt doorgeven van informatie van de ene instelling naar de andere. Voorbeelden van vragen die naar boven kwamen zijn:

- ✓ Hoe kunnen wij experimenteren met schoolvormen (b.v. de tien-veertienschool) waarbij meertalige leerlingen langer tijd hebben om zich te kunnen ontwikkelen?
- ✓ Welke vormen van “zachte” overdracht zijn succesvol bij IOMC (zoals het voorbeeld van een zorgteam in Zweden)?
- ✓ Hoe maken wij als school de samenwerking met buitenschoolse partners duurzaam en betekenisvol, als het gaat om de ontwikkeling van de meertalige taalvaardigheden van onze leerlingen?
- ✓ Welke nieuwe bruggenbouwersrollen zijn denkbaar in eersteopvang- en reguliere scholen, die maken dat kinderen met een vluchtverleden beter tot leren komen?

Op groepsniveau is er meer kennis nodig over differentiatie in de klas, als het gaat om het ontvangen van leerlingen met een veelheid aan

talige achtergronden, diverse kennisniveaus, en in verschillende stadia van ontwikkeling. Een vraag daarbij is bijvoorbeeld:

- ✓ Hoe kunnen wij beter gebruik maken van de aanwezige diversiteit om leerders met verschillende (talige) achtergronden in de klas zo goed mogelijk tot ontwikkeling te laten komen en IOMC te realiseren (bijvoorbeeld via de aanwezige thuistalen)?

Inclusief toetsen en beoordelen van leerprocessen

Een zesde thema, dat sterk in verbinding staat met het vijfde thema (school)overgangen, is dat van toetsing en beoordeling van leerprocessen. Belangrijke beslissingen in de schoolloopbaan van leerlingen en studenten worden immers genomen op basis van toetsing. En dus is het zaak om onze toetspraktijken zo inclusief mogelijk te maken: om ervoor te zorgen dat iedereen eerlijke kansen krijgt om zijn/haar/hun huidige niveau én potentieel te laten zien.

Leraren in meertalige klassen schatten het niveau van meertalige leerlingen – en van nieuwkomers in het bijzonder – vaak te laag in. Een belangrijke oorzaak hiervan is gelegen in de schriftelijke toetsing in het Nederlands, de taal die veel leerlingen in meer of mindere mate nog aan het leren zijn. Toetsen in het Nederlands is daarmee in veel gevallen niet valide: we meten immers niet wat we willen meten (bijvoorbeeld het rekenniveau), maar juist/ook de taalvaardigheid van de leerling (De Backer et. al., 2017; Dockrell et. al., 2021).

Bovendien wordt kennis vaak op een specifiek moment getoetst om daarmee een oordeel te kunnen vellen (summatief), zonder daarbij ook het ontwikkelingspotentieel te betrekken. En ook meertalige leerlingen hebben vijf à zeven jaar tijd nodig om de schoolse en vaktaalvaardigheid te verwerven op een vergelijkbaar niveau als dat van hun leeftijdsgenoten die daar al jaren eerder mee zijn begonnen wanneer hun thuistaal het Nederlands is.

Om de praktijk van niet valide toetsen en daaruit voortvloeiende onder advisering tegen te gaan, zijn op landelijk niveau de volgende vragen relevant:

- ✓ Hoe kunnen we via beleid sturen op inclusiever toetsen en beoordelen, zodat meertalige leerlingen niet de boot missen op meerdere (beslis)momenten in hun schoolloopbaan?
- ✓ Welke aanpassingen in onze wettelijke kaders zijn hiervoor nodig?

Op schoolniveau is het zaak om een beweging langs twee assen in gang te zetten (De Backer et al., 2017). Enerzijds gaat het erom van summatieve toetspraktijken naar (meer) formatieve toetspraktijken te bewegen, ook wel assessment genoemd.

Assessment staat voor het geheel van evalueren, beoordelen en toetsen, waardoor je als leraar informatie verzamelt, interpreteert, evalueert en benut; niet alleen voor het nemen van beslissingen en het geven van een eindoordeel, maar (juist) voor het in beeld brengen van het leerproces, om dit

vervolgens zo goed mogelijk te kunnen monitoren. Dit gebeurt niet alleen via schriftelijke toetsen, maar ook in gesprekken, via portfolio's, of bijvoorbeeld via peer of parental assessment. Anderzijds gaat het om een beweging van eentalig toetsen naar meertalig toetsen: in plaats van uitsluitend het Nederlands toe te staan als taal waarin getoetst, geëvalueerd en gemonitord wordt, kunnen ook anderetalen van leerlingen of studenten worden betrokken, om op die manier een meer valide beeld te krijgen van wat een leerling of student al kan en weet, én om zicht te krijgen op het leerpotentieel. Deze geïntegreerde toetspraktijk – functioneel meertalig assessment (De Backer et al., 2017) – vraagt nog om uitwerking en beproeving op schoolniveau:

- ✓ Hoe kan functioneel meertalig assessment invulling krijgen op schoolniveau?
- ✓ Welke afspraken rond toetsing, beoordeling en (eind) advisering passen bij IOMC?

Op groeps- en leerling-/leraar niveau is het wenselijk om leraar-leerlinginteractie, evenals interactie met peers of ouders die eenzelfde taal delen in beeld te brengen, en good practices te identificeren van functioneel meertalig assessment.

Ook is het zinvol om in beeld te brengen welke grensobjecten (zoals meertalige portfolio's) een rol kunnen spelen in meertalige toetspraktijken, en hoe zulke portfolio's concreet kunnen worden ingezet voor het beoordelen en monitoren van leerprocessen, én in schoolovergangen.

Processen en uitkomsten van IOMC-aanpakken op de lange termijn

Het laatste thema dat we agenderen is onderzoek naar de processen die plaatsvinden als scholen gestalte geven aan IOMC. Welke keuzes worden er gemaakt? Wanneer denkt een team dat het succesvol is geweest bij de implementatie van hun aanpak? Ook urgent is om in kaart te brengen wat voor uitkomsten te verwachten zijn naar aanleiding van een IOMC-aanpak. Uitkomsten kunnen betrekking hebben op cognitieve aspecten en dus gerelateerd zijn aan het verbeteren van schoolse prestaties van leerlingen. Uitkomsten kunnen echter ook gerelateerd zijn aan affectieve of sociale aspecten, zoals een beter leerklimaat of betere zelfregulatie van leerlingen. Meer kennis genereren over processen en uitkomsten is belangrijk om IOMC op de lange termijn te kunnen vormgeven.

Op landelijk niveau is dit thema gerelateerd aan landelijke kaders die voor de monitoring van onderwijs zijn opgesteld, zoals bijvoorbeeld het inspectiekader van de Inspectie voor Onderwijs. Als onderzoek de succesvolle factoren van IOMC kan identificeren, zou de inspectie deze aspecten in haar inspectiekader moeten opnemen.

Op schoolniveau is dit thema gerelateerd aan aspecten die tot betere processen en uitkomsten leiden bij IOMC op de lange termijn. De volgende vraag is daarbij relevant:

- ✓ In hoeverre heeft aandacht voor de thuistalen van leerlingen op schoolniveau een invloed op hun prestaties, maar ook op hun welzijn, participatie, en een beter leerklimaat?



Op groepsniveau is het noodzakelijk om processen en uitkomsten te identificeren, die aan verbetering van het leren van alle leerlingen bijdragen. Vragen die hierbij passen zijn:

- ✓ Hoe draagt translanguaging bij aan het verbeteren van het leren van meertalige leerlingen in de verschillende schoolvakken en op de lange termijn?
- ✓ In hoeverre kan een relatie worden vastgesteld tussen het gebruik van de thuistalen van meertalige leerlingen in de les en hun betrokkenheid en welzijn in het onderwijs?
- ✓ In hoeverre hebben eentalige leerlingen baat bij een IOMC-aanpak?

Conclusie

Om IOMC de komende jaren verder gestalte te geven in het onderwijs, is er meer kennis en dus meer onderzoek nodig op de zeven in dit hoofdstuk uitgewerkte thema's:

- ✓ Duurzaam taalbeleid
- ✓ Integratie van talen en culturen door het hele curriculum
- ✓ Van agency naar leadership: IOMC zelf vormgeven en anderen erin meekrijgen
- ✓ Verankering van IOMC in lerarenopleiding, nascholing en post-hbo-aanbod
- ✓ Overgangen en samenwerking: tussen en binnen praktijken
- ✓ Inclusief toetsen en beoordelen van leerprocessen
- ✓ Processen en uitkomsten van IOMC-aanpakken op de lange termijn

Dit nieuwe onderzoek zal helpen om het Kennishuis IOMC (hoofdstuk 2) verder te verstevigen, prangende vragen uit de praktijk (hoofdstuk 5) te beantwoorden door nieuwe regionale praktijken te voeden (hoofdstuk 3) en samen te leren van de bruggen die we bouwen over grenzen heen (hoofdstuk 4). De gezamenlijke IOMC-reis heeft al een mooie oogst opgeleverd, maar we zijn er zeker nog niet. Het is van groot belang dat er de komende jaren op alle niveaus (landelijk, school/bestuur, klas en leerling/leraar) wordt geïnvesteerd in geld en mensen om de geagendeerde thema's nader te onderzoeken. Dit is hard nodig om ons onderwijs in de steeds meertaliger wordende contexten inclusiever te maken: onderwijs waarin alle leerders – ongeacht hun talige achtergrond – kunnen meedoen, zich gezien en gehoord voelen, en tot leren komen in lijn met hun potentieel.



SPRONG

Meertaligheid

07

Bronnenlijst

Bronnenlijst

Ainscow, M. (2019). <i>The UNESCO Salamanca Statement 25 years on Developing inclusive and equitable education systems</i> [Discussienota]. In UNESCO The International Forum on inclusion and equity in education – every learner matters, Cali, Colombia. Geraadpleegd op 29 augustus 2024, van https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-en.pdf Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. <i>Review of Educational Research</i>, 81(2), 132-169. https://doi.org/10.3102/0034654311404435 Angerer, Lizzy. <i>Afbeeldingen boundary crossing</i> [Afbeelding] http://lizzuscrafts.com/ Bakker, A. (2018). <i>Design research in education: A practical guide for early career researchers</i>. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203701010 Bakker, A., & Akkerman, S. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. <i>Pedagogische Studiën</i>, 91, 8-23. Geraadpleegd op 29 augustus 2024, van https://pedagogischestudien.nl/article/view/14192 Bakker, A., Zitter, I., Beauseart, S., & De Bruijn, E. (2015). <i>Tussen opleiding en beroepspraktijk: het potentieel van boundary crossing</i>. Van Gorcum. Benrida, M. (2021). Gelijke kansen gaan over talenten van kinderen. <i>NieuwWij</i>. Geraadpleegd op 29 augustus 2024, van https://www.nieuwwij.nl/interview/monaim-benrida-gelijke-kansen-gaan-over-talenten-van-kinderen/ Boonen, A., & Smit, H. (2023). Grenzen doorbreken door vernieuwend opleiden. Geraadpleegd op 29 augustus 2024, van http://utrechtleert.nl/wp-content/uploads/2023/04/ULVO-Grenzen-doorbreken.pdf Bunch, G.C. (2013). Pedagogical language knowledge preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. <i>Review of Research in Education</i>, 37, 298-341. https://doi.org/10.3102/0091732X12461772 Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). <i>Pedagogical Translanguaging</i>. Cambridge University Press.	Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. <i>Annual Review of Applied Linguistics</i>, 37, 203-217. https://doi.org/10.1017/S0267190517000034 Cummins, J. & Early, M. (2015). <i>Big ideas for expanding minds: Teaching English language learners across the curriculum</i>. Rubicon Publishing. De Backer, F., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practices. <i>Language and Education</i>, 31(3), 217-230. https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261896 Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. <i>Educational Leadership</i>, 75(6), 40-44. Duarte, J. (2020). <i>Troef of trend? Actuele ontwikkelingen in de meertaligheidsdidactiek</i>. NHL Stenden Hogeschool. Gay, G. (2010). <i>Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice</i> (Multicultural Education Series) (2de editie). Teachers College Press. Hajer, M., & Smit, J. (2022). Meer dan woordenschat alleen: Talenbewust lesgeven door de schoolvakken heen. In J. Duarte, M. Günther-van der Meij, F. de Backer, C. Frijns, B. Gezelle-Meerburg (Reds.), <i>Talenbewust lesgeven: Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs</i> (pp. 179-199). Uitgeverij Coutinho. LOWAN/ITTA (2020). Doorstroom van ISK naar regulier onderwijs (in 'coronatijd'). https://www.lowan.nl/vo/nieuws/doorstroom-in-coronatijd/ Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically Responsive Teacher Education: Preparing Classroom Teachers to Teach English Language Learners. <i>Journal of Teacher Education</i>, 59(4), 361-373. https://doi.org/10.1177/0022487108322110 Maarse, J., van Es, W., & Schilder, J. (2017). <i>Organiseren van nieuwkomersonderwijs: Anticiperen op aanbod</i>. Sardes.	Nederlof, N. & Coret-Bergstra, M. (2021). <i>Kansrijke aanpak: Omgang met meertaligheid</i>. Nederlof, N., Gijsen, L., Smit, J., & Bakker, A. (2023). Naar een meer-talige inclusieve onderwijsrealiteit. In S. Sergeant & P. de Vries (Reds.), <i>Perspectieven op inclusief onderwijs</i> (pp. 174-182). Gompel&Svacina. Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. <i>Cambridge Journal of Education</i>, 44(4), 495-510. https://doi.org/10.1080/0305764x.2014.963027 NRO. (2022). <i>Kennisagenda voor het onderwijs: Aan de slag!</i> Geraadpleegd op 19 april 2024, van https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Kennisagenda2022.pdf OECD. (2020). <i>Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies</i>. Geraadpleegd op 19 april 2024, van https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/ Onderwijsraad. (2017a). <i>Het bevorderen van gelijke onderwijskansen en sociale samenhang</i>. Excelsior. Geraadpleegd op 29 augustus 2024, van https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2017/06/26/het-bevorderen-van-gelijke-kansen-en-sociale-samenhang Onderwijsraad. (2017b). <i>Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit</i>. Excelsior. Geraadpleegd op 29 augustus 2024, van https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2017/02/23/vluchtelingen-en-onderwijs Penuel, W. R., & Gallagher, D. J. (2017). <i>Creating research-practice partnerships in education</i>. Harvard University Press. Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. <i>Review of Educational Research</i>, 85(1), 92-128. Rijksoverheid. (2019, 21 maart). <i>Strategische Kennisagenda OCW 2019 – 2024</i> [Rapport]. Geraadpleegd op 19 april 2024, van https://www.rijksoverheid.nl	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. <i>Journal of Science Teacher Education</i>, 31, 841-868. https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1760431 Schrijfgroep LPTN (2017). <i>Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool</i>. Geraadpleegd op 19 april 2024, van https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/ruimte-voor-nieuwe-talenten Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: Van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. van Avermaet, K. van den Branden, & L. Heylen (Reds.), <i>Goed geGOKT? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen</i> (pp. 45-64). Garant Uitgevers. Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Reds.), <i>Managing diversity in education : languages, policies, pedagogies</i> (pp. 204-222). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783090815-014 Smit, J. (2022). <i>In alle talen. Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken</i>. [Openbare les]. Hogeschool Utrecht. Tjepkema, S., Verheijen, L., & , Kabalt, J. (2016). <i>Waarderend veranderen. Appreciative Inquiry in de dagelijkse praktijk van managers</i>. Boom. Timmermans, M. (2022), <i>Samen opleiden op zijn kop. Lectorale rede</i>. Marnix Academie VO-Raad (2016). Kwetsbare overgangen raken studiesucces. <i>Decazine</i> (30 juni). Geraadpleegd op 19 april 2024, van https://www.vo-raad.nl/artikelen/121
---	---	---	--

