

MULTILINGUALISM AND INTEGRATION IN PRESCHOOL

A LINGUISTIC ETHNOGRAPHIC ANALYSIS OF THE
INTERACTIONS BETWEEN TEACHERS, PARENTS AND CHILDREN

Word count: 31 103

Marie Jacobs

Student number: 01404116

Supervisor: Prof. Dr. Stef Slembrouck

A dissertation submitted to Ghent University in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in Literature and Linguistics (English)

Academic year: 2017 – 2018

Abstract

This dissertation is situated at the crossroads of pedagogical, cultural/political and linguistic/interactional research and presents a case study of a preschool in the Dutch-speaking part of Belgium. The preschool population consists of 3-to-5-year-old children, of whom almost 50 percent do not have Dutch as their main home language. Drawing on Gee's understanding (2014) of Critical Discourse Analysis, I present an investigation of the key roles of teachers and parents in the preschool's efforts to accommodate multilingualism and promote integration. From September 2017 to March 2018 I engaged in linguistic ethnographic research at the preschool, participating in 'Home at School' meetings and reading sessions as well as conducting a semi-structured interview with the school's care coordinator and two focus group discussions with parents. The results show how the role of the educator is redefined through the promotion of collaborative community participation and the additive incorporation of languages other than Dutch (Cummins, 1986). Interaction with this redefined educator positively affects the children who do not have Dutch as their main home language as they start to acquire ownership over their own learning processes as well as parents proficient in Dutch who acquire ownership of their children's learning processes. This dissertation also exposes the dual nature of language appreciation: on the one hand, multilingualism is praised for its richness and considered a form of didactic capital (Sierens & Van Avermaet, 2014); on the other hand, the knowledge of Dutch is treated as a necessary condition for participation and for the acquisition of ownership (Pulinx, 2017). Following Bourdieu, I argue that this dual nature is tied in with the normative pressures inherent to the legitimate language, explaining why parents who do not have Dutch as their home language do not necessarily appreciate additive language education.

Keywords: multilingualism, integration, preschool, linguistic ethnography

Acknowledgements

First of all I would like to thank the teaching staff, parents and children of the preschool that my research is about, as they have so kindly welcomed me into their loving school community. I especially want to express my gratitude towards the care coordinator who made me feel welcome and who went out of her every way to support my research, including occasionally texting me motivational quotes.

Next, I would like to thank my supervisor, Prof Dr. Slembrouck, for his most useful advice, for his inspiring lectures on sociolinguistics and for introducing me to the wonderful world of Bourdieu. I'm also grateful to Mr. Gillioen, for making me a better writer and for explaining to me the difference between kindergartens, preschools and primary school (an insight that proved crucial to the title of this dissertation). I would also like to acknowledge the help of Mr. Sierens, who was so nice to share his expertise with me.

Of course, I want to thank my family who endured ten months of thesis obsession and who demonstrated their unconditional trust in me by celebrating my dissertation over drinks before it was even finished. I would like to dedicate a kind word to my father, who still knows everything about everything and who has even expanded his repertoire of pep talks since my bachelor's thesis. I am also lucky with a brother like Thomas, who loves sharing his incredible insights and lay-out tricks with me, as long as I buy him coffee. Last but not least, I owe a lot to my girlfriend Justien, without whose perfect company this dissertation would have been finished in half the time.

Table of Contents

Abstract.....	2
Acknowledgements.....	3
Table of Contents.....	4
List of Abbreviations	6
List of Figures.....	7
1. Introduction.....	7
2. Background: Multilingualism in Flemish Schools	12
2.1 Politics and Academia Intertwined.....	12
2.2 From Immersion to Multilingual Policies	14
2.3 Recent Developments	17
3. Case, Data and Methodology.....	20
3.1 Case	20
3.1.1 Details about the Preschool.....	20
3.1.2 Parents and Teachers as a Community of Practice	21
3.2 Data.....	23
3.2.1 Observations and Participation	23
3.2.2 Focus Group Discussions and Interview	25
3.2.3 Textual Data	31
3.2.4 List of Data.....	31
3.3 Methodology.....	32
4. Theoretical Perspectives	35
4.1 Pedagogical Perspective	36
4.2 Cultural/Political Perspective	38
4.3 Linguistic/Interactional perspective	40
5. Results.....	42
5.1 Collaborative Community Participation.....	44
5.1.1 Ownership of Learning	46
5.1.2 Acquiring Ownership of Learning	51
5.1.3 Negotiating Ownership of Learning.....	53
5.2 Additive cultural and linguistic incorporation.....	55
5.2.1 School Initiatives.....	55

5.2.2 Evaluations of School Initiatives	58
5.3 Reciprocal Interaction-Oriented Pedagogy	60
5.4 Advocacy-Oriented Assessment.....	61
6. Discussion.....	63
6.1 Redistributing Ownership of Learning	63
6.1.1 The Notions of Participation, Empowerment and Persistence.....	63
6.1.2 A Bourdieuan View on Ownership	66
6.2 The Dual Nature of Language Appreciation	68
6.2.1 The Oakland Ebonics Controversy Revisited	69
6.2.2 A Bourdieuan View on Language Appreciation.....	73
7. Conclusion	75
8. Afterthought: Minding my Words	78
Reference list	82
Appendices.....	90
Appendix A. Transcriptions	90
A1. Interview with the Care Coordinator.....	90
A2. Focus Group 1	112
A3. Focus Group 2	135
Appendix B. Questionnaires.....	147
B1. Interview Questions.....	147
B2. Focus Group Questions	149

List of Abbreviations

CDA	Critical Discourse Analysis
CoP	Community of Practice
DDA	Descriptive Discourse Analysis
SES	Socio-Economic Status

List of Figures

Fig. 1: Fieldwork Set-Up.....	28
Fig. 2: Data Configuration.....	33
Fig. 3: Theoretical Perspectives.....	36
Fig. 4: Four Modes of the Redefinition of the Educator.....	45
Fig. 5: Components of Ownership.....	48
Fig. 6: Transmission of Ownership.....	48
Fig. 7: Anti-Ebonics Campaign NHSA.....	71

1. Introduction

In this dissertation I will present a case study about how multilingualism influences the roles of teachers and parents at a preschool in the Dutch-speaking part of Belgium. The children attending the preschool are between 3 and 5 years old. The preschool has a diverse school population as almost 50 percent of its learners do not have Dutch as their main home language. Most of those children come from a Turkish background (for more details about the preschool and its population, see subsection 3.1.1). The preschool is situated close to where I live, and I have always wondered how the school deals with this diversity.

The setting of a preschool seemed particularly interesting because research about multilingualism at school has mostly focused on older learners. As Van Avermaet et al. (2016) argue, the setting of the preschool requires separate examination (p. 43) although some of the same concepts, debates,

and theories that are used in research on older learners, are applicable at preschool too. One of these debates is about the choice between a so-called immersive strategy, in which learners are only allowed to speak Dutch at school, and – for want of a better term - a multilingual policy, in which home languages are allowed and sometimes even encouraged in the school context. This debate is highly relevant to the case discussed in this dissertation and I will regularly return to, especially in chapter 2.

My research focus concerns the key roles of teachers and parents in my preschool's recent switch towards such a multilingual policy. The American pedagogues Machles, Bonkemeyer and McMichael (2010) argue that the relationship between teachers and parents should take the shape of a 'community of practice' (CoP). This means that teachers and parents should form an alliance in which they learn from each other and act together in order to benefit the learners (see subsection 3.1.2). Although the term 'community of practice' describes an ideal situation that does not completely reflect the reality of the preschool discussed in this dissertation, I hope to demonstrate that the concept offers interesting insights into the actual relationship and potential partnership between the two key parties in my data. The concept might also help answering the following questions: how does the preschool's multilingual policy affect the teachers' and parents' roles? In what way does the policy influence their ownership of the children's learning? How do they see themselves and the others in the CoP? How do teachers and parents experience and evaluate the newly introduced policy?

In order to pursue this research focus, I first had to negotiate access to the preschool. I established contact with the care coordinator of the school and through her mediation the supervising headmaster granted me permission to gather data at the preschool. In this way, I was able to ethnographically collect data by attending a wide range of formal and informal interactions between teachers and parents. I observed and participated in these events, I had casual conversations, and I took field notes of everything I saw, heard and experienced. I also conducted two focus group discussions with the parents and an interview with the care coordinator. A full description of how I gathered different types of data will be given in section 3.2.

My dissertation analyses the ethnographically collected data described above through the four discourse-analytic steps proposed by the American sociolinguist James Paul Gee. Gee's understanding of Critical Discourse Analysis requires the analyst to describe and explain the data,

on the one hand, and to discuss the wider issues brought up by the data on the other hand (Gee, 2014, p. 9). In section 3.3 I will discuss the nature of my discourse analytical methodology in more detail.

The wider issues at the heart of my research can be situated at the intersection of three different theoretical perspectives. Firstly, pedagogical concepts like parental involvement and parent-school meetings are essential to this dissertation. In addition, I will draw on socio-political concepts like integration and empowerment. Lastly, the linguistic-interactional perspective offers interesting insights in the case, as pedagogical and political concepts are defined and enacted through verbal interaction. All three frameworks and their selected key concepts will be dealt with in chapter 4.

As for the results of my research, I will demonstrate that when looking at the data from the three perspectives identified above, a recent mentality change can be observed in the discourse of the teachers: they are poignantly aware of a clear and deliberate distinction between how they experienced multilingualism and diversity in the past and how they experience it now. They indicate how this switch from negatively undergoing multiculturalism towards positively dealing with it has dramatically affected the nature of their jobs as educators. Following the Canadian pedagogue Cummins (1986) I will call this the ‘redefinition of the educator’.

Cummins (1986) designed ‘a plan for intervention’ to reverse the pattern of minority student failure in the eighties. The aim of his plan was to empower minority children by redefining what it means to be an educator. His theory divides this redefinition into 4 modes. A first mode of redefinition has to do with the idea that, as a result of the redefinition, teachers promote collaborative community participation instead of using an exclusionary approach that does not truly involve the parents (see subsection 5.1.1) Secondly, educators also redefine their role by incorporating multilingualism and multiculturalism in a so-called ‘additive’ way, instead of holding on to a ‘subtractive’ approach that does not acknowledge the richness of different cultural backgrounds (see subsection 5.2.1). In the third mode of redefinition, teachers are expected to embrace a reciprocal, interaction-oriented pedagogy instead of an old-fashioned approach that only focuses on knowledge transmission (see section 5.3). Lastly, a redefined teacher assesses in an advocacy-oriented way, whereas a teacher who holds on to his old set of responsibilities does not advocate for minority learners but instead considers their competences as a problem (see section 5.4).

Next, my analysis reveals that the redefinition of the educator also influences how the role of the parents (and, indirectly, that of the learners) is conceived. In particular, the redefinition affects the distribution of ownership of the learning processes. The first mode, which concerns collaborative community participation, transfers ownership components like goal-orientation and self-esteem from the teachers to the parents (Conley & French, 2014; Honig, 1979; see subsection 5.1.1). As a result, most involved parents acquire ownership over the learning processes of their children except for those parents who are not proficient in Dutch. My analysis of the data shows that for the latter parents it is the children who acquire ownership over their own learning processes (see subsection 5.1.2). A possible explanation for this dynamic can be found in the definition of ‘participation’. Although the parents do attempt to be part of the ‘collaborative community’, the fact that Dutch is a necessary condition for participation prevents them from acquiring ownership (Pulinx, 2017). That their children do acquire ownership is the product of the redefinition of the educator and its empowering abilities as well of the ‘persistence’ of the children themselves (Conley & French, 2014, p. 1027). The notions of ‘participation’, ‘empowerment’ and ‘persistence’ will be explored more extensively in subsection 6.1.1.

In the discussion chapter I will demonstrate that when the issue of the distribution of ownership is approached through a Bourdieuan perspective (1982/1989), the importance of Dutch in the school context, conceived as a market situation, becomes apparent. The fact that parents who are not proficient in Dutch do not acquire ownership, has everything to do with the fact that they do not speak the ‘legitimate language’ (Bourdieu, 1982/1989). As the form of their language does not urge people to listen, their voices are censored and in this way they cannot acquire ownership. Instead, the voices of their children are heard, as they do speak the legitimate language. The children’s knowledge of Dutch instils them with ‘profit’, of which ownership over their own learning processes is just one example. This is dealt with in subsection 6.1.2.

Interestingly, it should be noted that a lot of debate is sparked by the second mode of redefinition, that of the additive incorporation of minority language, as the switch to a multilingual policy is negatively experienced by most parents (see subsection 5.2.2). This seems strange considering the fact that it benefits the learners. However, this dynamic is not without precedent; a comparison of the case of the preschool at the heart of this dissertation and the ‘Oakland Ebonics Controversy’ from 1996 (Seymour, Abdulkarim & Johnson, 1999, p. 68) in subsection 7.1.1. reveals that there

has been a long history of negative evaluations of multilingual policies. The comparison also points out the fact that popular opinion about multilingualism relies on misinformation. When the negative evaluation of additive linguistic incorporation is regarded through a Bourdieuan lens in subsection 7.1.2, it becomes clear that the legitimate language (here Dutch) imposes normative pressures (Woolard, 1985, p. 843-844). The negative evaluation of other languages is one of the effects of such normative pressures.

Finally, in the concluding chapter I will summarize my findings by indicating that the recent mentality switch of the preschool, in which they positively experience multiculturalism, has affected the role of all stakeholders. First and most importantly, the teachers, who redefine their job of ‘educators’ in order to contribute to the integration of the minority children. Next, the minority children themselves, who become empowered because of their interaction with this redefined educator and who acquire the ownership of their own learning processes. Surprisingly, the parents who are proficient in Dutch are also affected by the school’s efforts to support minority children; benefiting from the teachers’ attempts to promote community participation, they start to acquire ownership of their children’s learning processes. I will also refer to the parents who are not proficient in Dutch and who do not succeed in acquiring ownership. Next to offering possible reasons for this lack of ownership, I will also indicate why these parents reject the multilingual policy of the school that in fact benefits their children and enables them to take ownership of their learning. As one of the reasons for this rejection has to do with the widespread level of misunderstanding about multilingual education, I will also emphasise the need for bringing academic knowledge about language diversity to the public. By reporting back to the preschool about my research, I hope to contribute to this cause.

2. Background: Multilingualism in Flemish Schools

In this background section I set out to sketch some of the background to the research reported in this dissertation. In doing so, I am very much aware of the fact that my focus on so-called ‘basic facts’ or ‘preliminary observations’ is selective and non-neutral. I agree with Blommaert (1996), who refers to ‘background’ as a problem in Critical Discourse analytical research and who emphasises the need to take ‘into account the reflexive dimension of endeavor’ (p. 96). In his view, researchers need to realise that providing background facts is always and inevitably a ‘matter of framing and perspectivizing’ (Blommaert, 1996, p. 70). Aware of this idea that providing background is always of a selective and therefore biased nature, I will now give an outline of how this background section is structured.

First, I will briefly sketch the context and evolution of dominant views on multilingualism in schools in Flanders by drawing on Flemish politics as well as national and international scholarship. In doing so, I will focus on how political and academic perspectives on the issue are intertwined. Furthermore, I aim to explain why the popular immersion strategy, which favours strictly monolingual education, does not result in more equal schooling outcomes. Next, I will introduce the findings of a recent and influential research project about linguistic diversity in Flemish schools called *Meertaligheid als realiteit op school* (MARS). The project has inspired a new educational policy in which Flemish schools are advised to take advantage of the presence of multilingual learners. It is against this background of remnants and critiques of the old immersion strategy on the one hand, and of the rise of a new multilingual policy, on the other hand, that the case of this dissertation is to be situated.

2.1 Politics and Academia Intertwined

Multilingualism is a reality in Flemish schools, including preschools. More than 17 percent of the children in Flemish preschool education do not have Dutch as their main home language (Lokale Inburgerings- en Integratiemonitor, 2016). These statistics and their implications have been a hot topic in both Flemish politics and scholarly research and this two-sided interest has resulted in academically infused policy debates, in which politics and academia become more and more intertwined. Politicians often use scholarly research about multilingualism at school to inform political decision-making and, at times, to serve the purpose of their political agendas. An example

of this is the Programme of International Learner Assessment (PISA), a test that is organised by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) to measure the school knowledge of 15-year-olds across the globe. The results of this triennial academic research have been shown to shape the political debate (Barroso & De Carvalho, 2008, p. 78). The extract below, taken from a 2012 press release of Flemish minister of education Pascal Smet, is a case in point. In the extract the minister responds to the news that the PISA results of that year showed a problematic inequality between different ethnicities (Kabinet Vlaams Minister van Onderwijs, Pascal Smet, 2013):

Naast de daling in de absolute prestaties blijven enkele andere negatieve vaststellingen, die we ook al zagen in de vorige PISA-cycli, jammer genoeg overeind in PISA 2012: - in Vlaanderen blijft het verband tussen de socio-economische achtergrond van leerlingen en hun leerprestatie veel te sterk. - Hetzelfde geldt voor leerlingen die thuis de instructietaal niet spreken en voor leerlingen met een migratie-achtergrond. In onze Vlaamse steekproef zaten 11% leerlingen met een migratie-achtergrond; dat is, in internationaal perspectief, zeker geen spectaculair grote groep. Toch ondervinden deze leerlingen klaarblijkelijk heel wat problemen. Hun leerprestatie is zwak in vergelijking met de prestatie van autochtone leerlingen.

The minister connects low PISA results with socio-economic status (SES), multilingualism and migrant backgrounds. Hilde Crevits, the current Minister of Education, and her cabinet formulated an almost identical reaction to the next batch of PISA results (Kabinet Vlaams Minister van Onderwijs, Hilde Crevits, 2016):

Een aandachtspunt zijn de relatief grote verschillen tussen de resultaten van de Vlaamse leerlingen. Dat geldt zowel voor het verschil tussen de sterkste en de zwakste leerlingen als voor de verschillen naargelang de socio-economische thuissituatie, de thuistaal en de migratiestatus van leerlingen. Als leerlingen thuis geen Nederlands spreken, scoren ze minder in PISA. Het belang van een goede kennis van de onderwijstaal wordt daarmee nogmaals onderstreept.

Both extracts provide good illustrations of how politicians tend to draw on academic research, with the two politicians pointing to the effects of socio-economic status (SES) as well as of the ‘home

language'. It is remarkable that no reference is made to a link between SES and migration background, as neither of the statements specify how many people with a migrant background also have a low SES or the other way around.

Scholarly interpretations of the PISA results, in contrast, show that socio-economic background, calculated on the basis of the profession of the parent with the highest status, is the primary indicator of a low result, whereas ethnic background plays a secondary role (Agirdag & Hermans, 2011, p. 20). The Canadian pedagogue Cummins goes on to argue that policymakers, like the two Flemish ministers quoted above, have inappropriately interpreted the ethnic inequality shown in the PISA results as support for immersing learners in the language of the host country at an early age (2008, p. 493). Similarly, linguists Blommaert and Van Avermaet (2008) have argued that interpretations such as those of Ministers Smet and Crevits 'reduce social economic backgrounds to language backgrounds' (p. 13). It has been demonstrated that, in this way, policymakers use language as a 'proxy for socio-economic status in the PISA test' and that they turn the associative relation between SES and home language into a causative relation without any grounds for doing so (Cummins, 2008, p. 496).

The example of the Flemish Ministers of Education shows that infusing politics with selected academic knowledge does not necessarily produce more insights into multilingualism. On the contrary, as – for a long time - the link between SES and home language remained largely underexplored, Flemish policymakers have drawn on scholarly input to over-emphasise the knowledge of Dutch and, as a result, unquestioningly embrace a strategy of monolingual immersive education.

2.2 From Immersion to Multilingual Policies

I have argued above that in their choice to focus almost only on language and not on social circumstances, policymakers tend to follow a strategy of immersion. Supporters of immersion believe that monolingual schools are the best way to ensure the knowledge of Dutch of the learners. The reasoning behind this monolingual ideal is that the more exposure an individual gets to the target language, the more their language skills will improve. This is often demonstrated by means of the imagery of submerging someone into 'a bath full of language'. One has to learn how to swim as fast as possible, drowning is not an option. The reasoning behind the immersive strategy seems

logical and intuitive, which explains why Flemish educational policy has been advocating this strategy for decades. Still, when looking at the ethnic inequality in the PISA results, it becomes clear that immersion is not improving the situation. Research has been considering this observation extensively by asking ‘why immersion does not work’. In the following paragraphs, I will give an overview of responses to that question, based on cognitive, ideological and sociolinguistic insights.

The first response draws on the way in which language is acquired by the human brain. Sociolinguists Agirdag and Hermans claim that immersion, a method that completely excludes and sometimes even punishes the use of any language other than the instruction language, does not have any scientific basis and is only supported by myths (2011, p. 21). As early as the 1980s, Cummins’s (1979) ‘interdependency hypothesis’ argued that both languages of a bilingual individual develop simultaneously. Similarly, it can be assumed that the use of the home language at school is bound to have a positive effect on the instruction language as any prior knowledge of how language works, stemming from the home language, is relevant for the advancement of the instruction language. This win-win situation is completely suppressed during the process of immersion.

In addition, there are also ideological arguments against the strategy of immersion. Cummins describes the ‘unspoken logic’ behind immersion as one of ‘linguistic and cultural assimilation’ (2008, p. 495). The home language is experienced as a problem, a ‘deficit’. Immersion focuses on the dominant language and wants to assimilate it, to get rid of the obstacle that is formed by other languages in the repertoire of the learner. However, as language is part of a person’s identity, it has an ‘affective function’ (Sierens, Ramaut & Van Avermaet, p. 29). It is therefore not difficult to see how this assimilation process can be experienced as a denial of identity, as the immersive strategy arguably ignores ‘the cultural and linguistic baggage of the home language’ (Agirdag & Hermans, p. 22). Such policies do not give children the chance to bring the richness of their own cultural and linguistic experiences and identity to the classroom. Because of this denial of identity in the form of the exclusion of the home culture, the gap between home and school becomes wider (Agirdag & Hermans, p. 22). In the pedagogical literature it is this very gap that is seen as a major threat to learning as it is well-known that the continuation of the school curriculum at home is an important factor in learners’ school success (Honig, 1979, p. 426).

Another noteworthy ideological aspect is that the immersion strategy also seems to be connected to a negative attitude towards people with different cultural backgrounds. Defenders of immersive

education often use a conservative ideological reasoning in which they oppose the accommodation of immigrant languages but support the education of French and Dutch (Agirdag & Hermans, 2011, p. 22). Cummins's research about the implications of the PISA results shows that immigrant learners tend to gain lower scores in countries that have been 'characterized by highly negative attitudes towards immigrants' (2018, p. 69). Drawing on Agirdag and Hermans, it can be concluded that most of these conservative countries voice their anti-immigration attitude by objecting to non-immersive approaches, and therefore by supporting immersive strategies (2011, p. 22). This demonstrates that immersion might explain low PISA results in countries with a negative attitude towards immigrants. The idea that an educational methodology designed for people with a different language background that is intrinsically intolerant towards those groups it is designed for, will not be an effective method seems more than plausible.

A sociolinguistic response to the question of why immersion does not work, finally, is that it has its foundations in an old-fashioned view of language. Immersion considers languages 'autonomous, pure and static' (Garcia, 2011, p. 6). These ideas date from the period of the nation states. For these nation states, forming an identity was a crucial component of the political agenda and language was considered essential within this formation of identity (Pujolar, 2007, p. 71). This framework was roughly relevant until the 1980s. But since 'technology has spurred globalisation' superdiverse patterns of multilingualism have come into being, which have changed the autonomous, pure and static character of language (Garcia, 2011, p. 6-7). In today's globalized world almost everyone knows more than one language; an average person's Dutch contains bits and pieces of other languages (Garcia, 2011, p. 9). Think for example of how many so-called Dutch-speaking adolescents use "nice" or "*ça va*".

Because of these superdiverse patterns of multilingualism, languages have come to resist compartmentalisation (Garcia, p. 7-8). This also ties in with the concept of 'translanguaging', the idea that people switch languages 'due to changes in frame and participation framework' (Rosiers, 2016, p. 155). These changes occur for functional, but also for situational and ideological reasons (Rosiers, 2016, p. 155). In other words, the idea that one language is used for strictly one function, is inherently flawed. Many myths, like the idea that bilingual children in a Flemish school do maths in Dutch but gossip in Turkish, have been debunked in this way (Rosiers, 2016, p. 155). Describing

languages as strictly separate and pure does not match the complexity of today's multilingual dynamics (Garcia, 2011, p. 7-8).

Similarly, the static view on language has to make place for a dynamic view, which recognizes language as a practice. Garcia captures this dynamic by actually using 'language' as a verb, saying that people do not have a language but that they language (2011, p.7). 'To language' is 'to communicate'. Language as a practice of communicating uses everything available in the linguistic repertoire in order to interact and create mutual understanding. Bits and pieces of different languages facilitate communication, as they help to get a message across. In contrast, immersion still adheres this old definition of 'language' as 'autonomous, static and pure'. By not recognizing the modern-day nature of language as a practice, immersion does not take into account the inevitability (let alone the richness) of languages other than the dominant one. This is the basis of the sociolinguistic argument against immersion.

To conclude, wide-ranging strands of research have shown that language-educational policies may well benefit from abandoning immersive strategies for cognitive, ideological and sociolinguistic reasons. A better option is to explore methodologies that actually embrace linguistic diversity and recognize the richness of all languages that learners bring to the class room. Several projects have paved the way for the Flemish government to revise their policies (Thuistaalproject, 2013; Validivproject, 2017). The next subsection will zoom in on such a project by discussing the insights offered by a recent study called *Meertaligheid als Realiteit op school* (MARS). This study is particularly interesting because it has influenced the Flemish government's policy about how to deal with multilingualism at school.

2.3 Recent Developments

In this section, I will first indicate the findings of the research set-up called the *Meertaligheid als realiteit op school* (MARS) project (Van Avermaet et al., 2016). Afterwards, I will describe the strategy document published by the Flemish governmental department of education, that followed as a reaction to the revelations of the MARS -project and other similar related research projects, like for example, the Thuistaalproject (Ramaut et al., 2013). I will conclude by briefly discussing the media upheaval about the strategy switch from immersion towards a multilingual policy.

The MARS project was commissioned by the Ministry of Education and was carried out by Ghent University and the Free University of Brussels (Van Avermaet et al., 2016, p. 8). The project ran from 2013 till 2015 and focused on the effects of multilingualism on school success (Van Avermaet et al., 2016, p. 8). Using quantitative as well as qualitative data, the research concluded that educators tend to think that the language(s) spoken at home can help explain learners' school success (Van Avermaet et al., 2016, p. 128). The MARS project revealed that this reasoning should be nuanced, because there are multiple other factors influencing school success, for example socio-economic position. The relation between home languages and school success is also more complex than the educators tend to believe; their opinion overstates the influence of multilingualism and it depicts it in an exclusively solely negative way (Van Avermaet et al., 2016, p. 128). Thirdly, it was found that most teachers did not acknowledge the complex and dynamic character of language; and that consequently they oversimplify the idea of 'the home language' (Van Avermaet et al., 2016, p. 129).

Based on the results summarized above, the MARS project recommends an ideological change on the school and class levels. It was argued that when teachers regard multilingualism as a potential support tool, as a scaffold towards a better understanding of Dutch, this affects the self-image of multilingual learners in a positive way (Van Avermaet et al., 2016, p. 130). This self-image leads to more motivated learners, which in turn often leads to better school results (Van Avermaet et al., 2016, p. 130).

The insights as well as the advice of the MARS project were taken into account by the recent strategy document of the Flemish governmental department of Education. That strategy document came in the form of a revision of the *GO! visietekst* (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2017), which listed the MARS project as one of the most prominent sources. *GO!* is the abbreviation for *gemeenschapsonderwijs* and refers to the conglomerate of non-religious schools in Flanders, in other words to the schools organised by the government. The 2017 revision of the *GO! visietekst*, produced under supervision of the Ministry of Education, finally brought policy up-to-date with political changes and scholarly insights. The content is consequently more appreciative of multilingualism than the statements from the same department about the inequality in the PISA results quoted above. The recommendations of the strategy document are similar to the advices formulated by the MARS project.

The *GO!* text advocates embracing the initial capital of the learners and employing these capitals to the fullest (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2017, p. 2). *GO!* defines multilingualism as a must in a superdiverse world, as enriching, and as a way to grow active, connected citizens in general (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2017, p. 2). The *visietekst* advocates ‘multilingual policies’ by showing the advantages of the practice, drawing on scientific research (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2017, p. 7). The strategy document also formulates concrete guiding principles for schools and teachers (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2017, p. 7-24).

Reactions against the policy of the *GO! visietekst*, coming from right-wing Flemish parties and individuals, show again how deeply ingrained the immersion strategy is and how people, who are unaware of the research on this topic, evaluate multilingual policies as counterintuitive. At the same time, the conglomerate of Catholic education in Flanders, the category in which the preschool discussed in this dissertation falls, is in the process of producing a similar strategic document based on the *GO! visietekst*.

3. Case, Data and Methodology

3.1 Case

Now that I have provided a broad background about multilingualism at Flemish schools, I will zoom in on the case study of this dissertation. First, I will outline the necessary details about the preschool where I did my research. I will do so by drawing upon documents used by the teaching staff. These documents supply information about how the school became more diverse over the years. It also presents statistics about the multilingualism as well as the socio-economic status of the preschool population. Secondly, I will concentrate on the key roles of the parents and the teachers at the preschool, since they constitute my research focus. I will describe the nature of the relationship between them as a potential ‘Community of Practice’ in which parents and teachers work together.

3.1.1 Details about the Preschool

As stated earlier, the preschool discussed in this dissertation is situated in the Dutch- speaking part of Belgium. The preschool consists of approximately 70 children and is affiliated with a larger primary school. It is also important to mention that the preschool is incorporated in the Catholic school system. In 2016, the preschool celebrated its twentieth anniversary. The management considered this milestone an opportunity to map out the evolution that the preschool had gone through over the years. In this section, I will present relevant details about the preschool by drawing upon a number of documents that were produced on this occasion.

The preschool came into existence when the local girls’ and boys’ schools merged. Both schools were said to have a good reputation and so did the preschool after the merger. The overview documents state that each preschool class group consisted of children from a Dutch-language background as well as 2 to 4 children with a different, mostly Turkish, language background. From 2009 onwards, the preschool has experienced an increase in the number of learners with another language background. In 2016, 35 percent of the children had a different home language than Dutch. The care coordinator revealed that this number rose to 47 percent in 2017. Compare this percentage to data from 2016 which demonstrate that the average Flemish preschool contains 17, 8 percent children with a home language that is not Dutch (Lokale Inburgerings- en Integratiemonitor, 2016).

The 2016 documents offer a possible reason for this evolution, namely that the school is situated at the centre of the town. Therefore the school is surrounded by small houses where people with a low socio-economic status and people with different language backgrounds live. Note that the documents link the situation of people with low SES and people from a non-Dutch language background, but do not specify how the categories of people with a low SES and people with a different language background overlap. The documents do indicate that 51 percent of the preschool population has a low SES; this percentage is calculated on the basis of study allowances and the diploma of the mother. Still, the document does not reveal what share of the 51 percent with a low socio-economic status, is also multilingual. This observation is in line with what I indicated about the press releases discussed in section 2.1.

The overview documents of the school also indicate challenges that came up because of the growing multilingual school population, by pointing at the Dutch-language backlog of the multilingual children and the culture-specific attitude of their parents. A number of measures that were taken to answer these challenges are also identified. The documents state, for example, that, to make up for this backlog, teachers now focus more on stimulating language progress through language-specific activities. Interestingly, while the care coordinator told me in great detail about a language policy shift from banning home languages towards welcoming them, this policy change is not mentioned in the documents. Instead, it is argued that the school puts in efforts to accommodate people from different cultural backgrounds, by for example working with interpreters, organising activities that are inspired by different cultures and translating official school letters into Turkish. Also note that next to the Dutch-speaking teachers, there is one teacher who is proficient in Turkish.

3.1.2 Parents and Teachers as a Community of Practice

My research zooms in on the role of the parents and the teachers. In this subsection I will explore the nature of the relation between the two parties on the basis of the communication between them. Basically, the main aim of contact between parents and teachers is to solve any problems a child might have. This becomes clear in the interview with the care coordinator, as she repeatedly explains how she arranges additional parent-teacher meetings for the parents of children who experience development issues. At moments like these parents and teachers can be considered one unit, one ‘Community of Practice’ (CoP).

The concept of 'CoP' arose in the early 90s as a way to describe a group of people who 'engage in a process of collective learning in a shared domain' (Duguid, 2004, p. 2; Wenger, 2011, p. 1). A CoP is defined by three characteristics. First of all, the community shares a 'domain of interest'; in the case of the preschool parents as well as teachers collectively value the wellbeing and the development of the child (Wenger, 2011, p. 2). Secondly the 'community learns and interacts together' as teachers and parents help each other by sharing information (Wenger, 2011, p. 2). A last defining feature of a CoP is the fact that all members are engaged in a practice; in the case of the preschool this practice takes the form of joint activities, discussions and story-telling about the children and about education in general (Wenger, 2011, p. 2).

Ideally, parents and teachers should form a Community of Practice, as their partnership can only improve the well-being of the children (Laluvein, 2010, p. 93). A CoP including teachers and parents would enable them to learn from each other's experiences as they encounter similar issues (Machles, Bonkemeyer & McMichael, 2010 p. 47). The structure of the CoP can facilitate collaboration and joint problem-solving by means of various forms of formal and informal social interaction (Machles, Bonkemeyer & McMichael, 2010, p. 47; Laluvein, 2010, p.176). In our case, the fact that parents and teachers do not necessarily interact on a daily basis does not pose a threat to their alliance. The fact that the member of the CoP have heterogeneous intentions, backgrounds and characteristics is no objection either; in fact, this diversity may well enrich the practice of collective learning (Laluvein, 2010, p.179).

In my dissertation I will treat the dynamic alliance between parents and teachers at the preschool where I did my research as an emerging, potential Community of Practice. I am aware that a CoP of parents and teachers is an ambition and an ideal rather than a description of a reality (Laluvein, 2010, p. 192). In practice, the idea of a true alliance is resisted by the teachers who are distrustful of partnering up with parents and by the parents who are eager to control their children's learning processes (Laluvein, p. 181-187). Still, the framework of a CoP offers an interesting perspective on parent-teacher contact. The relationship between both parties seems evident but giving it a name can help 'bring things into focus', eventually providing a structure to perceive and understand the world (Wenger, 2011, p. 3).

3.2 Data

I will now present the way in which I gathered information for this specific case study of the preschool. In order to conduct an ethnographic enquiry into teacher and parent roles at the preschool, I collected data in three steps. Following the ethnographic tradition, I will describe each of these steps extensively in a separate section. In the first place, I will clarify how I collected information through observations and participation (see subsection 3.2.1). The process of gathering additional data by organizing two focus group discussions and an interview, will be explained in subsection 3.2.2. In the next subsection, I will indicate the configuration of the textual data set. To conclude, subsection 3.2.4 will briefly list all materials in order to provide the reader with a clear record of what data my results chapter is based on.

3.2.1 Observations and Participation

The content of this dissertation is based on what I heard and saw while I was observing parent-school meetings at the preschool. The preschool organises several types of gatherings. I attended three ‘home at school’ (*thuis op school*) meetings, which are workshops that deal with different themes relevant to life at the preschool. The first meeting was about the start of the new school year, the second one was on the subject of the children’s motor development and the third meeting dealt with languages and multilingualism at school. Another type of parent-school gathering that took place at the preschool during my fieldwork was that of the ‘children’s book readings’ (*voorleesnamiddagen*). These are afternoons dedicated to collectively reading a children’s book. This book is read in Turkish in one class and in Dutch in another room; the children as well as their parents are invited to join the group they prefer. At the end of the afternoon, the groups come together and watch how the teachers play out the same story on ‘the stage’ of the cafeteria, this time in Dutch only. Thirdly, traditional ‘parent-teacher conferences’ (*oudercontacten*) are, of course, also conducted. In this format, the teacher spends fifteen minutes talking about each child individually to its parents. A last type of gathering is the so-called ‘parent pub’ (*oudercafé*). During this event, parents can casually have a cup of coffee while talking among each other and with the teachers. The driving force behind all of these initiatives is the preschool’s care coordinator. She was also the one who granted me access to the different kinds of gatherings.

I will refer to the participant observation which I conducted at the four types of parent-school meetings described above as ‘fieldwork’. This is a term that is in line with the ethnographic

methodology of this dissertation. 'Ethnography' is a technique that is central to the anthropological research tradition (Hastrup & Hervik, 2003, p. 2). Marcus & Fischer (1999) describe ethnography as 'a research process in which the anthropologist closely observes, records and engages in the daily life of another culture' in order to produce a detailed account of that culture (p. 18). My participation, observations, recordings from the first part of the definition are the constituents of 'the fieldwork' itself, whereas the end product of this 'fieldwork' often takes the shape of an anthropological (or in this case sociolinguistic) paper. I will now elaborate on a number of key features of ethnographic enquiry.

To begin with, it is crucial to mention that the label of 'fieldwork' inherently emphasises the importance of the physical presence of the researcher in the field (Amit, 2003, p. 1). This condition of physical presence was a central concern throughout the process of data collection, as this dissertation only reports on things I have 'investigated first hand by the ethnographic method' (Marcus & Fischer, 1999, p. 19). My field notes are exclusively based on episodes that I have observed myself during face-to-face communication with the parents and teachers. In order to really 'immerse myself' in the community I did not only observe the participants but also actively participated in activities myself (Amit, 2003, p. 2). During parent-school meetings I would serve coffee, participate in small talk and engage in the same workshops as the parents.

A second feature that is central to the idea of anthropologists immersing themselves in a particular community, is the duration of the researcher's presence. Anthropologist Amit emphasizes that the role of the ethnographer should not be examined by asking how long the researcher was there, as the only crucial questions focus on frameworks and people (2003, p. 16). She adds that overdetermining the practice of fieldwork 'undermines the strength of ethnography', namely 'the way in which it deliberately leaves opening for unanticipated discoveries' (2003, p. 17). In the case of this dissertation, my 'efforts to contextualize' parent-school communication by means of fieldwork took up 11 days (Amit, 2003, p. 16). Together these 11 days cover almost all of the organized parent-school contact moments over the course of the year.

Although the idea of the researcher 'being there in the field' cannot be stressed enough, ethnography is not only characterized by presence, but also by absence. Therefore ethnography draws on methods other than fieldwork in order to explore processes that are absent during participant observation (Amit, 2003, p. 12). When doing ethnography, methodological flexibility is a necessary skill

(Marcus and Fischer, 1999, p. 12). This is where the additional interviews and focus group discussions come in, as they help answer the questions that the fieldwork left unanswered. I have used these opportunities to ask specific questions and to check whether some of my earlier interpretations of events were correct. I consider the interview and the focus group discussions as additional to my main source of fieldwork, though. While observing, the researcher is able to focus on performance, instead of relying on language only (Amit, 2003, p. 1). The strength of fieldwork lies in the fact that it gives access to ‘lived experiences that incorporate but transcend language’ (Markus and Fischer, 1999, p. 12). This attention to verbal as well as non-verbal events is central, as ethnography tries to capture ‘the flow of intersubjective human experience’ (Hastrup & Hervik, 2003, p. 6). This experience between humans is ‘total’ and therefore not limited to the speech component (Hastrup & Hervik, 2003, p. 5). From the first meeting on, I immediately realized the importance of such non-verbal components; my field notes contain sketches of seating arrangements and descriptions of multimodal events like nodding or frowning.

A last note to make about the nature of fieldwork is that it is characterized as ‘messy’ (Marcus and Fischer, 1999, p. 22). This messiness, which often translates into an inherent lack of clarity, is linked to the fact that non-verbal processes are hard to frame in words (Hastrup & Hervik, 2003, p. 1). Due to this nature, the content of ethnographic research cannot be understood when approached from a traditional scientific viewpoint (Hastrup & Hervik, 2003, p. 1). Terminology like ‘objectivity’ and ‘rationality’ is not applicable to the qualitative experiences of ethnography (Hastrup & Hervik, p. 1; Marcus & Fischer, p. 22). Intuition, something that does not have a place in purely positivist science, is positively evaluated during the process of fieldwork (Hastrup & Hervik, p. 1; Marcus & Fischer, p. 22). This is reflected in my field notes, where I have frequently documented vibes and sentiments (for example: ‘she seemed uneasy’).

3.2.2 Focus Group Discussions and Interview

In this section, I will discuss how I set up the focus group discussions with parents and the interview with the care coordinator. I will first discuss how I recruited participants for the focus group and secondly I will elaborate on the circumstances of these conversations. The 11 parents who participated in the 2 focus group discussions have one or more children in preschool. Inspired by the methodology of the ‘*Thuistaalproject*’, I asked the care coordinator to grant me access to the parents (Ramaut et al., 2013). She selected, recruited and invited parents to discuss school dynamics

with me during a ‘focus group discussion’. Because participation was completely voluntary and steered by the care coordinator, it can be argued that the selection of parents may have been biased (Ramaut et al., 2013, p. 35) as it did not include any parents who never come to school (Ramaut et al., 2013, p. 35). Language competence might also have influenced the mix of participating parents, as both focus group discussions were conducted in Dutch. Still, the care coordinator and I made sure that the focus group discussions contained an equal number of Dutch-only parents and parents with a different language background. As I will later explain, I also minded my language during the focus group discussion in order to facilitate conversation with participants, especially those from a different language background.

Next to the practical issue of recruiting participants, I also thought the circumstances of the discussions through. It is important to keep in mind that the creation of a situation in which the informant can feel at ease is essential (Amit, 2003, p. 2). A comfortable setting makes it possible to elicit ‘candid responses’. A first concept that will be discussed in the light of creating a comfortable setting is ‘rapport’. This notion reflects the creation of trust and understanding between both interview parties. Next, I will show how the choice of having group discussions with the parents instead of individual interviews was guided by the idea of creating a relaxed environment as well. I will then discuss how the locations of the focus group discussions and the interview were decided on. Following this, I will explore the last measure taken in order to create a relaxed atmosphere, namely minding speaking style to facilitate discussion. Fig. 1 below visualises the different components that contribute to the creation of a comfortable atmosphere. As announced earlier, these components will be discussed in the next paragraphs.

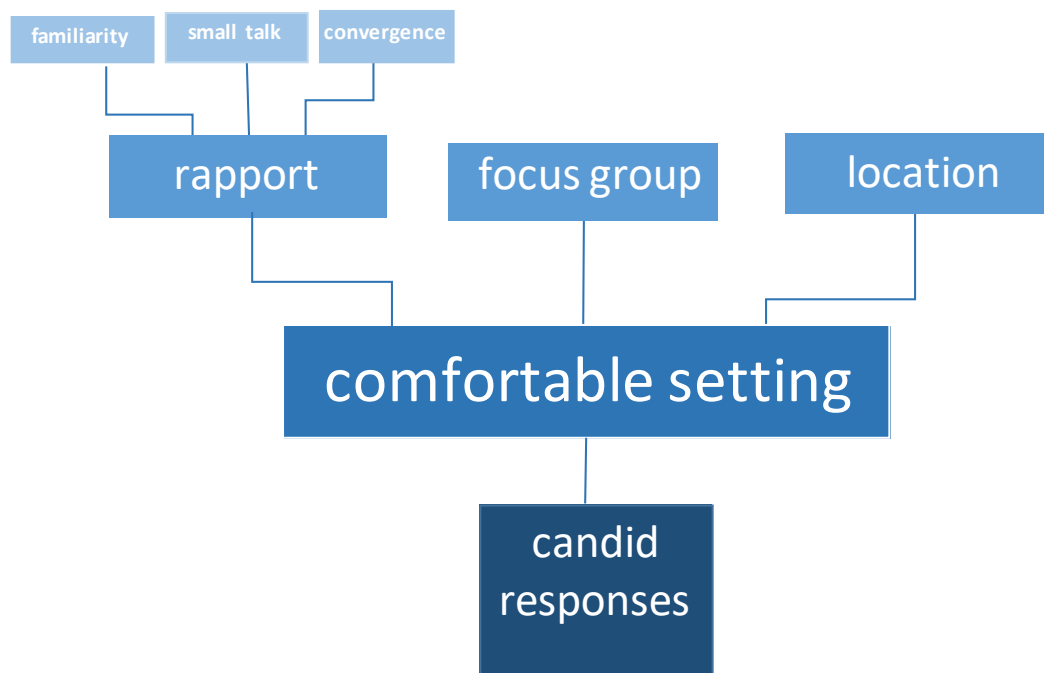


Fig. 1: Fieldwork Set-Up

‘Rapport’ is central to ethnography and qualitative research in general and to focus group discussions and interviews in particular. It refers to a form of mutual understanding that enables good communication, which is in turn a prerequisite for focus group discussions and interviews. Research has revealed some of the advantages of creating ‘rapport’, as it reduces the distance between interviewer and interviewees and alleviates possible stress (Glesne & Peshkin, 1992, p. 94). ‘Rapport’ is also considered a ‘trust building mechanism’ (Glesne & Peshkin, 1992, p. 94). These qualities are likely to benefit the researcher in pursuing a comfortable situation in which the interviewee(s) can disclose candid responses. ‘Rapport’ is a prototypical notion in ethnography, as no other research forms envision ‘intimacy between researcher and subject as a fundamental medium of investigation’ (Amit, 2003, p. 2). Non-ethnographic research would describe such familiarity rather as a ‘by-product’ (Amit, 2003, p. 2).

In order to have ‘rapport’ facilitate my own interviews, I postponed the first focus group until after three observation and participation moments. In this way, I was a stranger to none of the parents as

almost everyone had talked to me before. The interview with the care coordinator of the preschool was conducted at the very end of the fieldwork. She was confident in her speaking from our very first contact, as it is a skill she needs for her job. Still, I considered it important to conduct the interview only after months of close communication. In this way I was sure that we had created ‘rapport’, which makes the situation more comfortable and helps to elicit candid responses.

Next to the focus group discussions and interview, I also participated in casual conversations about the preschool with the headmaster and a number of the teachers. Because of the organic interactional nature of those conversations, the headmaster and the teachers did not feel like they were being interrogated. This casual vibe, as well as the familiarity established over my previous observations, again benefitted the quality of the materials. During the focus group discussions and during the interview, I similarly avoided immediately diving into the questions. I made some ‘purposeful’ small talk with the participant(s) before starting the recording (Krueger, 2002, p. 2). In this way, the conversation almost organically turned into an interview. This effort creates ‘rapport’, as it conceals the interview format and therefore helps to develop a more comfortable set-up (which in turn leads to more candid responses).

The last measure I took with the purpose of generating rapport was of a sociolinguistic nature. When conducting the focus group discussions, I adjusted my language so I could address participants in a way that was similar to their own talk. I was doing this to create mutual understanding. This sociolinguistic adjustment is called ‘convergence’ in the literature (Labov, 2010, p. 5). Sadly, I was not able to speak Turkish or Arabic, but what I could do was formulate my questions in a simpler, shorter and more mundane way. Interestingly, this idea of ‘convergence’ is something the care coordinator reflected upon in her interview as well. In the extract below she argues that, in order to create understanding with the parents, she listens closely to their vocabulary as well as their accent and then imitates it when talking to them later on. She said that this helped her when having open and sometimes difficult conversations with them. Note that the number before the extract indicates the turn in the interview. In this way it is easy for the reader to look up the wider context of the fragments in the transcription section of the appendices.

082 Care Coordinator: (...) *Maar bijvoorbeeld dat ander gezin, van de week, dus ik spreek die mama, want ik spreek dan heel plat eh, want da's niet de taal die ik nu met u aan het spreken ben. (...) Vorige week was het dan slaapfeestje en ze waren daar en als ze binnenkomen zeg ik toch tegen de mensen van 'neem u een glaasje*

cava of fruitsap'. En hij zegt 'Ah nee nee, ik moet gene cava ejjen want ik doe mee aan den tournee eh juf'. En ik dacht dit moet ik onthouden. Allez, dus. En hij was zo wel vrolijk gezind. En ik zeg 'amai den David, blijven slapen'. En dus donderdag hadden we dat gesprek en ik dacht 'dit moet ik pakken eh'. Dus hij kwam binnen en ik zeg 'Ah, ik zeg hoe is het met den tournée eh jongen hij is afgeleupen, hij is afgeleupen', ma echt zo plat eh. 'Hij is afgeleupen'. Ik zeg 'Ge hebt dat chic gedaan jong, karakter amai daar hebkik alleen maar respect veur eh'. En hij 'Ja eh, keb da goe gedaan he'. Ma echt zo plat eh (...)

088 Care Coordinator: *En dat gesprek eh, Marie, ge kunt u dat niet voorstellen eh, die zijn naar huis gegaan. We hebben over hetzelfde gesproken eh want David blijft David en de sociaal-emotionele problemen, richting psycholoog is nog altijd aan de orde want dat is op die tijd van die paar maand nog niet veranderd. En die zijn naar huis gegaan en die gingen erover nadenken. Daar ben ik al content mee eh, want da's de eerste stap. Ze gaan erover nadenken. En wij, dus die gingen buiten, maar hij volgt ook logo en die logopediste zegt zo 'amai da was een heel ander gesprek dan de vorige keer'.*

As I have argued, I tried to adopt a different speaking style too, but it took some getting used to at first. Before I conducted the first focus group discussion, I had a pilot interview with a Turkish mother. Her kids do not go to the same preschool, but this was not a problem for the purpose of testing the clarity of my questions. This pilot interview provided me with the opportunity to check how to phrase questions in a way that is in line with the interviewee's daily language. The transcriptions of my data show that I sometimes had to reword questions, or slow down my pace in order for everyone to understand.

In the interest of creating a situation that is as relaxed as possible, I did not only create rapport but I also chose the genre of the 'focus group discussion' to talk to the parents. I preferred a focus group discussion over an interview, based on the idea that the familiarity of the parents in a focus group discussion makes the individuals feel like they are speaking among peers, whereas a one-on-one conversation would stress the practice of interviewing (Ramirez, 2003, p. 97). According to the American pedagogues Vaughn, Schumm and Sinagub (1996), the group context creates a feeling of 'security' that is important for generating honest answers (p. 14). Another useful quality specific to the genre of the focus group discussion is that of 'stimulation'. This term is used for describing the way in which multi-party interaction about a certain topic has the ability to create a general excitement, which benefits the interviewer's task (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996, p. 14). Another advantage of group discussions over interviews is the room that the group context leaves

for 'spontaneity' (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996, p. 14). Not everyone is forced to answer all questions; it is relatively easy for individuals to not respond to a question for reasons of unease or disinterest. To guarantee this spontaneity, the literature advises to have no more than 8 participants for a focus group (Krueger, 2002, p. 1); I tried to follow this advice by having 6 participants in the first focus group discussion and 5 in the second one.

I also deliberately chose not to include the care coordinator in either of the focus group discussions, but to organise a separate interview with her instead. I knew that she would easily be able to fill a one-hour interview, not only because she is a trained speaker but also because she has extensive insight and experience. In other words, there was a distinct danger that she might dominate the others in the discussion and prevent them from participating effectively.

I decided to organize the focus group discussions in the cafeteria of the preschool, as Krueger argues that the familiarity of location benefits the goal of making parents feel at ease (2002, p. 14). Aside from the familiarity of the location, there was also a practical element, as the parents obviously knew how to get to the cafeteria and could pick up their children right after the discussion. The location of the cafeteria also enabled us to sit in a circle; in that way it was not visually clear that I was leading the discussion and everyone was visible at all times. Another advantage of the cafeteria is that I could serve coffee and cake to create a relaxed, homely atmosphere. The interview with the care coordinator took place in the familiar environment of her home.

Next to making sure the parents as well as the care coordinator felt at ease, part of my task as interviewer was also to structure the interview in a logical and effective way. In adopting the format of a semi-structured focus group discussion as well as a semi-structured interview, I looked for a compromise between inviting the participants to speak freely about their experiences and making sure that I would get answers to specific though open-ended questions and to refocus the attention of the parents if necessary (Krueger, 2002, p. 6). At the start of the focus group discussions and the interview, and throughout the fieldwork, anonymity was ensured. I explained the objectives of my study on numerous occasions and all participants gave their informal oral consent to participating in the research.

3.2.3 Textual Data

When referring to the textual data of this dissertation, I mean to point to documents from the preschool itself. Field notes, questionnaires and transcriptions, which are also textual in the literal sense of the word, are not taken into account in this section. Those ‘texts’ are considered part of the ethnographic data collection process. The textual data are categorized into three types; the communication from the preschool to the parents forms the first type. This category mainly consists of letters about school news or upcoming events. The second type of textual data is formed by documents produced by the care coordinator that parents do not get to see. Most of these data are preparations for events, revisions of activities and (language) policy documents. Finally, there are also documents that are handed out during parent-school activities to support the content of those meetings.

I found it important to integrate these three types of textual documents into my data set as they shed light on aspects of parent-school communication that are not visible during the meetings. I noticed, for example, that the preparatory notes of the care coordinator demonstrate the aims set up for that particular event. When I later on compared these initial plans with the actual flow of events, it was possible to have a look at where the meeting went off script. Another example of the importance of textual data, is formed by the school’s policy documents. These strict guidelines are meant to be followed at all times by parents, children and teachers. After a while, I found out that the rulebook has the power to influence situations in a way that is not empirically visible, but that can be acknowledged when keeping that document, which everyone is supposed to have read, in mind.

3.2.4 List of Data

To conclude, I will briefly list the collected data that I will analyse in the results chapter. By doing fieldwork I assembled field notes about 11 days of intense observation and participation, from September 2017 until March 2018. During this period, I attended so-called ‘children’s book readings’, ‘parent-teacher conferences’, ‘Home At School’ meetings and ‘parent pubs’. Furthermore, I organized two focus group discussions with parents. This makes a total of 11 interviewed individuals: 6 with a mainly Dutch language background and 5 with a different language background. These focus group discussions produced circa two hours of recordings, of which the transcriptions can be found in the ‘appendices’. I also conducted a semi-structured interview with the care coordinator of the preschool. The transcription of this 1-hour recording is documented in

the appendices as well. The last part of my data set is formed by textual documents. This written body consists of policy documentation, letters from the school/teachers to the parents and material from the parent-school meetings, as well as staff meetings. The illustration below (Fig. 2) depicts the nature of my data set schematically.

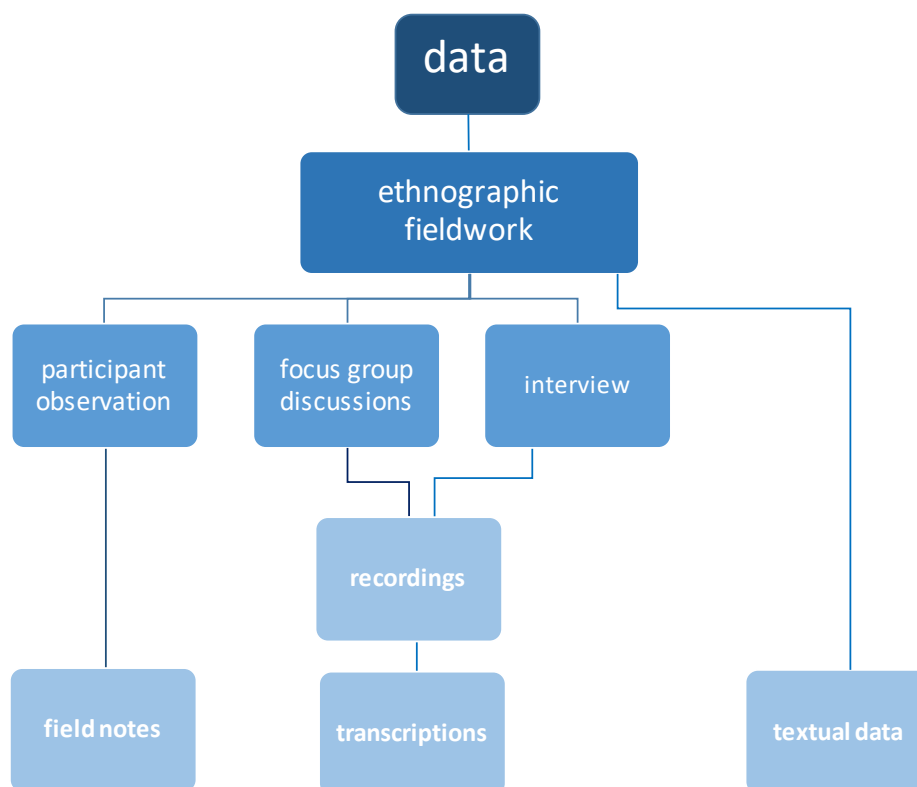


Fig. 2: Data Configuration

3.3 Methodology

The ethnographically collected data will be analysed through a Critical Discourse Analysis (CDA) approach, which studies language-in-use and is rooted in the discipline of linguistics (Gee, 2014, p. 8). I hope to demonstrate that this combination of a linguistic, text-oriented methodology and the ethnographic approach described in the data section, results in the ‘analytic leverage’ of CDA initiating a more nuanced understanding of the complex discourse processes visible through the ethnographic field work (Rampton et. al., 2004). This combined methodology therefore enriches this dissertation, but it should also be noted that there is a ‘tension at the juncture of linguistics

and ethnography’, as the dynamics of both strategies can sometimes be experienced as contradictory (Rampton et. al., 2004, p. 1). In order to balance the mechanisms of ethnography and those of CDA, this dissertation tries to ‘tie ethnography down’, for example by setting clear boundaries about what the scope of the fieldwork is (Rampton et. al., 2004, p. 4). As a countermeasure, ethnography has the potential of ‘opening linguistics up’ by emphasising the fact that context as well as experience can make a researcher review an established theory (Rampton et. al., 2004, p. 4). A tied down version of ethnography and an opened up version of linguistics can then operate in a symbiotic and complementary way.

As I have already demonstrated the ethnographic nature of this dissertation in the data section, I will now introduce the principles of Critical Discourse Analysis. The ‘critical’ aspect of the methodology, which sprouted from the critical tradition of the social sciences, lies in the fact that CDA aims to go beyond a purely descriptive approach (Fairclough, 2013, p. 9). Descriptive Discourse Analysis (DDA) in the first place aspires to describe how language works (Gee, 2014, p. 9). DDA also contains an explanatory critique, as the methodology tries to interpret and explain the language descriptions (Fairclough, p. 9).

CDA, however, is not satisfied with these two steps and it intends to go further and speak to socio-political issues in the world (Gee, 2014, p. 9). This third additional step of CDA, which relates the discourse to a broader socio-political perspective, is inevitable according to Gee because all language conveys a perspective on how social goods are distributed. In other words: all language is inherently political and Gee therefore prefers CDA over DDA (Gee, 2014, p. 9-19). Fairclough (2013) follows this reasoning by emphasizing the normative critique of CDA (p. 9). According to him the contribution of the third step of CDA lies in the fact that it evaluates whether language reflects socio-political values that are ‘fundamental to just societies’. This preoccupation with social and political issues elucidates CDA’s focus on inequality and patterns of domination (Van Dijk, 1993, p. 249-252). The last and final step of CDA captures its applied character, its aim to intervene in the socio-political issues related to the discourse. This last step is motivated by a Marxist view that believes that the insights of the descriptive and the explanatory steps of CDA enable a researcher to ‘change the world for better’ (Fairclough, 2003, p. 10).

In this dissertation, I will follow Gee’s 4 steps of CDA closely. Step 1 and step 2, the describing and explaining of the language, will be dealt with in the results chapter. The third step of CDA, the

process of speaking to the socio-political issues that the language touches upon, is covered in the discussion chapter. The last step of applying the research in the world is beyond the scope of this dissertation. Still, as I do feel strongly about ‘considering the implications of my research’, I will touch upon the fourth step of CDA by hinting at the need to report back.

4. Theoretical Perspectives

In this chapter I will present the key concepts from the literature that will be used in this dissertation. The literature study draws upon three broad theoretical perspectives: a pedagogical, a cultural/political and an interactional perspective. Therefore the scholars cited in this dissertation also come from three different research fields: pedagogics, social sciences and linguistics. This dynamic was already at work in Chapter 2 about multilingualism in Flemish schools, in which I indicated the intertwined character of politics and academic insights of a pedagogical, socio-political and linguistic nature.

I will discuss each of the perspectives and selected key concepts in a separate subsection. Firstly, everything that happens at a preschool is inevitably interpreted from a pedagogical perspective. The pedagogical concept of ‘parental involvement’, which is relevant as my research zooms in on the key role of the parents, will be discussed below in section 4.1. Secondly, I will deconstruct the meaning and application of ‘integration’ in section 4.2. The notion of ‘integration’ introduces a cultural/political perspective, which is relevant to the social position of the multilingual learners of the preschool. Lastly, I will demonstrate how a linguistic/interactional perspective is a necessary point of departure for this dissertation because the pedagogical as well as the political meanings of terms emerge during interaction. As visually represented by Fig. 3 below, this dissertation can be positioned at the crossroads of a pedagogical, a cultural/political and a linguistic/interactional perspective.

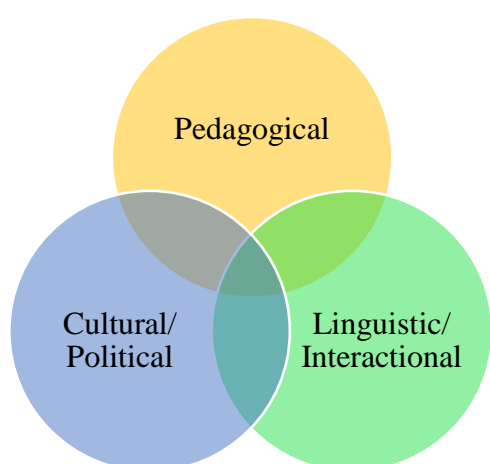


Fig. 3: Theoretical Perspectives

4.1 Pedagogical Perspective

The first theoretical concept relevant to the case of the preschool is the pedagogical notion of ‘parental involvement’. Very early in my fieldwork it became clear that the preschool was focusing on the key role of the parents in contributing to the school success, integration and wellbeing of the learners. This is not exceptional as schools are generally inclined to not only aim attention at the learners but also at their parents. The strategy behind these efforts is part of a family-centred orientation in pedagogics (Honig, 1979, p. 427). This orientation originates in research that has observed how a child-oriented approach with minimal parental involvement fails to maintain the (language) gains of the learners (Honig, 1979, p. 427). The idea that teachers are unable to singlehandedly ‘compensate the poverty of environment’ of disadvantaged learners, resulted in the belief that family involvement was the magic solution to all educational (language) problems (Honig, 1979, p. 427-430). As a consequence, ‘the hidden curriculum of the home’, the idea that skills taught at school should be continued outside school, came into existence (Honig, 1979, p. 426). This ‘curriculum of the home’ attempts to reduce the gap between school and home. Earlier in this dissertation (see subsection 2.1.2), I reflected on the positive outcomes of such a reduction for the child’s wellbeing and development, when referring to the inclusion of the home culture at school (Agirdag & Hermans, p. 22).

Now that it is established that parental involvement is crucial, the question evidently is how the school involves the parents in practice. A prototypical way to stimulate parental involvement and serve the purpose of the ‘curriculum of the home’, is by organizing parent-school meetings. It has been argued that, in order to have a maximum impact, these meetings should be organized both on a one-to-one basis and in small groups (Radin, 1971, p. 1362). The school at the heart of this dissertation follows this guideline, setting up opportunities for parents to have confidential conversations with the teachers as well as moments of interaction with other parents, as parents can provide useful advice or anecdotes to other parents (Honig, 1979, p. 448).

According to the American pedagogue Radin (1971), those individual and in-group parent-school meetings are meant to inform parents on how they should perceive their role as an educator to their children (p. 1362). The meetings try to create parents who respect the curriculum of the home and therefore sustain the ‘cognitive growth’ of the learners that is initiated through the school process (Radin, 1971, p. 1361; Honig, 1979, p. 426-427). In other words, parent-school meetings try to

create 'involved parents'. This theoretical description matches the nature of the parent-school meetings at the preschool discussed in this dissertation. While observing parent-school meetings, I noticed that they were meant to instil parents with educational skills. The meetings aim to show parents how they can become involved, in what way they can help the school and how they can support the development of their child. This was also clear from the care coordinator's preparatory notes.

But how can schools create 'involved parents' when the concept of 'parental involvement' is not clearly defined? For one thing, teachers and parents might attribute different meanings to the concept (Lawson, 2003, p. 77-78). It has been argued that it is important that the school and the parents agree on 'an almost identical interpretation' of the phrase (Lawson, 2003, p. 78). In practice, however, parents and teachers often experience their roles to be competing (Lawson, 2003, p. 82). This power play is clearly visible in the fact that school-parent meetings try to influence how parents engage with their own children. During my fieldwork I often noticed parents trying to interfere with the teacher's activities. On the other hand, the interview with the care coordinator revealed that she wants the parents to come to school as often as possible, but 'on her terms'. She explained that she cannot allow parents to be present at school activities that they were not invited to.

It could be argued that this reasoning of the care coordinator is not beneficial to the creation of an equal relationship between parents and teachers and that the question of 'how the parents can help the school' has to be reversed as well, in order to get closer to the ideal of parents and teachers forming one symbiotic 'community of practice' (see subsection 3.1.2). In fact, the preschool's teachers do ask themselves what they can do to support the parents, for example by anticipating the organizational needs of the parents communicating clearly about common practices and by offering support to families who are facing personal, legal, or socio-economic problems.

One of the main problems with the relation between parents and teachers is that it remains unclear which area of education is the terrain of which educator and where the boundaries of involvement are situated (Lawson, 2003, p. 81). This ambiguity, which could be described as a mismatch between parent and teacher expectations, often results in blaming cycles between both parties (Van Avermaet et al., 2016, p. 16; Lawson, 2003, p. 81). Think of parents who teach their preschool children how to read before the school initiates this process: typically, the teachers blame the parents for overstepping their boundaries of involvement as they consider the practice of reading as part of their

own educational domain. Other instances which show the competing roles between teachers and parents, as well as the mismatch in expectations will be discussed in Chapter 5 about the results.

One way of coping with the vague definition of ‘parental involvement’ is by deconstructing the notion within the boundaries of a clearly defined context. Context is important as meaning is culturally and situationally constructed (Gee, 2018, p. 34-36). The same wordings (for example ‘checking homework’ or ‘contacting’ school) tend to signify different things for different people (Lawson, 2003, p. 83). Alternatively, it should be taken into consideration that a low socio-economic status may put parental involvement lower on the list of priorities for these parents (Lawson, 2003, p. 80). It would be inaccurate to depict them as uninterested just as it would be false to portray parents who are involved in the development of their child at home but who trust the school and do not show up at meetings as detached. Lawson (2003) has argued that if a researcher wants to bear in mind all of these context-bound background features while deconstructing the notion of ‘parental involvement’, ethnographic interviews are essential (p. 83). That is exactly what I will be doing in this dissertation. I will draw on semi-structured focus group discussions and interviews to explore how parents experience ‘parental involvement’ and ‘parent-school meetings’. The nature and the importance of the underlying processes of meaning-making will be further explained in section 4.3, which introduces the interactional-linguistic perspective, whereas the participants’ personal understandings of concepts will be explored in the results and discussion chapters (5-6).

4.2 Cultural/Political Perspective

The second theoretical perspective that is relevant to the case at the heart of this dissertation is of a cultural/political nature. I will start from the observation that some of the family-oriented efforts of the teachers discussed in the pedagogic perspective are aimed at contributing to the integration of learners with a different language background. In this subsection the key notion of ‘integration’ will be explored by referring to the contemporary political climate and by offering generally accepted as well as alternative criteria to ‘measure’ integration.

Since the early 2000s, the political climate of the Western world has changed in multiple ways. 2000 was a year of economic crisis, 9/11 initiated an ‘ever present fear of terrorism’ in 2001, and migration was continuously increasing (Pulinx, 2017, p. 12; Van Avermaet, 2009, p. 18). This altered political climate went on to influence public opinion on ‘diversity’ and ‘multiculturalism’,

raising questions about identity and citizenship (Pulinx, 2017, p. 13). It has been argued that the concept of 'integration' offered politicians an answer to the challenges of social cohesion and the question of determining who is part of society and who is not (Pulinx, 2017, p. 13-23).

However, the problem with the notion of integration is that it is semantically vague; there are no predefined criteria to steer the decision whether someone is integrated or not (Horner, 2009, p. 115). The concept raises other questions as well. Who is the process of integration designed for? When is the process completed? Next to the arbitrariness of the criteria, the fact that not all parties have an equal voice in defining what integration means, is contested (Horner, 2009, p.115; Pulinx, 2017, p. 24). The dominating group exclusively controls the process of integration while the dominated group is held responsible for possible failures (Pulinx, 2009, p. 24). These semantic issues speak to the 'urgent need to develop a fuller conceptual and theoretical basis' for a discussion of the criteria of 'integration' (Hogan-Brun, Mar-Molinero, Stevenson, 2009, p. 1).

Contextual understandings of the concept of 'integration' all seem to focus on two required ingredients: 'language knowledge and the familiarity of the country's values and norms' (Van Avermaet, 2009, p. 17). With respect to language knowledge, it should be noted that politicians tend to experience multilingualism as an obstacle for integration; an immersive, monolingual ideology is clearly underlying this interpretation of 'integration' (Pulinx, 2017, p. 17; Van Avermaet, 2009, p. 20). This idea that social cohesion benefits from a shared language ties in with the language ideologies of nation states (Pujolar, 2007, p. 71). Interestingly, sociologist Schinkel (2009) notes that the causal relationship has been reversed: in the period of the nation states, you belonged to a certain society and therefore you knew the language (p. 49); nowadays your language knowledge is tested in order to establish whether you are part of a society. In other words, language proficiency has evolved from a result of participation to a condition for participation (Schinkel, 2009, p. 49; Pulinx, 2017, p. 13-17). As for familiarity with norms and values, it has been noted that the aspired end product of integration seems to amount to a homogenous culture. Van Avermaet (2009) remarks how this aspiration of common norms and values that are solely provided by the culture of the dominating community results in clichés and generalizations (p. 21). He also argues that the word 'integration', which is consistently used in this context, at times seems to be nothing more than a euphemism for a process of assimilation (Van Avermaet, 2009, p. 17).

Contestations about the vague nature of the term ‘integration’ as well as objections against its monolingual and assimilating implications point out the need for a new understanding of ‘integration’, one that views individuals from different cultural backgrounds as a rich mosaic governed by ‘mutual respect and engagement’ (Van Avermaet, 2009, p. 21). Horner (2009) describes this ideal of multicultural social cohesion with the catch phrase ‘unity in diversity’ (p. 115). Van Avermaet (2009) argues that everyone who wants to be a part of a particular society should get full citizenship (p. 21). This means that the will to be a part of a society serves as a sufficient token for the integration of an individual.

Returning to the preschool studied in this dissertation, I have already indicated how the teachers put in various efforts to accommodate multilingualism and diversity and to involve parents in order to contribute to the learners’ integration. In the chapter 7 it will become clear that the preschool’s personal definition of integration is of a ‘unity in diversity’ nature, emphasizing the richness of multiculturalism and celebrating multilingualism instead of focusing on the knowledge of Dutch. In chapters 5, 6 and 7, I will detail how the school’s efforts to promote multiculturalism result in more integrated individuals.

4.3 Linguistic/Interactional perspective

In the previous subsections I have demonstrated how the pedagogical term ‘parental involvement’ and the political term ‘integration’ have different interpretations for different people. During my field work, focus group discussions and interviews, I tried to discover personal understandings of these concepts in the discourse of the various parties involved. This process of deconstructing and mapping meaning is essential to my third perspective, namely the linguistic-interactional perspective.

It is important to mention that this perspective is concerned with the situational meanings of specific concepts as well as with broader interactional dynamics. Situational meanings emerge during interaction; they are semanticised on the basis of the ‘specific features and demands’ of the situation in which communication is taking place (Gee, 2018, p. 34-36). This explains why meanings are not ‘defined in advance’ and why mutual understanding cannot be taken for granted (Weigand & Dascal, 2001, p. 7). Next to situational meaning, the linguistic/interactional perspective is also interested in the ‘broader interactional dynamics’. This term refers to the nature of the processes of interaction in

general. An example of such a process of interaction is ‘negotiation’. When two or more people are disagreeing about how to interpret what was said, they are negotiating meaning. Such negotiation is inherent to human interaction (Glenn & Susskin, 2011, p. 117). Concepts, identities, emotions, and social relationships are constantly negotiated (Weigand & Dascal, 2001, p. 7).

Now that the two-sided interest of the linguistic/interactional perspective has been established, I want to emphasise that the situational meanings of pedagogical as well as cultural/political terms like ‘parental involvement’ and ‘integration’ also emerge during interaction. This, in turn, points to the importance of ethnographic fieldwork. The results chapter will shed light on what different meanings are attributed to the key pedagogical and cultural/political concepts spelled out above in the context of the preschool that I investigated.

5. Results

177 Care Coordinator: (...) *Ik, onlangs, dat is niet altijd zo geweest we hebben zo een aantal jaren zo in een negatieve spiraal mee gedraaid, eh weet je wel. Ouders, ge hoort commentaar van ouders, van 'ja, al die migranten'. En wij 'mwah (makes a sad face) al die migranten'. Maar op een gegeven moment moet ge uwe klik zetten en moet ge zeggen van 'oké, dat gaat hier niet veranderen, ge moet wat omdenken want als dat nu als wij nu, da's voor de rest van ons leven dat wij verzuurd en verbitterd gaan geraken'. Allez ja, en dan denk ik dat het just op het gepaste moment geweest is van: we gaan kiezen voor een beleidsondersteuner en een zorgcoördinator om die projecten zo wat op te starten. Dan denk ik echt wel dat dat het just gepaste moment was, want ja er was niemand voor mij die dit gedaan heeft eh.*

In the extract above the care coordinator is reflecting upon a recent mentality switch, one that has also emerged throughout the many other casual and more formal conversations I had with the teachers and the headmaster: whereas they used to experience multilingualism and diversity negatively in the past, they have now come to embrace it. The 'then vs now' (*vroeger vs nu*) structure of the care coordinator's argument reveals that she identifies a clear and deliberate turn. The extract also illustrates that she considers this mentality switch as something necessary, something that could not be avoided. Because multiculturalism is a reality at the preschool, she argues that the mentality as well as the actions of the teachers had to be adjusted in order to accommodate these different cultural and linguistic backgrounds of the learners. Also note that the care coordinator views the creation of her position, which happened in 2016, as a key catalyst in this mentality switch.

The use of the Dutch word '*omdenken*', which can be translated as 'rethinking' or 'redefining', demonstrates how the teachers' switch from negatively undergoing multiculturalism towards positively dealing with it has come to affect the nature of their jobs. Following Cummins (1986), I will call this the 'redefinition of the educator'. In the following paragraphs I will briefly explore Cummins's plan for intervention, which identifies two ways in which educators can interact with what Cummins calls 'minority learners': one results in learner failure; through the other learners become empowered. He also argues that reality is not as black-and-white and that a continuum is at work in which minority learners are more or less empowered because of their interaction with an educator.

Cummins (1986) designed a plan for intervention in the eighties. The aim of his plan to redefine what it means to be an educator in order to accommodate the needs of multilingual children and to

reverse the patterns of minority student failure, which were also discussed in the subsection about the Flemish PISA-results (see subsection 2.1). Interpreting educational results from a political perspective, he recognizes that the 'minority student failure pattern' is only present when the minority group matches with the dominated group; this shows that the 'status relations between minority and majority groups exert a major influence on school performance' (Cummins, 1986, p. 21). A typical example of this dynamic is the fact that Finnish learners, who are attributed low status in Sweden, show a pattern of minority learner failure; whereas Finnish learners who are part of a high-status minority in Australia, show a pattern of school success (Troike, 1987, p. 21).

Once it is established that only politically dominated minorities show a pattern of educational failure, Cummins (1986) identifies two possible educator strategies for dealing with learners from 'the dominated group'. In most cases, educators interact with learners with a different language background in a way that disables them. Learners are, as it were, predetermined to underperform in school contexts not only because of their socio-economic status but also because of the societal ambivalence towards their culture and language. Because of these conditions, minority learners perceive the dominant cultural as negative, but at the same time they also experience alienation from their own culture, which they start to view as inferior. It comes as no surprise that this chain reaction of negative consequences does not improve minority school results (Cummins, 1986, p. 22). Cummins also presents an alternative methodology for educators to deal with dominated minority learners. In this approach, the role of the educator is redefined in such a way that learners with a different language background are empowered through their interaction with the educator (Cummins, 1986, p. 18; Ashcroft, 1987, p.144).

I set out to argue that the preschool at the heart of this dissertation aims to follow Cummins's alternative methodology and redefine what it means to be an educator in order to benefit minority learners. In the next sections, I will demonstrate how the teachers of the preschool are rethinking their roles in order to accommodate the multilingualism and diversity which their minority learners bring along. In doing so, I will follow Cummins's 4 modes of categorization. Using Cummins's (1986) plan for intervention as a blueprint throughout this chapter, I will also describe the consequences of this four-tiered redefinition. The first mode of redefinition concerns the idea of promoting collaborative community participation instead of using an exclusionary approach in which the parents are not truly involved. This first mode of redefinition will be dealt with in section

5.1. The idea of additively incorporating minority languages and cultures in the school environment instead of holding on to a Dutch-only policy constitutes the essence of the second mode of redefinition. This mode will be discussed in section 5.2. The next section deals with the redefinition of the educator away from a pedagogy that simply transmits knowledge, and towards a reciprocal interaction-oriented pedagogy that promotes critical thinking. Finally, section 5.4 will explore the fourth mode of redefinition, namely advocacy-oriented assessment. This mode concerns the idea that, post-redefinition, the educator assesses in a way that advocates for the minority children instead of considering their competences a problem. All four modes of redefinition are visually represented by Fig. 4 below. It is important to note that the order in which the four modes of redefinition are presented in this dissertation does not reflect hierarchy or chronology; all redefinitions take place at the same time and are equally important.

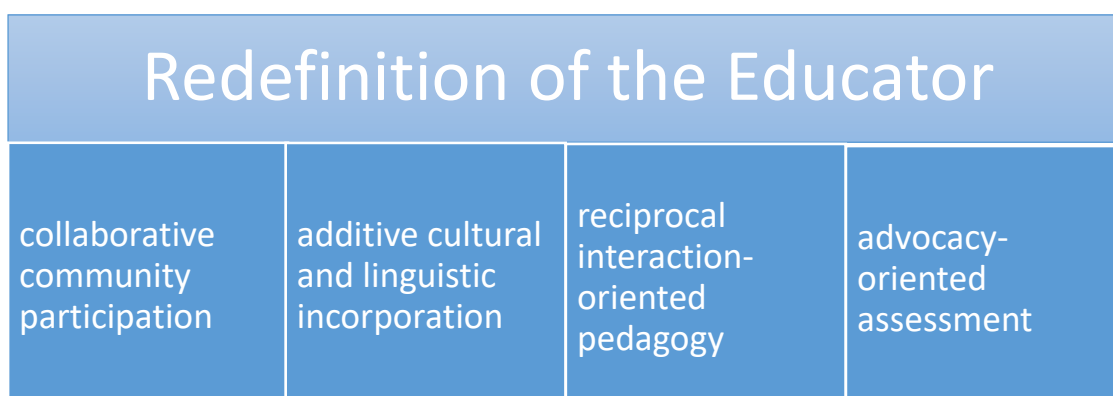


Fig. 4: Four Modes of the Redefinition of the Educator

5.1 Collaborative Community Participation

The first mode of redefinition that is being implemented at the preschool is the ‘collaborative inclusion of community participation’ (Cummins, 1986, p. 24). This means that the school’s teaching staff is aware that parental involvement and ‘the curriculum of the home’ can have an empowering effect on its learners and that teachers and parents ideally form a community of practice together (Laluvein, 2010, p. 93). To create such an alliance between parents and teachers, a range of different activities are being organised in order to stimulate parent-school contact. In the extract below the care coordinator states that she aims to invite the parents as frequently as possible to the school. The extract also reveals that the transition towards community collaboration in the form of a community of teachers and parents has not completely been accomplished yet. The roles of

teachers and parents are at times experienced as competing and this development prevents the formation of a collaborative community (Lawson, 2003, p. 82).

90 Care Coordinator: (...) *Dus de ouders zoveel mogelijk naar school laten komen. Vroeger was dat niet zo, stonden wij daar heel weigerachtig tegenover. Maar het is hoe da ge het zelf bepaalt. Die moeten u niet komen zeggen in de klas van gij moet dat en dat en dat doen, of 'juf, die doet dat'. Nee. Ze mogen komen kijken, ze mogen deelnemen, ze mogen observeren. Maar het is niet de bedoeling dat zij de klas overnemen.*

Although a form of mistrust continues to hinder a potential community of practice of teachers and parents, the school has considerably optimised parent-teacher communication since the recent shift. An example of this can be found in the extract below from the second focus group discussion. In the extract Els, a parent with a Dutch language background, states that she has the feeling that the parents and teachers of the preschool are mutually supporting each other. She also states that recently she has come to partner up with the school as a result of improved communication with the teachers.

195 Els: (...) *Ik had op een educatieve website zoiets gevonden van met het winterweer voor zo zeepbellen dat die bevroren. Ik heb dat op Facebook gepost, de zorgjuf heeft dat opgepikt en heeft dat mee in haar programma gestoken en iedereen inspireert elkaar en da's wel leuk. Ja, ik voel mij nu veel meer een team met de school, in de opvoeding van mijn kind dan in het begin. Dat was zo iedereen deed wel zijn ding, maar iedereen zat precies op zijn eilandje.*

Another example of improved communication can be found in the fact that one of the teachers told me that, when communicating with the parents, she tries to be conscious of who her target audience is and how she can most effectively reach them. She explained that, as she felt the parents care a lot about social media (or as she called it, “are very facebookminded”), she uses Facebook’s Messenger application for important notices. Similarly, she also started grading the learners by means of a colour code. In that way parents can get the gist of how their child performed at first glance.

The care coordinator revealed something similar as she indicated that the parents of her school, and therefore the target audience of her parental involvement campaign, sometimes need something ‘extra’. In the first extract below, the care coordinator is pointing out a pattern of late arrivals among the minority learners. The extract illustrates that her communication methods with the parents have improved and that she now knows how to frame the problem of late arrivals (first talk about the positive, then introduce the negative) in order to be effective. Also note the clear ‘then vs. now’

structure. The second extract gives an example of how the parents need an extra reminder or incentive in order to follow the rules. Also note how the care coordinator perceives this ‘extra incentive’ as something necessary for people with a low socio-economic status on the one hand and for people from a different language background on the other hand. By stating this, she links both groups on the basis of the same measures she takes to support them.

105 Care Coordinator: *Da's anders dan dat ik zou zeggen zo van 'seg weetet ik heb hier zoveel keren gezien dat uwen kleinen afwezig is'. Allez euhm, altijd, zo eerst het positieve. Allez, daar zetten wij echt wel tegenwoordig, ma in alle scholen eh, heel veel op in. Vroeger was dat niet zo eh dan werd alleen het slechte gezien. Ma nu is eerst het positieve belangrijkste, wat kan uw kind wel al, eh. We hebben nog zorgen maar wat kan hij wel al.*

135 Care Coordinator: *(...) En eigenlijk was het nog de bedoeling, maar dat zal dan misschien de volgende keer zijn, om ook de ouders te bedanken met een koffie. Gewoon ah zo aan de poort zo, een beertje en dan weer weg. Omdat zo kleine dingen wel triggeren. Je voelt onze ouders hebben dat nodig. Ik denk het publiek dat we hebben, moesten we nu echt zo gestudeerde mensen hebben en zo dan is dat iets anders die staan daar bij stil en die weten dat onderwijs belangrijk is, maar de mensen die wij hebben zijn mensen uit sociale klassen, anderstaligen, die vinden onderwijs mwah, die staan er niet bij stil hoe belangrijk dat dat is.*

5.1.1 Ownership of Learning

Next to the importance of efficient communication between parents and school, organized parent-school meetings constitute an essential component to the redefined educator's aim of collaborative community participation. I would like to argue that these parent-school meetings impact on who ‘owns’ the children's learning processes. ‘Ownership of learning’ is characterized by the five following concepts: motivation and engagement, goal orientation and self-direction, self-efficacy and self-confidence, metacognition and self-monitoring and lastly persistence (Conley & French, 2014, p. 1020; see fig. 5). Pedagogues Conley and French's original theory investigated whether high school students own their own learning processes, but in this dissertation I project their theory to suit the context of preschools.

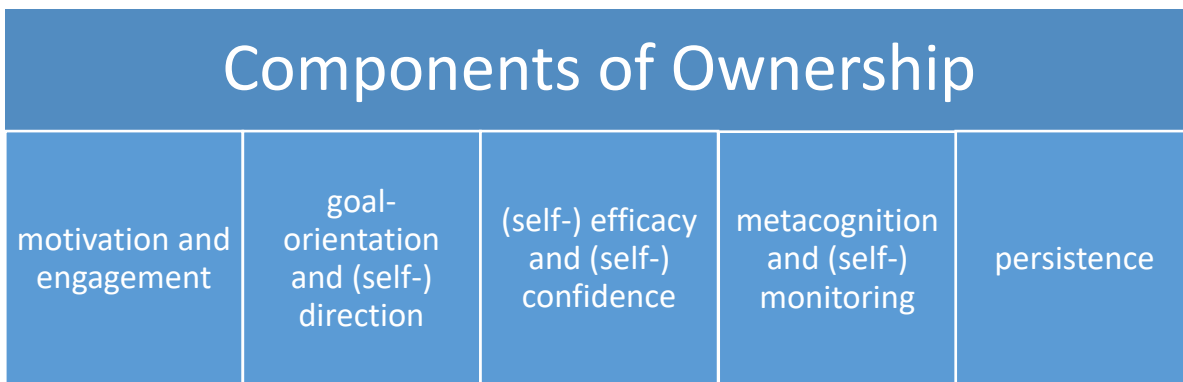


Fig. 5: Components of Ownership

According to Honig (1979), parent-group meetings at school are organised to teach parents skills that correspond to these ownership components (p. 441). This process is visualised below in Fig. 6. In the following paragraphs, I will illustrate how all five components of ownership of learning are passed on from the teachers to the parents during parent-school meetings.



Fig. 6: Transmission of Ownership

The first pillar of ownership of learning concerns motivation and engagement. Pedagogical researchers Conley and French (2014) state that both terms are closely related, but see motivation as ‘an internal state’ whereas engagement refers to the behaviour manifested by a motivated mind (p. 1021). A key condition for parents as well as children to be motivated about school is the fact that they recognize the institution of the school as such as well as the specific courses and exercises as valuable (Conley & French, 2014, p. 1022).

Aware of this necessity the preschool analysed in this dissertation emphasises the importance of early childhood education extensively during ‘Home at school’ meetings as well as through other

events that promote collaborative community participation. The care coordinator disclosed that she finds it crucial to communicate to the parents that preschool is more than non-committal day care. She noticed that many parents experienced sending their children to preschool as a convenience rather than a source of education, as many children only attend school occasionally or are not toilet-trained at the beginning of the year. She reasons that parents only underestimate the importance of preschool because they are unaware of what actually happens at school. Thus, she believes that informing parents on this matter is essential.

Events that promote community participation therefore aim to educate parents about how the school system works and in what ways preschool helps learners develop skills. The care coordinator also organizes so-called ‘piepmomenten’, moments at which the parents are welcomed in class to see with their own eyes what the children are doing there. ‘Home at School’ meetings also give parents the opportunity to make exercises, play games, and do gymnastics just like their children. In this way, they experience for themselves what children do at preschool, while the care coordinator explains how particular activities help children develop particular skills. In other words, parent-school meetings demonstrate the value of preschool education, thus motivating and engaging parents. Motivation and engagement are, in turn, stepping stones towards the acquisition of ownership of the learning processes.

Other concepts relevant to attaining ownership of learning are ‘goal orientation and self-direction’. These concepts imply that parents and children should know that they are the ones in control, that they themselves decide on school success (Conley & French, 2014, p. 1023). The process of identifying steps to accomplish aspirations is also important, as for example reading is not a skill that develops from scratch (Conley & French, 2014, p. 1023).

The preschool discussed in this dissertation stimulates parents to set and direct the goals of their children during moments of community participation. Aware of the fact that specific goals are more efficient than vague ‘do your best’ goals, teachers suggest particular areas of improvement to the parents (Conley & French, 2014, p. 1023-1025). These suggestions vary from “try to practise the days of the week a little more” to “if we do not seek the help of a speech therapist, your child will not be able to start in first grade next year”. The fact that this last statement is framed in the context of the children’s upcoming transition to first grade, is not a coincidence. The teacher clarified that she does this in order to make sure the parents understand what stakes are involved. If they recognize

the stakes, they are more likely to take charge of the situation. The focus group interviews showed that this strategy worked as, when asked about it, the parents showed that they had clearly defined thoughts about what abilities their children should have before entering first grade.

The third set of characteristics that is transmitted through moments of community participation and that is important to the acquisition of ownership of the learning processes, includes self-efficacy and self-confidence. Both concepts refer to having confidence in someone's abilities, but self-confidence concerns a general sense of worthiness, whereas self-efficacy is context-specific (Conley & French, 2014, p. 1025). A parent might for example display a high degree of self-efficacy about the child's motor skills, although he or she is not confident that the child is ready for first grade. This example also exposes the grammatical implications of the prefix 'self'. Whereas a parent who trusts the abilities of his child, gains ownership because of his confidence in the child's abilities, a learner who has confidence in his own abilities, acquires ownership because of his self-confidence. The preschool is aware of the importance of (self-)efficacy and (self-)confidence, and stimulates these feelings by giving constructive and positive feedback (Conley & French, 2014, p. 1026). The following extract, that was also featured in section 5.1 about collaborative community participation in general, illustrates how the teaching staff consciously frames negative feedback in a positive way.

105 Care Coordinator: *Da's anders dan dat ik zou zeggen zo van 'seg weetet ik heb hier zoveel keren gezien dat uwen kleinen afwezig is'. Allez euhm, altijd, zo eerst het positieve. Allez, daar zetten wij echt wel tegenwoordig, ma in alle scholen eh, heel veel op in. Vroeger was dat niet zo eh dan werd alleen het slechte gezien. Ma nu is eerst het positieve belangrijkste, wat kan uw kind wel al, eh. We hebben nog zorgen maar wat kan hij wel al.*

During the parent-school moments, more specifically during parent-teacher conferences, I observed how this strategy of teachers congratulating parents in order to give them self-confidence, worked in practice. One teacher told me she makes a point out of telling every parent that they should feel proud of themselves and of their children. Sometimes she adds more specific feedback; for example, she told one mother that she noticed that her child practises memory games at home, as the child had made much progress on this matter. After congratulating the parent, the teacher suggested maybe they could practise splitting syllables at home as well, as the child still had difficulties with this exercise. This incident speaks to the concept of efficacy as well as that of goal-direction. By positively evaluating the parent's previous efforts and by indicating other areas of improvement, the teacher gives the parent the chance to acquire ownership of the child's learning processes.

Metacognition and self-monitoring constitute the fourth pillar leading to ownership of the learning. Crucial to owning the learning process is a form of active awareness; this requires reflection about how to optimize the way children learn (Conley & French, 2014, p. 1026-1027). Parent-school meetings at the preschool in this dissertation try to stimulate parents' metacognition by asking them questions to reflect on. "How do children learn a language?", "Why is preschool important?", "Is your child active?", "What is multilingualism?", "Did your parents read a book for you before you went to sleep, why/why not?" are only a selection of the questions that the care coordinator confronted the parents with during parent-school meetings.

The care coordinator explained to me that she asks these questions not in order to receive thorough answers, but to make the parents reflect on these crucial matters. In this context she particularly emphasises that she finds it necessary that parents with a different language background think about which language their children speak where. In order to prompt the parents to think about this subject, she presented an exercise called the 'language matrix' (*taalmatrix*) in one of the 'Home at School' meetings. In this activity the parents had to fill in what language they imagine their children speak in specific situations or with specific people, for example at the playground or to their grandparents.

The last concept that is considered crucial to the acquisition of ownership is that of 'persistence'. This ability of not giving up if something goes wrong is often measured through objective methods, for example by calculating the time someone takes to train a skill, the number of pages written or the different resources used (Conley & French, 2014, p. 1026-1027). The duration and the quantity of those efforts is then expected to reflect the level of persistence.

Parent-school meetings at the preschool communicate to parents that all children develop differently and should take their time and keep on trying. The care coordinator for example explained to the parents that it is crucial that a child keeps on trying to cut with scissors, in order for him or her to succeed in this task. With respect to multilingual families, she also adds that the language development of their children will prove to be slower compared to the language development of monolingual children. This is logical, she says, as the child's brain is in the process of developing more than one language structure. The parents should be aware of this mechanism and should persist to train the child's language skills.

As the previous example already demonstrated, children and parents will be more persistent if their ‘particular life circumstances have forced them to become adaptable’ (Conley & French, 2014, p. 1027). Parents and children who are developing more than one language, have to put in more effort for a longer time, and in that way they cultivate the concept of persistence more than their monolingual peers. This interesting tendency will be explored further in the discussion chapter.

5.1.2 Acquiring Ownership of Learning

In the previous subsection I have indicated how, during moments of collaborative community participation at the preschool, parents can display certain characteristics which are keys to acquiring the ownership of the learning processes. The next question evidently is whether parents do in fact obtain ownership. This turns out to be the case for some of the parents, more specifically for the parents who speak Dutch. Parents who are able to communicate effectively acquire ownership components through participating in parent-school meetings, regardless of what language background the parents have. It should be noted that the children of these parents also possess some of the ownership, in the fact that they, for example, sometimes ask for extra exercises themselves. Still, the parents proficient in Dutch direct (and own) the learning processes of their child most of the time.

The process of directing learning is visible through the fact that the average parent who is proficient in Dutch puts in a lot of effort to gain information about what their child’s day at school looks like. Additionally, some of the parents also inquire with the teacher about what is happening during school hours and how they can contribute to this process at home. The parent-teacher conferences involving parents who have the ownership of their child’s learning process take the format of a dialogic discussion. These parents also often seek individual contact with the teachers at the school gate or during events. Once the parents acquire information about what is happening at school, they try to incorporate the same themes at home by playing similar games and making complementary exercises with their child. One parent clarified, for example, that she bought extra books with school exercises for her daughter to practise at home. Another parent explained that she already started teaching her child how to read, so she would easily be able to follow as soon as the teacher started this process.

Parents who are proficient in Dutch and have acquired ownership of the learning processes of the child through parent-school meetings install a ‘curriculum of the home’ (see section 4.1), in which

they maintain the skills their child learned at school. I have also noticed that parents who are involved in this way, often have their own opinion on what their child's learning process should look like. If this view is not compatible with the working ways of the teacher, they will formulate feedback.

There are two exceptions to the pattern of parents taking over ownership of the child's learning processes from the teacher because of the collaborative community participation. The first exception is formed by a group of so-called problem families (*probleemgezinnen*). The care coordinator uses this term to refer to extreme cases of parents whose SES or intellectual/social abilities are too low to raise a child. In these cases external help, not only in the form of the teaching staff but also through non-educational and even legal authorities, is necessary for the wellbeing of the child. It comes as no surprise that parents in this position do not have ownership of the learning processes of their child; the learning processes of children from 'problem families' are, most of the time, entirely in the hands of teachers. The fact that the parents do not have ownership is illustrated by the fact that the care coordinator conducts home visits to check how the school can support the child and how the home situation can be improved.

The second exception to the rule of parents acquiring ownership through events that stimulate community participation, is formed by the group of parents whose proficiency in Dutch is too low to communicate or participate. For practical reasons, I will refer to this group as 'parents who are not proficient in Dutch'. In these cases the ownership is shared between the teachers and the children themselves. During my observations, I often saw events that reflected how the teacher owns the learning processes more than the parents do. Parent-teacher conferences, for example, almost always come in the form of a monologue by the teacher. Similarly, parents that are not proficient in Dutch only speak up in parent-school meetings if the interpreter directs a question at them specifically.

When parents, who are not proficient in Dutch, did seek contact with the teachers or care coordinator, this was often to explicitly hand over ownership of their child's learning processes to the teaching staff. This dynamic is illustrated by the example of a Turkish mother who asked the teacher if she could read her child the recommended 'story a day', as she, having a big family, did not have time for it herself. Another prototypical example is the fact that some parents, who do not speak Dutch at home, ask the teachers to forbid their children to speak their home language at school.

In that way they send a strong signal to the school that they trust the Dutch language acquisition of their child entirely in the hands of the school.

Next to the teachers having ownership, the children themselves also demonstrate ownership of their own learning processes. It is remarkable that learners of the preschool, who are between 3 and 5 years old, have ownership over their own learning processes. This is especially interesting because the share of ownership of the children whose parents do not speak Dutch, is considerably bigger than the share of ownership of children with one or both parents proficient in Dutch. This finding can be illustrated by referring to parent-school events to which the parents bring their (older) children or the preschool children themselves. In comparison, most of the parents who are proficient in Dutch are seated on a bench behind their children. The parents who are not proficient in Dutch, stay close to their children so their children can support them with their knowledge of Dutch and familiarity of preschool events. At those meetings the teacher sometimes even addresses the child instead of the parent.

In the interview, the care coordinator revealed how projects about coming to school on time mainly reach the parents proficient in Dutch and children of parents who do not speak Dutch. The children then instigate the parents so they can arrive on time. Similarly, two parents who speak little Dutch told me how their children extensively update them on what is happening at school. In contrast, the absence of similar updates directly from their children is something parents proficient in Dutch complained about in the interview.

5.1.3 Negotiating Ownership of Learning

Sometimes more than one party claims ownership over a certain part of the learning processes. This leads to the ownership being negotiated, a process that is interesting as it gives us insight into what aspects of the learning processes are important to which group. In order to capture the typical structure of a negotiation process, with moves and countermoves and an eventual agreement, I will give some examples of negotiation processes I observed (Glenn & Susskin, 2011, p. 117).

At the first children's book reading to which the parents were also invited, two groups had to be formed: one group would hear the story in Turkish, whereas the other group would listen to the story in Dutch. One mother had an extensive discussion with the care coordinator about whether her daughter should be in the Turkish or the Dutch group. The care coordinator argued that, as this event

was organized in order to give the children's home language a place at the school, the girl should join the Turkish group. The mother, in turn, claimed her daughter should be in the Dutch group, as Dutch is the school language and the girl should practice it as much as possible. In the end, the care coordinator proved to own the learning processes of the child, as she ended up in the Turkish group.

Another typical matter in which parents and teachers negotiate ownership, is formed by the question of 'who is in charge in class'. Earlier in this dissertation, the dynamics between parents and teachers have been described as 'competing'. An extract from the interview with the care coordinator revealed that she allows parents to engage in classroom activities but only on her terms. Through observing the parent-school moments, I saw several instances where the teachers felt that the parents were overstepping their boundaries. These instances in which things were not happening on the terms of the teachers, lead to the ownership being negotiated. During parent-school meetings some parents would try to visit the classrooms of their children, 'to go say hi'. These actions were prohibited by the teachers who send the parents back to the meeting room; the care coordinator would later explain that this was not allowed as it might make the children homesick.

During moments when the parents were welcome in the classrooms to observe a lesson (the so-called *piepmomenten*), ownership was negotiated as well. Some parents addressed the teacher during class, suggesting other activities or saying she had to do something differently. One mom asked the teachers to have a look at her daughter because she looked unwell. The teacher politely ignored these remarks and concentrated on the activities and the children, actions which lead me to interpret that she still had the ownership of the learning processes of the children.

Parents claiming ownership at school is something that also happens in relation to language matters. As explained earlier, multilingual parents often approach the care coordinator asking her to split up the Turkish children at the playground. They ask this favour because they think highly of the acquisition of Dutch and therefore want their children to practise as much as possible. The parents' suggestions are rejected by the teaching staff who have the final word on educational matters, as they own the learning processes. The care coordinator explained that, as she is more informed on the topic of multilingualism, she knows what is best for the children.

A final example of the negotiation of ownership over the learning processes concerns the home visits of the teachers. Those home visits only happen in extreme cases, when the teaching staff has

decided that a family, which is dealing with problems, might need some support at home. Normally, the teacher is responsible for things happening at school, whereas the parent owns anything that happens in the home environment. In the interview, the care coordinator revealed that this is the reason why teachers have to delicately renegotiate ownership if they want to enter the home environment. The care coordinator explained that in some cases she is welcomed into the home environment; she then receives some of the ownership of the child's learning processes at home. When, in contrast, the care coordinator is not allowed to enter the home environment, the parents do retain their ownership.

5.2 Additive cultural and linguistic incorporation

The second mode for redefining the role of the educator involves the cultural and linguistic incorporation of the minority culture. This incorporation can either take place in an additive or a subtractive way (Cummins, p. 24, 1986). An additive approach contributes to the empowerment of the dominated minority, as the home language of the children is not replaced but is welcome at school with the same social value as the school language (Lambert, 1973, p. 25). The preschool in my data and its redefined educators strive to incorporate different cultures and languages in this additive way. This approach is in sharp contrast with the previous subtractive perspective, in which minority learners were 'forced to put aside their ethnic language for a national language' (Lambert, 1973, p. 25).

5.2.1 School Initiatives

The additive approach of incorporating different cultures is implemented through initiatives organised by the care coordinator. The 'children's book readings' in Turkish, which I participated in, form a great example of this cultural incorporation. In the extracts below the care coordinator reflects about other efforts to give the children's home culture a place at school. The first extract is about the success of the school breakfast, which included Turkish specialties like baklava. The second extract demonstrates how the school tries to use materials that show the richness of multicultural societies. On this matter the care coordinator proudly adds that the school is now ready to engage with diverse material, in comparison to the period before the mentality switch. Back then, when the school experienced multilingualism and diversity in a negative way and the educator had not yet rethought what their job as an educator contains, this kind of material would never have been used;

267 Care Coordinator: *Die verzorgen, dat hebben we nu dit schooljaar niet gedaan, maar wel vorig schooljaar, ontbijt op school. Euhm ik kan u zeggen, Marie, het ontbijt dat wij toen hadden eh, dat heb ik nog nooit in gans mijn leven gezien eh. Hoeveel verschillende baklava 's en ik weet niet wat nog allemaal dat wij kregen van gerechten. Want da's hun trots, want da's hun trots koken, zij koken heel graag eh ja.*

253 Care Coordinator: *(...) Ja, dus euhm Kathleen Amand is een jeugdschrijfster heeft heel leuke boekjes al gehad, moest ge es kijken gaat ge het wel zien, zo heel leuk getekend maar ze heeft nu ook. Dus zij merkte in heel veel kleuterscholen, want wij zijn niet de enige, vragen ze naar naar diversiteit, naar kindjes die bruin zijn van kleur in een boekje eh. Dus zij heeft het project opgestart Lou en vorig jaar hebben we het eerste boekje daarvan verteld: 'Lou viert carnaval'. Euhm Lou euhm is een meisje of euhm een jongen, dat weet ik nu al niet meer, maakt niet uit. Die in ieder geval, er zijn dus verschillende vriendjes uit verschillende culturen. Euhm der is eentje ervan dat twee mama's heeft, er is eentje daarvan waarvan van de papa ne neger is, er is eentje daarvan wie zijn mama in een rolstoel zit. En zo verder eh, en dat proberen wij ook wel. (...) Maar 't is, ge kunt als leerkracht zo wat een nascholing ervan krijgen, en dat staat ook op onze programma van volgend jaar. Omdat ik vind dat wij met onze school daar klaar voor zijn, om daar nascholing van te volgen, om daar iets mee te doen.*

The additive incorporation of different languages, of which the 'children's book readings' are also a great example as they bring Turkish to the class room, was mainly accommodated by one major policy change. The principal of the preschool explained that the school decided to allow the use of languages other than Dutch at school in 2016. Before, there was an immersive policy at work which the principal described as 'a police officer approach'. Whenever minority children were speaking their own language at school, they would be reprimanded or even penalized. The care coordinator clarified that this repressive technique did not produce the desired results as the learners, instead of communicating in Dutch, felt ashamed and remained silent. Note that this principal's intuitive reasoning is similar to the scholarly arguments against immersion discussed in section 2.2.

After taking a number of teacher training courses the care coordinator felt fully informed on a number of different options and she went on to install a new multilingual policy. Note again that this dynamic is remarkably similar to what happened in Belgian politics and policy debates, as described in section 2.1. Home languages are now very common on the playground and as the use of Dutch is not mandatory within the classroom either, learners also help each other out in their home language during class.

Next to this policy shift, the additive linguistic incorporation is also visible in the fact that the school proudly advertises its language diversity on the school website and social media platforms as well as at open house events. The school does this by means of a recording of children from the preschool saying ‘welcome to our school’ in their own languages. In this way, the Dutch language is symbolically placed on the same level as Turkish, Polish, Arabic and other home languages.

As explained earlier, the incorporation of different cultures and languages at the preschool used to be of a subtractive nature. Although the shift on this matter has been implemented by means of several initiatives and a major policy change, some traces of this earlier approach are still noticeable. In the following paragraphs I will give some examples of remarks which I noticed during my observations and which contradict the additive incorporation aim and support a more subtractive approach.

On one occasion I witnessed a teacher asking a Black parent to teach ‘African dance’ workshops clearly drawing on stereotypes related to the colour of her skin and without having any prior knowledge of her dancing abilities. The occasional use of the word *neger*, which is the equivalent of the controversial English ‘nigger’, is exemplary to this tendency as well. Another instance can be found in the extract below, which was taken from the interview with the care coordinator. The phrase *die anderstaligen met hunnen doek op hun kop*, which can be roughly translated as “those people who speak a different language and wear some sort of towel around their head”, does not seem compatible with the additive incorporation approach. The phrase also seems to contradict the positive conclusion at the end of the extract. Note that the seemingly contradictory nature of the extract might have something to do with the fact that the care coordinator is predicting the discriminatory thoughts of by-standers. She imagines that those by-standers think in stereotypes and use phrases like *die anderstaligen met hunnen doek op hun kop*, but at the end of the extract it becomes clear that she herself does not judge parents with head scarves.

267 Care Coordinator: (...) *Ik denk dat gij dat misschien ook wel ziet, als ge zo binnenkomt 's morgens wie dat er nog aan de schoolpoort staat zijn die anderstaligen met hunnen doek op hun kop en zo eh. Allez ja, als ge voorbij onze poort dan rijdt op dat moment ja, dan wordt ge wel efkes zo van. Maar vanaf het moment dat ge der zit, dan denkt ge van dit is alleen maar leuk.*

A last trace of the subtractive approach can be found in the “them vs us” rhetoric. Children (and parents) with a different language background are perceived as being ‘the other’. This rhetoric also

influenced the common use of the word ‘anderstaligen’ referring to people having another language, instead of the more progressive ‘meertaligen’, which refers to people who have more than one language, as is the case with some of the preschool’s children. Another example to support this rhetoric is an incident that took place at the ‘Home at School’ meeting about multilingualism. The care coordinator and Fatma, a member of the integration service of East-Flanders who has a Turkish language background and therefore also functioned as a Turkish translator, were guiding a group discussion about language development at this event. When the topic of multilingualism was touched upon, the care coordinator suggested to divide the group in two: a group of Dutch-speaking parents and a group of multilingual parents. The care coordinator even referred to the Dutch speaking parents as ‘my group’ and the multilingual parents as ‘Fatma’s group’. The “them vs us” rhetoric is clearly present in this anecdote.

5.2.2 Evaluations of School Initiatives

During my observations, I saw that the additive linguistic and cultural incorporation, which is promoted by educators of the preschool who try to redefine their role, raises strong and often contradictory feelings from the different parties involved. The teaching staff perceives the linguistic incorporation as valuable. In the extracts below, the care coordinator uses a discourse of richness as she is referring to the multicultural school population. In both extracts she also emphasises the fact that one has to be open-minded in order to be able to value this richness. The second extract reveals that the care coordinator perceives this richness as a source of energy and optimism. She clearly considers this mode of redefinition as an evolution that she is personally proud of.

169 Care Coordinator: (...) *En ik denk ook dat dat het rijke is maar dat moet ge willen zien eh, het rijke aan onze school dat we zoveel verschillende culturen hebben. Dat ge dat binnenbrengt, voilà, en we hebben ouders die daar echt voor openstaan.*

263 Care Coordinator: *Ja, dus ik denk allez, we zijn een hele rijke school, echt waar. Ik ben er zelf zo fier op, we hebben dat een ganse tijd niet gezien eh, maar als ge daar nekeer goed bij nadenkt en bij stilstaat van. En euhm, als ge dat dan zelf uitstraalt van ja, we hebben onze zorgen en er moet nog veel veranderen bij ons op school daar zijn we ons zeker van bewust. Maar we moeten uit die rijkdom dat we hebben, moeten we kracht putten om verder te gaan, voor elk kind en elk gezin de ondersteuning te geven die ze nodig hebben.*

The following extract then demonstrates that the care coordinator perceives the home language not only as an enrichment but also as a must with regard to the language development of the child.

185 Care Coordinator: *En die kwam dus euhm, de mama van Aisha kwam zeggen. 'Juf, juf, juf, jij moet zeggen dat euhm Aisha Nederlands moet praten.' Ik weet hoe belangrijk het is en zo drie of vier die kwamen zeggen van 'splits ze uit elkaar', omdat dat zo een troep meisjes is die zo echt samenklitten en niets anders dan Turks praten. Dus ge weet wij laten dat toe op school, zeker binnen de kleuterschool, omdat het belangrijk is in eerste instantie dat iedereen zich goed voelen en dat het welbevinden honderd procent is eh. Als wij hen dan zeggen van 'tututut, gij moogt geen Turks meer spreken, of gij moogt uw eigen taal'. Dan zwijgen die, dan is het gedaan eh. Da's voor ons not done, allez dat gaat gewoon niet, dat mag gewoon niet.*

The reactions of the parents on the topic of additive linguistic incorporation contrast strongly with the positive view of the teachers. The general conclusion of the first focus group discussion was, for example, that this incorporation is unnecessary. In the illustration above, it also becomes clear that parents with different language backgrounds protest against the multilingual policy. This dynamic feels strange, as the parents speak Turkish at home themselves. In the extract below a Turkish mother called Meyrem explains why she thinks highly of her child speaking only Dutch at school. Her argument is based on the fact that proficiency in Dutch is a necessary means for communication. She also considers the knowledge of Dutch a crucial asset if her child wants to have a future in this country.

118 Meyrem: *Eerst Nederlands en dan...want, straks gaat ze naar de peuterklas en dan moet ze 'pipi' kunnen zeggen en dan moet ze niet chi zeggen, want dan weten ze niet waar ze het over hebben. Ah ja of dan moet ze kunnen zeggen 'drinken' of andere dingen, want da's belangrijk. Maar ook, da's de toekomst in het land waar je woont. Turks dat leren ze thuis van mij wel, dat komt wel, maar ze moeten eerst de basis leren om verder te kunnen leven. Opa en oma zijn daar niet blij mee (laughs). Maar da's mijn manier ik ben één van de weinigen ook, die dat zo doet.*

My observations also reveal that this strong belief in the power of Dutch results in parents looking down on other languages. Some parents, for example, blame parents who do hold on to their home language. As the next extract shows, multilingual parents who think highly of Dutch at home, are harsh in their judgement of other parents who do not follow this method. The extract features Meyrem, who comes from a Turkish language background but who mainly speaks Dutch at home, and Milad, who speaks French, Arabic, Berber and Dutch to his children.

123 Meyrem: *Er zijn nog altijd gezinnen die geen Nederlandse televisie kijken, ja. Of waar ze geen Nederlands mogen spreken en ik ben daar tegen.*

124 Milad: *Ja, het is een slecht punt. Ja, het is het slechte voorbeeld ook.*

125 Meyrem: *Die kinderen lopen achter.*

Similarly, the care coordinator also sparks harsh reactions when advocating the school's multilingual policy and additive linguistic/cultural incorporation. Contestation is coming from parents who speak Dutch at home as well as from parents with another home language. The extract below, which was taken from the interview with the care coordinator, refers to an incident at a 'Home at School meeting' in which the care coordinator showed the video recording of children saying 'welcome' in their own home languages. One parent protested against this discourse of richness that the care coordinator used when introducing this video. The parent with a Dutch-only language background voiced that he 'could not believe she was proud of the multilingualism'.

265 Care Coordinator: *Pas op weet ge dat van in het begin van het schooljaar van dat die ene papa gezegd had van 'ge moet er nog fier op zijn', 'ze moet er nog fier op zijn ook' omdat ik zo gezegd had eh van op het oudercontact van ja, 'we gaan dan voorleesnamiddagen organiseren en ik ga daar in het Nederlands vertellen en Engin gaat dan in het Turks vertellen' en hij had zo gezegd van 'en ze moet er nog fier op zijn bij'.*

5.3 Reciprocal Interaction-Oriented Pedagogy

The third mode of redefinition involves the nature of the pedagogy; in Cummins's (1986) view, an educator's teaching style can either be reciprocal and interaction-oriented, which empowers the dominated minority learners, or transmission-oriented, which disables them (p. 21). The preschool of this dissertation employs a reciprocal pedagogy with room for interaction and discussion, as do most modern-day Flemish schools. At the time when Cummins wrote his article, this learning strategy that promotes critical thinking was less mainstream than it is now. Still, the care coordinator as well as the parents still reflect upon this shift from cemented exercises using paper and pencil towards group discussion and *hoekenwerk* (organized and thematic in-group exercises in different corners of the classroom).

The care coordinator said that she still feels the need to legitimize the reciprocal interaction-oriented approach that in a preschool often takes the form of learning while playing. She emphasizes the importance of making the parents understand that this approach is not only more enjoyable for the learners but also at least as efficient as the transmission-oriented approach that they used before. The extract below, which is taken from the focus group discussion, features two fathers: Arthur, who has a Dutch-only background and Milad, who speaks French, Arabic, Berber and Dutch at

home. The extract shows that the parents believe in the idea of learning while playing and that they experience the evolution of pedagogies as positive.

280 Interviewer: *Vinden jullie qua kleuterschool dat er veel veranderd is tegenover vroeger? Tegenover dat jullie bijvoorbeeld in de kleuterschool zaten? Of misschien tegenover dat als je eerste kinderen in de kleuterschool zaten?*
(...)

284 Arthur: *Ik denk eigenlijk dat wij meer gedrild werden, van 'ge moet die pen zo vasthouden', allemaal tegelijkertijd, die lettertjes maken. 'Hup volgende lijntje, volgende woordje schrijven'. Ik vind dat ze nu meer...*

285 Meyrem: *Ja, ik heb in Nederland gezeten he...*

286 Arthur: *Dat spelenderwijze van die kinderen zo, dat vind ik toch wel.*

287 Milad: *De methode is veranderd.*

288 Arthur: *Ja, de methode is helemaal anders geworden.*

289 Interviewer: *En heb je dan schrik dat dat niet dezelfde uitkomst gaat hebben?*

290 Arthur: *Nee, want als ik de kinderen zie evolueren thuis, komt dat op hetzelfde neer uiteindelijk.*

5.4 Advocacy-Oriented Assessment

The last mode of redefinition concerns the assessment of the learner. Learners who are assessed by educators who 'advocate for minority learners', benefit from interaction with their educators; in contrast, learners whose teachers see assessment as a way of legitimizing the problem of the learners' (language) background, disenable minority learners from the dominated group (Cummins, p. 21, 1986). The preschool in this dissertation aims to assess in an advocacy-oriented way. They do this by hiring translators for important parent-school contact moments but also by inviting external assistance to help multilingual children develop their language skills.

Although the well-intentioned teachers go out of their every way to advocate for the minority children, the legacy of their legitimization-oriented assessment is still tangible in their vocabulary. The care coordinator for example still uses a discourse of deficit when referring to multilingualism and people with a different cultural background. She does this by attributing the adjective 'negative' to minorities in the first extract and by referring to 'minorities' as 'problems' in the second extract. Also note that she expresses a lot of confidence about how to deal with minorities, which does not seem to leave a lot of room for evolution or further improvement. Although this discourse of deficit is not directly reflected in actions, the rhetoric does not contribute to a strategy of 'advocacy-oriented assessment' either.

118 Care Coordinator: *Ge hoort ge hoort mensen van bij de bakker van overal zo van amai amai amai daar wordt nogal is wat gedaan. Ze doen daar nogal wat en dan vergeten mensen heel snel dat negatieve van die migranten en ik allez ja, het werkt denk ik wel.*

155 Care Coordinator: *(...) Maar ik moet zeggen, die migrantenproblematiek daar liggen we niet meer van wakker. Die zijn er en we weten perfect wat we daarmee moeten doen.*

6. Discussion

In the results chapter I have used Cummins's "redefinition of the educator" lens to analyse the complex ways in which the preschool where I conducted my study has been coping with multilingualism. In doing so I have brought up a number of interesting dynamics that seem to govern how ownership of learning is negotiated and distributed among the various parties involved. The two questions about these dynamics that I will try to address in section 6.1. are firstly, 'why do parents who are not proficient in Dutch fail to acquire ownership' and secondly, 'why do multilingual children acquire ownership of the learning'? I will formulate an answer to the first question by drawing on Pulinx's sociolinguistic insights on the topic of integration. The discussion of the second question, in turn, will deal with the notions of empowerment (Cummins, 1986) and the concept of 'persistence' (Conley & French, 2014). Both questions will also briefly be explored through a Bourdieuan lens. Section 6.2 will explore the dual nature of language appreciation in the results. This will be done by means of comparing the dynamics of the preschool to a similar case of contradictory language ideologies, namely the 'Oakland Ebonics controversy' from 1996. I will do this because the scholarly insights based on this case are particularly relevant and applicable to the case discussed in this dissertation. Secondly, the fact that multilingual parents are rejecting multilingual policies, will again be linked to Bourdieu's views on language domination and its normative pressures.

6.1 Redistributing Ownership of Learning

6.1.1 The Notions of Participation, Empowerment and Persistence

The observation that parents who are not proficient in Dutch do not acquire ownership skills when participating in parent-school meetings questions the nature of the concept of 'participation'. As in most circumstances collaborative community participation results in the transmission of ownership components from teachers to parents. Clearly, physical presence is not a sufficient criterion to be considered a 'participator', otherwise those parents would acquire ownership simply by being there. According to Pulinx (2017), communication is an important facet of participation as well, as she describes the knowledge of the dominant language (here: Dutch) as a necessary condition for participation (p. 16). Pulinx also argues that the presence of interpreters at those parent-school

meetings does not enable the transmission of ownership skills. It is a sobering realization that mediated language use does not offer the same advantages as the actual competence of Dutch.

The second observation, namely the fact that multilingual children do acquire ownership over their own learning processes, is especially interesting because the children are only 3 to 5 years old and because their monolingual peers acquire a smaller share of ownership. A possible explanation of this dynamic lies in the effects of the ‘redefinition of the educator’. As previously stated, the ‘collaborative community participation’ mode of the ‘redefinition of the educator’ and its manifestations in parent-school meetings often transfer ownership skills from teachers to parents. However, the ultimate aim of the ‘redefinition of the educator’ is directed at the child itself, as by changing the relation between child and teacher the interaction with the educator empowers minority children.

The Oxford Dictionary defines this notion of empowerment as ‘the process of becoming stronger and more confident, especially in controlling one’s life and claiming one’s rights’ (Oxford Dictionary, 2018). In *Defusing “Empowering”*, pedagogue Ashcroft (1987) arrives at a definition of the adjective ‘empowering’ as ‘bringing into [being] a state of belief in one’s capability to act effectively’ (1987, p. 144). Both definitions capture the cognitive as well as the social/emotional character of the concept of ‘empowerment’; empowered learners acquire both a confident cultural identity and the motivation and ability to succeed at school (Cummins, 1986, p. 23). This pattern is similar to how multilingual education results in the improvement of well-being and school results, as shown in subsections 2.1.2-2.1.3 of the background chapter.

A number of those cognitive as well as emotional characteristics that minority learners display after they have been empowered because of the redefinition of the educator correspond to the 5 ownership components which this paper discussed in the context of parents acquiring ownership (see subsection 5.1.2). In this way it becomes clear that the different modes of redefinition result in the learners acquiring ownership components. Once the learner gathers all components (‘motivation and engagement’, ‘goal orientation and self-direction’, ‘self-efficacy and self-confidence’, ‘metacognition and self-monitoring’ and lastly ‘persistence’), he is able to take the ownership over his own learning process (Conley & French, 2014, p. 1020).

As an example of this dynamic I will present the skills that are brought along by the third mode of the redefinition of the educator, namely the promotion of a reciprocal interaction-oriented pedagogy. According to Cummins, this pedagogy instils minority learners with intrinsic motivation and confidence (Cummins, 1986, p. 21). Additionally, the approach encourages learners to ‘assume greater control over setting their own learning goals’ and it helps them develop ‘a sense of efficacy and self-direction’ (Cummins, 1986, p. 28-29). This example makes clear that ‘having ownership of your own learning processes’ is a product of minority empowerment.

Additionally, the notion of ‘persistence’ explains why multilingual children acquire a larger share of ownership over their own learning processes than their monolingual peers. Persistence ties in with ‘resilience’, a characteristic that the literature often uses to describe ‘individuals who have endured tremendous hardships’ (Conley & French, 2014, p. 1027-1028). Resilience is not a ‘fixed personally trait’, but it is a skill one develops when faced with adversity (Conley & French, 2014, p. 1027). In other words, someone who does not encounter any hardships during his life, cannot demonstrate resilience (Conley & French, 2014, p. 1027). Unlike resilience, persistence is a skill that can be mastered by all learners (Conley & French, 2014, p. 1028). Still, research shows that, although persistence ‘does not require experiencing adversity’, it is a ‘particularly powerful skill for learners’ who do experience an obstacle (Conley & French, 2014, p. 1028). From this point of view, the fact that the culture and language at school are not the same as at home, forms an ‘obstacle’. Children from multilingual backgrounds have to work harder in order to master two languages instead of one. By doing so, they develop persistence, a skill that helps them acquire ownership over their own learning processes.

To add a little nuance to this reasoning, it is important to emphasise that depicting multiculturalism as an ‘obstacle’ or an ‘adversity’ might give the wrong impression. When using these words, I do not want to deny that diversity is rich and valuable. The usage of these negative terms solely depends on the fact that the process of language acquisition takes longer and requires more effort when more than one language develops at the same time. It is logical that children faced with the challenge of developing two sets of grammar and vocabulary are trained more extensively in the skill of persistence than their monolingual peers.

6.1.2 A Bourdieuan View on Ownership

The observation that multilingual preschool children in general obtain ownership, whereas parents, who are not proficient in Dutch do not, emphasises the value of the knowledge of Dutch. From a Bourdieuan perspective, one could argue that the observation reveals the importance of Dutch in a market situation. I will elaborate on this economic metaphor of markets in the next paragraphs, after briefly explaining how Bourdieu's theories can be projected on to the case of the preschool. The concept of 'a legitimate language', which is also borrowed from the work of the famous sociologist Bourdieu, will come up as it helps to further expose the nature of the distribution of ownership.

In *Economics of Linguistic Exchange and Questions about sociology* Bourdieu (1982/1989; 1984) formulates sociological insights about language use. He mainly theorizes on the evaluations of standard languages versus those of dialects. Bourdieu's research indicates the profit one gains when one is raised speaking the standard language, and therefore he is making a class-based argument. As this dissertation discusses the dynamics of multilingualism at school, I will project Bourdieu's 1970s theories on to today's global, superdiverse world. In that way, the negative perceptions of dialect become equated with similar reactions to the use of other languages than Dutch at school, whereas the advantages that the use of standard language brings along, are comparable to the profits gained from proficiency in Dutch.

As stated earlier, Bourdieu employs a market metaphor; this implies that he perceives the world as a social game in which individuals put in capital that has the potential of creating profit or loss (*le marché linguistique (...) est un certain type de lois variables de formation des prix des productions linguistiques*) (Bourdieu, 1984, p. 123-124) A bilingual job applicant with linguistic capital in two languages French and Dutch might for example land a job because the interviewers were impressed by his language skills, whereas an individual who is not proficient in Dutch, might have been rejected. This 'capital' is a form of accumulated labour that can be put in to gain profit (*Le capital linguistique (...) est le pouvoir de faire fonctionner à son profit les lois de formation des prix*) (Bourdieu, 1984, p. 124). 'Capital' can be of an economic, a cultural or a social nature (Bourdieu, 1982/1989, p.120). Bourdieu (1982/1989) emphasizes that one can only explain the structure of society when acknowledging all those forms of capital, and not only the economic interpretation of the term (p. 121). The universe of transactions should not be limited to the exchange of goods, as the market metaphor and its laws about profit and loss can be applied to symbolic exchanges as well

(Bourdieu, 1982/1989, p. 121). Note that the notion of '(re)distribution' in the context of ownership is also borrowed from the 'universe of transactions'.

As we have established that linguistic capital is in fact a form of capital in the Bourdieuan sense, I can return to my earlier statement that the distribution of ownership at the preschool shows the importance of Dutch in a market situation. The fact that parents who are not proficient in Dutch do not acquire ownership of their children's learning, whereas their 5-year-old children who learn Dutch at school do, clearly emphasizes the importance of Dutch. However, according to Bourdieu, the truth about communicative relationships cannot be completely captured through discourse alone (*ces relations d'interaction ne sont pas comme un empire dans un empire*) (Bourdieu, 1984, p. 127). A focus on language alone is insufficient, as it is not just the language but the whole social person who is speaking (Bourdieu, 1982/1989, p. 99-103). Therefore it is important to take into account the context, the conditions of possibility for social practices, and ultimately, the hierarchical relationships, since all of these circumstances influence who can easily voice his opinion and who cannot (Bourdieu, 1982/1989, p. 99).

When this theory is applied to the case of the preschool, it can be argued that the conditions of possibility for the practice of the parent-school meetings are skewed in favour of parents who are proficient in Dutch (in other words: who have the dominant kind of linguistic capital). Therefore a hierarchical distinction is created between parents who speak Dutch and parents who do not. This distinction results in a group of parents that can easily speak up and that is listened to, who form a sharp contrast to parents who are only represented through a spokesperson although they are in fact physically at the meeting. This Bourdieuan argument that one should focus on the conditions for social practices backs up Pulinx's insight, described in subsection 7.1.1, that Dutch is a necessary condition for participation in parent-school meetings and that the use of interpreters does not include the parents enough for these parents to acquire ownership components. Children of only 5 years old, who are in the process of acquiring Dutch as well as their home language, do acquire this ownership as their proficiency in Dutch gives them a voice that is listened to.

This distinction between who can and who cannot easily take the floor, has to do with the notion of a 'legitimate language'. People speak in order to be believed, and when the legitimate language is being spoken, the receivers are automatically installed with a degree of credibility. Individuals usually benefit from linguistic capital, of which the use of the legitimate language forms a part. This

term ‘legitimacy’ comes from Bourdieu’s sociological interpretation of linguistic theory, in which he does not focus on the language solely but also takes the hierarchical distinctions and the conditions of production possibilities, which were discussed earlier, into account. This sociological reading leads to a displacement of concepts, where the Chomskyan notion of grammaticality has to make place for the idea of a ‘legitimate language’ (*l’ acceptabilité sociologiquement définie ne consiste pas seulement dans le fait de parler correctement une langue*) (Bourdieu, 1984, p. 123). In this same interpretation he also adjusts the concept of ‘communicative relations’ to that of ‘relationships of symbolic power’ in order to emphasize the influence of hierarchical distinctions. Lastly the term of ‘linguistic competence’ is replaced by the concept of ‘symbolic capital’, to fit in Bourdieu’s (1982/1989) metaphor and to indicate the fact that language can be put in, in order to gain profit in a market situation (p.93).

In the case of the preschool, Dutch clearly is the legitimate language. This means that the use of Dutch has the power of making people listen (*non seulement écouté mais entendu*) (Bourdieu, 1984, p. 96). The legitimate language enables authorization and this effect of dominance causes people to hear what is being said. It is the form of the message that makes a language legitimate and that therefore makes people listen (*un langage <légitime> dit constamment en plus de ce qu’il dit, qu’il le dit bien*) (Bourdieu, 1984, p. 104). The content is only secondary to these stylistics. In other words, the opinion of parents who cannot communicate in the legitimate language is not heard. As their form is not authorized, the content of their reasoning does not resonate. In this way certain groups are excluded from communication and participation, as communication requires a legitimate sender and a legitimate receiver (Bourdieu, 1982/1989, p. 98). Bourdieu (1982/1989) argues that the voices of those parents are being censored (p. 97). As a consequence of this censorship, parents who are not proficient in Dutch cannot acquire ownership skills either. Their children, whose symbolic capital contains the use of the legitimate language, put in their linguistic capital and are rewarded for it, as they are being listened to and even acquire ownership of their own learning processes.

6.2 The Dual Nature of Language Appreciation

Next to the dynamics of ownership distribution which were discussed in the previous section, the results chapter also pointed out the dual nature of language appreciation. On the one hand, the teaching staff believes in the benefits of additive linguistic incorporation but, on the other hand, this

strategy sparks negative reactions among the other stakeholders. In particular, the disapproval of additive linguistic incorporation by multilingual parents intuitively feels surprising because the efforts of accommodating multilingualism are taken in order to benefit their multilingual children. One would expect parents to support measures that aim to improve the abilities and the wellbeing of their children. Still, this seemingly contradictory dynamic is not at all without precedent. Although many contemporary examples support this trend, I will explore a 1996 event referred to as the ‘Oakland Ebonics controversy’, which has interesting similarities with the preschool case of this dissertation (Lippi-Green, 2012, p. 306). I chose to compare the preschool to the ‘Oakland Ebonics controversy’ because the case evoked ‘entrenched opinions from everyone’: scholars, (inter)national media and celebrities (Seymour, Abdulkarim & Johnson, 1999, p. 68). In the next paragraphs I will first describe the specific circumstances of the controversy. Next, I will show the similarities and the differences between the preschool of this dissertation and the Oakland Ebonics Controversy. Afterwards, I will discuss how the ‘lessons for the future’ pointed out about the 1996 controversy, are still relevant for the preschool of this dissertation. In subsection 6.2.2, I will then connect the disapproval of additive linguistic incorporation at the preschool to Bourdieuan theories about the normative pressures of a unified market.

6.2.1 The Oakland Ebonics Controversy Revisited

On December 18th of 1996, the Oakland Unified School District Board published a resolution on Ebonics, in which they referred to research which proves Ebonics to be a valid language that is ‘worthy of study’ (Oakland Unified School District Board of Education, 1996). Ebonics, which is a contraction between ‘ebony’ (which refers to ‘Blackness’) and ‘phonetics’, is often called ‘Black English’ or ‘African-American English’ (AAE) in academic circles (Seymour, Abdulkarim & Johnson, 1999, p. 68). The resolution stated that the school would incorporate and even teach Ebonics, with the purpose of ‘maintaining the richness of the language’ and ‘facilitating the mastery of English language skills’ (Oakland Unified School District Board of Education, 1996).

The resolution was met with outrage from parents, newspapers, TV shows, celebrities and politicians. White people as well as Black people resented the well-meant and scientifically sound resolution of incorporating Ebonics at school. Kweisi Mfume, the Black president of the National Association for the Advancement of Coloured People (NAACP), reacted to the controversy by voicing his disapproval of ‘lowering standards’. The Black civil rights activist and politician Jesse

Jackson agreed with this reasoning. The National Head Start Association (NHSA), ‘an organization dedicated to the education of poor children’, released a campaign which featured a Martin Luther King-like figure and the extract “I has a Dream” (Lippi-Green, 2012, p. 316-317; see fig. 5). The advertisement directly addressed African-Americans and alerted to the idea that language is power and that by allowing children to use Ebonics, their power is denied. In this way the underlying message of the campaign seemed to advocate for the assimilation of Black culture (Lippi-Green, 2012, p. 316-317). The advertisement was designed with assistance from a group called ‘Atlanta’s Black professionals’, was published in *The New York Times* and won several awards (Lippi-Green, 2012, p. 316-317). Due to the widespread disapproval, the original Oakland resolution was amended. The second resolution called Ebonics ‘a language pattern’, rather than a language and advocated for a subtractive, rather than an additive, linguistic incorporation with an emphasis on the transition towards American English (Oakland Unified School District Board of Education, 1997).


white print: "I HAS A DREAM."

The ad makes its case by appealing directly to African Americans:

"Does this bother you? It should. We've spent over 400 years fighting for the right to have a voice. Is this how we'll use it? More importantly, is this how we'll teach our children to use it? If we expect more of them, we must not throw our hands in the air and agree with those who say our children cannot be taught. By now, you've probably heard about Ebonics (aka, black English). And if you think it's become a controversy because white America doesn't want us messing with their precious language, don't. White America couldn't care less what we do to segregate ourselves. The fact is language is power. And we can't take that power away from our children with Ebonics. Would Dr. Martin Luther King, Malcolm X, and all the others who paid the price of obtaining our voice with the currency of their lives embrace this? If you haven't used your voice lately, consider this an invitation.

SPEAK OUT AGAINST EBONICS

*The National Head Start Association
1651 Prince Street, Alexandria, VA 22314"*



That this bother you? It should. We've spent over 400 years fighting for the right to have a voice. Is this how we'll use it? More importantly, is this how we'll teach our children to use it? If we expect more of them, we must not throw our hands in the air and agree with those who say our children cannot be taught. By now, you've probably heard about Ebonics.

Like, black English. And if you think it's become a controversy because white America doesn't want us messing with their precious language, don't. White America couldn't care less what we do to segregate ourselves. The fact is language is power. And we can't take that power away from our children with Ebonics. Would Dr. Martin Luther King,

Malcolm X, and all the others who paid the price of obtaining our voice with the currency of their lives embrace this? If you haven't used your voice lately, consider this an invitation.

SPEAK OUT AGAINST EBONICS
The National Head Start Association

Fig. 7: Anti-Ebonics Campaign NHSA

The preschool in this dissertation and the ‘Oakland Ebonics Controversy’ display many similarities. In both cases there is the positive stance of the teachers who evaluate multilingualism as a source of linguistic richness and who are aware of the research showing that a multilingual policy reduces patterns of minority learner failure. This positive stance is sharply contrasted with the disapproving view of monolingual and multilingual parents as well as other stakeholders. It can also be argued that in both cases arguments against the multilingual policy were based on the idea that this policy would be harmful for the children’s future success. The strong and emotional reactions of the teachers, parents and other stakeholders about both cases reveal the ‘intensity of people’s beliefs and opinions about language and language diversity’ (Wolfram, 1998, p. 109).

Of course the situation of the ‘Oakland Ebonics controversy’ and the preschool of this dissertation are not identical. To start with, the Ebonics controversy concerns the language policy of a whole district, and not that of one specific preschool. Next to that, the whole issue about whether Ebonics is a language or a dialect is not echoed in the preschool; the legal status of home languages like Turkish is not under discussion. I should also note that the nature of the Oakland proposal is slightly more radical, as the aim of the original resolution was to teach in Ebonics. This aim was loudly protested and therefore erased in the amended version. The preschool of this dissertation limits the use of home languages to the learners, as most teachers are not proficient in their multilingual learners’ home languages. A last difference that I want to point out between both situations is the fact that the ‘Oakland Ebonics controversy’ took place twenty years before I observed and participated at the preschool. Therefore it would be logical that the resolution seemed more radical and progressive back then, compared to how a similar policy change is experienced now. Still, the reactions to the multilingual policy at the preschool qualify as remarkably similar to the American reactions two decades earlier.

The debate sparked by the Ebonics controversy exposed sensitivities and misconceptions about language diversity. Scholars pointed out the ‘lessons to be learned’ from this 1996 event about the nature of language ideologies and the need for educating the masses. I will discuss each of those key considerations separately, while paying attention to the fact that they apply to the Ebonics controversy as well as to the dynamics of the preschool. The recommendations formulated by sociolinguists like Wolfram (1998) and Rickford (1999) in response to the ‘Oakland Ebonics Controversy’ offer relevant insights into the dual nature of language appreciation at the preschool.

As stated before, the reactions to the Ebonics controversy were intense and numerous. Similarly, the debate sparked by the multilingual policy at the preschool exposed how passionate (and sometimes even violent) people's beliefs about language are. Such 'underlying, consensual beliefs about the way language is supposed to be' are also called 'language ideologies' (Wolfram, 1998, p. 109). The language ideologies of the parties that reject multilingualism (in both cases mostly the parents) are pervasive and uncontested because immersive approaches intuitively seem to make sense (Wolfram, 1998, p. 110). When these parties are confronted with an opposing language ideology, one that promotes a set of non-mainstream beliefs, an intense debate is born (Wolfram, 1998, p. 10). The language ideologies of the parties in favour of multilingualism and those of the parties against multilingualism, are equally strong. Still, the language beliefs of the teachers, which are infused with scholarly knowledge and accurate information about multilingualism, are not merely beliefs as they are based on professional expertise. This 'chasm between popular beliefs and specialized expertise' characterizes debates about multilingualism at school (Wolfram, 1998, p. 112). The gap explains the sharp contrast between sociolinguists and informed teaching staff, who experience multilingual policies as 'linguistically and pedagogically sound' on the one hand and parents, who rely on a language ideology of common sense and react in a way that is 'sceptical if not hostile' about this same policy, on the other hand (Rickford, 1999, p. 267-269).

The pervasive immersive language ideology that the parents in both cases intuitively believe in relies 'on a widespread level of public misinformation about language variation and education' (Wolfram, 1999, p. 109). Rickford (1999) describes this situation and also voices recommendations on how to pass on knowledge about language diversity (p. 271), acknowledging scholars' frustrations about the fact that misconceptions about multilingualism still exist but also indicating the reason behind this dynamic. According to him, researchers have forgotten that a 'message has to be repeated over and over again, in different manners, for different audiences and for different generations in order to stick' (Rickford, 1999, p. 271). Rickford (1999) also emphasizes the importance of formulating academic insights in a 'simple and direct language, which the public understands and appreciated' (p. 271). As the case at the heart of this dissertation shows that similar misconceptions are still very much alive; contemporary scholars might also benefit from taking Rickford's advice into account.

6.2.2 A Bourdieuan View on Language Appreciation

Through the comparison with the ‘Oakland Ebonics controversy’, it becomes clear that the negative evaluations of additive linguistic incorporation have been around for decades and that misconceptions are at the core of this dynamic. A Bourdieuan (1982/1989) perspective explains where these mistaken beliefs come from, as language ideologies based on common sense and intuition are also unconsciously indebted to normative pressures of the legitimate language.

According to Bourdieu, it is the dominant group that embodies the linguistic norm (Bourdieu, 1982/1989, p. 112). The market laws reward the use of legitimate languages, whereas they penalize the use of other languages (Bourdieu, 1982/1989, p. 111). Translated to the case of the preschool, this means that Dutch is the norm and that the use of Dutch is rewarded (multilingual children acquiring ownership), whereas the lack of proficiency in Dutch is penalized (non-proficient parents do not acquire ownership). From a strictly linguistic point of view, all languages are equal but from a sociological point of view this is not the case (Bourdieu, 1982/1989, p. 103): linguistic competence is not considered ‘linguistic capital’ in all cases as a language is only worth what the speaker is worth (*le marché linguistique a des lois de formation des prix qui sont telles que tous les producteurs de produits linguistiques (...) ne sont pas égaux*) (Bourdieu, 1984, p. 126). The fact that parents are, for example, linguistically competent in Turkish does not give them any capital to invest in parent-school meetings and does not help them to acquire ownership components. Similarly, public opinion did not value proficiency in Ebonics during the Oakland Ebonics controversy.

Most of the time, only one language is granted the status of ‘legitimate’, and therefore considered symbolic capital. The dominance of this language (in our case: Dutch) is officially recognized and in this way, a unified market is created. This market sets its legitimate language as a benchmark (Bourdieu, 1982/1989, p. 103). Speakers of other languages feel the need to adjust to the standard offered by this legitimate language because of normative pressures of the legitimate language (Bourdieu, 1982/1989, p. 103; Woolard, 1985, p. 743). These normative pressures are, for example, tangible in the fact that individuals experience the linguistic capital of Dutch as necessary in order to have success in the unified market (Bourdieu, 1982/1989, p. 109). During the focus group discussions, many multilingual parents voiced the idea that Dutch is the key to a better future as their primary argument in favour of immersive education. The same reasoning is behind Mfume’s statement against positively evaluating Ebonics at school. Another manifestation of these normative

pressures lies in the fact that parents start to feel dissatisfaction about their own linguistic products (Bourdieu, 1982/1989, p. 115). It is this dissatisfaction that prompts parents to ask teachers to ban home languages from school and that explains the disapproval of additive linguistic incorporation as a whole. It is fair to say that, although the school views multilingualism as a form of rich, didactic capital (Sierens & Van Avermaet, 2014), the normative pressures of the unified market that only views the legitimate language of Dutch as a ‘capital’ influence parents to swear by immersive education and overturn multilingual policies.

7. Conclusion

In this dissertation I have reported on research conducted at a preschool in Flanders where almost half of the school population does not have Dutch as their main home language. In doing so, my work ties in with an intensive ongoing discussion about multilingualism in various scholarly fields as well as in the political arena.

By means of ethnographic fieldwork (observations, participation and casual conversations), two focus group discussions with parents and a semi-structured interview with the care coordinator, I have been able to document how the school was in the middle of a crucial transition with teaching staff trying to accommodate multilingualism and promote integration. My analysis has shown that these efforts are part of a recent mentality switch: while the teaching staff used to have a negative view of the school's cultural and linguistic diversity, they have started to appreciate its richness. The main product of this mentality switch was the installment of a multilingual policy to replace the school's long-standing approach.

Drawing on Cummins's (1986) framework for intervention aimed at empowering what he calls minority learners, I argue that at the preschool where I did my research, the new policy on multilingualism has led to a redefinition of the educator in a number of different ways, including the promotion of collaborative community participation and the additive incorporation of minority languages. Crucially, my analysis of the data demonstrates how this redefinition of the educator has gone some way towards transforming the complex relationship between parents and teacher into a community of practice, for example through organizing parent-school meetings and inviting the parents to school as often as possible.

What can I conclude? At the most basic level: that the preschool's mentality switch, its new 'unity-in-diversity' policy on multilingualism through which all home languages and cultures are now welcome, has dramatically affected the roles of all stakeholders. First, as I already indicated in the previous paragraph, the role of the educator is being redefined. In this dissertation I have expanded on four different so-called 'modes' in which this redefinition seems to be at work. Next, I have shown that, in contrast with what has been argued by immersionists, the multilingual approach does not prevent the integration of children who do not speak Dutch at home; on the contrary, by interacting with the redefined educator, the children's integration is actually facilitated. A

manifestation of this is the fact that 3-to-5-year-olds, who as I have argued exercised persistence in the face of previous linguistic challenges, start to acquire ownership over their own learning processes. Interestingly, a somewhat surprising conclusion of my research is that the multilingual policy benefits parents as well, especially parents who are proficient in Dutch (including of course those who speak Dutch at home). The ‘collective community participation’-mode of the redefinition of the educator made parents more conscious about what is happening at school and more confident to give the teachers feedback and stimulate their children’s development at home. In this way, parents who are proficient in Dutch started to acquire ownership of their children’s learning processes.

I can draw an interesting double conclusion at this stage: based on the redistribution of ownership, the school’s new approach is beneficial for the children who do not speak Dutch at home (which is what the new approach was all about in the first place); and the redefinition of the educator is also good news for the Dutch-language parents. Which leaves the parents who do not speak Dutch at home: while they do put in efforts by joining parent-school meetings, my research has shown that they cannot truly participate due to the fact that they do not speak Dutch. This lack of knowledge of Dutch is also the reason why they do not acquire ownership over their children’s learning processes. As a result, it is their children who acquire ownership over their own learning processes.

While the preschool’s new approach has turned out to be successful, the various stakeholders’ responses prove rather mixed. To begin with, the teachers are very optimistic as they experience the uplifting effects of the policy on a daily basis. In contrast, parents who are not proficient in Dutch are not. As I have argued, their lack of knowledge of Dutch prevents them from truly participating and so, because of this exclusion, they experience normative pressures coming from the legitimate language. They want to make sure that their children do not encounter the same problem and they insist that they acquire Dutch at an early age. This is why they feel unhappy about the school’s multilingual policy.

All this exposes the dual nature of language appreciation present at the preschool. On the one hand, there is the teaching staff who experience multilingualism as a source of richness. On the other hand, there are the parents (including – most prominently – those not proficient in Dutch), who consider the idea that a multilingual policy benefits children’s development of Dutch as counterintuitive. Strengthened by the fact that they often hear this same message in the media, they negatively

evaluate multilingualism at school. In the context of the Oakland Ebonics controversy I indicated how this dual nature of language appreciation points to a chasm between scholarly informed individuals and people who base their opinion on 'common sense'. This chasm displays an urgent need for informing the parents on the topic of multilingualism and diversity, as the pervasive immersive language ideology that the parents intuitively believe in relies 'on a widespread level of public misinformation about language variation and education' (Wolfram, 1999, p. 109).

Sociolinguist Rickford acknowledges scholars' frustrations about the fact that misconceptions about multilingualism still exist but he also indicates the reason behind this dynamic. Rickford argues that researchers have forgotten that a 'message has to be repeated over and over again, in different manners, for different audiences and for different generations in order to stick' (Rickford, 1999, p. 271). Next to this, he also emphasizes the importance of formulating academic insights in a 'simple and direct language, which the public understands and appreciates' (1999, p. 271). Applied to the case of the preschool, Rickford's insights point out a need for informing and even educating the parents about the disadvantages of an immersive approach as well as of the counterintuitive but proven advantages of multilingual policies.

I can only modestly hope that this dissertation, with all its limitations, may at some point make a contribution to this effort. Rather than spelling out new lines for further research, I believe I should therefore start to reflect on how to effectively report my research findings back to the teachers and parents who were so kind to grant me access to their daily encounters at the preschool. If I succeed in demonstrating to the teachers that their new approach seems to work and if I can help make the parents (no matter what their language background is) aware of the beneficial role that the home language plays in education for all parties involved, then the research reported in this dissertation has been worthwhile.

8. Afterthought: Minding my Words

At the end of this dissertation, there is one last issue that I need to address, namely my struggle to find appropriate terminology to refer to people's language background. In section 8.1, I will briefly indicate the importance of formulating matters in a clear and non-offensive way. I will also demonstrate the reasons why I have rejected the use of certain terms. In the next section, I will then indicate which terminology I have decided to use in this dissertation and why.

The use of terminology is embedded in 'the politics of representation, value and identity' (Fairclough, 2003, p. 18). Consequently, there is an established relationship between linguistic change, which is a matter of the representation of identities, and actual social change of values (Fairclough, 2003, p. 22). This relationship has grounds in social constructivism. As people shape activities by talking about them, by representing those events in an interaction, activities are 'enactments of discourse' (Fairclough, 2003, p. 22). In other words, society, which is considered to be the combination of all events, is constructed through words. The usage of vocabulary that avoids dominance actually empowers society.

The challenge of finding appropriate vocabulary consists of being specific yet concise. Vocabulary about language diversity that used to be widely spread, has been discredited. The literature is clear about what terms not to use, but alternatives that are both insightful and applicable are harder to find. 'Native speaker' and 'mother tongue' are examples of such discredited terms. The words form a pair, in the sense that when you are a native speaker of a particular language, you have that language as your mother tongue. Ben Rampton (1990) contested the intrinsic implications of both concepts in his article called *Displacing the Native Speaker*.

His first argument pointed out that the terms 'native speaker' and 'mother tongue' only acknowledge the endowed nature of language but completely ignore the acquisition of language in social groups (Rampton, 1990, p. 98). A second overlooked aspect is the fact that 'non-native speakers' sometimes supersede 'native speakers' in specific language activities, for example telling a story (Rampton, 1990, p. 98). Linked with this argument, the terms also do not cover the fact that 'natives' are more proficient in some language practices and areas than others (Rampton, 1990, p. 98). Some 'native speakers' might be great in writing academic dissertations, whereas other 'native speakers' are better at writing song lyrics. Argument four resists the binary distinction that comes with the concept of

‘native speakers’; you either are one or you are not. The fact that most countries are multilingual is not addressed by the terminology pair either.

These intrinsic contestations tie in with an ideological controversy. The phrase ‘native speaker’ is inherently hierarchical. It creates a reality of domination and supremacy (Rampton, 1990, p. 98). The term ‘non-native language’ carries the implication of being unimportant to anyone who is not part of a particular minority (Rampton, 1990, p. 98). Because of this undertone, language speakers are disempowered. ‘Non-native speakers’ are consequently ‘denied their full involvement in mainstream education’ (Rampton, 1990, p. 98). The languages of ‘non-native speakers’ often remain unacknowledged at school, but at the same time it is not possible for a non-native speaker to ever become a ‘native speaker’ of the dominant language either. ‘Non-native speakers’ are also defined by the ‘deficit’ of not solely speaking the main school language at home and not by the opportunity that their other language abilities presents.

Terms like ‘minority/majority languages’ contain the same hierarchical implications. A ‘majority language’ is the dominant language and therefore the cornerstone of education. This hegemonic undertone of ‘majority language’ marginalizes the ‘minority language’ in the same way as ‘native language’ does to ‘non-native speakers’. Another argument against ‘majority/minority languages’ can be that quantifying terms like this open the door to internal contradictions like ‘the majority minority’ or vice versa (McGirt, 2016). A third problem that arises when using this terminology is that the terms are anything but specific or transparent. ‘Minority’ is a container term that does not attribute any cultural characteristics to the group it describes. The term is inherently generalizing as one term is used to describe a whole group, there is no room for nuance. The logical effect is then that some people will feel ‘mischaracterized’ (McGirt, 2016). Still, ‘minority/majority language’ is often used, as it is an ideal way to avoid ‘linguistic landmines’ (McGirt, 2016). But when ethnicity, class or profession are relevant, I have tried to add those ‘layers of detail’ to the description (McGirt, 2016).

Using the phrases ‘L1’, ‘L2’ and ‘L3’ also brings unwanted connotations and ambiguities with it. First of all, they seem to impose a numerical hierarchy on the languages. As one’s ‘L2’ can never become one’s ‘L1’, the terminology seems to imply that an ‘L2’ speaker can never be as proficient as an ‘L1’ speaker of a language. Just as with the term ‘native speaker’, ‘L1’ and ‘L2’ focus on endowed language capacities, and fail to take into account ‘expertise’ or ‘affiliation’ (Rampton,

1990, p. 99). The terminology also draws on the old, static image of language, which is not relevant in our globalized modern society (Garcia, 2011, p. 7). The fact that language is dynamic, explains why it is not straightforward to use the 'L1'-'L2'-'L3' distinction in this dissertation. Many of my interviewees have more than one 'L1' or even ask themselves what their 'L1' is, as they speak a mixture of languages at home. This example shows that using the term 'L1' can be unprecise and ambiguous.

The only option seems to be describing the language situation of each individual in a detailed manner. As the sociolinguists McKenzie and Crowcroft (1996) describe in their article about the search for terminology in medical research, it is better to give a description than to find a 'catch all name' (p. 1054). They also emphasise the need to be specific; if cultural differences are (expected to be) a dominant influence on the patterns that you are researching, those cultural features should govern the used categorisation (McKenzie & Crowcroft, p. 1054). This advice is overlooked when using a container term like 'minority', but is respected when using an extensive description of the studied individual. Describing a language situation in a strictly dichotomous way does not honour the complex language realities (Van Avermaet et al., 2016, p. 9).

The article also recommends indicating the logic behind one's terminology and how certain labels are assigned to certain individuals (McKenzie & Crowcroft, 1996, p. 1054). In describing specific language situations, I have tried to consider the expertise that the individual has in each language, as well as how loyal the individual feels towards it. This loyalty can be a product of inheritance, but it can also be a product of deliberate affiliation, of membership of a specific group rather than a family (Rampton, 1990, p. 99). It is also important that the individual is the one classifying himself (McKenzie & Crowcroft, 1996, p. 1054). The descriptive reality should be constructed on the basis of the individual's story and should not be imposed externally. The only problem with the descriptive approach is that extensive descriptions create sentences and papers that are hard to read and full of repetition. Therefore, I have felt obliged to make a compromise between being specific and writing an informative dissertation. I have done so by describing the language situation of each individual at the moment of introduction.

When grouping together individuals or talking about generalities, I have used the terms 'home languages' and 'main school language'. With 'home languages' reference is made to the complex reality of languages spoken in all non-school settings. With 'main school language' 'Flemish' is

indicated; the adjective 'main' signifies the acknowledgement that other languages might be used in the support of this 'main school language'. Part of the weakness of this binary distinction is that some settings are not clearly school or non-school territory. What about the road from home to school for example? This problem shows that the dynamic character of language resists strictly binary distinctions. Still, this flawed distinction has been used as I believe the goal of writing an informative dissertation legitimates occasional grey areas. For the same reason the use of 'minority' and 'majority' has also come up, when referring to relationships of dominance. Although I am aware of the shortcomings of this term, practical reasons and the frequent occurrence of the term in the literature have encouraged me to occasionally use it.

Reference list

- Agentschap voor binnenlands bestuur & Studiedienst Vlaamse Regering. (2016). *Lokale Inburgerings- en Integratiemonitor*. Retrieved from <http://www.statistiekvlaanderen.be/monitor-lokale-inburgering-en-integratie>.
- Agirdag, O., & Hermans, M. (2011). Etnische ongelijkheid in het onderwijs: een pleidooi voor meertalig onderwijs. *VMT Vlaams Marxistisch Tijdschrift*, 44(3), 19-23.
- Amit, V. (Ed.). (2003). *Constructing the field: Ethnographic fieldwork in the contemporary world*. London: Routledge.
- Ashcroft, L. (1987). Defusing" empowering": The what and the why. *Language Arts*, 64(2), 142-156.
- Barroso, J., & De Carvalho, L. M. (2008). PISA: un instrument de régulation pour relier des mondes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 164, 77-80.
- Blommaert, J., & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: Epo.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1989). De economie van het linguïstisch ruilverkeer. (R. Hofstede, C. van der Maesen, B. Maso, P. Nijhoff, D. Pels, Trans.). In D. Pels (Ed.), *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip* (92-119). Van Genneep: Amsterdam. (Original work published in 1982).
- Conley, D. T., & French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018-1034.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority learners: A framework for intervention. *Harvard educational review*, 56(1), 18-37.
- Cummins, J. (2008). Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003 (Petra Stanat & Gayle Christensen, eds., 2006). *Curriculum Inquiry*, 38(4), 493-497.
- Cummins, J. (2018) Urban Multilingualism and Educational Achievement: Identifying and Implementing Evidence-Based Strategies for School Improvement. In P. Van Avermaet , S. Slembrouck, K. Van Gorp , S. Sierens, K. Maryns (Eds.), *The Multilingual Edge of Education* (67-90). London: Palgrave Macmillan.
- Duguid, P. (2005). “The art of knowing”: Social and tacit dimensions of knowledge and the limits of the community of practice. *The information society*, 21(2), 1-19.
- Empowerment. (n.d.). In *Oxford Dictionaries*. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/empowerment>.
- Fairclough, N. (2003). ‘Political correctness’: The politics of culture and language. *Discourse & Society*, 14(1), 17-28.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Routledge.
- García, O. (2011). From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. *Perspectives*, 34(1), 5-9.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.

- Gee, J. P. (2018). *Introducing discourse analysis: from grammar to society*. Abingdon: Routledge.
- Glenn, P., & Susskind, L. (2010). How talk works: Studying negotiation interaction. *Negotiation Journal*, 26(2), 117-123.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. New York: Longman.
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2017). *Inspelen op de meertalige realiteit in het GO!: visie, vragen en antwoorden*. Retrieved from http://pro.g-o.be/blog/Documents/GO%21_Visietekst_Meertalige%20RealiteitDEF.pdf.
- Hastrup, K., & Hervik, P. (Eds.). (2003). *Social experience and anthropological knowledge*. London: Routledge.
- Hogan-Brun G., Mar- Molinero C. & Stevenson, P. (2009). Testing regimes. Introducing cross-national perspectives on language, migration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe* (p. 1-13). Amsterdam: John Benjamins.
- Honig, A. S. (1979). Parent involvement in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (426-455). New York: The Free Press.
- Horner, K. (2009). Language, citizenship and Europeanization: Unpacking the discourse of integration. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe* (p. 109-128). Amsterdam: John Benjamins.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human studies*, 8(3), 279-303.

Lokale Inburgerings- en Integratiemonitor (2016), Retrieved from: <http://www.statistiekvlaanderen.be/monitor-lokale-inburgering-en-integratie>.

Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Hilde Crevits. (2016). *Vlaamse 15-jarigen internationaal sterk in wiskunde, wetenschappen en leesvaardigheid, toch nog 17% laagpresteerders*. [Press release]. Retrieved from <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vlaamse-15-jarigen-internationaal-sterk-in-wiskunde-wetenschappen-en-leesvaardigheid>.

Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Pascal Smet. (2013). *Nieuwe PISA-resultaten bevestigen noodzaak genomen beslissing hervorming secundair onderwijs* [Press release]. Retrieved from https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Persbericht_Pascal_Smet_PISA.pdf.

Krueger, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Retrieved from <http://www.comm.umn.edu/akoerner/courses/5431-S10/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>.

Labov, W. (2010). *Principles of linguistic change, volume 3: Cognitive and cultural factors*. Chichester: John Wiley & Sons.

Laluvein, J. (2010). Parents, Teachers and the “Community of Practice”. *The Qualitative Report, 15(1)*, 176- 196.

Lambert, W.E. (1973). *Culture and language as factors in learning and education*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf>.

Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban education, 38(1)*, 77-133.

Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*. London: Routledge.

- Machles, D., Bonkemeyer, E., & McMichael, J. (2010). Community of practice. *Professional Safety*, 55(1), 46-51.
- Marcus, G. E., & Fischer, M. M. (1999). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- McGirt, E. (2016) *A defense of 'Politically Correct' Language*. Retrieved from <http://fortune.com/2016/10/11/a-defense-of-politically-correct-language/>.
- McKenzie, K., & Crowcroft, N. S. (1996). Describing race, ethnicity, and culture in medical research. *BMJ: British Medical Journal*, 312, 1054.
- Oakland Unified School District Board of Education. (1996). *Oakland School Board Ebonics Resolution*. [Press release]. Retrieved from <https://linguistlist.org/topics/ebonics/ebonics-res1.html>.
- Oakland Unified School District Board of Education. (1997). *Oakland School Board Amended Ebonics Resolution*. [Press release]. Retrieved from <https://linguistlist.org/topics/ebonics/ebonics-res2.html>.
- Pujolar, J. (2007). Bilingualism and the nation-state in the post-national era. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (p. 71-95). London: Palgrave Macmillan.
- Pulinx, R (2017). *The dynamics of teachers' beliefs about language, citizenship and social interaction. Echoes of monolingualism in Flemish classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Universiteit Gent, Gent.
- Radin, N. (1971). Three Degrees of Parent Involvement in a Preschool Program: Impact on Mothers and Children. *Child Development*, 43(4), 1355-1364.

- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Van Avermaet, P., Van Gorp, K., Slembrouck, S., & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs' (2009–2012): Eindrapport*. Gent & Leuven: Universiteit Gent & KU Leuven.
- Ramirez, A. F. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35(2), 93-110.
- Rampton, B., Tusting, K., Janet, M., Richard, B., Angela, C. & Lytra, V. (2004). *UK Linguistic Ethnography: a discussion paper*. Unpublished paper. Retrieved from: <https://drive.google.com/file/d/0B5slLqgzxc-cmJ4TmlTbIhsazA/view>.
- Rampton, M. B. H. (1990) Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44 (2), 97–101.
- Rickford, J. R. (1999). The Ebonics controversy in my backyard: A sociolinguist's experiences and reflections. *Journal of Sociolinguistics*, 3(2), 267- 275.
- Rosiers, K. (2016). Nederlands om te rekenen, Turks om te roddelen? De mythe ontkracht. Een interactie-analyse naar translanguaging in een Gentse superdiverse klas. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal-en Letterkunde*, 132(3), 155-179.
- Schinkel, W. (2009). De virtualisering van burgerschap en de paternalistische staat. *Sociologie*, 5(1), 48-68.
- Schinkel, W., & Noordegraaf, M. (2011). Professionalism as symbolic capital: Materials for a Bourdieusian theory of professionalism. *Comparative Sociology*, 10(1), 67-96.
- Seymour, H. N., Abdulkarim, L., & Johnson, V. (1999). The Ebonics controversy: An educational and clinical dilemma. *Topics in Language Disorders*, 19, 66-77.

- Sierens, S., Ramaut, G. & Van Avermaet, P. (2013). Thuisstalen in de Vlaamse basisschool: een hefboom voor het leren?. *Welwijs*, 24(4). 29-32.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education : languages, policies, pPedagogies* (204–222). Bristol: Multilingual Matters.
- Troike, R. C. (1978). Research evidence for the effectiveness of bilingual education. *Nabe Journal*, 3(1), 13-24.
- Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe* (p. 15-44). Amsterdam: John Benjamins.
- Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van de Craen, P., Van Houtte, M., ... & Van Hulle, E. (2016). *MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. Gent & Brussel: Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren / Vakgroep Engels; Vrije universiteit Brussel.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & society*, 4(2), 249-283.
- Van Praag, L., Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). *De meerwaarde van de thuisstalen van leerlingen in praktijk omgezet: het Validiv-project in het kort*. Retrieved from: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/623762/1/5.Van+Praag.pdf>
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. London: Sage.

Weigand, E., & Dascal, M. (Eds.). (2001). *Negotiation and power in dialogic interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. Retrieved from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence%20%80%B0=%E2%80%B01>.

Wolfram, W. (1998). *Language ideology and dialect: Understanding the Oakland Ebonics controversy*. *Journal of English Linguistics*, 26(2), 108-121.

Woolard, K. A. (1985). Language variation and cultural hegemony: Toward an integration of sociolinguistic and social theory. *American ethnologist*, 12(4), 738-748.

Appendices

Appendix A. Transcriptions

The first part of the appendices consists of the transcriptions of the interview (see subsection A1) and the two focus group discussions (see subsection section A2 and A3). Note that I have changed the names of places as well as people for reasons of privacy. The pseudonyms make reference to the gender and language backgrounds of the participants. The transcriptions contain the ‘literal statements’ of my participants as well as some ‘para-linguistic cues’ that are necessary for the interpretation of the data (Hycner, 1985). The second part of the appendices contains my preparatory questionnaires for the interview (see subsection B1) and for the focus group discussion (see section B2). Not all questions eventually made it into the interview, though.

A1. Interview with the Care Coordinator

001 Interviewer: Super. Ik ga beginnen met zowat open vragen. Da's soms een beetje vaag en wat moeilijker om op te antwoorden daarom maar vertel maar wat er in u opkomt, er zijn geen goeie en geen foute antwoorden.

002 Care Coordinator: Ja, da's goed.

003 Interviewer: Hoe zou jij de taak van een zorg coördinator op jouw school omschrijven? Wat vind je jouw 'main' functie?

004 Care Coordinator: Ja goh, da's eigenlijk een heel omvattende taak, zorgcoördinator op school. Euhm in eerste instantie dus dat zijn zo, dat gaat hem in drie lijnen, dat gaat hem over het kind, de ouders en dan de school zelf eh. Dus zorg naar de kinderen in eerste plaats euhm da's bij ons op school het ondersteunen van leerkrachten in de klas of uit de klas dus we beslissen op het moment zelf, allez ja we spreken af een week op voorhand of zoiets euhm van euhm. Ou ik vind dat ambetant.

005 Interviewer: Nee ja, ik weet het, da's een groot verschil meteen eh.

006 Care Coordinator: Nee ja, ik ga het mij niet aantrekken. (*laughs*)

007 Interviewer: Ik ga het allemaal wegdoen, ja echt.

008 Care Coordinator: Ik ben hier al zo. (*waves her hands hands in front of her face*)

009 Interviewer: Nee ja het voelt als een ondervraging eh, zo ‘wat is uw job?’, ‘is uw job wel belangrijk? Het is bijna zo eh.

010 Care Coordinator: Dus euhm euhm we spreken af op voorhand, allez ons kinderen worden in september worden zowat gescreend eh, dan kijken we van op welk vak valt welk kind uit. Er zijn kinderen die op geen enkel vlak uitvallen, integendeel die sterker zijn, maar ook daar moeten we wel een beetje toch extra zorg aan geven dat die..

011 Interviewer: ...dat die uitgedaagd zijn.

012 Care Coordinator: Ja dat die inderdaad uitgedaagd zijn. Nu de kinderen met extra zorgen die zijn dan opgedeeld in verschillende categorieën categorieën: kinderen die motorische problemen hebben, kinderen die problemen hebben met denkontwikkelingen, ook kinderen met sociaal emotionele problemen. Dus dat splitsen we zowat op. En daar probeer ik dan om het toch wel euhm optimale uit te halen eigenlijk. Dus ik kijk en ik voel en ik zie van ou wat heeft dat kindje echt nodig. Als dat bijvoorbeeld niet kan knippen, ja, da gaan we apart zitten om te knippen eh. Dus het is echt specifiek gericht naar het kind zelf, naar de problemen van het kind. Dikwijls is dat allez, een individueel handelingsplan daarvoor gaan opstellen.

013 Interviewer: Uhu.

014 Care Coordinator: Euhm dan hebben we nog de zorg die euhm eigenlijk ook binnen mijn takenpakket zit als zorg coördinator, van de leerkrachten eh. Die zijn eerstelijnszorg in een klas maar soms weten die dat zelf niet zo goed, vooral jonge leerkrachten, zo als beginnende mensen die zeggen 'Ou help mij, ik weet niet'.

015 Interviewer: Ja, 'hoe pak ik dit concreet aan'. Hmm ja, super.

016 Interviewer: Ja, ja euhm ook zo het begeleiden en sturen van oudercontacten. Da's niet altijd gemakkelijk. Dus op het MVO moment, dat wil zeggen, da's een multidisciplinair overleg, da's voor onze echte zorgkinderen.

017 Interviewer: Da's ook dan met het CLB bij, zoals je zei?

018 Care Coordinator: Dus dat was met het CLB bij en ook hulp van externen die we hebben, die komen dan, dat kan een revalidatie centrum zijn, dat kan een logopediste zijn, dat kan een ergotherapeute zijn. Die komen dan naar onze school en da's dan euhm een voormiddag die we inplannen met al die verschillende partijen over verschillende zorgkinderen.

019 (*dog barks*)

020 Care Coordinator: Seg James, alsjeblieft. Hij is wat lastig.

021 Interviewer: James wil ook geïnterviewd worden.

022 Care Coordinator: Amai, euhm en euhm wat wou ik nu zeggen, euhm ik was bezig over.

023 Interviewer: MDO moment.

024 Care Coordinator: Dat MDO moment, ja... Ik wou eigenlijk nog zeggen, ah ja, op dat moment leid ik wel het gesprek omdat veel van onze collega's zijn perfecte kleuterjuffen maar het is altijd moeilijk om zo, goh een oudercontact is iets heel fragiel eh. Ge moet mensen wel zo wat aanvoelen, en ik heb ondertussen wel al best wat ervaring gewoon doorheen hier die jaren dat ik kleuterjuf was maar ook wel door de bijscholingen euhm dus euhm, ja dat sterkt me wel. En dan leid ik het gesprek en dan zeg ik zo van ja, kijk nu gaat de juf efkes vertellen over wat we doen rond motorische en dan zegt ze wel ma da's allemaal heel.

025 Interviewer: Dat geeft de juf ook wel vertrouwen, zeker?

026 Care Coordinator: Ja voilà absoluut, ja absoluut absoluut. En dan de gewone oudercontacten zoals je dat meegemaakt hebt donderdag, daar ga ik bijzitten bij de kinderen waarvan dat we geen MDO plannen omdat het nog onduidelijk is of we wel externe hulp nodig hebben maar waarvan dat we wel een zorg hebben wat betreft de ontwikkeling euhm euhm ja.

027 Interviewer: Dat zijn dan ook een beetje moeilijkere gesprekken.

028 Care Coordinator: Ja, ik denk dat jij, jij had geluk want de gesprekken die Flora nog moest voeren dat waren, allez Flora had geluk daarin, dat waren alle gesprekken waarvan dat het positief ja.

029 Interviewer: Ja ze zei het, van dit is het leuke gedeelte.

030 Care Coordinator: Ja het is echt zo want in de voormiddag, ze heeft zes kinderen op MDO gehad, dus die hebben we allemaal in de voormiddag of op een ander moment gezien eh. Terwijl de andere collega's, nu da's ook al een derde kleuterklas daar hebben we wel al een duidelijker beeld van wat de ontwikkelingsachterstand of vertraging is bij dat kind. En kunnen we ook gericht gaan werken. Bij die allerkleinsten en bij eerste kleuterklas, zelf tweede kleuterklas, hebben we nog heel veel zelf twijfels, vragen. Je weet ontwikkeling dat gaat zo eh. (*goes up and down with her hands*) Da's bij kleine kinderen. Soms maakt dat zo een stijging wat taalontwikkeling betreft, maar ineens blijft dat daar staan eh. En dan gaat weer die motoriek naar boven terwijl dat die motoriek eigenlijk onder de lat zat. Dus dat gaat zo woep op en neer. Maar da's niet altijd gemakkelijk omdat we ook wel al onze zorg aan ouders al willen uitten.

031 Interviewer: Je wil het niet te laat signaleerd hebben ook niet.

032 Care Coordinator: Voilà voilà, ja dat zou niet fijn zijn van moest jij te horen krijgen in een eerste van 'ja, kijk met uw zoon of dochter is echt wel ja, we stellen ons vragen over dit en dat' en er is u nooit iets verteld.

033 Interviewer: 'Ja, wat denk je? Ja, waar komt dat vandaan?'

034 Care Coordinator: Ja, euhm, dus da's ook een onderdeel van mijn taak. Wat doe ik nog? Ik doe dus euhm ook het taalbeleid euhm voor onze school, dus het opstellen van het taalbeleidsplan met daar onder de bijhorende actiefiches. Euhm, dan wat zit er nog allemaal in mijn pakket?

035 Interviewer: Dat gaat dus over documenten en zo?

036 Care Coordinator: Ja, dat gaat over documenten maar dat gaat ook over het praktijkgedeelte da's zo praktisch, allez. Da's theorie en praktijk dat ik daarmee doe eh. Dus ik stel het plan op samen met de begeleider van euhm Oost-Vlaanderen rond taal en dan maken we euhm dan maak ik wel de actiefiches die specifiek zijn voor onze school. En dan zit daar een praktijkgedeelte aan, dat ik ook wel voorbereid. Dat zijn dan die voorleesnamiddagen. Eh dus zo'n voorleesnamiddag.

037 (*Dog barks, Care Coordinator talks to him*)

038 Care Coordinator: Euhm, dus dat zijn dan die voorleesnamiddagen. Nu de verteltassen die opgestart zijn en die ik gemaakt heb, dus ja dat trek ik eigenlijk ook eigenlijk allemaal naar mij ze. Euhm wat zit er nog allemaal in het taalplan zorgcoördinator? Ik moet nekeer efkes denken eh.

039 Interviewer: Ik wou dat vragen omdat als ik daarover google, dan zie ik dat dat op elke school een beetje anders wordt ingevuld.

040 Care Coordinator: Ja, da's waar! En da's heel ambetant, ik vind dat heel ambetant voor mezelf omdat daar niet echt een functiebeschrijving van is en da's heel

041 Interviewer: Dus je voelt dat je alles...

042 Care Coordinator: Ja en ik heb nu ja allez euhm, mijn directie is zo heel onzeker wat de kleuterschool betreft, ook heel onwetende omdat zij uit de lagere school komt. En het is zo ambetant

soms dat ik niets durf weigeren, eh weetewel, want ja, ze weet er dan ook niet zo heel veel over. En dan denk ik van ja, ik zal ik het dan wel doen maar op den duur...

043 Interviewer: Omdat je graag hebt dat het goed gedaan is, natuurlijk, ja dat snap ik.

044 Care Coordinator: Ja ja, en ik heb dan nog een aantal uren beleidsondersteuning ook in mijn functie zitten. Dus ja, dat stroomt zo wel wat door elkaar maar ik zou het liever euhm, want ik heb binnenkort, allez het ligt nog niet vast, maar wel een functioneringsgesprek en ik zou echt graag willen dat er toch wel een beetje op papier staat. Wat doe ik nog bijvoorbeeld bij als zorgcoördinator, is huisbezoeken. Bij kinderen waar dus grote zorgen zijn euhm euhm . We hebben zo'n gezin euhm (pause) en euhm daar loopt het niet euhm euhm allez daar loopt de opvoeding niet zoals het zou moeten zijn. Er gebeurt daar vanalles. Die kinderen zijn heel chaotisch, stinken,...

045 Interviewer: Ou, ja dat merk je natuurlijk wel als ze naar school komen.

046 Interviewer: Zitten vol met luizen.

047 Interviewer: Ou, afschuwelijk.

048 Interviewer: Dus, waren ook al drie keer veranderd van school, weetewel. Dan bij ons toegekomen, maar euhm ja eer dat je dat dan opmerkt. Je denkt wel van 'oei hier is precies iets mis'. Je kent die mama wel want het is zo die zware zo, ze is hier al nekeer geweest denk ik, of al twee keer want ze was volgens mij op het voorleesmoment nekeer. Maar het laatste voorleesmoment was jij er niet en dan heeft die kleinste, dat kleinste kindje, het komt ondertussen naar school, gans de boel zo op stelten gezet.

049 Interviewer: Maar ze komt dus wel, je bereik ze dus wel.

050 Care Coordinator: Ja, ja ja, want ik moet zeggen, in begin was dat zo euhm heel aftastend en afwachtend, van hoe gaat die reageren want ja da's een zeer delicaat onderwerp.

051 Interviewer: Ja, natuurlijk.

052 Care Coordinator: Ja, nu, ze is zelf ook helemaal niet verzorgd, maar da's niet mijn taak om dat over te brengen. Ik ben met die kinderen bezig maar goed dus euhm nu euhm merkten wij, David is vorig jaar gestart bij de peuters, hij zit nu in de eerste kleuterklas. Dat manneke had niets van taal, dus niets nu dachten we wel al..

053 Interviewer: Als in hij sprak niet?

054 Care Coordinator: Nee niks, alleen geluiden, krijsen, niets van letters, niet van eh 'mama' of 'papa', nee niets niets niets.

055 Interviewer: Oké, nee, dat merk je meteen eh.

056 Care Coordinator: Dus dat was al een signaalke dat ging rinkelen van één: er is iets mis met dat kind zelf en twee: wat dat we zagen klopte ook al niet zo. Dus we dachten van 'oké, hier moeten we wel ingrijpen' en euhm, we hebben dan het CLB ingeschakeld, het COS, centrum voor ontwikkelingsstoornissen en dan is uitgekomen dat hij in een zeer zeer zeer taalarm klimaat wordt opgevoed, waar bijna niet gesproken wordt. En vandaar dus dan zijn ontwikkelingsachterstand. Maar goed om te zeggen, we merkten dat en goh, je wilt dan zo eigenlijk wel zo alles weten en ik had haar gevraagd zo met een smoes van 'ja, mag ik is efjes bij u komen dan kunnen we wat vertellen van de ontwikkeling van David' en zo. Maar ik ben niet verder geraakt dan de deur dus ik ben niet binnen gemogen. Maar bij andere gezinnen is dat wel, bijvoorbeeld bij Abdel daar ben ik ook

geweest, omdat daar ook wel zorgen waren, en bij een huisbezoek kan je ook veel zien eh. Hebben ze speelgoed? Hebben zij enige vaste structuren? Ik zag bijvoorbeeld dat dat kindje, Abdel, hij is zeer zwaar autistisch, zag ik dat ook de kasten thuis met elastieken vastgebonden waren. Dus dat merk je. En daar leer je echt wel veel uit. Dus dat zit ook binnen mijn takenpakket.

057 Interviewer: Maar dat moet je waarschijnlijk wel voorzichtig aanpakken met die ouders.

058 Care Coordinator: Ja, ja nu dat waren anderstalige ouders dus dat was sowieso al voorzichtig want ja, dat was zo via euhm met ne gsm vertalen dan zo woordjes eh, ja, ja.

059 Interviewer: Was dat een stroef gesprek dan?

060 Care Coordinator: Maar dat was euhm heel schrijnend, ik zal u straks nekeer die foto's laten zien. En dan merkte we van, oké, we kunnen het plaatsten hoe dat hij ook op school zo doet. (*takes out cell phone*) Hij had zo thuis euhm, da mag he? Da kan he? (*laughs*)

061 Interviewer: Ja ja ja, awel ja ik kan da natuurlijk niet zien, ma oké da's wel goed. (*laughs*)

062 Care Coordinator: Euhm ik euhm ik ik kwam daar dan ik euhm dus ik was dan mee naar huis gegaan en onder de weg onderweg euhm had ik al heel veel opgemerkt 't was enfin efjes zien, waar is dat hier? Ik moet dat nekeer allemaal sorteren, maar ik hoop dat ge dat wat herkend.

063 Interviewer: Ik heb da ook op Facebook.

064 Care Coordinator: (*laughs*) Dat dat euhm euhm, dus ik kwam daar binnen, nu dat zijn onduidelijke foto's, waarom? Eigenlijk mag ik dat niet eh, dus ik mag geen foto's pakken. Euhm maar ik doe da zo wel stiekem omdat ik dan ook aan de collega's, aan 't CLB, da zijn dingen die nergens...

065 Interviewer: Ja allez, ge zet dat niet op Facebook eh.

066 Care Coordinator: Nee nee, dat staat alleen hier, nee voilà nee, en zelfs niet in zijn dossier zit dat. Ik heb dat gewoon verwoord hoe ik dat zelf, dus ik kwam daar binnen en Marie, daar staat dus niets anders binnen dan vier stoelen. (*shows pictures on cell phone*) Hier, hier is de keuken, hier is het gordijn en hier staat ne zetel en aan de muur hier hangt een tv. Daar staat niets, dus er is niets te zien van ou bloemetje of een kaarske, niets niets niets niets.

067 Interviewer: Geen speelgoed, geen...

068 Care Coordinator: Geen speelgoed, niets niets niets niets niets. Euhm, en hier is zo ge kunt dat nu niet zo goed zien, maar sebiet wel, hier is zo een inhammeke. Da's zo een venster die zo naar buiten springt en da's dus zijn plekske. Eigenlijk is, dus ge ziet hier een tablet, ze schuift die gordijn weg en dan krijg je dit te zien. Die venster die heeft hij al volledig, ja ik denk dat ze daar een folie over hadden geplakt, en dus gekrast want dit is dus zijn plekje. Hier speelt hij dus. Dat is zijn plekje. Dus nergens anders speelt hij. Die speelt gewoon hier.

069 Interviewer: Op die vierkante meter?

070 Care Coordinator: Die klimt dus, da's precies een apekindje eh, die springt dus gewoon op dat venstertablet. En hier lagen twee auto'kes, en dan da's zijn matje en daar gaat hij opzitten en euhm wacht ze. (*mumbling to cell phone*)

071 Interviewer: Ou, da's om van te huilen eh.

072 Care Coordinator: Ja, da is, da's echt schrijnend geweest eh. Da's echt waar dus euhm. Hij had dan iets mee van school, nu dat was dan om te zien wat dat hij daarmee deed, maar hij heeft dat

dus volledig uit elkaar getrokken. Hij steekt dat in zijn mond. Omdat we ook wel nog wat bewijzen moesten hebben dat hij echt wel autistisch is en dat hij niet weet wat hij met dingen moet doen en zo verder eh. Maar dus binnen dat gezin ook, geen regels geen afspraken. Die kleine zus ook, binnen een ik en een jij, springt die dus ook op die tafel eh. Euhm en ook zij gaat dus zij gaat dus gewoon in dat hokje en dan wordt hij woedend en dan hier (*shows cell phone again*). Ze vroeg mij dus moet je iets hebben van koffie of thee. En ze had de waterkoker opgezet want ik had gezegd thee. En dan heeft ze hier kei veel geluk gehad want da's dus de keuken hier vlak naast en als je goed ziet, je moet sebiel nog is, da's zo een raar bewegend beeld maar dat geeft wel beeld wat dat was. Hier staat de waterkoker eh, dus we zijn aan het babbelen hier- voor zover als dat het babbelen was- Abdel springt ondertussen hierop. Dus ze wilt die daar dan afpakken en euhm, ge moet dat maar nekeer, dus dat is ne kleine dus die springt gewoon van op de grond hup op die keuken.

073 Interviewer: Voor hetzelfde geld, met die waterkoker...

074 Care Coordinator: Dus ze heeft daar heel veel geluk want want hij was bij die waterkoker eh. En da's, is hij daar naar het scherm gaan kijken, da's Turkse televisie en dan was het eigenlijk wel wat afgerond. Maar ik ben dan nog, want kijk, want dan dan zegt hij hier van het is genoeg geweest eh nu moet ge stoppen. Maar ge ziet hier staat dus niets eh, dus die zetel en hier staat niets. Nu ga ik nekeer efkes kijken want ik had daar nog een tweede, ja. Dus de week daarna ben ik dan terug meegegaan op euhm op huisbezoek. En het is midden in de winter en dus midden gewoon midden in de Kerkstraat, smijt hij zijn vest uit eh. Zonder dat de mama daar iets op zegt. Dan loopt hij het Kruidvat binnen, hij pakt daar nen brandweerhelm. Hij zet die op en hij loopt daarmee buiten. Ik heb hem dan terug gestuurd van 'allez terug dien helm moeten wij betalen en dat flesje water ook'. Dat flesje water dat kiept hij dus gewoon elke keer uit. Da's echt da's echt een zeer zeer zeer zeer schrijnend gezin.

075 Interviewer: Echt een zorgenkind. Enne, hoe komt dat dan met die mama? Is ze daar niet mee bezig?

076 Care Coordinator: Goh nee, die mama is zelf incapabel om kinderen op te voeden eh.

077 Interviewer: Oké ja.

078 Care Coordinator: Maar dus door zo'n huisbezoeken te doen kun je wel een heel groot stuk kaderen eh, dus het feit dat hij niet weet wat hij met speelgoed moet doen en zo van die dingen. Dus ja dat zit euhm.

079 Interviewer: En dat kaderen is dan waarschijnlijk belangrijk voor welke hulp dat hij...

080 Care Coordinator: Ja, voor welke hulp inderdaad. Dus dus zien we van ja dat zal dat of dat zijn en dan kunnen we ook naar thuisbegeleiding sturen. Want je hebt verschillende thuisbegeleidingen. Bijvoorbeeld een thuisbegeleiding 'camion', da's eerder euhm werkt met het gerecht samen kinderen die geplaatst zijn, kinderen die in aanmerking waarvan de mama papa in aanraking is gekomen met het gerecht, cel en weet niet wat nog allemaal. En dan heb je 'de tandem', 'de tandem' en 'het ander huis', dat zijn twee thuisbegeleidingsdiensten die euhm die uhm kinderen met autisme begeleiden. Dus Abdel kreeg nu ondersteuning en begeleiding thuis.

081 Interviewer: Omdat jij aan de alarmbel hebt getrokken.

082 Care Coordinator: En dus dat ander gezin ook. Maar bijvoorbeeld dat ander gezin, van de week, dus ik spreek die mama, want ik spreek dan heel plat eh, want da's niet de taal die ik nu met u aan het spreken ben.

083 Interviewer: Ik heb dat soms al opgevangen, ge moet een beetje ja...

084 Care Coordinator: Nee ja, dat moet je echt heel plat doen, moest je donderdag bijvoorbeeld bij het oudercontact van David geweest zijn. We hadden daarvoor nekeer een eerste oudercontact mee. Allez, tis te zeggen, een eerste oudercontact, een oudergesprek, een MDO mee omdat dat was ook al vorig jaar zo, David heeft emotionele en sociaal-emotionele problemen. Maar da's een zeer moeilijk onderwerp, want sociaal-emotioneel dat wil zeggen richting psycholoog, ja. En dat is voor ouders dichtklappen, want da's nog altijd taboe. Bij ons niet, maar allez, ik bedoel, in vele gezinnen is dat taboe. Psycholoog, psychiater, dan zijt ge zot in uwe kop en dat allez, ik bedoel, dat gaat niet. En dus de vorige keer, was de eerste keer dat het CLB er dan bijzat. En het CLB helpt ons dan wel om dat wat in een richting te sturen ook eh. En die vader zat daar gans de tijd zo hmm, met zijne kop naar beneden hmm. Met zijn been trillend hmm, zonder iets te zeggen. Maar dat was echt zo ambetant, ik had daar zo een ambetant gevoel bij.

085 Interviewer: Omdat hij daar dan niet graag was?

086 Care Coordinator: Nee ja, en omdat hij dat heel confronterend vond. Ik weet het niet. Kom, ik kon dus naar die papa niet kijken en ik durfde ook niet vragen op dat moment van, 'wat is er?'. Nu da's goed, ik hoorde van via via, 'ja, ze zijn niet content van de school', euhm, 'ze gaan veranderen van school' en ik dacht 'nee ou dat Davidje ocharme, nee ik wil dat echt niet'. Da's omdat wij te dicht gekomen zijn natuurlijk. Dat die ouders eh zeggen van 'het school is niet goed'. Vorige week was het dan slaapfeestje en ze waren daar en als ze binnenkomen zeg ik toch tegen de mensen van 'neem u een glaasje cava of fruitsap'. En hij zegt 'Ah nee nee, ik moet gene cava eijen want ik doe mee aan den tournee eh juf'. En ik dacht dit moet ik onthouden. Allez, dus. En hij was zo wel vrolijk gezind. En ik zeg 'amai den David, blijven slapen'. En dus donderdag hadden we dat gesprek en ik dacht 'dit moet ik pakken eh'. Dus hij kwam binnen en ik zeg 'Ah, ik zeg hoe is het met den tournée eh jongen hij is afgeleupen, hij is afgeleupen', ma echt zo plat eh. 'Hij is afgeleupen'. Ik zeg 'Ge hebt dat chic gedaan jong, karakter amai daar hebkik alleen maar respect veur eh'. En hij 'Ja eh, keb da goe gedaan he'. Ma echt zo plat eh.

087 Interviewer: Schitterend. Echt waar.

088 Care Coordinator: En dat gesprek eh, Marie, ge kunt u dat niet voorstellen eh, die zijn naar huis gegaan. We hebben over hetzelfde gesproken eh want David blijft David en de sociaal-emotionele problemen, richting psycholoog is nog altijd aan de orde want dat is op die tijd van die paar maand nog niet veranderd. En die zijn naar huis gegaan en die gingen erover nadenken. Daar ben ik al content mee eh, want da's de eerste stap. Ze gaan erover nadenken. En wij, dus die gingen buiten, maar hij volgt ook logo en die logopediste zegt zo 'amai da was een heel ander gesprek dan de vorige keer'. Dus zie je, door mensen zo...

089 Interviewer: Het moet zo wat laagdrempelig zijn en en...

090 Care Coordinator: Ja soms moet ge. En da's ook wel echt de taak zo van de zorg coördinator. Om die mensen op hun gemak te stellen eh. Alle activiteiten die wij doen rond ouderbetrokkenheid

zitten ook binnen mijn takenpakket. Dus de ouders zoveel mogelijk naar school laten komen. Vroeger was dat niet zo, stonden wij daar heel weigerachtig tegenover. Maar het is hoe da ge het zelf bepaald. Die moeten u niet komen zeggen in de klas van gij moet dat en dat en dat doen, of 'juf, die doet dat'. Nee. Ze mogen komen kijken, ze mogen deelnemen, ze mogen observeren. Maar het is niet de bedoeling dat zij de klas overnemen.

091 Interviewer: On your terms.

092 Care Coordinator: Ja, ja voilà en allez, dat werkt wel.

093 Interviewer: Ja, zo zien ze ook waar dat je mee bezig zijt eh.

094 Interviewer: En kunt ge zo alle ouders bereiken?

095 Care Coordinator: Eigenlijk wel, eigenlijk wel.

096 Interviewer: Juf Flora zei dat dat ze iedereen van haar klas op oudercontact had gehad.

097 Care Coordinator: Eigenlijk wel, eigenlijk wel. Er zijn er altijd ene aantal die zo wat ongeïnteresseerd zijn ofzo. Maar het is de manier waarop je er zelf tegenover staat als ik. We hebben nu eentje op klassenraad dus wij hebben klassenraden ook eh, da's zowat gelijk als in een humaniora. Vroeger bestond dat niet bij ons.

098 Interviewer: Da's enkel met de leerkrachten?

099 Care Coordinator: Dus dat wil zeggen enkel met de leerkrachten en mij en dus dan wordt gans de klas overlopen van ah, kijk we hebben daar en daar en daar, en de meeste kinderen zijn oké, maar bijvoorbeeld Achmed is toch heel weinig aanwezig op school. En ook daar zal ik dus stappen ondernemen van ah, kijk, Achmed. Die papa opbellen van waarom komt hij niet naar school. In eerste instantie vragen waarom. Het kan best zijn dat hij ziek is. (*laughs at the look of James asleep*) Hij is vertrokken.

100 Interviewer: Ja, al dat springen is vermoeiend eh. (*laughs*)

101 Care Coordinator: Meestal ligt hij ginder maar als kik hier zit, komt hij altijd hier. Ja euhm dus, ook dat eh, afwezigheden.

102 Interviewer: En wat zeggen ze dan aan telefoon? Voelen ze zich dan aangevallen?

103 Care Coordinator: Nee nee, want ik begin meestal positief eh van 'seg amai Fatih of Haroun, seg ik vind dat echt zijn taal vooruit gegaan is, ge weet hoe belangrijk dat het is mama, ge hebt al oudere kinderen bij ons op school gehad eh, ge weet hoe belangrijk het is om naar de kleuterschool te komen. Maar ik versta ook, als hij ziek is, dan moet hij thuis ziek zijn. Maar ik maakte me zo wat ongerust. Waarom komt hij nu niet naar school?'

104 Interviewer: Da's meteen da's meteen direct helemaal anders eh.

105 Care Coordinator: Da's anders dan dat ik zou zeggen zo van 'seg weetet ik heb hier zoveel keren gezien dat uwen kleinen afwezig is'. Allez euhm, altijd, zo eerst het positieve. Allez, daar zetten wij echt wel tegenwoordig, ma in alle scholen eh, heel veel op in. Vroeger was dat niet zo eh dan werd alleen het slechte gezien. Ma nu is eerst het positieve belangrijkste, wat kan uw kind wel al, eh. We hebben nog zorgen maar wat kan hij wel al. 'Dat hebben we en dat hebben we al bereikt en daar rond moeten we aan werken, maar dat komt wel eh.' Ma da's heeeel belangrijk heeeel belangrijk, dan dat ze zeggen van 'dat en dat gaat niet' en euhm.

106 Interviewer: Ja, daardoor zijt ge al positief ingesteld en dan denkt ge van 'ja ge hebt gelijk'.

107 Care Coordinator: Voilà, natuurlijk er zijn er nu wel al veel die zo, als ze dan op oudergesprek moeten komen, want dat wordt dan aangekondigd via brief of mail, euhm die zeggen van als we..

108 Interviewer: Da's niet oudercontact he? Da's...

109 Care Coordinator: Nee, oudercontact is nog iets anders dan die...

110 Interviewer: Dus oudergesprek is gewoon dan...

111 Care Coordinator: Ja ja, oudergesprekken. Dus de oudercontacten er is er één algemeen begin september, dus over de klaswerking, dan hebben we er één zoals nu, en nog eentje op 't einde van het schooljaar, ook zoals nu. Euhm en tussenin vragen wij ouders naar school waarvan dat er zorgen zijn maar waarvan dat we nog geen externen opbellen eh. Dus dus dat we zeggen van 'Kijk, de oudercontacten die zijn niet voldoende geweest, we willen u toch inlichten van wat dat we allemaal doen voor uw kind. Want we hebben zorgen, je hebt dat wel wat gehoord op het oudercontact maar daar kunde niet zo uitgebreid gaan want die tijdspanne.' En dan hebben we nog de echte zorgenkinderen, met MDO, multidisciplinair overleg waar dat we externen bijhalen.

112 Interviewer: Met externen ja, sorry.

113 Care Coordinator: Nee ja ja het is zo een beetje in gradaties eh ja. Ben aan het denken wat nog mijn taak is. Ja, de promotie van de school eigenlijk. Euhm dus we hebben ondertussen maar ik ben het u vergeten meegeven, ik heb ondertussen een euhm krantje gemaakt. Gij had mij dat gezegd zo, bij één van u eerste gesprekken hadden gij gezegd van ge moet zo of ge zou zo ik heb zo heel veel leuke ideeën al voor een krantje en ik dacht 'ja, waarom doen we dat gewoon niet' eh dus. En da's een zeer leuk krantje geworden, ik wou u niet storen omdat dat tijdens u examens was, ja ik wilde het klaar hebben. Ook die euhm, ik weet niet of dat het u opgevallen is, den banner aan de poort ge moet als ge

114 Interviewer: Ja ja, ik heb het wel gezien.

115 Care Coordinator: Met die voeten eh, dus ik heb van kleuters allemaal voeten gaan schilderen en dan hebben we er dus een banner van gemaakt eh. En dan staat daar zo op 'samen op stap', maar ook dat is dus voor ouders en voor kinderen dus dus euhm euhm.

116 Interviewer: Ja da's kweeniehoe tof, dat filmpje met die kindjes die zich in alle talen voorstellen, da's ook van jou eh.

117 Interviewer: Zeer leuk promo materiaal, origineel ook.

118 Care Coordinator: Omdat we eigenlijk en het is wel het geeft zowel nu een euhm het geeft nu ge weet wel wat, ik heb u dat verteld eh, ge moet dat niet onder stoelen of banken steken we hebben zeker vijf jaar, tot twee jaar geleden hadden we echt een slechte naam. In die zin, we waren de migrantenschool eh. We waren de enige school waar zoveel anderstaligen zaten en euhm en het is aan het keren zo en het is leuk. Die zitten er nog eh, maar nu wordt het positieve dat stamp dat negatieve de put in en het positieve wordt bekrachtigd en het positieve wordt. Ge hoort ge hoort mensen van bij de bakker van overal zo van amai amai amai daar wordt nogal is wat gedaan. Ze doen daar nogal wat en dan vergeten mensen heel snel dat negatieve van die migranten en ik allez ja, het werkt denk ik wel. Ik hoor niet meer zo...

119 Interviewer: Ja ik geloof dat wel, het is het zit in de framing eh, het is wat dat ge ermee doet en hoe ge het aanpakt.

120 Interviewer: Dus, dus de vibe er omtrent dus euhm de naam is aan het veranderen maar zijn de aantallen ook aan het veranderen?

121 Care Coordinator: Nog dat weten we nog niet. Dus het is nu, het was nu ,eeregisteren zijn we, dus ge weet dat dat met inschrijvingsbeleid gaat via de gemeente eh. Dus ouders moeten naar de opendeurdag komen enne, dan moeten ze drie keuzes geven en dan kiest de gemeente wel.

122 Interviewer: Drie keuzes qua school? Ah, dat wist ik niet, dus meestal, dus ze kunnen in principe van die drie niet kiezen welke?

123 Care Coordinator: Nee, nee ge kunt wel u eerste keuze, tweede keuze maar...

124 Interviewer: En weet je op basis van wat dat de gemeente daar rekening dan mee houdt?

125 Care Coordinator: Nee, die indicatoren allez we weten dat een stuk wel. Nee dat denk ik eigenlijk niet, volgens mij kijken ze niet naar jongens meisjes, volgens mij kijken ze ook wel nee migranten zeker niet want dat was oorspronkelijk. (*finds picture of banner on herself phone, shows it*) Eerst de foto. Zo kijk ik heb al die voeten zo (*laughs*) geschilderd en dan had ik wel iemand gevonden, want dat kan ik zelf niet, een oud collega van mij. En die heeft dan euhm, die heeft dan al die voeten uitgeknipt en dan hebben we die op een banner gezet.

126 Interviewer: Echt de max, amai.

127 Care Coordinator: Ja ik vond het ook ik, ik vind het ook allez het straalt zo iets uit eh.

128 Interviewer: Ja zeker, ma en kleurrijk en ook een beetje persoonlijk want allez de kindjes zijn zo 'da's mijn voet'.

129 Care Coordinator: Ja ja jaaaa voilà voilà ja ja, want het staat er hier, (*scrolls through Facebook newsfeed on cell phone*) het staat er hier al bij van, wacht ze, of het was iemand die zei van euhm het zijn bekende, hier is een voet bij die ik ken ofzo. Het was iemand die het gedeeld had denk ik.

130 Interviewer: Die facebookpagina zelf werkt ook wel qua promo, waarschijnlijk?

131 Care Coordinator: Ja dus dat doe ik ook eh die facebookpagina, dus de facebookpagina, ja, ja.

132 Interviewer: Amai, wanneer slaapt ge, Lotte?

133 Care Coordinator: (*laughs*) Ja da weet ik niet eh. Bijvoorbeeld het project 'vroege vogels'. Dus onze kinderen die kwamen altijd te laat naar school en dan had ik mij dus verkleed, ging ik aan de schoolpoort staan en we hadden die dag maar twee kindjes die te laat waren. Omdat de vroege vogel al een aantal keer is langsgekomen dus die staat om acht uur, ik dan, aan de schoolpoort en ik zeg dan, wat had ik gezegd wacht eh euhm.

134 Interviewer: Ze krijgen een pluim als ze op tijd komen eh. Denk je dan dat de kindjes tegen hun ouders zeggen, we moeten op tijd vertrekken, dat ik een pluim krijg?

135 Care Coordinator: Ik denk het wel. Ik denk dat het vanuit de kinderen komt want ja euhm. Ik heb hier foto's: 'wat fijn dat jullie op tijd zijn', dat was ik dan, dus dan heb ik een paar keer. En eigenlijk was het nog de bedoeling, maar dat zal dan misschien de volgende keer zijn, om ook de ouders te bedanken met een koffie. Gewoon ah zo aan de poort zo, een bekertje en dan weer weg. Omdat zo kleine dingen wel triggeren. Je voelt onze ouders hebben dat nodig. Ik denk het publiek dat we hebben, moesten we nu echt zo gestudeerde mensen hebben en zo dan is dat iets anders die staan daar bij stil en die weten dat onderwijs belangrijk is, maar de mensen die wij hebben zijn

mensen uit sociale klassen, anderstaligen, die vinden onderwijs mwah, die staan er niet bij stil hoe belangrijk dat dat is. Als een kind eh, tien minuten te laat komt, mist ie zoveel, mist ie binnenkomen. Ge moet gij maar nekeer binnenkomen in een volle groep van nog maar studenten of zo waar dat ge iets moet, da's al, dat geeft u toch al een beetje een onwennig gevoel. Want ge waart er niet bij, bij de start als iedereen ging neerzetten en zich voorstelde per manier van spreken. Kinderen die missen dan al die start van ja euhm euhm er wordt verteld over wat heb je gedaan wat heb je gegeten en da's zo belangrijk ouders snappen dat niet altijd bij ons

136 Interviewer: En is dat een soort van cultureel verschil?

137 Care Coordinator: Denk het wel, denk het wel, ook de laksheid eh, die komen dan tegen om tien uur naar school eh ja seg, en dan zijn we efkes wel streng en ik doe echt de poort vast eh en wie te laat is moet aanbellen en dan ben ik wel efkes zo van, niet tegen de kinderen maar wel tegen de, ik stuur dan meestal de kinderen door van ga maar al naar uw juf, ik kom, euhm en dan spreek ik de ouders aan van kijk als dat herhaaldelijk, weet ge dat kan altijd nekeer zijn als gij in de file staat of ge staat voor ene keer achter de vuilkar of ge hebt u overlappen, dan vind ik dat helemaal niet erg, maar meestal zijn dat gewoon dezelfde gezinnen. Euhm euhm dus al die projecten ook, doe ik dan, zo gezonde voeding de smulkabouter dan en dan dus euhm de vroege vogel. Eigenlijk is dat ik zeg het u eh, een heel omvattende taak waarvan dat het misschien beter zou zijn dat het wat afgelijnder is.

138 Interviewer: Ja, dat ge weet dat, snap ik. Want inderdaad zoals ge dat zegt lijkt dat ook een beetje te overlappen soms met de taken van een directeur.

139 Care Coordinator: Ja ja ja, nu ik heb daarin wel geluk ik krijg daar vrijspel in eh, dus ik mag doen wat ik wil eh.

140 Interviewer: Natuurlijk ja als je dan alles belangrijk vindt...

141 Care Coordinator: Ja da's waar, dus ik heb het ook zelf moeilijk zo om keuzes te maken. En ge moogt ook collega's niet overrompelen. Die projecten, ma dat gaat dat niet over zorg maar die projecten, mag niet te veel worden want euhm ik weet ook wat dat het is, ik kom uit de klaspraktijk eh, ge hebt al zoveel te doen en als daar nog nekeer iets bijkomt dan euhm. En ook dan verslaggeving van die zorg van al die, dus ik geef zelf ook nog zorg binnen de klassen, dus elke klas krijgt van mij nog twee uur zorg. Euhm maar ik kan de kinderen plukken, maar dus daar bestaat dan een verslaggeving van, van wat ik gedaan heb en de resultaten daarvan. Da's zo een online ja onderwijsleerplatform, waarin dat we alles kunnen noteren en dat de collega's dan zien.

142 Interviewer: Da's dan naar de bijenklas dat de kindjes komen eh.

143 Care Coordinator: Ja.

144 Interviewer: En pluk je daar soms de anderstalige kindjes uit?

145 Care Coordinator: Ja, dus euhm bijvoorbeeld gisteren heb ik alle anderstalige van de eerste kleuterklas genomen. En dan heb ik gewerkt rond onthaaltaal, da's zo een methodeken, dat echt basiswoordenschat. Omdat we merken, dat heel veel van onze kinderen anderstaligen de basis mama papa broer zus zo die deur stoel, dingen die ook belangrijk zijn om te kunnen functioneren binnen een klas eh. 'Ga naar de gang. Haal je boekentas'. Zo die dingen eh, 'boekentas'. Dus dat zit er zeker in en dan bijvoorbeeld dan gisterennamiddag heb ik dan de sterkste, de allersterkste van de

tweede kleuterklas genomen en ben dan smart games gaan doen met hen. Ja, da's heel omvattend ze. Maar het leuke is dat ik zelf mag beslissen van waar steek ik mijn zorg in. Want ik natuurlijk, aan onze zware zorgkinderen, zal ik heel veel zorg geven maar ge moogt niet vergeten dat die andere der ook nog zijn eh en allez ja da's zo ja. En ze vinden dat zelf leuk om naar de bijenklas te komen omdat dat, da's één in een klein groepje. Da's echt zo bijna één op één.

146 Interviewer: Ja, ik kan mij inbeelden dat ik dat als kind ook zou gevonden hebben, ge voelt u wel speciaal.

147 Care Coordinator: Ja, ja voilà iedereen sterk of zwak, iedereen voelt zich speciaal dan.

148 Interviewer: Ik wou nog efjes voortgaan op waar dat we daarnet over aan het praten waren met dat beleid van de gemeente.

149 Care Coordinator: Ja, dus dat klopt euhm dus ouders krijgen euhm eerst zo'n infoavond, da's met z'n allen wie een kindje heeft van dat geboortejaar dat naar school moet gaan. Die worden uitgenodigd in het cultureel centrum en daar krijgen ze dan te horen hoe dat het systeem in elkaar zit eh. Dus vanaf 1 maart is de aanmelding en euhm onze opendeurdag was euhm begin februari. Dus het is dan de bedoeling dat de ouders zoveel mogelijk scholen bezoeken die dag, die voormiddag. Had ik u dat eigenlijk gezegd? Nee, want dat was in de examenperiode, want ik denk plots van 'oei ik had dat precies niet gezegd van'.

150 Interviewer: Kan geen kwaad, is ook leuk als je het nu verteld.

151 Care Coordinator: Gaat dat nog voor uwen (*points at recorder*)? Oké.

152 Interviewer: Ja ja zeker, het werkt allemaal nog. Nu heb ik er weer ongewilde aandacht opgeworpen eh, sorry.

153 Care Coordinator: Nee nee, dus ze komen dan kijken. We geven dan een rondleiding, wij vertellen uiteraard wat onze sterke punten zijn, euhm wij euhm wij ja wij laten alle klassen zien, de refter laten we zien, wij laten echt alles zien. Op voorhand maak ik zo al een lijstje op euhm want de collega's, want ja elke collega is natuurlijk anders eh, de ene is uitbundig, de ander is eerder stil. Nu op werkvlak vult dat elkaar perfect aan, is dat ook voor kinderen leuk, maar als ouder, als ge dan een rondleiding krijgt van zo een stille juf, ja dan voel je niet de sfeer van de school. Of die vergeet soms dingen te zeggen dan en daarom vind ik het belangrijk dat iedereen weet wat dat er belangrijk is om te vertellen aan ouders. Dus ik maak zo een overzichtje van 'kijk dat en dat en dat zou ik zeker niet vergeten moest er iets zijn', ja. En euhm dan dus zien we die ouders en dan hebben we goh zo altijd een dubbel gevoel eh. Want dan zijn er mensen die heel enthousiast zijn en die dan zeggen van 'ou we hopen echt dat we bij jullie terecht kunnen maar wij wonen te ver', want dus één van de indicatoren is euhm de nabijheid van u woonplaats euhm dus van uw adres eh.

154 Interviewer: Om te vermijden dat mensen die naast de school wonen er niet meer terecht kunnen.

155 Care Coordinator: Ja, ja voilà, en ook om te vermijden dus ja, we hebben zo vroeger, allez da's nog een beetje ma da's aan het verminderen, maar we hebben zo één school in Merelbeke die op een pedestaal stond. Dus da's 'de zandloper' hier wat verder, waar ik opgezeten heb, en da's de school die zo der uitkwam als de dynamiekste school, de school waar dat ge gewoon moest zijn. Dus iedereen ging gewoon naar daar of dat ge nu in het centrum woonde, in Melle of in Drongen,

iedereen ging gewoon bijna naar daar. Dus vandaar ook dat dat inschrijvingsbeleid gekomen is om dat te vermijden en ook was oorspronkelijk de bedoeling om het aantal migranten dat wij hadden, dan de centrumschool, om dat een beetje te verspreiden eh. Dus er is euhm euhm, ge kunt een euhm begrenzing zetten van euhm zoveel kinderen en dan stopt het. Maar wat gebeurt er nu, die directies hebben blijkbaar dan toch nog achterpoortjes zodanig dat die ja toch nog altijd allemaal bij ons geconcentreerd zitten. Maar ik heb er met Eline van dienst welzijn al een aantal keer gesprekken over gehad, omdat ik vind dat dat niet kan. Wij voelen ons daar niet goed bij. Het inschrijvingsbeleid is daarvoor gekomen om zulke dingen een beetje te spreiden en dat werkt gewoon niet. Nu ze zijn daar volop aan bezig, dus we zijn benieuwd. Maar ik moet zeggen, die migrantenproblematiek daar liggen we niet meer van wakker. Die zijn er en we weten perfect wat we daarmee moeten doen. We weten hoe dat we die ouders moeten aanpakken. Dus da's geen grote zorg meer voor ons dus maja, en ouders kregen dan online een papier en dan moeten ze dat invullen: eerste school, tweede school, derde school. En ik denk dat het tot zes april is dat ze kunnen online inschrijven en dan twee weken later krijgen ze te horen euhm, welke school zij toegewezen krijgen. Dus ge vermijdt dan wel al die kampeertoestanden eh. Ik weet niet of dat ge dat toevallig van de week gehoord hebt. Ik vond dat echt schrijnend in Grimbergen daar diene man die moest dan vier dagen verlof pakken dus de inschrijving begon ook donderdag 1 maart.

156 Interviewer: Als gemeente zou ge dan, allez.

157 Care Coordinator: Maar dus da's omdat die school dat inschrijvingsbeleid nog niet heeft en die ouder da's hetzelfde als dat ik u zeg van 'de zandloper'. Dat zou hier ook zo gebeurt zijn, voor hetzelfde geld ja, stonden die allemaal gewoon ja daar. Maar nu kan dat gewoon nemeer want de directeur beslist nu wie dat er naar zijn school komt. Maar zo hadden we een gezin dan nu en ik gaf die rondleiding en ik zeg, ik vraag altijd van 'zijn jullie hier uit de buurt?' en ze zegt 'nee, nee, nee, we zijn van melle en ik schrok zo al en ik zei van 'amai, en toch komen jullie onze school bezoeken, dat vind ik echt wel ferm'.

158 Interviewer: Dat zegt wel iets over jullie aantrekkingskracht he

159 Care Coordinator: Ja, en ze zegt: 'kijk', zegt ze, 'Drongen wilden we niet want we geraken nooit op tijd op school, want we geraken nooit op tijd op school. Die hebben daar ook niet zo faciliteiten van nabewaking, da's een klein schooltje. Ze zegt: 'Ja, we werken, wij geraken daar nooit, wij zijn nooit tegen twintig na drie van ons werk. Ze zegt: 'en de grootouders die wonen op Melle, ze zegt 'ma Melle ja, goh we hadden, want ze worden opgevangen door de grootouders maar ja Melle dat zijn graadklassen en dat vinden we ook niet leuk dus komen we naar Merelbeke'. Ik zeg: 'ma ja er zijn toch nog scholen'. 'Ja', zegt ze, 'maar ik werk bij een beenhouwer en ik heb nu zoveel fantastische verhalen al gehoord', zegt ze, 'dat ik gewoon wil dat ons kindje'. En nu ging ik gisteren naar die beenhouwer en die zegt 'ja we zijn ingeschreven eh nu, duimen duimen duimen duimen dat we erbij zijn eh'. Ze zegt: 'want wij wonen wel ver dus de kans is'. Nu we hebben nog plaats dus ja het zou wel is best kunnen zijn dat als zij eerste keuze Sint-Paulus aan hebben geduid dat zij kunnen komen. Maar dus voor ouders is dat toch wel efkes soms en weet ge ja, stressy weken. Ja stelt u voor gij hebt een baby'tje, allez een kindje dan dat naar school mag komen en gijzelf woont in euhm Melle maar u kindje wordt opgevangen bij u mama en u papa als

gij gaan werken zijn. Voilà ja, ge kunt niet, ge kunt niet vragen aan u mama en u papa, want, Melle is nu wel nog dichtbij, maar pak nu da ge in Drongen woont. Euhm van ja, ik kan niet vragen van ‘komt gij die altijd halen’ eh dan zegde gij van ‘ik zou eigenlijk graag hebben dat mijn kindje in de buurt gaat van waar dat mijn ouders wonen’, maar da kan dus niet eh.

160 Interviewer: Ja, ge kunt moeilijk der nen brief bijsteken om u situatie te beargumenteren.

161 Care Coordinator: Nee, ma da’s soms allez, voor vele gezinnen is dat zo heel stom want ja die kinderen worden wel opgevangen en da’s nu ver wat dat ik zeg, ma kan soms ook gewoon hier zijn. En dan aan de overkant van de baan of maar, want hier is een school vlakbij, als ik dan altijd naar de overkant van de baan moet rijden omdat mijn dochter ginder woont.

162 Interviewer: Ook een beetje omslachtig eh.

163 Care Coordinator: Ja, maar goed ja en op het moment heb ik nog niet te veel positief euhm inzicht in dat inschrijvingsbeleid. Voor onze school brengt het niet op, dus weet ik niet goed.

164 Interviewer: Waarvoor dan wel... Op basis van welke troeven dan denk je dat ze voor jullie school kiezen? Heb je daar een idee van? Wat zou daar bij die beenhouwer verteld worden?

165 Care Coordinator: Ja, ik denk zo, die activiteiten die wij doen. Dat slaapfeestje... want het is opvallend nu. Vroeger waren wij ook een goeie school want het is wel zo er waren een aantal migranten, maar de kinderen dat wij afleveren aan humaniora’s die zeggen nog altijd van ‘kinderen die van bij jullie komen..’. Er stond ook een, ik weet niet of ik het u eigenlijk doorgestuurd heb, iemand van de KU Leuven heeft een onderzoek gedaan dat het niet uitmaakt eh, of dat ge nu in een klas zit met heel veel migranten of niet als ge zelf sterk zijn maakt dat niet uit. Het niveau van u zal niet zakken.

166 Interviewer: En omgekeerd maakte het uit voor de migranten dat er ook sterke leerlingen zaten.

167 Care Coordinator: Ja klopt, goh, ik wil het wel is opzoeken ze.

168 Interviewer: Ja, ma ik denk dat het in mijn euhm, ik heb zo een map met nieuwsberichten hierover en ik denk dat.

169 Care Coordinator: Want het is mij misschien ontsnapt om het door te sturen, maar ik dacht wel van ‘ou kijk se, godverdikke’, omdat heel veel ouders bij ons zeggen van ‘ja ma ja ge zijn een Turkschool en jullie niveau...’, maar dat maakt echt niet uit. En dat was dan bewezen door een aantal studenten allez of onderzoekers. En ook voelen wij dat aan de humaniora, die directies die van die humaniora die zeggen kinderen die van bij jullie komen zijn altijd goed voorbereid hebben geen, allez missen niets ten opzichte van andere kinderen, integendeel. En ik denk ook dat dat het rijke is maar dat moet ge willen zien eh, het rijke aan onze school dat we zoveel verschillende culturen hebben. Dat ge dat binnenbrengt, voilà, en we hebben ouders die daar echt voor openstaan. We hebben zo een gezin, want ze zal er woensdag ook zijn, ge gaat ze wel kennen ze, mama Hilde, X en Y.

170 Interviewer: Ja, absoluut, ja.

171 Care Coordinator: Dus zij heeft, we waren derde keuze eh, dus wij waren de school, want ze schrijft dus op facebook overal van dat ze nu zo tevreden is dat ze bij ons terecht gekomen is, maar dat het in het begin echt niet makkelijk was. Want het is nu rond dat inschrijvingsbericht en zo en euhm ja ze hebben gekozen, ze hebben een heel vrije opvoeding en ze hadden gekozen voor

leefschool 'de zeepbel'. Zo een leefschooltje eh, waar dat ge alles binnenbrengt hoe dat ge zelf allez, waar dat ge rond leert, waar dat ge zelf. Wij hebben nog altijd leerplannen eh, waar dat wij allez euhm moeten naar toewerken en kunnen bewijzen dat we dat doen eh. Dus ze had eerst leefschool 'de zeepbel' en dan sportschool en ja dat ging allemaal nemeer en dus is ze... En ze zegt 'in begin was ik echt ambetant van ja, nu moet ik hier weer naar die katholieke school en dat gaat mij echt niet gaan', en ma ze is nu zo, want ze verhuizen naar Mechelen.

172 Interviewer: Dus ze gaan ook hun kindjes moeten allez, ik vermoed dat ze ze niet gaan tot in Merelbeke brengen? Ou, zonde.

173 Care Coordinator: En ook ginder is een inschrijvingsbeleid en van de week stuurde ze mij, 'goh Lotte, moete nu wat weten Bert en Emiel zullen alle twee op een verschillende school zitten omdat er geen plaats is voor de twee broers op één school'.

174 Interviewer: Dat zou nummertje één, dat zou nummertje één op uw belangrijkheidslijst moeten zijn.

175 Care Coordinator: Ja, ze legt er haar niet bij neer, ik zeg, 'ik zou het ook niet doen', allez ja dan kunt ge als moeder twee keer van ginder naar ginder.

176 Interviewer: En ook als kindjes ge komt dan toe op die nieuwe school, ge hebt geen allez.

177 Care Coordinator: En waarom kiezen ze nog voor onze school, ik denk dat wij zeer gedreven leerkrachten hebben. Zeker bij ons in de kleuterschool. Ik, onlangs, dat is niet altijd zo geweest we hebben zo een aantal jaren zo in een negatieve spiraal mee gedraaid, eh weet je wel. Ouders, ge hoort commentaar van ouders, van 'ja, al die migranten'. En wij 'mwah (*makes a sad face*) al die migranten'. Maar op een gegeven moment moet ge uwe klik zetten en moet ge zeggen van 'oké, dat gaat hier niet veranderen, ge moet wat omdenken want als dat nu als wij nu, da's voor de rest van ons leven dat wij verzuurd en verbitterd gaan geraken'. Allez ja, en dan denk ik dat het just op het gepaste moment geweest is van: we gaan kiezen voor een beleidsondersteuner en een zorgcoördinator om die projecten zo wat op te starten. Dan denk ik echt wel dat dat het just gepaste moment was, want ja er was niemand voor mij die dit gedaan heeft eh. Omdat ja, we deden wel allemaal, maar ja ge kunt dat niet bij uw klaspraktijk nog nekeer allemaal bijdoen eh, als ge ziet wat een omvattende taak dat dat is.

178 Interviewer: En dan hadden de leerkrachten ook meteen door dat ze niet alleen stonden voor die taken die daar eigenlijk bijkwamen.

179 Care Coordinator: Ja, voilà, en nu trek ik daar aan mee en is dat voor hen soms zelf gewoon genieten. Eh, dat slaapfeestje, ik heb al mijn tijd dat ik daar kon insteken, heb ik daarin gestoken. En oké, zij moesten daar wel zijn en ze moesten wel iets doen maar het voorbereidende was gedaan: de spaghetti was gemaakt. We hebben zelf ook nog kunnen genieten. En dat denk ik, is zeer belangrijk als ge zo activiteiten organiseert gelijk waar eh, dat ge mensen motiveert en ja, dat het zo wel goed komt. En waarvoor kiezen ze nog voor onze school, de kleine klassen.

180 Interviewer: Da's eigenlijk een leuke oefening om te doen, eh (*laughs*).

181 Care Coordinator: Ja (*laughs*), kleine klassen, we hebben kleine klassen in het lager eh. Bij de kleuters niet eh, zeker twintig, in de eerste kleuterklas zitten er zesentwintig maar vanaf de lagere school hebben we twee klasjes eh. Dus die twintig, die nu bij Flora zitten, die schuiven door naar

eerste leerjaar da's elk tien en dan krijgen we er nog een paar van 'het zonnetje' bij en van 'de dobbelsteen' van andere, autonome dan, kleuterscholen. Maar onze klasjes in het eerste zijn veertien-vijftien kinderen eh, de ganse lagere school door eh. Ik denk waarom kiezen ze nog voor onze school, is omdat wij een kleuterschool hebben, waar dat de lagere school aan vasthangt ja, ja, ja. Die kinderen die zijn gewoon van maar in één schooltje te zitten eh en dan moeten die plots... En dan zijn er heel veel nadelen aan eh, want ge verliest u vriendjes want gij zegt van 'mijne kleine gaat naar ginder', maar ik zeg 'de mijne gaat naar ginder', maar dat waren wel twee kameraadjes eh. Ja da's echt een nieuwe start. Daarom denk ik zeker kiezen ze ook voor onze school. Ik euhm, ik heb een mama gehoord nu, 'ah, ik kies voor jullie school omdat ik vind het is nog zo authentiek'. En dat is wel eh, als ge bij ons binnenkomt, wij zijn geen nieuwbouw: er zijn veel lokalen, ruimtes. Maar wij hebben, wij hebben, wij zien dat als rijkdom eh. We hebben een ruimte waar dat wij poppenkast, waar dat die poppenkast kan blijven staan eh. Wij kunnen dat gewoon laten staan. Wij hebben een immens grote turnzaal waar dat we vanalles kunnen doen, we hebben een zorgklas. In tegenwoordig als ge in veel scholen gaat kijken waar dat dat nieuwbouw is, is dat allemaal beperkter eh, dan moet elk lokaaltje, allez zijn echt een klas.

182 Interviewer: En denk je dat migrantenouders hier ook een speciale aantrekkingskracht zien?

183 Care Coordinator: Ah ja de migrantenouders zelf, dat denk ik wel, dat denk ik nu eerlijk gezegd wel, omdat ze weten dat er al veel zitten. Euhm nu moet ik zeggen, daarin is ook wel een verandering aan het komen want het oudercontact van juf Inge donderdag ging voornamelijk, zij heeft 14 migrantenkinderen. Ze heeft er 20 ook, zes Nederlandstaligen maar. Dus 14 anderstalig, maar ook Roemenen.

184 Interviewer: Is dat de eerste kleuterklas?

185 Care Coordinator: De tweede. Da's die iets oudere juf allez, ja wij zijn al iets ouder ook eh, ja da's leuk voor ons ook euhm. En die kwam dus euhm, de mama van Aisha kwam zeggen. Juf, juf, juf, jij moet zeggen dat euhm Aisha Nederlands moet praten. Ik weet hoe belangrijk het is en zo drie of vier die kwamen zeggen van 'splits ze uit elkaar', omdat dat zo een troep meisjes is die zo echt samenklitten en niets anders dan Turks praten. Dus ge weet wij laten dat toe op school, zeker binnen de kleuterschool, omdat het belangrijk is in eerste instantie dat iedereen zich goed voelen en dat het welbevinden honderd procent is eh. Als wij hen dan zeggen van 'tututut, gij moogt geen Turks meer spreken, of gij moogt uw eigen taal'. Dan zwijgen die, dan is het gedaan eh. Da's voor ons not done, allez dat gaat gewoon niet, dat mag gewoon niet. Ma ja natuurlijk mogen we dan niet het andere uiterste creëren, dat er niet anders gedaan wordt dan euhm Turks gesproken en dat die dan ruzie maken ook in het Turks en ge verstaat er dan niets van eh.

186 Interviewer: Dan voelt ge u een beetje alsof ge geen controle hebt eh.

187 Care Coordinator: Ja voilà.

188 Interviewer: Dus die ouders kwamen dat zelf zeggen?

189 Care Coordinator: Ja, ja ik ben nu nekeer benieuwd woensdag, ik hoop dat er wat zijn.

190 (*dog barks, care coordinator plays with dog*)

191 Care Coordinator: Wat ging ik nog zeggen, James! Euhm...

192 Interviewer: Ge ging over de woensdag praten.

193 Care Coordinator: Ben is benieuwd. (*to the dog*) Allez kom ik ga u ne koek geven. (*dog barks*) Ja, dus ik ben es benieuwd of dat ze nu euhm, woensdag want het is rond talen eh, ma ik weet niet goed of dat ze er allemaal gaan zijn want der zijn er wel wat, ja die al afgezegd hebben, euhm erover gaan beginnen eh, dat ze het belangrijk vinden dat hun kinderen Nederlands spreken op school.

194 Interviewer: En denk je dan dat ze thuis ook Nederlands spreken met hun kinderen?

195 Care Coordinator: Nee.

196 Interviewer: Da's een gekke dynamiek eh.

197 Care Coordinator: Ja, nee, nee, van die één mama ben ik zeker dat er Turks gesproken wordt dus ma ze vindt het wel belangrijk dat haar kind Nederlands leert eh op school. Dat wel.

198 Interviewer: Ja grappig eh, wat dat doe je daar dan mee.

199 Care Coordinator: Ja, ma Dilek gaat dat woensdag wel een beetje kaderen. Want eigenlijk is het belangrijk tegenwoordig eh, dat ze dus hun eigen taal thuistaal ook goed kunnen.

200 Interviewer: Ja, ja, ja, zeker. Allez da's echt gek, dus ge denkt niet dat ze ook proberen thuis Nederlands proberen binnenbrengen? TV?

201 Care Coordinator: Ja, TV, via TV wel denk ik. Dus gewoon van die Ketnet en zo maar niet, ze zullen zelf geen Nederlands praten ook al kunnen ze het eh.

202 Interviewer: Ze praten wel Nederlands met jou.

203 Care Coordinator: Ja, ja ja amai, ja.

204 Interviewer: En ga je daar nu iets mee doen, ga je op de speelplaats ook een beetje zeggen?

205 Care Coordinator: Ja, ja, ja, want we hebben, op de speelplaats mogen ze van ons nu Turks praten eh, maar we hebben afgesproken met die mama's, het waren er vier, de mama van Aisha en dan Elif, en Ceyda. Maar die mama van Ceyda is bevallen nu van een tweeling, dus die gaat er al niet zijn.

206 Interviewer: Ah ja, ja, die was er in begin ou, da's wel een hele toffe.

207 Care Coordinator: Ja, ja, ja, die heeft al veel kindjes bij ons op school gehad Fatma en Yasmine en Celil.

208 Interviewer: Er komen er nog twee.

209 Care Coordinator: Ja, er komen nog twee jongetjes, ja. Ja, ook iemand die allez, zo zeer Turks Turks is, en toch wil dat haar kinderen Nederlands leren.

210 Interviewer: En toch ook precies wel een beetje euhm bezig is met euhm het schoolgebeuren op zich ja, als ze daar was, ze was toch wel actief.

211 Care Coordinator: Ja, ja, zeker, ja dus ja. Maar da's boeiend vind ik dat ze er zelf over nadenken en mee bezig zijn, ja voilà. En dan vind ik da helemaal niet erg moesten die allemaal zo zijn, dan vind ik dat zeker niet erg dat wij zo een publiek hebben van anderstaligen en migranten. Er zitten er andere tussen eh, er zitten er tussen die zo heel goh ja, zo kijken en denken eh (*puts both of her hands on the side of her face, implying narrow minds*).

212 Interviewer: Waaraan merk je dat dan?

213 Care Coordinator: Zelf geen inspanningen doen, zeggen van ik kan briefjes niet lezen maar als we dan een briefje meegeven in het Turks dan weten ze het ook niet wat ze moeten doen. Zo die hardnekkig blijven Turks praten, weet je wel, tegen ons dan wat, we hebben er zo.

- 214 Interviewer:** Dus ze komen dan naar je toe en ze spreken je in het Turks aan (*laughs*)?
- 215 Care Coordinator:** Ja zelfs, den donderdagnamiddag hadden we dan dat zwaar MDO gesprek van Aikhan. Aikhan gaat naar het buitengewoon onderwijs gaan. En euhm die mama zit dan gewoon zo ne ganse parlé te doen en dan kijkt die zo naar mij, (*imitates turkish*), maar ik versta ik die niet.
- 216 Interviewer:** Ma er zat ook niemand bij?
- 217 Care Coordinator:** Jawel, jawel, jawel, er zat een tolk bij.
- 218 Interviewer:** Ah ja oké, dus ze denkt gewoon dat dat instant translation is (*laughs*).
- 219 Care Coordinator:** Ja (*laughs*).
- 220 Interviewer:** Doe je dat voor alle moeilijke gesprekken dat daar een tolk dan bijzit?
- 221 Care Coordinator:** Ja, want ik heb ik ga nu voor het eerst, euhm maar ik moet ze nog vastleggen, via den dienst integratie en inburgering, een Bulgaarse Turk euhm tolk Turk (*laughs*). Dat moet ge er nergens inzetten eh. Maar dat vind ge hier niet in de gemeente. Dilek is iemand die op de dienst welzijn werkt van de gemeente en die kan ik dan inschakelen voor alle Turkse gesprekken eh, om te tolken. Maar Roemeens, Bulgaars gaat niet.
- 222 Interviewer:** En hoe vind je die tolken dan?
- 223 Care Coordinator:** Ja, da's via dienst integratie en inburgering. Je moet daar gewoon naar bellen, maar da's betalend terwijl die van de gemeente...
- 224 Interviewer:** En betalen de ouders dat dan?
- 225 Care Coordinator:** Nee, de school.
- 226 Interviewer:** Oké amai, ma ik kan me inbeelden voor zo een moeilijke gesprekken...
- 227 Care Coordinator:** Twintig euro per uur, maar het is wel nodig allez ja.
- 228 Interviewer:** Ja, da u kind het goed doet op school dat kunt ge zo wat communiceren in half Nederlands maar...
- 229 Care Coordinator:** Maar als ge zorgen hebt en ze zijn heel specifiek.
- 230 Interviewer:** Ja, ge wilt weten wat de zorgen zijn eh.
- 231 Care Coordinator:** En ge wilt ook weten of dat ze dat thuis ook merken eh zo.
- 232 Interviewer:** Snap ik. En doen ze dat dan? Merken ze dat thuis meestal ook?
- 233 Care Coordinator:** Nee. Velen niet. Zeker als dat hun oudste kindje is eh, dat ze zo niet weten. Plus ook, oh Marie, wij leven echt in een luxeland ze. En wij zij echt heel veel bezig met opvoeding en pedagogie. En zo ouders, pas op er zijn ook gezinnen waar dat dat iets minder is, maar wij staan op dat vlak denk ik toch wel heel ver. Die Turkse gezinnen meestal die weten niets van van van opvoeding.
- 234 Interviewer:** Dus die denken als mijn kindje niet kan knippen...
- 235 Care Coordinator:** Dan ist gewoon zo.
- 236 Interviewer:** Dat snap ik. Staan ze daar dan open voor?
- 237 Care Coordinator:** Ja jawel, zo meestal weigerachtig in het begin tegenover externe hulp eh. Als we nu zeggen bijvoorbeeld we hebben Hadil, zit in het derde kleuterklas, da's een gezin, dus Hadil is het oudste kindje. En euhm Hadil euhm is niet naar school geweest in de peuterjaar, is niet naar school geweest in het eerste kleuterklasjaar, vorig jaar af en toe, en nu natuurlijk zitten we met de gebakken peren want ja Hadil die kan niet rijmen, Hadil kan geen woordstukjes. Oké, hij is wel

anderstalig, maar goed. Die kan zijn potlood niet goed vasthouden, die kan zijn naam niet schrijven. Maar we hebben, da's van in begin dat we daar heel veel zorg op ingezet, en het lukt vrij aardig. Het CLB heeft een som afgenomen, da's zo een niet-verbale ontwikkelingsonderzoek om te zien of dat aan de denkontwikkeling ligt, want voor ons is dat moeilijk.

238 Interviewer: Of aan de taal?

239 Care Coordinator: Ja ja voilà, ik kan, als ik zorgen heb bij Dilal, dan weet ik niet: begrijpt hij mij, begrijpt hij die oefening, of moest ik dat nu in het Turks zeggen doet hij dat gewoon. En blijkt nu gelukkig, wat we wel dachten.

240 Interviewer: Hoe doet die somtest dat dan?

241 Care Coordinator: Ja dat zijn puzzel, dat zijn zo, ik ken hem zelf niet volledig, anders moeten we dat nekeer allez, want ik was ook wel benieuwd ze maar Toon van het CLB heeft donderdag zo een aantal dingen gezegd. Da's zo vrij veel via puzzels, via ruimtelijk inzicht. Leg deze figuur hetzelfde, allez, dus ge ziet automatisch wat dat ge moet doen.

242 Interviewer: Absoluut. Ah ja dus er staat ook niets in het, ah nee want hij kan niet lezen natuurlijk.

243 Care Coordinator: Nee nee, er staat niets. Hij kan niet lezen maar maar dus het is ook een non-verbale test. Dus er wordt niet gesproken eigenlijk eh. Dus hij toont gewoon hij toont gewoon van eerst dit, dan dat. En als hij echt niet weet mag hij het zelf voordoen, dus dan mag degene die, omdat het zo wel wat ingewikkelde oefeningen zijn.

244 Interviewer: Dan maakt hij ne puzzel of dan maakt hij da. Enne, hoe had hij daarop gescoord?

245 Care Coordinator: Ja, ja, ja, goed. Allez niet zeer hoog, maar gemiddeld begaafd, dus we moeten ons geen zorgen maken. Maar wat dat we al voor Nieuwjaar aangeraden hadden was dus om euhm logo in te schakelen omdat ge nu tegenwoordig, bij ons op school dan toch, maar dat gaat ook in de steden en zo zijn waar dat heel veel migranten zitten, heb je zo logo's die zich euhm specificeren in euhm woordenschat eh. Dus die alleen maar woordenschatbad geven aan anderstaligen eh, zodanig dat die wel opdrachten leren begrijpen eh. Dus puur Nederlandse taal aanbieden. Maar euhm die papa had dan gezegd 'nee ik wil dat niet'. Die zien dat dikwijls als schande eh, als ge zo externe hulp moet inschakelen zien die dat dikwijls als falen, als schande eh. Maar nu euhm, dus donderdag eh zat Toon er dan bij van het CLB die de test afgenomen heeft. En ge zag wel, de papa was er niet bij want dikwijls komen die vaders gewoon niet eh, dat zijn altijd die moeders eh, en euhm dus ge zag wel aan die mama da ze blij was dat die test oké was. En we zeiden van 'kijk, als ge wilt dat Halil naar het eerste leerjaar gaat - ik ga wat licht aansteken wacht- als ge wilt dat Halil naar het eerste leerjaar gaat, dan moet ge eigenlijk toch wel euhm logo inschakelen want hij heeft te weinig Nederlandse euhm basis. En euhm ze gaat dat doen eh, dus ze zijn waarschijnlijk gisteren al, ah nee vandaag, zaterdag al naar die logo gegaan dus vandaar dat ook die tolk belangrijk is dat we dat zo kunnen. Ja. Nog?

246 Interviewer: Ja sorry ik ben daar nog mee bezig, euhm ik zal es op mijn blaadje spieken, euhm ik ga een kei moeilijke vraag stellen. Er wordt zoveel gesproken over integratie en zo eh. En ik vraag mij altijd af wat dat dan concreet betekent, denk je dan dat die kindjes dat die geïntegreerd gaan geraken?

247 Care Coordinator: Ja, nu nu, integratie en diversiteit, dat zijn ah zo twee woorden die nu ja. Rond die diversiteit doen wij doen wij zo goh ja, er is nu Kathleen Amand is een jeugdschrijfster en ze heeft nu, mag ik efkes spieken?

248 Interviewer: Ja natuurlijk. Kathleen Amand. Ik vind dat altijd leuk als je naar boekjes verwijst, ik denk vaak aan de bib die dan anderstalige boekjes aankoopt en zo ook. Da's wel schitterend eh.

249 Care Coordinator: Ja en da's echt door ons alleen want we hebben euhm allez, hoe noemt die nu, godverdikke zeg.

250 Interviewer: Vraagt ge dan een boek aan? Of vraagt ge dan boeken in een taal aan?

251 Care Coordinator: Ja, nu zijn het boeken in het Turks eh die we aanvragen.

252 Interviewer: Dus ge zegt dit boekje in het Turks, ja, dus bijvoorbeeld van dat visje.

253 Care Coordinator: Ja, dus ze hebben die aangezocht, dus de mooiste vis van de zee is er nu in het Turks door ons. En dus onze ouders zijn nu al geweest om dat boek te ontlenen. Da's echt wel, dan denk ik van integratie, ja want ze hebben ondertussen de stap gezet naar de bib eh. Hadden wij die inspanning niet geleverd om dat voorleesmoment te organiseren, ja dan gingen zij niet naar de bib eh want ze kennen dat niet eh. In hunne cultuur bestaat dat niet eh, een bibliotheek. Dus allez, op vlak van ouders dan, denk ik dat ze daardoor geïntegreerd. Maar wacht ik was voor kinderen, wacht eh, want het is zo een speciaal project dat nu, we hebben daar al rond gewerkt, maar de naam ontsnapt mij. Euhm. Ik dacht Filo maar het is Lou, l-o-u. Ja, dus euhm Kathleen Amand is een jeugdschrijfster heeft heel leuke boekjes al gehad, moest ge es kijken gaat ge het wel zien, zo heel leuk getekend maar ze heeft nu ook. Dus zij merkte in heel veel kleuterscholen, want wij zijn niet de enige, vragen ze naar naar diversiteit, naar kindjes die bruin zijn van kleur in een boekje eh. Dus zij heeft het project opgestart Lou en vorig jaar hebben we het eerste boekje daarvan verteld: 'Lou viert carnaval'. Euhm Lou euhm is een meisje of euhm een jongen, dat weet ik nu al niet meer, maakt niet uit. Die in ieder geval, er zijn dus verschillende vriendjes uit verschillende culturen. Euhm der is eentje ervan dat twee mama's heeft, er is eentje daarvan waarvan van de papa ne neger is, er is eentje daarvan wie zijn mama in een rondstoel zit. En zo verder eh, en dat proberen wij ook wel.

254 Interviewer: De max ja. Da's precies u schoolpopulatie.

255 Care Coordinator: Ja, voilà, en dat vind ik echt zo en dan denk ik van ja! Onze kinderen merken dat op eh. Direct eh. Onze kinderen merken dat direct op, we hebben Laura en Jan, want vorig jaar dus als we dat gedaan hebben, hebben we dat ook een stukske voor hen gedaan. Laura en Jan hebben twee mama's en da was echt zo een mooi moment eh, van die Laura was zo, ze zijn echt pienter dat zeker en vast, maar dus we vertelden dat eh. En ze zette haar zo recht en ze zei, 'die is zoals wij eh, Jan', die ou, da was echt leuk.

256 Interviewer: Ja natuurlijk want ja, zo vaak ziet ge uzelf niet in euhm, in een kinderboekje.

257 Care Coordinator: Nee, nee, ja, en dat was zo herkenbaar daar was dan bijvoorbeeld ook een mama met een bakfiets en dan zei Thijs 'mijn mama heeft ook een bakfiets eh'. Zo dus al die dingen zo, er kwam dan zo eten op tafel, nee da was geen tafel da was zo meer op de grond binnen de cultuur van één van die personages uit dat boek. 'Ah ja', zei Abit, 'wij doen dat ook'. Abit is van Afghanistan eh zo weetewel.

258 Interviewer: En op het einde had iedereen zichzelf gevonden in 't boekje.

259 Care Coordinator: Ja eigenlijk, op 't einde had bijna iedereen zichzelf gevonden ja, en dus ze heeft nu een aantal boekjes en er bestaat ook een poppenhuis van. Maar 't is, ge kunt als leerkracht zo wat een nascholing ervan krijgen, en dat staat ook op onze programma van volgend jaar. Omdat ik vind dat wij met onze school daar klaar voor zijn, om daar nascholing van te volgen, om daar iets mee te doen. Om daar, want ook dat eh, dus bij de rondleiding had ik twee koppels vrouwen en ze zeiden van 'ja, gaan wij een uitzondering zijn hier op school?' en dan is het altijd fijn om te zeggen van 'nee, ge gaat niet bekeken worden aan de schoolpoort'. En ik zag zo van, ze was zo van 'oh, wauw, leuk'. Allez ja dat is zo, ook dat is diversiteit en integratie.

260 Interviewer: Ja da's een beetje andere, ja cultuur wil ik nu zeggen maar dat klopt niet helemaal.

261 Care Coordinator: Nee ja, een andere beweging die, waarvan veel mensen binnen u school en niemand staat daar. En ze zei dan zo van 'ja en maken jullie, dan ik kan mij voorstellen wat doet ge dan met Moederdag?'. Ja, da's simpel voor ons eh, niemand maakt daar nog een probleem van eh, omdat we. Pas op toen dat we vier jaar geleden Laura en Jan voor het eerst bij ons kregen was daar wel zo iets van: wat gaan we daarmee doen? Wat gaan we met Vaderdag doen? Wat gaan we met Moederdag doen? Allez eh zo. Maar voor alles is er een oplossing eh, allez ge ziet als ge efkes zelf denkt.

262 Interviewer: Wat doet ge dan met Vaderdag, iets voor de peters?

263 Care Coordinator: Ja voor de peters, ja, ja. Ja, dus ik denk allez, we zijn een hele rijke school, echt waar. Ik ben er zelf zo fier op, we hebben dat een ganse tijd niet gezien eh, maar als ge daar nekeer goed bij nadenkt en bij stilstaat van. En euhm, als ge dat dan zelf uitstraalt van ja, we hebben onze zorgen en er moet nog veel veranderen bij ons op school daar zijn we ons zeker van bewust. Maar we moeten uit die rijkdom dat we hebben, moeten we kracht putten om verder te gaan, voor elk kind en elk gezin de ondersteuning te geven die ze nodig hebben.

264 Interviewer: Is dat ook iets dat je bij die voorleesmomenten merkt, dat de kindjes blij zijn met dat Turks of dat ze daar goed op reageren?

265 Care Coordinator: Ja ik denk dat wel, ik denk dat ouders. Pas op weet ge dat van in het begin van het schooljaar van dat die ene papa gezegd had van 'ge moet er nog fier op zijn', 'ze moet er nog fier op zijn ook' omdat ik zo gezegd had eh van op het oudercontact van ja, 'we gaan dan voorleesnamiddagen organiseren en ik ga daar in het Nederlands vertellen en engin gaat dan in het Turks vertellen' en hij had zo gezegd van 'en ze moet er nog fier op zijn bij'.

266 Interviewer: Ge kunt niet voor iedereen goed doen eh.

267 Care Coordinator: Goed, ik denk en ge hoort dat nog ze, zeker zo bij dan de oma's en de opa's. Zo van 'ja, daar zitten der toch veel he', pas op en als ge zo, ik denk dat gij dat misschien ook wel ziet, als ge zo binnenkomt 's morgens wie dat er nog aan de schoolpoort staat zijn die anderstaligen met hunnen doek op hun kop en zo eh. Allez ja, als ge voorbij onze poort dan rijdt op dat moment ja, dan wordt ge wel efkes zo van. Maar vanaf het moment dat ge der zit, dan denkt ge van dit is alleen maar leuk. Die verzorgen, dat hebben we nu dit schooljaar niet gedaan, maar wel vorig schooljaar, ontbijt op school. Euhm ik kan u zeggen, Marie, het ontbijt dat wij toen hadden eh, dat heb ik nog nooit in gans mijn leven gezien eh. Hoeveel verschillende baklava's en ik weet niet wat nog allemaal dat wij kregen van gerechten. Want da's hun trots, want da's hun trots koken, zij koken

heel graag eh ja. En dan ja, ja. Want eigenlijk had ik dat op die 'thuis op school'- momenten nog wat kunnen uitspelen en zeggen van 'zouden jullie tegen volgende keer iets willen meebrengen voor bij de koffie en jullie'. Da's misschien nog zoietske dat we volgende keer kunnen doen.

268 Interviewer: Ik ging u da vragen, mag ik niet eens iets meebrengen voor bij de koffie. Zal ik een cake bakken? Mag dat?

269 Care Coordinator: Dat mag ja.

A2. Focus Group 1

001 Interviewer: Misschien kunnen we eerst al een rondje doen.

002 Justine: Ja, 's goed.

003 Interviewer: Zullen we bij jou beginnen?

004 Meyrem: Ja.

005 Interviewer: Vertel mij je naam en euhm je kindje en welke kleuterklas?

006 Meyrem: Oké, mijn naam is Meyrem en de meeste mensen zeggen Mey omdat dat makkelijker is. Ik heb vier kinderen waarvan euhm eentje in de derde kleuterklas zit nu en ik heb er eentje zitten in het tweede leerjaar.

007 Interviewer: Oké, da's ook nog op de koer eh?

008 Meyrem: Ja en volgend jaar mag Selin beginnen als het goed is dus euhm.. Maar ik heb er al drie gehad die de kleuterklassen hebben meegemaakt.

009 Interviewer: Je hebt hier wel al wat ervaring, leuk. Ja, oké...En jij?

010 Arthur: Ja, ik ben Arthur. Ik ben de papa van Piet en Anne. Onze Piet zit in het tweede hier.

011 Interviewer: Ik heb hem zien turnen eh?

012 Arthur: Ja, ja ja. En dan ons Anne zit in het derde leerjaar hier wat verderop in de straat dus vandaar.

013 Interviewer: Oké, super.

014 Justine: Ik ben Justine. Ik ben mama van Milan die in de tweede kleuterklas zit bij Piet.

015 Arthur: Ja.

016 Justine: En Vic die begint nu in januari.

017 Interviewer: Oké, ou spannend.

018 Katrien: Ik ben Katrien. Ik heb hier twee kindjes: eentje in de eerste kleuterklas en eentje in het eerste leerjaar dus euhm zo ja voor de rest...

019 Interviewer: Oké, super.

020 Milad: Wij zijn Rachma en Milad, de mama en papa van Ayoub . Hij zit in de tweede kleuterklas en we hebben Fayrouz in het zesde.

021 Interviewer: Oké, in het zesde leerjaar? Op de andere koer?

022 Milad: Ja, ja. Ik heb ook al twee andere kinderen, maar die zijn twintig en zeventien.

023 Interviewer: Oké, die hebben ook ooit op de kleuterschool gezeten eh? (*laughs*)

024 Interviewer: Oké, super. Ik wou eerst eens peilen: zijn jullie tevreden van de school? Hebben jullie vertrouwen in de school? Zijn jullie content?

025 Milad: Honderd percent.

026 Arthur: Toch wel...

027 Justine: Ik moet zeggen zelfs dat er naar dit jaar toe ook verbeteringen echt nog zijn. Ik merk dees jaar ook meer wat dat ze in het jaar aan het doen zijn dan vorig jaar

028 Interviewer: Als in, je wordt meer op de hoogte gehouden?

029 Milad: Ja, ja, die leggen de agenda uit wat gaat ze doen met wat gaan ze bezig zijn.

030 Justine: Ja, vorig jaar was het meestal een blad zo om de paar weken, van wat hebben we gedaan, terwijl nu krijgen we meer...

- 031 Meyrem:** Andersom.
- 032 Justine:** ...op voorhand van 'wat gaan we doen', zodat ge mee kunt anticiperen.
- 033 Interviewer:** En op welke manier doe je dat dan? Mee anticiperen?
- 034 Justine:** Euhm dan kan ik gerichter beginnen vragen stellen als hem van school komt, van 'ah ben je daarmee met dat thema', dat ik zelf met dat thema en kan ik ook als ik bijvoorbeeld ook met de herfst, ja, dan gaan we ook naar het park en dan gaan we ook dingen rapen en dan kan ik zo wat mee in het thema van het school een aantal dingen doen.
- 035 Interviewer:** Ja zeker.
- 036 Arthur:** Dat doen wij ook ja...
- 037 Justine:** En anders is dat op het einde zo van ja, eigenlijk ja...
- 038 Interviewer:** Ik had ook zoiets kunnen doen.
- 039 Justine:** De kastanjes en al zijn al weg dus ja. Ik had eigenlijk meer kunnen, ja voila.
- 040 Katrien:** Da's te laat eigenlijk.
- 041 Interviewer:** Ja, ervaren jullie dat ook zo?
- 042 Milad:** Ja, ja, ja, ja.
- 043 Interviewer:** Oké, goed. Als je dan ook dingen gaat doen gericht, zoals ze dat op school doen, dan euhm zijn dat dan ook oefeningetjes? Is dat dan ook een beetje op een schoolse manier? Is dat dan ook om hun iets bij te leren?
- 044 Justine:** Ja, eigenlijk wel.
- 045 Meyrem:** Ja, beiden.
- 046 Justine:** Het is spelen maar wel zo wat...
- 047 Katrien:** Spelen, ja.
- 048 Arthur:** Meer spelenderwijs.
- 049 Justine:** ...ja, educatief spelen, ja.
- 050 Arthur:** Dan gaan we het bos in bijvoorbeeld en dan kijken voor paddenstoelen. Paddestoelen gaan zoeken in het bos enzo, ja, en dat soort zaken. Of beestjes gaan kijken of de konijn weet ik veel, dus euhm, dat we er dan mee bezig zijn maar dan meer spelenderwijs.
- 051 Interviewer:** Uhu.
- 052 Arthur:** Ik pols dan zowat, 'wat kennen ze er nu al van en wat kennen ze nog niet ervan'. Dus euhm en dan vertel je, ja, dan vertel je.
- 053 Meyrem:** Maar ook met kleuren he, als dat lego'en zijn en ondertussen vraag je en 'welke kleur is dit' en 'welke kleur is dat' en 'wat voor vorm heeft dit'. Dus, we zijn aan het kleien en dan maken ze iets en dan een driehoek of een cirkel en alles wat dan terugkomt vraag ik dan, van tussen neus en lip door. Dat kind heeft er nog geen besef van.
- 054 Interviewer:** Nee, ja, het voelt zich niet getest.
- 055 Meyrem:** Ja ik vraag tussen neus: 'ah en wat voor kleur is dat'. Dan zegt ie 'blauw' en dan zeg ik 'ou nee weet je dat zeker, kijk nog es goed'. (*laughs*) 'Groen'. 'Ja, groen, goed!' Zo heel overdreven, van als dat ze dat goed hebben gedaan.
- 056 Interviewer:** Ja, leuk.
- 057 Meyrem:** Ja, dus vormen en kleuren en zo.

- 058 Interviewer:** En dan zie je ook wat ze op school al geleerd hebben he.
- 059 Justine:** Ja of nen toren bouwen en dan ‘welke vorm ga je er nu op zetten?’, ‘Ga je een vierkant of een driehoek of een rechthoek pakken, wat ga je pakken?’. En dan zo ‘zeg is, wat heb je nu vast’ en zo, dat ze zo wat beginnen te zien.
- 060 Arthur:** Zo ook met die kleuren he. Kleuren mengen en dat soort zaken, als we aan het schilderen zijn. Oké, goed dat is zo, ze kennen dat wel, maar doet dan nekeer. ‘Pak nekeer rood’, ‘pak nekeer geel’, pakken. ‘Ah kijk oranje, voila, oké, voila’ en dan blijft dat beter plakken bij die gasten, ja.
- 061 Interviewer:** Als je het linkt aan een activiteit..
- 062 Interviewer:** Wou jij daar nog iets over zeggen?
- 063 Milad:** Nee, nee, ik ben aan het vertalen (*laughs*).
- 064 Milad:** Want ze heeft Nederlands, maar niet honderd procent dus, uhu het gaat een beetje snel he. Ze heeft Frans, Spaans, maar ook de rest maar geen nederlands, een beetje. Dus ik moet een beetje vertalen want zij heeft dus niets he.
- 065 Interviewer:** Wat spreken jullie dan thuis met de kindjes?
- 066 Milad:** Wij spreken vier talen: Frans, Arabisch, Berbers, Frans, Arabisch en Nederlands dan op school.
- 067 Interviewer:** En gewoon door elkaar?
- 068 Milad:** Ja.
- 069 Interviewer:** En als jullie daarnet met jullie kindje aan het spelen was, dan merkte ik wel dat je soms Nederlands sprak is dat dan...
- 070 Milad:** Ik doe het, ah ja, ik probeer het toch. Ja, ik ben zo opgegroeid thuis, vier talen: ik heb een Nederlandse moeder, Marokkaanse vader. In België geboren, met vier talen geboren en mijn kinderen ook. Ik vind dat een pluspunt, absoluut, dat geef altijd iets goed. Ik heb het altijd goed gehad in mijn leven door dat, door mijn talen. Ik geef dat ook van thuis cadeau. Uhu, daarmee, ja, we zullen zien.
- 071 Meyrem:** Maar thuis wordt er geen Nederlands gesproken?
- 072 Milad:** Jawel.
- 073 Meyrem:** Ah oke.
- 074 Milad:** Want zijn zuster spreekt met hem gewoon Nederlands.
- 075 Meyrem:** Ah, omdat je dus zei: ‘we spelen die die talen van op school ja, en Nederlands op school’.
- 076 Milad:** Nu voor het ogenblik mengt hij alles, ja.
- 077 Meyrem:** Sommige ouders verbieden het he.
- 078 Milad:** Nee, nee, nee. Waarom er zitten ouders tussen die dat verbieden?
- 079 Meyrem:** Ja, om gewoon de moedertaal of de vadertaal sterk te precies. Ja, maar dat komt wel met de tijd, dat komt wel ja.
- 080 Justine:** Kolossale cadeau: meertaligheid.
- 081 Arthur:** Ja, zeker, is handig he, voor later.

- 082 Milad:** En ook verschillende cultuur, ook he, ja. Nederlandse moeder, Marokkaanse vader, dat zijn helemaal totaal twee andere cultuur, ja absoluut.
- 083 Justine:** Ja, da's juist heel rijk.
- 084 Milad:** Dus ik heb ze allebei meegepakt.
- 085 Justine:** Dubbel zo rijk.
- 086 Milad:** Voila, 't is dat.
- 087 Meyrem:** Maar als je kinderen Dora laat kijken, bijvoorbeeld. Ja, dan krijgen ze al een stukje Engels mee, ja.
- 088 Justine:** En als ik de Engelse geef, die kunnen, krijgen ze al een stukje Spaans mee. Ja, ja, precies.
- 089 Milad:** Maar dat is goed van Nederlandse school dus, *les langues germanophones*, ze spreken direct Engels.
- 090 Justine:** Engels, ja.
- 091 Milad:** In Brussel, *no way*.
- 092 Justine:** Ja, nee, niks klopt.
- 093 Milad:** Ze spreken heel slecht Engels he.
- 094 Justine:** Veel trager he.
- 095 Milad:** Maar in Nederland, bijvoorbeeld in Nederland, alle televisieprogramma's in het Engels. Da's al vanaf hun geboorte, ja.
- 096 Justine:** Ja, vanaf de geboorte, elke disneyfilm, Engels.
- 097 Milad:** Da's een pluspunt vind ik, voor die kinderen, ja.
- 098 Meyrem:** Ja mijn zoontje, in Nederland, was vijf toen hij met Engels begon op school. Hij had al twee jaar Engels en toen kwam ie naar België naar school toen moest ie Frans leren en...
- 099 Milad:** Da's moeilijk he.
- 100 Meyrem:** Na dat Frans, kregen ze één jaar Engels, maar hij wist dat allemaal omdat ie dat drie jaar terug in Nederland allemaal had. Ja, ma ja België is Frans is het belangrijkste he.
- 101 Milad:** Ja, nu is België in drie gedeeld he. Ja, we hebben drie België. We zijn het kleinste land van de wereld, verplitst in drie nog, amai, ja.
- 102 Meyrem:** Ja, da's ook Frans, Duits.
- 103 Milad:** Frans, Duits en Vlaams en Vlaams en de Walen, de *la wallonie*, Luik, Walen noem maar op en...
- 104 Interviewer:** Vinden jullie dat de school veel inzet op die meertaligheid? Dat we dat positief benutten?
- 105 Milad:** Ja, hier op die school euhm, ja ja.
- 106 Interviewer:** Op welke manieren zie je dat zo?
- 107 Milad:** Je ziet al verschillende cultuur, ja.
- 108 Justine:** Het feit dat ze gewoon die...
- 109 Milad:** Allemaal samen meespelen.
- 110 Justine:** Ja, alle kindjes door elkaar.
- 111 Milad:** Geen clan, geen zwarte gang of een marokkaanse gang, een turkse gang.

112 Justine: Nee, nee ‘t is alles door elkaar he, ja.

113 Milad: Ja en dat vind ik multicultureel, ja.

114 Meyrem: Ik heb bewust daarvoor gekozen.

115 Milad: Ja?

116 Meyrem: Er is een, ik ga dat hardop noemen er is de veerman en dat is één en al buitenlandse kinderen en euhm zover ik heb begrepen is het niveau ook flink lager en ik heb bewust voor een katholieke school gekozen en waar weinig ja, buitenlandse kinderen zijn omdat ik als buitenlander, om dan maar even zo te zeggen, want ik vind dat ze dan meer het Nederlands en meer de dinges moeten leren want da’s de basis voor de toekomst. Als ze hier verder willen leven. Bijvoorbeeld mijn oudste die sprak tot zevenjarige leeftijd geen Turks, Brahim derde kleuterklas spreekt geen Turks, Khalid tweede leerjaar die begint nu al een beetje zo te spreken maar die wordt zeven morgen, dus euhm dat begint nu al. Maar Fatima spreekt geen woord Turks.

117 Interviewer: En je vindt het dan niet belangrijk dat ze ook Turks leren?

118 Meyrem: Eerst Nederlands en dan...want, straks gaat ze naar de peuterklas en dan moet ze ‘pipi’ kunnen zeggen en dan moet ze niet *chi* zeggen, want dan weten ze niet waar ze het over hebben. Ah ja of dan moet ze kunnen zeggen ‘drinken’ of andere dingen, want da’s belangrijk. Maar ook, da’s de toekomst in het land waar je woont. Turks dat leren ze thuis van mij wel, dat komt wel, maar ze moeten eerst de basis leren om verder te kunnen leven. Opa en oma zijn daar niet blij mee (*laughs*). Maar da’s mijn manier ik ben één van de weinigen ook, die dat zo doet.

119 Justine: Ja, iedereen een eigen manier.

120 Arthur: Ik vind het ook ergens logisch.

121 Meyrem: Bij kind en gezin zeggen ze: ‘je moet eerst de moedertaal’, maar mijn Turks is barslecht, ja. Mijn moedertaal is Nederlands, dus ik leer ze het Nederlands en van papa krijgen ze het Turkse mee.

122 Milad: Maar nu met de derde en vierde generaties is het zo he. Ja, die spreken de taal van waar ze zijn he. Holland da’s Hollands, Belgisch of Frans voor Holland. En dan pas maar de eerste zoals mijn generatie en zo. Dat was eerst, enfin, ja, bij mij toevallig was het Nederlands, mijn moedertaal. Ja, maar ik bedoel als je twee ouders Turks of Marokkaans of noem maar op Zimbabwe of. Dat was de taal van het land, maar nee gij woont hier he.

123 Meyrem: Er zijn nog altijd gezinnen die geen Nederlandse televisie kijken, ja. Of waar ze geen Nederlands mogen spreken en ik ben daar tegen.

124 Milad: Ja, het is een slecht punt. Ja, het is het slechte voorbeeld ook.

125 Meyrem: Die kinderen lopen achter.

126 Justine: Ik vond het wel, want ik heb in de peuterklas eventjes gestaan omdat ze te veel kindjes die nog op het toilet moesten. En dan ben ik op woensdag komen helpen en, euhm er zijn inderdaad, alle, ik vroeg dan van, want uiteindelijk niet elk kindje kan al zijn broek opendoen. En sommige kindjes stonden daar gewoon die zeiden geen woord en ik voelde daar ook een beetje gêne van, ja ik ga die kleine zijn broek uitdoen, dat ik zo vroeg van ja ‘mag ik? en is het okee dat ik u help?’. En die kleine stond daar gewoon en die zei geen woord, die verstond geen woord van wat dat ik zei en

dan voelde ik me wel ambetant omdat ik zelf zoiets had van ‘heeft die nu door wat dat ik ga doen? gaat die schrik krijgen als ik nu?’. Ik hoop dat ik die...

127 Interviewer: Ja, hoe voelt dat kindje zichzelf nu?

128 Justine: Ja, dat dat okee is eh, ik heb het gewoon gedaan en alles zitten uitleggen wat dat ik ging doen en dat dat voor het potje is. Maar ik hoop dat ik dat ja allez, op dat gebied was dat soms wel moeilijk omdat sommige kindjes echt mij totaal niet verstonden en dan dacht ik ‘oei van oeps eh, ja, hoe doet een juf dat dan in de klas’. Dat vraag ik mij dan wel af.

129 Interviewer: Ja, zeker.

130 Justine: Dat, dat allez, voor mij was dat dan een uurtje dat ik gewoon die kindjes mee op toilet begon te zetten en dan ondertussen kon de juf dan in de klas verder doen. Ma dan ja, had ik echt schrik van ‘ocharme, als die nu zo den helft kindjes die niet snappen wat dat ge aan het zeggen zijn, hoe hoe hoe gaat ge daarmee om’. Ik zou niet weten als juf, hoe da ge da moet hanteren.

131 Milad: Ma ‘t is daarmee dat ze hier nu in België, in Nederland ook, inburgering doen. Die mensen die hier in Vlaanderen, in Brussel is dat niet zo, de Walen ook niet, maar in Vlaanderen wel in Nederland ook. Leren he, ge moet twee drie jaar op school gaan of ge krijgt u papieren niet of geen vergunning.

132 Justine: Ja ergens is dat, ja ik snap dat wel.

133 Arthur: Beetje stok achter de deur.

134 Milad: Er komen brieven thuis, ge staat daar.

135 Justine: Ja, wat staat daar?

136 Milad: *C'est quoi, ça?*

137 Meyrem: Hou jij je tijd in de gaten?

138 Justine: Ja, ik heb wel.

139 Meyrem: Ik wil me niet moeien he.

140 Justine: Nog ene minuut ze.

141 Interviewer: Ik hoorde jou zeggen dat je bewust voor deze school had gekozen...

142 Meyrem: Ja.

143 Interviewer: ... een beetje meertaligheid maar niet te veel, is dat bij jullie ook het geval?

144 Arthur: Een beetje meertaligheid, ik vind dat zo, ge leeft nu eenmaal in een multiculturele maatschappij.

145 Justine: Ik denk dat er ook geen, allez.

146 Arthur: Ze kunnen het maar beter gewoon worden van in het begin.

147 Justine: Ik denk dat er ook geen, allez eentalige school meer bestaat op deze moment, niet? Ik heb daar niet bewust voor gekozen want ik moet zeggen, ik ben ingeburgerd in Hamme, ik kom oorspronkelijk uit Antwerpen dus ik kende totaal het verschil niet tussen alle scholen en dit is de dichtstbijzijnde school. Dan komt mijne kleine ook in contact met de kindjes die rondom hem wonen en de gezinnen die rondom hem wonen. Dat vond ik dan ook wel positief en allez, er is zo een YouTube filmpje van de school hier he, 22 of 21 verschillende en ik vond dat eigenlijk wel heel rijk. Ik denk da's goed 21 verschillende culturen door elkaar en talen doorheen en die kinderen die trekken hunne plan wel.

148 Milad: We hebben ook gekozen maar echt, echt we hebben niet gekozen. Mijn huis is de muur hier naast, dus de kleine gaat naar de kleuter en nu staat hij in de zesde en het is een heel goeie goeie goeie school. En ik kom van Brussel, ik heb mijn school gedaan in molenbeek, dus ge ziet een beetje het decor.

149 Meyrem: Ja, Molenbeek, zegt al genoeg he.

150 Milad: Enne, ik wou niet dat mijn kinderen daar in Brussel op school gingen toen. Dus ik ben gaan verhuizen, ik ben naar hier gekomen en...

151 Meyrem: Dan ben ik enige die bewust heeft gekozen.

152 Milad: Ik wil geen opvoeding van de grote steden dat bedoel ik, want ik heb alles meegemaakt, de school daar. Ik heb alles gezien, ik weet hoe dat het functioneert, ik weet hoe dat de mensen zijn, maar ik noem niet gewoon iets van 'buitenlander' maar van alle, altijd van alle soorten. Mensen zijn erger dan een beest, om zo maar te zeggen, allez, da's normaal he. Met alles dat er nu gebeurt.

153 Justine: Ik ga, ja, succes (*leaves*).

154 Milad: En ik vind het hier perfecte school en ja voila, ze gaan hier blijven totdat ze het beu zijn.

155 Interviewer: Je sprak ook over brieven daarnet van he, ze krijgen een brief in het Nederlands, ze kunnen het niet lezen. Ik hoor dat er hier soms brieven vertaald worden en zo ook, ma ook euhm om dat contact te verbeteren. Hebben jullie het gevoel dat jullie veel te weten komen uit die brieven, zijn die goed opgesteld, weet ge...

156 Meyrem: Ik lees de Turkse brieven nooit, want ik kan niet goed Turks lezen.

157 Interviewer: En de Nederlandse?

158 Meyrem: Dus ik lees gewoon de Nederlandse.

159 Milad: Ah, jullie krijgen de Turkse? Wij niet he, wij krijgen de Nederlandse brieven.

160 Meyrem: Fatima en Khalid krijgen soms Turkse brieven mee.

161 Milad: Ik heb ze nog nooit gehad.

162 Meyrem: Ma ik krijg ze in het Nederlands en in het Turks.

163 Milad: Ik heb ze nog nooit gehad, ik denk dat ze dat alleen maar aan de Turken geven.

164 Meyrem: Ik denk dat dat ook de meerderheid is hier op school he, de meerderheid is Turks.

165 Milad: Ja, ik denk dat ze dat gewoon aan de Turks, ze weten wie Turk en niet-Turk is en ze geven dat alleen maar mee aan die leerlingen. Wij hebben dat nooit gekregen, wij hebben altijd Nederlandse gehad.

166 Arthur: Ik veronderstel ook met gesprekken met oudercontacten, dat ze ook wel weten welke leerlingen die Turks praten voila.

167 Meyrem: Maar ik vind de brieven niet altijd duidelijk van school

168 Interviewer: Wat euhm, waar zie je problemen?

169 Katrien: De doorlopende tekst, bedoel je dat?

170 Meyrem: Ja, nee niet zo maar euhm. Wat nu eigenlijk de bedoeling is zeg maar, uiteindelijk.

171 Katrien: Informeren, dat heb ik ah zo de indruk, dat dat altijd informatief is.

172 Milad: De uitleg is niet goed of de vertaling is niet goed?

173 Meyrem: Nee, de uitleg.

174 Milad: De uitleg, *l'explication n' est pas bien*.

175 Meyrem: De uitleg, de vertaling niet maar de uitleg. Soms dan snap ik niet wat ze er nou mee precies mee bedoelen, zeg maar.

176 Milad: Awel, ik moet soms twee, drie keer lezen.

177 Meyrem: Ja precies.

178 Milad: Om het goed ah ja, oké nu begrijp ik het ja, het is een beetje ma ja.

179 Arthur: Ik denk dat het een beetje de oplossing is na vorig jaar, naar vorig jaar toe dan kreeg je dikwijls het nieuws en het bericht van ze hebben dat en dat en dat gedaan daarvoor en nu krijg je het eigenlijk op voorhand, dat je weet van, oké goed, dat gaan ze gaan doen. Er wordt niet altijd iets gevraagd van u om te doen, maar gewoon informeren, van hier goed 'dat gaan we doen in die week'.

180 Meyrem: Maar als we eenmaal krijgen is het ook verschillende dingen. Ik krijg dan van twee kindjes tegelijk en soms krijgen ze allebei hetzelfde en soms is het verschillend en dat is misschien persoonlijk dan heb ik daar moeite mee. Van da's van Khalid en da's van Fatima nou dat hebben ze allebei. Oh en dit is troep euhm ja, reclame ja, ja, en dan lees je bijvoorbeeld, dan staan er op twee vellen vier verschillende dingen. Dus wat u ook zegt van dit gaan we doen, dit hebben we gedaan en volgende week euhm moeten jullie centjes meenemen voor dit.

181 Arthur: Te veel verschillende onderwerpen op één brief eigenlijk.

182 Meyrem: Precies.

183 Interviewer: Ze hadden beter een aparte.

184 Meyrem: Voor mij wel. Maar ja dat is weer papierverspilling. Ik vind dat ze voor bepaalde dingen de site *up to date*, dat je op internet terug kan kijken, van 'ou ja, wat was het nu' of 'wat is het nu' of dat ze de melding geven van er staan gerichte informatie. Want iedereen heeft tegenwoordig een smartphone, iedereen kan op internet maar dat je, als je die papieren al kwijt bent, dat je daar terug kan kijken. Want ze zetten alleen maar de belangrijkste dingen op de site en de minder belangrijke niet, zeg maar.

185 Interviewer: Ja, ze zouden eigenlijk integraal die brieven ook gewoon op de site kunnen zetten.

186 Katrien: Of gewoon via mail, via mail.

187 Arthur: Het is wel zo dat sommige berichten wel verschijnen op de euhm, op de site eigenlijk.

188 Meyrem: Alleen de belangrijkste.

189 Arthur: De belangrijkste, de belangrijkste ja.

190 Milad: Ja, want papieren kwijt raken (*laughs*), dat is mijn specialiteit he.

191 Meyrem: Ik ben nu die kwijt van de nieuwjaarsbrieven, dus ik ben dat papier, ik moet dat invullen en centjes meegeven, maar ik ben heel dat papier kwijt voor allebei. Dus, ik weet dat het een euro per brief is, dus voor die in een enveloppe en voor die in een enveloppe. Maar wat je zegt mail sturen, iedereen heb een e-mail adres.

192 Interviewer: Ja, ja, zeker.

193 Katrien: Ik ken, mijn collega's, die hebben een andere, da's in Temse dat die kindjes naar school gaan en die krijgen als via mail, in ultieme mailbox, foto's, alles, dat komt allemaal in die mailbox. Dat kunde niet kwijtspelen, ge kunt dat herbekijken, wilde het niet meer, wiste het ook.

194 Meyrem: Maar heb je het gewist, kun je het nog altijd terugvinden ook.

195 Katrien: Ja, kun je het nog altijd terugvinden.

196 Arthur: Ik sta zelf in het secundair en inderdaad wij moeten dus elke dag onzen agenda vooraf invullen, dus de ouders kunnen het eigenlijk van thuis het opvolgen wat gaan ze zien die dag. Toetsen staan in die kleur, taken staan in die kleur en ge kunt eigenlijk als ouder perfect opvolgen wat er moet gebeuren.

197 Katrien: Da's ook via 't internet he?

198 Arthur: Da's ook via internet. Da's natuurlijk al secundair dus da's ook een ander verhaal maar euhm da's wel heel duidelijk van oké, die dag is er dan een toets en als ouder kunt ge efkes testen van da moet nog in orde komen. Da's natuurlijk wel een stap verder dus euhm.

199 Meyrem: Maar ja tweede leerjaar, die krijgen twee papieren mee, van wero. Hij heeft morgen proefwerk.

200 Arthur: Ja absoluut. Klopt, klopt.

201 Meyrem: Of vrijdag. Twee papieren die zitten in zijn tas en die komt thuis en ik heb zoiets van 'wat moet ik daar nou mee, wat is de bedoeling?'. 'Moeten we dat thuis invullen? Moeten we dat invullen?' Dus ik moest terug naar school om te zeggen van 'ja, sorry he, wat moet ik met die papieren?'. Euhm ja he, 'proefwerk het is de bedoeling dat ie dat leert en dat ie dat thuis dan maakt'. Oké, ik wist dat niet he, en dat kind dat probeert je dan uit te leggen wat de bedoeling is en mama begrijpt het niet en dan dat kind gefrustreerd omdat ik hem niet begrijp dus dat was echt euhm.

202 Arthur: 'T is inderdaad, ons Anne heeft dat ook, in het tweede leerjaar bedoel ik waarschijnlijk

203 Meyrem: Ja in het tweede leerjaar

204 Arthur: Ons Anne zit nu in het derde en ze heeft dat ook vorig jaar gehad, hetzelfde probleem. En nu in het derde jaar kregen ze een grote toets van wero. Kregen ze een brief mee en daarop stond netjes uitgelegd van dat en dat en dat wordt verwacht, die en die pagina, die schema's die pagina's, dat erbij. Dat was dan wel het contrast, dat was toch handig.

205 Interviewer: Ja dat snap ik.

206 Meyrem: Ma het is niet van 'ou het grootste probleem van de dinges', nee het is echt wel wat irritant soms.

207 Interviewer: En praten jullie vaak met je kind over wat hij doet op school?

208 Meyrem: Elke dag als hij thuis komt.

209 Arthur: Ja, awel maar...

210 Katrien: Wij proberen dat maar ik heb er twee die heel gesloten zijn. 'Wat heb je gedaan? Niets.'

211 Meyrem: Ja maar dan houdt het ook op, ik ga dan niet...

212 Katrien: Dan kunt ge ook niet, als ik dan een briefje op voorhand, kunt ge er al is op inspelen. Maar dan antwoorden die zo heel vlug en dan willen ze terug gaan spelen.

213 Milad: Da's bij ons eigenlijk *comme rapport*, als ie thuiskomt zegt hij van ik heb dat dat dat en dat gedaan. Perfect. Is goed.

214 Arthur: Ah, nee, nee, nee, ah zo niet.

215 Katrien: Ah nee, wij ook niet.

216 Milad: 'We hebben geturnd of we hebben geknipt, wij hebben met schaar geknipt we hebben gekleurd, we hebben dit gedaan.'

- 217 Katrien:** Da weet ik allemaal niet
- 218 Arthur:** Ik moet peuteren om dat eruit te krijgen bij onze Piet.
- 219 Katrien:** Ik weet niets van de school.
- 220 Arthur:** Bij ons Anne is dat helemaal anders, ma bij onze Piet is dat, ja peuteren en dan ja vragen, en hopelijk komt daar iets uit maar niet altijd dus.
- 221 Katrien:** Ik heb er zo ook twee da's heel...
- 222 Meyrem:** De mijne beginnen in de auto al en dan zeg ik 'ou jongens je hebt al een hele dag op school gezeten, effe stilte totdat we thuis zijn' en dan zijn we thuis. En dan beginnen ze weer en bij elke ding ja, dan komen ze terug en die proberen wel te luisteren altijd hoor. Maar meestal als ik al zeg 'en hoe was het op school?' 'Blablabla' en dan gaat dat maar door.
- 223 Interviewer:** En je vindt dat wel belangrijk om te weten wat ze doen?
- 224 Arthur:** Ja toch!
- 225 Katrien:** Ja toch wel.
- 226 Arthur:** Allez, gewoon al om te weten of het een leuke dag was op school.
- 227 Interviewer:** Ja of dat ze zich goed voelen.
- 228 Arthur:** Natuurlijk, daar juist ook met die activiteiten, euhm onze jongste komt heel vaak naar huis en zegt dan 'ik heb gespeeld'. Natuurlijk ja die activiteiten, dat kunt ge ook zien als spelen he natuurlijk, het is splendorwijs leren, dus ja okee ja. Ergens snap ik het wel maar euhm allez ja, wij weten daar niet veel mee.
- 229 Milad:** De mijne zegt turnen. 'Ik heb geturnd.'
- 230 Arthur:** Turnen, ja, geturnd, ja voila wat heb je gedaan?
- 231 Milad:** Turnen.
- 231 Katrien:** Geturnd.
- 232 Milad:** 'En wat staat er in die turn?' 'Hou papa. Laat mij spelen.'
- 233 Arthur:** Ja, Piet, ja voila.
- 234 Milad:** Oké, cava.
- 235 Interviewer:** Ja want als ze spelen zeggen, dat klinkt niet zo educatief he dan denk je niet ze hebben leren.
- 236 Arthur:** Nee, nee, maar ergens kunt ge wel plaatsen waar dat ergens vandaan komt he, ja.
- 237 Meyrem:** Maar nu weten we het.
- 238 Arthur:** Ja, tuurlijk.
- 239 Interviewer:** Daarvoor zijn van die meetings misschien wel goed om es echt concreet te zien...
- 240 Arthur:** Ik vind dat een heel leuk initiatief.
- 241 Milad:** Ja, om te zien wat er gebeurd precies he, want euhm de meeste mensen weten niet wat er op school gebeurd met hun kinderen he. De meeste mensen allez, de meeste scholen bedoel ik maar hier is het 'k weet niet hoe goed.
- 242 Meyrem:** Ja, in het begin heb je van die avonden dat je kan komen he. En dan negen van de tien keer kunnen er heel veel mensen dan ook niet maar dan wordt er stapsgewijs: 'ah da's de speelhoek en daar spelen we met zand en daar spelen we met die en daar met dat en met zus'. Weet je dan heb je al een idee. Maar ik ben vorige keer naar zo'n meeting geweest en we zaten daar maar

met vier man en daar zitten dan misschien twintig kinderen in de klas of vijftien kinderen in de klas snapt ge. Niet dat die ouders dan misschien niet willen komen maar niet kunnen komen. Ik heb haar moeten meenemen want anders kon ik ook niet komen zeg maar euhm. Maar dat is ook net met turnen, ik heb vier kinderen, de oudste is veertien. Ik heb nog nooit niet geweten wat ze op school met turnen hebben gedaan snapt ge, en nu ziet ge dat.

243 Arthur: Nu zie je het ja.

244 Meyrem: Ik denk dat ze misschien nekeer zo'n open dag gewoon moeten doen, dat de kinderen bezig zijn in de klas en dat die ouders gewoon rondlopen om te kijken van wat doen ze hier nu eigenlijk.

245 Katrien: Ja, ma dan gaat ge weer de kinderen, weer dat dinge hebben dat de kinderen bij de ouders willen.

246 Meyrem: Ma dan ga je kijken in een ander kleuterklasje, waar dat niet je kindje zit want er zijn meer kleuterklasjes en dan moeten ze dat zo dan regelen, dat jij niet bij jou eigen kindje maar dat je wel kan zien van zo werkt het kleuterklasje.

247 Arthur: Er zijn een aantal dingen die je bij andere collega's kunt zien, bij andere leerkrachten kunt zien, met een pauze tussen eventueel dat dat tenminste niet zo op.

248 Meyrem: Het zou me heel anders zijn.

249 Milad: Het is daarom mijn dochter, die doet piano en die doet dans, ballet en daarom één of twee keer per jaar doen ze een concert. Alle ouders komen om te zien wat er, allez wat er uitkomt van u dochter en waarom dat ge ervoor betaalt. Sorry eh.

250 Meyrem: De oudste zit op de PTI, die hebben ook zo kijkdag.

251 Milad: En Tervaert, ze staan daar te dansen en twee keer per jaar maken ze een hele grote ballet dat die hele zaal staat vol eh. Iedereen komt kijken eh, wat er gebeurt he. Tuurlijk kinderen moeten bezig zijn, de woensdag, 's avonds na school want euhm altijd op die tabletten en internet en euhm, dat brengt niet veel op. Dat brengt meer herrie en en ruzie dan iets anders.

252 Arthur: Dat moet ge echt wel limiteren, dat dat een halfuurtje of zo is en gedaan is.

253 Milad: Ik moet hem verstoppen, alles van telefoon, alles van tabletten. Ik moest alles verstoppen, echt waar, in mijn kledijkast verstoppen haar telefoon, want ze komt met zes op tien. Voor mij straf he, het is niet genoeg he, allez shh, want ze heeft altijd negen, acht, allez meer dan acht op tien. Ze komt met een zes, 'tien minuten papa mag ik nog één keer zeggen', een dag erbij en ze komt een uur later eh, twee dagen en ik hoe meer dat ze komt hoe meer en nu 't is gedaan he.

254 Arthur: Ik vind dat een goeie reflex;

255 Milad: Ma ze pakt toch de telefoon van mama ze, 's avonds. (*laughs*)

256 Milad: Ze komt dan met smoesjes om te gaan slapen. '*Ouais je veux écouter l'histoire*', ik wil de historie luisteren, een euhm...

257 Katrien: Een verhaaltje.

258 Arthur: Een verhaaltje, ja.

259 Milad: Ja, ik zeg met uw smoesjes, verhaal, ik ken da verhaal (*laughs*). Ja, ge weet wel, manipuleren dat kunnen ze wel ze. 't is ook puberteit he, ze is bijna twaalf alle, elf ,twaalf dat begint dat lichaam wordt vrouwelijk.

- 260 Meyrem:** Achttien maand, die heeft van de week haar eerste tablet gekregen.
- 261 Milad:** Kijkt.
- 262 Meyrem:** Maar ze blijft niet van mijn telefoon af.
- 263 Milad:** Ja, ma de kleine ook, ze die dat ge gezien hebt. Hij weet YouTube beter dan mij, op mijn telefoon he, mijn toestel.
- 264 Katrien:** Nee da moet zo.
- 265 Meyrem:** ‘Dat gaat zo’, dan met die vinger dat moet ‘zo en zo en druk en druk’.
- 266 Katrien:** Ze lezen het niet maar ze kunnen het wel al.
- 267 Interviewer:** Je kunt natuurlijk ook educatieve dingen doen op die tablets en zo;
- 268 Meyrem:** Ja, wij kijken naar juf Roos bijvoorbeeld, dat kennen ze in België niet, maar da’s iets Nederlands zeg maar. Net als die twee die aan het bewegen zijn, zeg maar. Ze kijken wel naar zulke dingetjes, ik heb da wel beveiligd en geabonneerd en zo, zeg maar euhm. En dansjes doen en dan zit ze dat mee te kijken en, en dansjes te doen en alles, dat wel. En ik heb er ja, spelletjes opgezet van haar leeftijd met kleuren en vormen.
- 269 Milad:** Wij doen hetzelfde, zijn moeder doet dat, spelletjes. Oké, ge moogt hem gebruiken maar intelligent dan kleuren, getallen.
- 270 Arthur:** Ja, ja, ja, ‘t is vooral dat eigenlijk.
- 271 Milad:** En voila, dat hij mee om gaat, maar zo ons Sinem, gans de dag he. Die staat op dat *musically* ofzo, te zingen en te dansen ik zeg ‘ow wat denk je dat je topmodel bent of wat’. Ja, ja, ontwikkeling, ik ken die ontwikkelingen.
- 272 Meyrem:** Dat zijn wel ontwikkelingen, maar niet die die je wenst (*laughs*).
- 273 Milad:** Ze heeft er tijd genoeg voor, maar ik begrijp het, ze is puber oké, maar euhm.
- 274 Arthur:** ‘t is een fase.
- 275 Milad:** Ze leren veel te rap wat ze moeten, ja later doen.
- 276 Meyrem:** Vroeger op die leeftijd, als wij twaalf of dertien waren.
- 277 Milad:** Dat gaat veel te rap met een vriendje ook, met een vriendje ook, die zijn veel te vroeg.
- 278 Meyrem:** Wij deden balletje trap of verstoppertje of tikkertje, echt ik zweer het. Ik was veertien jaar ik speelde gewoon buiten, voetballen meisjes tegen jongens oké, maar trefbal, balletje trap, van alles, tikkertje, verstoppertje,...
- 279 Milad:** Vroeger waren we meer buiten dan binnen, ja.
- 280 Interviewer:** Vinden jullie qua kleuterschool dat er veel veranderd is tegenover vroeger? Tegenover dat jullie bijvoorbeeld in de kleuterschool zaten? Of misschien tegenover dat als je eerste kinderen in de kleuterschool zaten?
- 281 Meyrem:** Het is wel dat ze nu meer verwachten van de kinderen dan vroeger, ze moeten sneller, Marieke zegt, sneller kunnen die pen vasthouden, sneller kunnen lezen, sneller kunnen leren, zeg maar, maar ik...
- 282 Arthur:** Wel, ik heb eigenlijk het ander gevoel.
- 283 Meyrem:** Dat het nu minder is dan?

284 Arthur: Ik denk eigenlijk dat wij meer gedrild werden, van 'ge moet die pen zo vasthouden', allemaal tegelijkertijd, die lettertjes maken. 'Hup volgende lijntje, volgende woordje schrijven'. Ik vind dat ze nu meer...

285 Meyrem: Ja, ik heb in Nederland gezeten he...

286 Arthur: Dat spelenderwijze van die kinderen zo, dat vind ik toch wel.

287 Milad: De methode is veranderd.

288 Arthur: Ja, de methode is helemaal anders geworden.

289 Interviewer: En heb je dan schrik dat dat niet dezelfde uitkomst gaat hebben?

290 Arthur: Nee, want als ik de kinderen zie evolueren thuis, komt dat op hetzelfde neer uiteindelijk.

291 Milad: Ja, want de moderniteit staat er ook tussen he. De moderniteit staat er tussen, ik vind dat het hetzelfde is dan vroeger, maar vroeger waren wij gedwongen, we moesten we moesten we moeten ge moet ge moet. Tussen die lijntjes, er waren twee grote lijnen en twee kleine fijne lijntjes en tussen de fijne lijntjes, nu zijn die boeken niet meer he.

292 Interviewer: Da's heel schools he.

293 Meyrem: Jawel, jawel, in het tweede leerjaar.

294 Katrien: Het is met een huis nu, heb ik gemerkt.

295 Meyrem: En die van mij moet binnen, ik zeg 'amai', ik zeg 'kom jongen, binnen de lijntje alsjeblieft zeg', kijkt ie mij zo aan. Ik zeg mama moest dat ook vroeger. Ik weet niet wat dat is maar.

296 Arthur: Doet een beetje nadenken, van ben ik het die het oplegt of is het de school die dat zo, tussen die lijntjes allez ja. Ik betrap mezelf erop, ik betrap mezelf erop dus...

297 Interviewer: Wie heb je het gevoel dat het strengst is, jij of de school?

298 Arthur: Ik vind dat soms moeilijk om, om te kijken of, om te zien of ik het nu ben of het de school nu is die de druk oplegt. Soms, ik vind dat soms wel moeilijk allez, ja.

290 Interviewer: En die druk, ervaar je dat dan als iets positiefs of iets negatief?

291 Arthur: Euhm, de kinderen bedoel je dan?

292 Interviewer: Ja, ja, vind je dat positief voor je kind?

293 Arthur: Als ons anne aan het schrijven is en ik zit er naast en ze is aan het schrijven en ik merk van 'dat is hier niet netjes geschreven, dat kan veel beter', dan zeg ik tegen haar: 'oké, goed, zet er maar een streep door en opnieuw'. Dat doet ze niet graag, ma ze oefent he.

294 Meyrem: Ma is dat goed of is dat slecht dat we dat zo doen?

295 Arthur: Ik vind dat goed, ik vind dat goed.

296 Meyrem: Ik doe dat ook, da's ook met cijfer.

297 Arthur: Ik heb dat zelf ook zo geleerd, dus ik betrap mezelf er een beetje op, van ja, da's ook gewoonte he, is ook gewoonte he.

298 Meyrem: Als je op een gegeven moment zeven ben, dan kan je een nette vijf, dan moet je een nette vijf.

299 Arthur: Absoluut.

300 Meyrem: Of een zes, dat pootje moet je langer dan dat rondje.

301 Milad: Een nette vijf en geen acht. Ze maakt mij een vijf. ‘Papa, ‘t is zesduizenachthonderd. Ik zeg, ik euhm, ‘ het is zesduizendvijfhonderd’ als antwoord en ik zie ‘vijfduizendachthonderd’. Als ge zegt ‘papa, het is vijfduizendvijfhonderd’ en ik zeg ‘Sinem, ik ben toch geen, ik ben toch niet blind’.

302 Meyrem: Na een bepaalde leeftijd mag dat wel.

303 Milad: Slecht geschreven ja, want voor mij ‘t is een acht, het was precies een ‘b’ en da’s geen vijf voor mij een vijf is (*draws a five in the air*).

304 Meyrem: Na een bepaalde leeftijd vind ik dat ze dat echt netjes moeten doen.

305 Arthur: Ik vind dat ook wel.

306 Meyrem: Youssef is nu derde kleuter, die moet vanaf dit jaar, moet die dat. Vorig jaar had ik zo iets van ‘nee’, maar vanaf dit jaar moet ie dat toch wel, want da’s naar de eerste toe he. Oké, je wordt in de eerste ook niet vooraf gestraft, maar ik vind wel qua... Fouten mag je maken, hij mag met optellen en dingetjes fouten maken maar qua net schrijven, vind ik dat dat niet meer. Nee, dat moet duidelijker zijn.

307 Arthur: Dat wordt ook alleen maar belangrijker natuurlijk, want in het eerste jaar en het tweede jaar is een beetje schrijven dat ze doen. Maar in het derde jaar moeten ze wel leren uit notities die ze zelf geschreven hebben. Dus als ik het niet kan lezen, kan zij het ook niet lezen.

308 Meyrem: Maar in de eerste worden ze niet vooraf gestraft en in de tweede wel.

309 Interviewer: Zijn er nog dingen die jullie zo belangrijk vinden dat je kind gaat kunnen tegen dat hij naar het eerste leerjaar gaat? Schrijven euhm?

310 Arthur: Ik vind vooral heel vlot schrijven en lezen dat vind ik echt wel superbelangrijk en ook begrijpend lezen weten wat dat er staat want euhm, lezen is...

311 Katrien: Maar dat is meer al in het eerste he, ze bedoelt nu van de kleuter eigenlijk.

312 Interviewer: Ja, dus in het derde kleuterklas, als hij klaar is.

313 Katrien: Ik vind nu wel dat euhm in de kleuter nu wel, ze moeten al onder naam al. In de tweede kleuterklas zeker moeten ze hun naam al wat beginnen schrijven.

314 Arthur: Fijne motoriek he.

315 Katrien: En dan denkte ja, maar is dat niet misschien iets te vroeg dan, omdat ze in het eerste ook moeten leren schrijven. Maar dan zie ik bij de oudste en die schrijft al, die kost zijn naam al schrijven gewoon omdat die dat al kon, en dan is dat wel interessant omdat je soms ziet van ‘ah ja, hij kan kan dat wel al’. Maar hij weet dan wel niet wat dat hij schrijft soms, want zijn naam schrijft hij. Nu moet hij die letters lezen, maar er zijn letters ja, die hij nog niet geleerd heeft maar hij schrijft ze wel soms en da’s wel ja, ze begrijpen niet wat dat ze...

316 Interviewer: Ja da’s een beetje wat dat jij zei, met dat begrijpen.

317 Arthur: Ja natuurlijk, de zus zit er dan naast met huiswerk en hij zit er dan naast met zijn tekenblok of weet ik veel en hetgeen dat zij schrijft, begint hij ook na te doen. Hij schrijft dat ook neer.

318 Meyrem: Ma da's goed, da's goed.

319 Arthur: Ja dat vind ik goed, dat vind ik goed. Hij weet niet wat hij schrijft, maar hij maakt wel de tekenjes.

320 Meyrem: Maar dat maakt niet uit.

321 Interviewer: En hij is wel de beweging...

322 Meyrem: Ja, precies.

323 Arthur: En de pengreep is goed en daar let ik dan wel op, van 'heb ge hebt u pen wel goed vast'.

324 Meyrem: Want Aras, dat is a r a s, die schrijft nu zijn naam, derde kleuter. Die wou iets anders schrijven ik zeg schrijf de naam van je zusje. Ik zeg dat is de laatste letter daar begint het mee, dus de 's' kon ie dan al en dan de 'e' moest ik even uitleggen wat de 'e' was, de 'n' en dan de 'a'. Ou, zegt ie dat is dezelfde als de mijne van 'Aras' en dan had ik zoiets van 'ja, dat klopt'. De 's' en de 'a' zitten ook in jouw naam, maar de 'n' en de 'e' dat wist ie niet. Maar ik had zoiets van dat maakt niet uit, dus ik heb dat voorgedaan en ik zeg 'teken maar na dan'. En nu schrijft ie honderd keer op een dag Senna der naam.

325 Arthur: Ca va.

326 Milad: Is goed he.

327 Meyrem: Ja, in principe hebt ie der wat aan? Nee maar het is is, hij heeft nu twee namen geleerd in principe, maar daar zijn we ook bij gebleven he, ik bedoel.

328 Milad: Maar schrijven en lezen kunde op school doen zijn werk goed he, wij proberen thuis te doen, wil het hij doen, is goed. Wil hij het niet doen, het school doet verder he. Samen zijn ze er op school he.

329 Interviewer: Ja, je kan een beetje ondersteunen thuis.

330 Milad: Je kan het ondersteunen als ie het graag wil doen, maar als hij het niet wil doen...

331 Meyrem: School wilt dat je tien minuten per dag met je kind gaat lezen. Ik heb het school duidelijk gemaakt, ik zeg 'ik heb vier kinderen en een huishouden, het lukt me niet, kunnen jullie er extra aandacht?'. En er is gelukkig een mogelijkheid dat ze apart worden genomen in groepjes van twee ,of van drie, of van vier. En dan wordt dat lezen extra gestimuleerd.

332 Arthur: Bij ons was het allemaal vroeger zo van, allemaal dezelfde oefening op dezelfde moment. En hier kun je meer de ruimte, ook bij de kleutertjes, je haalt ze eruit, je laat ze nekeer iets anders doen op hun eigen niveau. Dat vind ik wel beter, dat vind ik wel beter.

333 Meyrem: Want ik vond het vreselijk, want ik kon zelf ook niet hardop lezen vroeger en dan moest je dat doen in de klas en iedereen lachte me uit, vreselijk. Ben nu 37 maar ik kan terug in die tijd en ik voel me nog steeds hetzelfde en Aras heeft nu ook moeite met lezen. Dat zal ie wel van mij hebben denk ik dan. Maar ik geef wel aan op school van euhm weerskanten, ik geef aan dat ik het niet kan en zij moet het aangeven als het hem ook niet heel erg goed lukt want dan moeten we tot een oplossing komen. Gelukkig doen ze dat hier op school. Ze geven op tijd aan als er iets, tussen haakjes, mis is met je kind.

334 Milad: Nee ma ze hebben een goeie psycholoog hier op school, een goeie systeem bedoel ik. Zoals in de klas en in vier delen, zoals jij zei 'blablabla' euhm euhm euhm, de hele klas stond te lachen he.

335 Arthur: Dat is zo.

- 336 Milad:** Ge blijft allez, gesloten in uw eigen he dan he. Da's een soort pesterij maar niet zoals nu, want nu zijn er een heleboel moderne pesterijen, maar vroeger da was een soort pesterij he.
- 337 Arthur:** Ja, da's een kei harde confrontatie met het feit dat je niet op hetzelfde niveau staat.
- 338 Milad:** Want die mens die liet dat gewoon toe he, maar nu kijkt: vier delen en ze pakken de moeilijkste, die die niet goed kunnen knippen. Mijn zoon die kost niet knippen, niet kleuren, niet tellen. Die is een jaar, perfect he.
- 339 Interviewer:** Vraag je soms iets, zoals jij zei, ik vraag dan kan ze wat extra aandacht besteden aan dat lezen, is er soms ook iets dat jullie direct aan de leerkracht gaan vragen?
- 340 Katrien:** Dat vind ik moeilijk, eigenlijk.
- 341 Meyrem:** Ja, voor huiswerk.
- 342 Interviewer:** Zo als ge denkt, bijvoorbeeld zoals zij zei, 'ik kan dat zelf niet doen dat voorlezen', dat je nog eens met de leerkracht terugkoppelt van...
- 343 Milad:** Ja, want het probleem is (*baby cries*), hij wil niet, hij wil gewoon niet, *no way* he. In de klas ook niet, hij wil niet hij wil gewoon niet, 'ik vind dat niet leuk', 'ik vind dat niet lekker', zegt hij. Ma ja eh, voila he, ik zeg ik vraag dat aan juf, ze zegt 'stillekes aan rustig aan met vrienden, dan gaat ie dat wel doen' en nu begint hij thuis. Nu komt hij thuis en hij vraagt om te puzzelen dus de moeder, da's met blokken in begin...
- 344 Arthur:** En dan legpuzzels.
- 345 Milad:** Met negen stuks, met twaalf stuks, die krijgen ze hier op school ook. Ze krijgen hier voor punten ook. Ik heb da gezien, die tabel ook, goeie systeem. Of ne stempel als ze braaf zijn, als ze het goed gedaan hebben een stempelke.
- 346 Arthur:** Want dat doet veel ze.
- 347 Katrien:** Dat doet heel veel die stempels.
- 348 Milad:** Dan komt hij fier thuis he, mij laten zien (*laughs*).
- 349 Katrien:** Ze zeggen niet veel, ma ne stempel zeggen ze tegen mij ook.
- 350 Interviewer:** Da's ook een manier van communiceren he.
- 351 Katrien:** En dan vraag ik waarom? En dan is het 'k weet niet.
- 352 Milad:** Ik vind dat een hele goeie systeem voor de opvoeding, ja ik ben echt blij.
- 353 Meyrem:** En nog iets anders he, onze Aras die spreek vanaf dat ze geboren is, spreekt die al moeilijk. Hij zegt 'pelen' in plaats van 'spelen'. Daar zijn we al heel kleuterjaren daar mee bezig om dat in de gaten te houden, en nou wordt er uiteindelijk, als het goed is, na de kerstvakantie besloten of die logopedie moet volgen of niet.
- 354 Milad:** Dyslexie?
- 355 Meyrem:** Nee, ja, omdat die tweetalig is, dat er een verkeerde uitspraak is, maar ik zou het dan wel heel erg vinden, als ze zegt van 'ja, hij moet nu een jaartje overdoen', want want ik heb zoiets van 'ik heb al vorig jaar al aan de bel getrokken', van 'he kom we moeten er iets aan doen'. En eerst was het van 'hij is te jong, hij is te jong' snap je euhm. Ze laten wel nu speciaal iemand komen die daar naar toe gaat kijken en zo, dus dat vind ik dan wel een pluspunt dat dat ook mogelijk is allemaal. Want ja, dat moet opgelost zijn straks, dus da's dan weer fijn mocht het zo zijn, dat ze dan ook logopedie les via school kunnen volgen.

356 Katrien: Nee, da's bij iemand die hier op school komt bij hen. De mijnen heeft ook logopedie hier gevolgd en die komt gewoon hier langs eigenlijk en dan wordt die uit de klas gehaald eigenlijk. Maar het is wel altijd op vraag van de ouders merk ik wel, want ik vroeg ja, ze hadden zo in het CLB al gezegd van 'zijn uitspraak is niet goed en zo', en ik heb zelf moeten vragen aan de juf: 'zeg hoe ziet gij da', want de juf zelf begon er ook zelf niet over en zo zijn wij wel aan de rol geraakt via de logopediste en zo.

357 Arthur: Bij ons Anne hebben ze het wel aangegeven, ons Anne kon geen 'r' zeggen dus euhm en dan zijn we via de school.

358 Katrien: Misschien omdat het minder duidelijk bij mij was.

359 Meyrem: Ik wou net zeggen, misschien dat dat niet erg genoeg is geweest bij die van u, zeg maar.

360 Katrien: Maar euhm achteraf gezien had hij een taalachterstand van twee jaar, dus da's een wel een grote. Ja, hij hoorde dus niet goed. Da's daaruit gebleken en alles dat hij niet goed hoorde, maar niemand merkte dat op dat hij niet goed hoorde. Hij kost hem zo uit de mand maken, die verzon wat dat andere mensen hem vroegen.

361 Arthur: Da's gemaskeerd eigenlijk.

362 Katrien: Ja, hij heeft dat slim gespeeld op dat gebied. Ja, hij was te slim voor dat te laten merken van dat er iets was.

363 Interviewer: Ja, ma dus als jij het nooit aan de juf had gevraagd, dan was het misschien...

364 Katrien: Had het misschien niet uitgekomen geweest.

365 Interviewer: En ik vermoed dat er ook ouders zijn, die dan niet naar de juf toestappen.

366 Katrien: Ja, want euhm naar de juf toestappen, vind ik wel een moeilijk punt omdat je zegt de schooltijden zijn nogal kort. Ge kunt ze eigenlijk, ge kunt ze via mail ook, ge zijt best zo dingetjes is persoonlijk contact, vind ik wel.

367 Arthur: Da's ook een beetje het voor- en nadeel van mail, ge kunt de mensen altijd contacteren maar ik vind het nog altijd makkelijker om gewoon *face to face* mensen aan te spreken en de vraag te stellen.

368 Katrien: Ja gewoon de vraag, ik werk lange dagen en ik kan nooit mijn kind zelf brengen of halen, dus da's soms wel moeilijk om dan wel iets of wat contact te vinden he.

369 Arthur: Want dat doe ik dan wel als het nu nekeer op de mail is ofzo, dan ga ik wel nekeer na de les, na het school, efkes bij de juf en die vraag stellen.

370 Katrien: Maar ik werk tot half zeven.

371 Arthur: Da's inderdaad een nadeel.

372 Katrien: En dan is dat al is, via facebook of toestanden, dat ik via die weg is probeer. Ma da's niet hetzelfde en die oudercontacten zijn er dan wel, ma dan is dat, ik vind ze nog te weinig oudercontact op dat gebied, voor dan zowat meer een update te geven, meer persoonlijk.

373 Interviewer: Want dat vind je minder op facebook.

374 Meyrem: Ma da's persoonlijk.

375 Katrien: Jawel, da wel, maar dan kun je de juf zo al is tussendoor zo iets vragen. En de eigen juf he eigenlijk, da scheelt omdat zij de ja hoe noemt dat, de grote juf eigenlijk is.

- 376 Milad:** Ma ze hebben het telefoonnummer van alle ouders he, als er iets...
- 377 Katrien:** Als er echt iets is zullen ze wel.
- 378 Milad:** Als er een probleem is, gaan ze toch nekeer.
- 379 Arthur:** Contacteren he.
- 380 Milad:** Ja contacteren he, vroeger was dat niet zo he op school.
- 381 Meyrem:** Nee, dan kreeg je te laat te horen van 'ja, sorry ma hij is blijven zitten want dit en dit was niet goed'.
- 382 Milad:** 'En waarom heb je dat dan niet eerder gezegd?'
- 383 Meyrem:** Precies. En dat doen ze hier gelukkig wel, tenminste dat gevoel heb ik en ma ik kaart het ook als ouder zelf ook altijd aan in het begin van het schooljaar. 'Moet je extra huiswerk meegeven: doen', 'is ie ergens niet goed in, laat het me weten dan kan ik misschien ook zelf bijles of stappen of meer thuisfocus'. Ik zeg 'ik wil dat allemaal op tijd weten zodat ie straks niets te horen krijgt van ja, hij moet een jaartje over' of dit of dat, want da's ook niet plezant he voor een kind een jaartje over doen. Al zijn vrienden gaan over, hij komt negen van de tien keer bij kleinere kinderen in de klas. Nou mijn kind is een reus van een jongen, snap je dan da's ook niet altijd alles. Kijk, ze kunnen altijd blijven zitten maar om in een kleuterklas te gaan blijven zitten. Dan heb ik zo mijn vragen over.
- 384 Katrien:** Dan zijn er al ergere problemen denk ik, als in de kleuterklas.
- 385 Meyrem:** Ja, ik weet niet als er problemen zijn en ze verwittigen je daar niet van en je krijgt dat op het einde te horen 'hij moet een jaartje overdoen'. Dan heb ik zoiets van en waar was je dan heel het jaar?
- 386 Katrien:** Maar daar zijn ze hier wel.
- 387 Meyrem:** Hier zijn ze daar heel goed in, maar ik heb in Antwerpen op een school gezeten.
- 388 Milad:** Hier schakelen ze heel rap, hier schakelen ze heel rap. Ze verwittigen ouders al voor dat allez, dat het te ver gaat, 'kijkt voila, hij moet meer, ge moet meer met hem puzzelen' of 'ge moet meer getel, ja tel of kleuren'. Ze zeggen wat dat ge moet allez niet doen maar.
- 389 Meyrem:** Lezen.
- 390 Milad:** Voila, bijvoorbeeld.
- 391 Arthur:** Ook al het feit dat je weet van oké, er is hier een probleem.
- 393 Milad:** Er is een contact met de ouders, ze hebben contact met de ouders, ja, ja. Er zijn andere scholen die geen contact die niks hebben he en ge staat daar en ge komt maar drie keer op een jaar met ja 'u kindje is dit en dat', ma ja.
- 394 Arthur:** Ik weet nu ook van onze Piet, de hetzelfde probleem als bij de zus, die 'r' die komt daar niet uit. Dus dat weet ik nu al, dus ik veronderstel volgend jaar als ze gaan beginnen met wat letterherkenning dat soort zaken, dat die vraag gaat komen om terug logopedie op te starten voor onze Piet. Dat zal dan gebeuren.
- 395 Milad:** Awel, ik ging u vragen wanneer weet gij dat het dat het probleem is met de taal, want allez de mijne die zegt niet 'dezelfde', 'dezezelfde'. Hij zegt dat ja, maar ik zeg, ik ga nu nog niet aan de alarm trekken volgend jaar pas voor dat ie in de eerste studiejaar gaat in de k3 want hij staat

nu k2. In K3 als ik zie, zoals nu die periode nieuwjaar, als ik zie dat het nog niet verbeterd is, dan ga ik efkes bij de juf en zeggen.

396 Katrien: Ja, da's het beste dan.

397 Arthur: Het probleem is, ik hoor hem praten zelf en ik hoor eigenlijk, met ons Anne dan te hebben, ik hoor dezelfde fouten als toen bij ons Anne dus ik weet dat die vraag vroeg of laat gaat komen. Via het CLB of via de school, dat dat gebeuren en als dat zo is, dan gaat ze ook euhm logopedie euhm, dan gaat hij ook wel logopedie volgen.

398 Milad: Want ik denk met de tijd gaat het misschien verbeteren, misschien niet, kijkt euhm. Voor de licht in plaatst dat hij zegt 'licht aandoen', 'licht uitdoen' maar hij bedoelt 'aandoen'. Ik zeg 'ah nee, het is niet licht aan, het is licht uit of licht aan'. Maar hij doet het ook in het Arabisch en ook in het Frans, die problemen.

399 Katrien: Maar zijn die klanken dan niet door de verschillende talen, dat hij die klanken, ja.

400 Milad: Daarom zeg ik hij heeft tijd nodig, voila, daarom zeg ik hij heeft tijd nodig meer dan iemand anders, vind ik, daarom laat ik hem efkes.

401 Katrien: Ja, want die klanken zijn allemaal anders.

402 Milad: Het is dat, want hij moet in ene keer al die talen.

403 Meyrem: Maar dat zegt aras ook, in het Turks, sorry dat ik u onderbreek euhm in Nederland, België, je rookt een sigaret, maar als ik dat vertaal naar het Turks dan drink je een sigaret. In het Turks als je een sigaret rookt, dan drink je.

404 Milad: In *Syria* ook, ja. Ja dat betekent drinken, ah ik wist dat niet.

405 Meyrem: Dan drink je een sigaret, dus wat doen ze dan, ja, dus dan soms vertalen ze dan van die dingens en dan zegt ie 'mama drink je nou weer een sigaret' (*laughs*).

406 Milad: Letterlijk vertaald.

407 Katrien: Ja, letterlijk vertaald he.

408 Meyrem: En dan moet ik dat dan corrigeren en ik merk wel dat dan bij tweetaligen, dat dat dan nog moeilijker is. Dus vandaar dat ik alleen maar dus hamer op dat Nederlands, om het ze makkelijker te maken maar soms merk ik wel dat ze dat dan...

409 Katrien: Omdat ze zelf beginnen vertalen.

410 Meyrem: Ik drink sigaretten volgens dan, ja maar in het Turks is dat drinken, koekjes drinken, zeg maar van die rare...

411 Interviewer: Koekjes drinken (*laughs*).

412 Milad: Ja, ja, ja, ze zeggen ook iets in Berber, *comment comment t'as dit quelque chose...*

413 Rachma: (*explains something in Berber*)

414 Milad: Ah, 'ik heb gehoord de rook', wat is dat voor een ding allez, maar als ge dat in Berbers zegt dan dat, dat klinkt dat past. *C'est quoi ça*, 'ik heb gehoord de rook'.

415 Interviewer: Ik had nog een vraag voor jullie, waren jullie ook op de voorleesnamiddag?

416 Milad: Op de?

417 Interviewer: Op de voorleesnamiddag, met het visje van de...

418 Meyrem: Ja, ikke wel.

419 Arthur: Mijn vrouw was daar.

- 420 Interviewer:** Ah, was je daar niet?
- 421 Meyrem:** Nee, ik was de enige jullie waren er allemaal niet.
- 422 Milad:** Wanneer was dat? Deze morgen?
- 423 Meyrem:** Nee, nee, nee drie of vier weken terug.
- 424 Interviewer:** Ja absoluut. En er waren twee groepjes, er was een groepje dat Turks ging voorlezen en een groepje dat Nederlands ging voorlezen.
- 425 Milad:** Oei, ik wist er zelfs niets van.
- 426 Meyrem:** Nee, ja, ze hebben ook zo'n brieven uitgedeeld.
- 427 Katrien:** Ja, dat was met zo'n briefje.
- 428 Arthur:** Ik weet dat de mama inderdaad wel verhaaltjes voorleest 's avonds maar euhm.
- 429 Meyrem:** Ja en ik wou in het Nederlandse groepje mee, maar ik mocht niet. We moesten in het Turkengroepje mee.
- 430 Interviewer:** Verstond je kindje dat dan?
- 431 Meyrem:** Ja, dat was mijn probleem dus juist. Ik denk dat Aras het wel begrijpt, want wij spreken gewoon en we kijken ook Turkse televisie maar hij praat het zelf niet maar ik denk wel dat ie het kan, maar hij is gewoon te lui denk ik omdat te doen. Toen zij aan het voorlezen was en ik naar hem keek, had ik echt zoiets van 'nee, het komt niet echt binnen'. Nee. Want of je tv tekenfilm kijkt of je moet echt luisteren... En wat ik ook zei al die andere kindjes waren ook heel rumoerig want ze waren niet gefocust, die madam kreeg die kindjes niet stil naar mijn gevoel, want ik zat continu 'shhh shhh'. Ja, da's niet mijn taak maar ik kan dat dan niet uitstaan als dat ding is. En ze bleef maar lezen en die kinderen waren allemaal aan het doen en dinges en dus voor mij was dat een minder geslaagde ochtend. Euhm, is dat een pluspunt dat je dat in het Turks doet? Heb ik mijn twijfels over, ik vind juist dat je het Nederlands moet stimuleren. Maar misschien was het wel gemakkelijker voor de mama's die erbij waren, die geen Nederlands spreken. Dat die het dan een keer meemaken. Ja, ik weet het niet. Voor mij was dat een beetje dubbel.
- 432 Milad:** Want als dat zo is dan mogen ze voor mij in het Frans beginnen voor haar in het Arabisch, voor u in het Turks, voor haar in het Nederlands he komaan, we zijn vertrokken voor tien uur verhalen.
- 434 Meyrem:** Ja, dat heeft te maken met, het gaat om het uitleggen hoe je je kinderen moet voorlezen en hoe belangrijk dat dat is en omdat de meerderheid op deze school, ik denk toch Turks is, buiten de paar.
- 435 Milad:** Ja, hier in de buurt veel Turken, overal hier rond, die omstreek van hier is Turks.
- 436 Meyrem:** Dus ze hebben ze bewust, Nederlands groepje en Turks groepje, want de bedoeling is dat ze willen dat die Turkse kinderen worden gestimuleerd door die ouders om te lezen en lezen gebeurd niet veel in de Turkse cultuur.
- 437 Arthur:** Is dat zo? Ik wist dat niet.
- 438 Meyrem:** Nee, dat vinden ze niet belangrijk. Euhm, de meesten, ik mag niet iedereen over één kam scheren he, maar ga er maar vanuit mama's zijn continu bezig met koken, huishouden, kinderen euhm en die dan papa's doen bijna niets, algemeen, da's 'ik werk, ik kom thuis, ik wil op mijn

wenken bediend worden'. En 'ga is om dit, haal het ander'. Dus die mama moet tijdens al dat andere ook nog eens gaan lezen met dat kindje...

439 Katrien: Ja, da's nee nee.

440 Meyrem: Da's niet bij iedereen he, mensen. Maar in het algemeen. Wij komen uit Nederland en daar heb je een hele andere mentaliteit onder de Turkse mensen, dan de Belgische Turk als ik mag zeggen. Wij doen dat wel. Bij ons is het zelfs de papa die voorleest, als die daar de mogelijkheid voor krijgt te lezen omdat mama al te druk is met de was en weet ik veel en dan doet hij dat. Ook gewoon, 'kom jongens, we gaan nu zitten, we gaan nu effe een boekje halen'. Ik heb iets van een honderd Disneyboeken thuis, nog van mijn eigen tijd. Dus ja, niet weggegooid en wij doen dat dan wel. Ze zeggen ook bijvoorbeeld over Youssef, Youssef was van de buitenlandse kindjes in zijn klas de beste die Nederlands praat bijvoorbeeld. Maar dat kind hebt problemen met lezen.

441 Interviewer: Lezen jullie thuis veel voor?

442 Katrien: Ja, de momenten dat ik thuis ben, lees ik veel.

443 Arthur: Ja, de mama meer dan ik maar we doen dat alle twee wel sowieso, want da's zo wat praktisch he.

444 Interviewer: Omdat je dat belangrijk vindt?

445 Arthur: Ik vind dat belangrijk. Ik vind dat belangrijk sowieso. De taal dat ze meepakken, de woordenschat die dat ze krijgen, die in het verhaaltje staat, die pakken ze mee voor later.

446 Meyrem: Ik kijk met haar nu plaatjesboekjes en dan staat er 'jas', 'bal'. En als er een bed staat, dan is het, in het Turks het verkleinwoordje 'nem nem'. 'Kom we gaan naar bedje toe', zeg maar. 'Ah, nem nem' zegt ze dan, had ik zoiets van 'ah ja oké, da's goed'.

447 Milad: Ja, da's basis he.

448 Arthur: Ja, da's woordenschat he, woordenschat.

449 Meyrem: Maar als ze bal ziet he dan zegt ze wel bal, dan zegt ze bal. Maar omdat ik 'nem nem' vaak thuis gebruik. Da's gewoon een verkleinwoordje van euhm euhm ja, Belgische verkleinwoordjes zullen jullie ook wel hebben denk ik euhm, 'nuk nuk doen' misschien als ze gaan slapen of ik weet niet goed, hebben jullie dat niet van die woordjes?

450 Interviewer: Euhm 'een dutje doen', misschien 'dodo'?

451 Milad: Wij hebben dat ook 'nani' is van slapen, 'titi' is pijn, 'tata' niet doen.

452 Meyrem: 'Mama' is eten bij ons. Dus als ze honger hebben zeggen ze 'mama mama' dan wil ze eten, maar in het Nederlands is dat 'moeder'.

453 Arthur: Moet voor die kinderen soms toch wel verwarrend zijn he, 't is dat.

454 Meyrem: Ja, als zij nu 'mama' tegen me zegt, zegt ze dat niet omdat ik haar moeder ben.

455 Arthur: Maar omdat ze honger heeft he.

456 Meyrem: Dus het is heel moeilijk voor die kinderen.

457 Katrien: Ja, ze moeten te veel...

458 Rachma: Geen verkleinwoordjes gebruik ik, 'ga slapen', 'drinken', 'eten'.

459 Interviewer: Volwassentaal, ja, geen babytaal.

460 Rachma: Ja, da's belangrijk. Dat is toch geen manier he, 'nini', 'nana'.

461 Milad: Maar zoals u zegt, in Nederland is het helemaal anders he. Het Turks, die Marokkanen die daar staan of die *Senegalen* of zo da's geheel iets anders he. Dat heeft niets mee te maken met hier he en die van Frankrijk ook niets mee te maken met hier of met Nederland he en Turken van Turkije. Ook niets mee te maken he sorry he. Het is een heel andere wereld, ik ben er al vier, vijf keer geweest, niets mee te maken he.

462 Meyrem: Maar die Turken hier, die zijn van dertig jaar terug hierheen gekomen en die zitten nog altijd met de mentaliteit van dertig jaar geleden. Die willen niet evolueren omdat ze dat als verraad voelen.

463 Arthur: Is dat zo?

464 Meyrem: Die vinden de Turken in Turkije zelfs te Europees, te vernederlandst, te modern, die kunnen de samenleving in Turkije niet uitstaan. Hoe modern Turkije is geworden, kunnen de mensen hier niet hebben, dus die kinderen worden ook opgevoed in een standpunt van dertig jaar geleden, met die mentaliteit om nog, zeg maar, jongens zijn de baas bijvoorbeeld en meisjes zijn onderdanig. Er zijn hier heel veel jongens, van Turkse dinges die als machokickers rondlopen in het centrum in de dinges. Maar dat komt door die opvoeding van die ouders, van dertig jaar geleden. Precies, net als soms met Youssef, hij is een heel gevoelig kind, da's een heel emotioneel kind en dan soms zegt die papa van 'he, je bent toch geen meisje, je gaat toch niet huilen'. Ou en dan spring ik daar gelijk bovenop en dan heb ik zoiets van 'nee', en hij mag zijn gevoelens tonen en mannen mogen hun gevoelens tonen en dinges en. Dus ik, mijn, ik wil dan niet dat mijn jongens dan in die dinges komen maar er zijn echt, Turken in Turkije zijn tienduizend keer moderner dan de Turken in het algemeen.

465 Milad: Wij kijken veel series he, op Marokkaanse zenders maar van Turkije. Man man man, magnifiek he, 't is heel iets anders he, 't is totaal iets anders he. En dan van die snotneuzen hier en binnen tien jaar is het maffia hier he. Ik zeg dat daar tegen he, als ik ze op de kermis zie of zo en ze zien mij he. Want ze weten want ik heb ook een dochter van elf, twaalf jaar, die zijn op dezelfde school. Ze beginnen he, die handen lopen vanzelf he.

466 Meyrem: En vloeken, vloeken dat ze doen.

467 Milad: Ongelooflijk, geen respect, geen respect voor niets.

468 Interviewer: En die mentaliteit vertaalt zich dat dan in het feit dat ze ook Turks praten thuis?

469 Meyrem Dat denk ik wel ja, euhm, toen Youssef nog in de kleuterklas zat dan, zat daar een Turks kindje, die wordt gestimuleerd door de ouders om te vloeken. Maar met zulke erge woorden maar die lachen daar om, want die vinden dat ruig dat hun zoon dat doet. Maar echt, echt vieze, vieze woorden he. Dat ik op een gegeven moment zoiets had van: 'jij mag niet meer met dat kindje spelen'. En ik heb dat tegen die moeder ook gezegd en die zei 'ja maar die papa die doet dat zo'. Ma ja, voor hetzelfde geld zijn mijn schoonouders bij mij en mijn kind die begint te vloeken en dingen, da's mijn verantwoording he. En ik vind het ook juist dat ze op school verbieden, eventueel, om de buitenlandse taal te spreken. Daar ben ik een voorstander van.

470 Arthur: Ja, ja.

471 Milad: Daar ben ik mee akkoord.

472 Arthur: Da's moeilijk

473 Interviewer: Ja, jullie zijn daar voorstander van?

474 Meyrem: Ik ben daar voorstander van.

475 Interviewer: Want hier mogen ze Turks praten he?

476 Milad: Want hoe komen de clans en de gangs enzo. Da's gewoon eigen taal, eigen cultuur en die eigen muziek en die eigen...

478 Arthur: Groepjes maken.

479 Milad: Nee, dat multicultureel zijn he.

480 Meyrem: Had jij nog een belangrijke vraag, die je per se wou stellen? Want de bel gaat gaan.

481 Interviewer: Ik heb echt kei, kei veel info van jullie gehad, da's echt super dankjewel.

A3. Focus Group 2

001 Interviewer: Ja, we zitten hier een beetje zoals de kleuters he. Thee, da's voor jou he. Supertof dat jullie efjes willen praten. Ik heb, jullie hebben dat misschien gezien, ik neem het gesprekje op. Niet om jullie te controleren ofzo, maar gewoon dat ik het goed kan onthouden, dat ik niet alles moet noteren. Dat ik een beetje gezellig kan interageren. Euhm, misschien moeten we eerst een rondje doen? Wan ik ken jullie niet allemaal supergoed, euhm, anders moet je vertellen in welke kleuterklas dat jullie kindjes zitten en welke talen jullie thuis spreken. Is dat goed? Wil jij es beginnen?

002 Aïsha: Mijn zoon eerste kleuter. Wij spreken Turks thuis, thuis we spreken Turks. En in school leert hij Nederlands. Af en toe als ze thuiskomen proberen wij ook Nederlands maar ik heb euh accent van Holland. Dat was het.

003 Interviewer: Oké. Dankjewel. En jij?

004 Céleste: Ik spreek Frans en Nederlands.

005 Interviewer: Thuis ook allebei?

006 Céleste: Ja thuis ook allebei, ja, soms zal hij antwoorden in Frans. Ik zeg 'nee, Nederlands'. Ja, maar hij antwoordt altijd in Nederlands.

007 Interviewer: Ja dus hij spreekt zelf nog geen Frans?

008 Céleste: Nee hij antwoordt altijd in Nederlands. Soms een klein beetje woorden in Frans maar altijd in Nederlands.

009 Interviewer: En in het hoeveelste kleuterklasje zit hij?

010 Céleste: Tweede.

011 Interviewer: Tweede, misschien komt het nog. Spannend.

012 Céleste: Ja spannend, maar da's al goed nu, ze zijn klein.

013 Interviewer: Ja zeker en vast, ze moeten nog veel ontwikkelen he.

014 Els: Ja, mama van Louis en Merel. Louis zit in de peuterklas en Merel zit nu in de tweede kleuterklas. Wij spreken thuis altijd Nederlands euhm maar wij hebben wel deeltijds, mijn man werkt eigenlijk voor het buitenland dus als die thuis is en die is aan het werk, dus die werkt tot 's avonds laat dan horen de kinderen die wel continu Duits praten, dat wel.

015 Interviewer: Da's goed voor die Duitse klanken he, zoals we daar straks gehoord hebben.

016 Els: Ja voila, die klanken en dus de peter van Louis die is ook van Zwitserland en elke twee, drie maanden komt die naar ons. Euhm ja, voor ja, dus die hebben een vriendschap opgebouwd dus die komt heel vaak naar België en dan praten we allemaal Duits. En dan praat die ook Duits met Louis en Louis praat wel een, je merkt dat dat via gebaren en via he, dat komt wel. Wij moeten niet vertalen tussen hun twee dus Louis spreekt er Nederlands tegen, Andie spreekt Duits tegen hem en dat komt.

017 Interviewer: Cool

018 Tessa: Ik ben de mama van Thomas die zit in de derde kleuterklas en Kevin die gaat naar de peuterklas nu, na Pasen. Wij spreken Nederlands thuis.

019 Interviewer: Okee. Dankjewel.

020 Teresa: Hey ik ben Linda, mama van Jef uit de tweede kleuterklas en bij ons is het echt Nederlands thuis.

021 Interviewer: Oké. Super, dankjewel.

022 Aïsha: Ja, mag ik ook nog iets zeggen hij is ook via tekenfilm ook *English*.

023 Interviewer: Ook Engels via tekenfilms ja, zet je dan opzettelijk Engelse tekenfilms op?

024 Aïsha: Ja, hij, ik begrijp niet Engels maar mijn zoon via tekenfilms hij leren dat wel, naast Turks en Nederlands bij elkaar. Gewoon tellen en kleuren, gewoon Engels. Ik zeg probeer eens in Nederlands te zeggen, hij gewoon naar Engels. *Blue, pink*, zoiets.

025 Interviewer: Dat hoor ik hier wel vaker terugkomen he, zetten jullie wel vaker filmpjes op in een bepaalde taal?

026 Céleste: Ja soms komt er Engelse film, zeg ik 'oh, een klein beetje Engels horen', zegt hij 'mama da's cool'.

027 Interviewer: En de rest van de televisie, is dat in het Frans of in het Nederlands?

028 Céleste: Euhm is vaak Nederlands, maar soms Engels ook maar weinig. Maar vaak is het Nederlands.

029 Interviewer: En bij jullie, vaak Engelse tv?

030 Tessa: Soms, dat komt er wel es tussen. Tekenfilmpjes of Dora, dat is zo wat Dora wordt vaak zo wat vertaald. En gewoon de radio die aanstaat, de populaire muziek euhm en zo zijn er dan ook wel liedjes die ze proberen mee te zingen. Allez ja das niet helemaal correct maar ja, die klanken nabootsen eigenlijk, dat komt wel.

031 Interviewer: Ja, muziek is ook een goed voorbeeld, inderdaad. Over de school zelf, hebben jullie vertrouwen in de school?

032 Aïsha: Ja. In begin bij mij dat was wel een beetje moeilijk, maar hij heb niet rap gesproken. Hij begint te spreken op zijn drie jaar, maar ja dat zit in ons familie mijn broer ook proberen te spreken als hij vier jaar, maar dat was wel een beetje paniek he. Hij kon niet spreken. 'Welke talen spreek jij?' Maar ja, nu dat gaat.

033 Interviewer: Maakte dat het extra moeilijk, in begin op school?

034 Céleste: Nee. In school in begin wel, daar was wel een vergadering voor. Hij spreekt niet, welke talen spreek ik met hem? Ik zeg 'nee, de kinderen van mama, wij spreken niet'. Maar ja dan hangt het er van af sommige kinderen beginnen te spreken vanaf 1 jaar en dan en sommige kinderen, ja laat. Maar hij is nog een kind hij is nog klein he, ze zeggen dat komt allemaal goed. En nu hij begint te spreken.

035 Interviewer: En kan de school jou daar goed bij helpen?

036 Céleste: Wablieft?

037 Interviewer: Geeft de school jou daar goeie informatie over? Stellen ze je gerust?

038 Céleste: Ja, ja ja. Ja, nu hij begint te spreken. Maar hij spreken met een 's' tussen zijn tanden. Ja, maar die rest alles goed.

039 Interviewer: Super. Heb jij ook het gevoel dat je op de hoogte wordt gehouden van hoe je kind vorderingen maakt, qua taal? Euhm, heb je het gevoel dat de school jou op de hoogte houdt van de evolutie van je kind, van hoe hij het doet op school?

040 Aïsha: Ja, Nederlands. Nederlandse praten heeft een beetje problemen. Maar ja, dat betekent, ik ben thuis Turks spreken, mijn man Turks. Mijn kinderen alleen op school beetje Nederlands, door die beetje slechter Nederlands spreken.

041 Interviewer: Maar daarvoor zijn meetings zoals deze misschien juist goed? Want er zijn veel mensen die een beetje in dezelfde situatie zitten.

042 Aïsha: Ja, natuurlijk hij gewoon proberen, als je alles, als je wat iets blijven doen. Hij wil gewoon leren en kennen. Hij kan snel leren, snel alles kan doen. Omdat ik dan thuis Turks, alles samen neig te doen, maar Nederlands een beetje probleem. Als je bijvoorbeeld deze, ik kan Turks zeggen maar Nederlands beetje minder. Soms vraag je in Nederlands 'hoe heet je?' en dan ik negeer.

043 Interviewer: Ja, ja dat snap ik. En vraag je daar soms naar aan de leerkrachten zelf, 'hoe zit het met mijn kind'? Of je dat aan de leerkracht zelf gaat vragen?

044 Aïsha: Als ze jou vragen, alles goed met jou kind?

045 Céleste: Hij is slim. Ik vertrouw van hem, hij is drie en een half. Hij kan snel leren, hij weet alles maar alleen Nederlands, dan is een beetje vervelend.

046 Interviewer: Hebben jullie ook het gevoel dat je van de leerkrachten goed op de hoogte wordt gehouden over je kind, persoonlijk dan echt?

047 Tessa: Ja, dat is wel goed.

048 Teresa: Ja, zeker.

049 Els: Ik moet zeggen dat ik daar ook wel een evolutie in zie, dat het elk jaar precies groeit naar hoe dat dat we informatie krijgen. Het is ook, ja, in het begin is het ook, ken je ze nog allemaal niet zo goed en je ziet dat wel groeien. Toen Merel in de peuterklas zat, had ik echt euhm eigenlijk een grote overgang tussen de informatie die ik vroeger van de kinderopvang kreeg, die heel uitgebreid is, naar ineens de kleuterklas. Kreeg je eigenlijk, want op dat moment ze zijn ook nog niet volledig al al ontwikkeld in volle zinnen zeggen dus ze kunnen zo wel met woordjes aangeven van 'wat heb je gedaan vandaan', maar nog niet echt heel uitgebreid en vaak hetzelfde. En achteraf kreeg je dan twee, drie weken later kreeg je dan een blad van 'we hebben binnen dat thema gewerkt' en dan hebben we inderdaad wel dat jaar efkes gemeld, 'van het zou leuk zijn om dat blad...'

050 Teresa: Andersom.

051 Els: Ja, op voorhand te krijgen, zodat je ook kan beginnen vragen stellen aan je kind en zodat je een gesprek kan uitlokken en dat is zo gemakkelijk en dat is heel goed binnengekomen want dat hebben we inderdaad allez, we hebben dat heel hard zien groeien. En dan dit jaar zeker, nu met die sessies die georganiseerd worden, dat is nog es extra dus ik zie dat inderdaad wel elk jaar vergroten die communicatie tussen ouders en school.

052 Interviewer: Want hier krijg je veel info over de werking van de school he. Maar dan over je kind specifiek hoe haal je daar echt informatie?

053 Els: Door zelf vragen te stellen, als ik dingen merk.

054 Interviewer: Aan je kind dan of?

055 Els: Aan leerkracht en kind en bijvoorbeeld gisteren, sprak de leerkracht van Louis, de peuterjuf, sprak me uit zichzelf aan van 'zie, ik heb dit of dat gemerkt in de klas euhm, weet jij waar dat de connectie zit of hoe?'. Dus hoe dat ze effectief ook de moeite nemen om efkes iets aan te geven. Dus dat wel, dat er niet enkel die oudercontactmomenten zijn maar dat er tussendoor echt wel...

056 Teresa: Ik denk wel dat de mensen want allez, want ik werk nu ook voltijds, voor de mensen die de kinderen 's morgens in de vooropvang brengen en ze 's avonds na schooltijd komen ophalen, dan denk ik wel dat dat een heel groot verschil.

057 Interviewer: Omdat je de leerkracht persoonlijk niet ziet?

058 Teresa: Ja omdat je dan echt de klasjuf... En gelijk nu als de kinderen van de rang worden uitgestuurd en ge wilt iets vragen dan kan je eigenlijk, als je daar bent, wanneer de school uit is, duidelijk even wachten tot de juf tijd heeft en dan ja, vragen van 'kijk dit of dat ligt me aan het hart, is er iets gebeurd of dit of dat?'. Maar anders moet dat met een briefje gaan of per e-mail en het is dan wel veel onpersoonlijker.

059 Tessa: Dat is het.

060 Teresa: Bij Lisa ons oudste was dat, ze zit nu op de lagere school. Dat was wel moeilijker in het begin omdat je dan, we zijn naar hier komen wonen, je kent eigenlijk de mensen zo niet, de juffen zijn nieuw. Nu met een tweede kind is dat anders want je weet al van 'ahja, die en die en die juf', je hebt er ergens al ja mee kennis gemaakt en een zekere band mee opgebouwd want ja ge vertrouwt die toch uw kinderen toe. Euhm maar bij Lisa, in haar geval, was dat toch wel anders want dan alles is nieuw. Euhm ja en de opvang, soms briefjes die zoek geraken in de boekentas. Voor communicatie, want vorig jaar was het zo euhm ja, het was de moment van de sint en ze moesten een schoen voor sinterklaas meegeven naar school, en dan hier in de refter met hun brieven. Maar ik had dus die brief niet gezien, mijne man die had de kinderen opgehaald in de opvang, dat zat in zijn borstzak, dus we hebben wel die brief gehad maar ik had die niet gezien. En dat was toen zo een teleurstelling. Allez ja, dus dat sommige dingen misschien ja, op voorhand. Hij had zijn schoen niet mee, hij was de enige van de klas en zijn schoen stond hier niet. Uiteindelijk is dat wel in orde gekomen, dus we hebben dat wel allez ja, de juf aangesproken en ze heeft dan gezorgd dat dat in orde was. Euhm maar zo bepaalde dingen, qua communicatie zouden ietske vroeger mogen doorgeven dan. Ik zeg nu niet dat je al een maand ervoren moet weten van allez, ja ge hebt nu al die thema's die aanbod komen en zo. Maar bij sommige activiteiten is het interessant als ze iets moeten meenemen, meebrengen voor in orde te zijn voor iets te knutselen ofzo, dat dat nog net iets meer op voorhand wordt doorgegeven.

061 Els: Ja, ik denk dat er inderdaad ook echt een verschil is tussen euhm, de mensen die computer thuis hebben of toegang tot sociale media. Bijvoorbeeld he, de facebookpagina daar komen dan foto's van de school op van wat dat er allemaal gebeurd is. Ik vind dat heel leuk om te zien. Ik vind dat heel tof want dan kan je daarna ook echt he van 'Louis, kijk ik zie jou hier staan' en ge hebt direct een gesprek met u kind en ge weet waar dat het mee bezig is. Maar mensen die dat dat dan niet kunnen inkijken, ja die missen daardoor dan wel een gedeelte en dat want ja euhm. Je bouwt ook een relatie op met de mensen van hier, dus je hebt je hebt dan ook al connecties via

facebook, via sociale media, via Messenger, via Whatsapp dat ge ook dingen kunt vragen dat ge in gesprekken, bijvoorbeeld onlangs was er een verschil tussen wanneer dat het pedagogische studiedag was.

062 Tessa: Ja, met de kalender.

063 Els: Dat ik merkte 'oké, in de uitgeprinte kalender stond het fout, terwijl online stond het wel juist, ma ik ja, als je die uitgeprinte hebt gaat ge niet naar de website gaan kijken dus en dan was dat inderdaad rap 's avonds 'hey, klopt dat want ik zie hier nu een tegenstrijdigheid' en dan krijg je reactie van 'ah ja 't is inderdaad'. Ik zeg 'ja, misschien toch wel terug is een briefje in de boekentassen steken want als ik dat fout zie dan gaan er nog zijn mensen die dat fout zien' en allez, op die manier is er directe communicatie.

064 Interviewer: Een directe lijn, ja.

065 Els: Ja en interactie. Maar dat bouwt ge op he, da's inderdaad in begin als Louis hier naar de peuterklas kwam, ik was ook ik ben niet van hier, dus ik ben hier ook komen wonen. Wij kenden hier niemand euhm dus dat was inderdaad nog wat aftasten. En je merkt inderdaad heel hard het verschil tussen als je al connecties hebt met mensen en dat verschil is ook wel groot.

066 Interviewer: Kijken jullie ook soms op de facebookpagina?

067 Aïsha: Ja.

068 Céleste: Ik weinig.

069 Aïsha: Ik altijd kijk.

070 Interviewer: Nochtans de foto's zijn wel leuk he.

071 Els: Ja, de foto's zie je normaal op de website ook.

072 Aïsha: Ja, ik heb weinig tijd ook, ik ben alleen.

073 Interviewer: Zijn de brieven een beter middel voor jou?

074 Aïsha: Ja ça va, da's gemakkelijker. Ja je bent alleen, je komt thuis, ga je kleine halen in de opvang, jij 'kom we gaan koken', en douch in en een beetje lezen en soms heb je zelf geen tijd om tv te kijken of je computer open te doen.

075 Interviewer: Maar als er iets praktisch moet gecommuniceerd worden, zoals bijvoorbeeld die schoen, dan werkt een brief wel goed?

076 Aïsha: Ja, is goed, is duidelijk.

077 Interviewer: En vind je dat je vaak genoeg brieven krijgt? Komen ze vaak genoeg? Vind je dat je veel van de school hoort?

078 Céleste: Nee, ik vind alles zo goed gewoon, blijven zo doorgaan. Ook op oudercontacten zeggen ze schoolkinderen wat hij heeft gedaan, wat hij heeft goed gedaan.

079 Interviewer: Is dat iets wat van je kind ook zelf te weten komt, als je vraagt 'wat heb je op school gedaan'?

080 Céleste: Ja hij vertellen, ja hij zeggen dat hij heeft foto gemaakt en dit gedaan en dat gedaan, dan ga ik gelijk kijken van wat hij op school wat hij heeft gedaan. Maar misschien één week later dan ik kan zien maar hij gewoon als hij wat gedaan, hij alles vertellen.

081 Interviewer: Ou, leuk.

082 Céleste: Vandaag wat hij heeft gedaan, thuiskomen, hij gewoon blijven alles vertellen.

083 Interviewer: Dus je weet wat je kind doet.

084 Aïsha: Ja, hij vertellen alles, soms ik vragen zelf en hij zegt zo 'mama ik heb dat en dat gedaan ik heb die en dat gedaan', ou leuk.

085 Céleste: Ik vraag niet en hij gewoon blijven doorgaan.

086 Aïsha: Soms zelf is het vermoeiend, soms zijn ze vermoeiend.

087 Céleste: Mijn zoon veel, bijvoorbeeld als hij thuiskomt, ik pak mijn telefoon dan zegt hij 'mama stop maar telefoon', 'mag je mijn telefoon daar leggen'. Hij zegt 'je moet bezig zijn met mij', 'weet je wat ik heb gedaan op school', weet je wel wat euhm 'wij gaan samen iets doen' en zo. Altijd samen spelen en dan als hij gaat slapen dan ik pak mijn telefoon.

088 Interviewer: (*laughs*) Dan is het moment.

089 Aïsha: Ja, of als zijn papa thuiskomt of hij wil met papa bezig zijn, met telefoon hij zegt goed bezig zijn. En ik en papa 's avond dan wij rustig zijn maar hij gaat slapen en wij zo 'aaah'.

090 Interviewer: Rust.

091 Aïsha: Ja, hij heeft veel aandacht, hij is alleen hij is euhm geen, wel zusje maar zusje woont in Holland, is groot en hij is alleen hier dus euhm.

092 Interviewer: Spelen met de mama.

093 Aïsha: Ja, mama en papa soms euhm, wel veel aandacht wil hebben.

094 Céleste: Ja soms echt wel als hij is alleen hij vraagt veel aandacht he, soms da's echt als hij is gaan slapen...

095 Els: Ja, iedereen denk ik.

096 Céleste: Maar je bent niet alleen da's iets anders he. Als jullie zijn twee jullie gaan dat delen maar alleen 'mama dit mama dat'.

097 Els: Bij ons, bij ons escaleert dat altijd. In het begin is dat samenspelen, maar dat wordt heviger en heviger en dan is dat altijd ruzie, dus ik moet ze altijd uiteen halen en ik moet ze altijd alle twee in een andere bezigheid, dus ik moet dan zien dat ik mijn aandacht verdeel over de twee want als ik dan één te veel aandacht geef ten opzichte van de andere dan worden ze jaloers. Het is op een totaal ander vlak vermoeiend maar, 't is ja. Ik probeer wel zo, want ik merk ook wel, Louis is bij de peuters in januari begonnen, die is doodop naar het einde na de dag. Dus eerst is dat jammeren en raar doen en thuiskomen in de zetel nog een dutje nog gaan doen en dan merk ik dat zo het samen eten. En aan tafel dan probeer ik ook, want zij eten supersnel, mama en papa wat trager, om dan te zeggen van 'oké, je hebt wel gedaan maar je gaat nog wachten tot mama en papa gedaan hebben en blijft zitten aan tafel' en we praten en we maken er op dat moment wel een sociaal moment van. Dat ze op dat moment dan wel, al is het met kleurtjes of, dat ze zo nog wat entertainment hebben.

098 Teresa: Dat ze een reden hebben om te blijven zitten.

099 Els: Maar dat ze wel bij ons blijven zitten en dat ze niet zomaar naar weet ik waar...

100 Teresa: Bij ons was er een vriendje op bezoek, ook met euhm, in de vakantie toen euhm ja Jelle die vroeg 'mag ik van tafel'. Ik zei Maarten en Jef die hebben dat nu nog nooit gevraagd, die blijven wel. We zeggen wel ze, van blijf nog even zitten maar die vroeg dat echt zo van...

- 101 Tessa:** Ja elk huis is anders he, bij ons is dat wel zo van, ik zeg bijna altijd ja, tenzij dat het echt nog heel vroeg is.
- 102 Els:** Bij ons moeten ze het ook expliciet vragen, mogen ze niet zomaar verdwijnen van hunne stoel, zonder dat ze het vragen.
- 103 Aïsha:** Jij praat nog Belgisch, jullie, als je praat ik begrijp genoeg maar snel maar Nederlands beetje nog moeilijk.
- 104 Interviewer:** ja ik spreek snel he, ik hoor dat vaker.
- 105 Céleste:** Ja en dan moet ik effe denken wat jij hebt gezegd.
- 106 Interviewer:** Ja, ik heb een beetje zenuwen ook. (*laughs*) Dat verergert enkel.
- 107 Els:** Da's voor niets nodig.
- 108 Aïsha:** Inademen en uitademen.
- 109 Els:** Ge wilt dat goed doen.
- 110 Céleste:** Maar je doet dat goed.
- 111 Interviewer:** Dankjewel. Ik was nog aan het denken, omdat je je weet goed wat er gebeurd op school en wat niet, probeer je daar dan ook thuis ook op in te spelen, ook een beetje je kind iets aan te leren, dat daar mee gelinkt is? Hetzelfde doen als op school, doe je dat?
- 112 Céleste:** Soms wel, als je thuiskomt als je binnen bent, zegt hij soms 'zeg mama wij gaan samen dit doen', samen zo spelen.
- 113 Interviewer:** Dus hij zegt dan zelf: 'ik heb dit op school gedaan misschien kunnen we dat hier ook doen'.
- 114 Aïsha:** Ja ja ja, hij zegt dan zelf ik heb op school deze geleerd, kom samen spelen. Ik zo oké kom dan, moet een beetje soms uitleggen en soms wordt het moeilijk. Maar als je iets, ik wil thuis veel bezig zijn, tuurlijk niet Nederlands maar Turks wel, maar het is taal en ik probeer gewoon samen iets tekenen en zo. Maar euh, en hij kan dan tekenen wij samen en daarna zegt hij 'mama ik weet iets'. Als ik een boek lezen, Turks, en hij luistert mij niet, dat gaat van Anneke, ik zeg wat ik zeg soms opletten. 'Zeg mama zo zo zo', als je boek verwacht over wat ik heb gelezen. Dus ze vertellen wel, maar ze spelen maar ze kunnen wel vertellen wat ik heb gelezen.
- 115 Tessa:** Hij is nog klein he.
- 116 Aïsha:** Ja, drie een half, misschien later, maar thuis is hij veel bezig, op school is hij veel bezig. Als hij thuiskomen, wij gaan boek lezen en samen een beetje gezellig, maar ja eigenlijk hij wilt spelen spelletjes, wij samen spelen.
- 117 Interviewer:** Probeer je dan in hetzelfde thema te zijn? Probeer je dan hetzelfde thema te doen op school? Bijvoorbeeld, nu is het carnaval, doe je dan ook iets met carnaval?
- 118 Céleste:** Nee.
- 119 Aïsha:** Nee.
- 120 Interviewer:** Of ze zijn bezig over beren, doe je dan iets over beren? Komt hij dat vertellen?
- 121 Aïsha:** Ah ja dat komt hij vertellen, van mama 'wij gaan verkleden'. Hij zegt van mij 'kostuum aandoen' en vrijdag hij mij vertelt vrijdag kostuum aandoen en maandag ook nog vertelt maandag hij ga op school. Hij vertelt ja, als er op school wat gebeurd, hij thuiskomen en alles vertellen. Als

wij samen naar huis gaan, als we lopen naar huis en soms gaan met auto, dan hij vertellen.

122 Interviewer: En is dat dan in het Nederlands of in het Turks?

123 Aïsha: Turks, maar Nederlands, soms proberen we wel beetje praten maar ik ben ook niet zo goed perfect Nederlands. Dus papa begrijpt helemaal niets, hij zegt 'ik wil niet Nederlands praten met mijn zoon', als hij praat, ik heb te slecht Nederlands. Ik Nederlands TV op, of Ipad. Maar hij wil liever *English*, Engels. Hij wil gewoon die, ik zet Nederlands op en hij gaat voor ander *English*, Turks ook niet kijken, alleen *English*, Engels ja. Wij hebben dat probleem ik elke keer opendoen in Nederlands. Ik denk van ze leren iets zo, ik soms zelf ook kijken, voor mij ook beter.

124 Interviewer: Ja, da's waar je leert ook bij he.

125 Aïsha: En wij samen iets doen.

126 Interviewer: Iets dat iets wat je ook doet, een beetje dezelfde oefeningen als op school thuis doen.

127 Aïsha: Wij maken niet veel, hij nog klein, zeker.

128 Céleste: Ja, als hij komt, hij vertellen 'ja mama we hebben dat gedaan'. Hij vragen mij zelf 'mama wij gaan lezen', 'mama wij gaan tellen, mama wij gaan', ik zeg doe jij maar. Hij zegt 'nee mama wij moeten samenwerken', school doen samen, leren samen, werken samen, samen spelen. Ik zeg laat dit even hij zegt 'nee mama samenwerken, je wil niet samenwerken', hij is heel lief en hij leert heel graag

129 Interviewer: Ja, hij leert graag? Hij speelt ook graag? Vind je dat dan ook iets dat thuis een plaats heeft, je kind iets bijleren, of is dat meer iets voor een juf?

130 Céleste: Ik probeer toch, ik doe mijn best. De tijd is te kort maar ik doe mijn best. Ja, op school ook hij is daar wel aan het groeien.

131 Interviewer: Lees je soms voor?

132 Aïsha: Ja, hij val direct in slaap.

133 Interviewer: (*laughs*). Da's een goeie methode.

134 Els: Wij beginnen met voorlezen en dan, daarna zet ik sprookjes op totdat ze in slaap vallen bij het luisteren naar een sprookje ja. Dus ik heb zo luistercd's en ik hoor dat aan den oudste dat hij effectief luistert, want hij vertelt dan ook over dat sprookje. Of ik kan dan vragen van 'zie ik heb die variatie wat wil je vanavond horen?' en dat hij zo wel zegt 'ja, dat met dat in het verhaal', zo of dat. Dat er zoiets bijgebleven is, dat wel. Dus da's wel leuk.

135 Interviewer: Amai, leuk. En dan moet je het gaat afzetten als ze in slaap gevallen zijn?

136 Els: Nee, dat zijn korte, dat zijn altijd zo ja een cd'tje met drie sprookjes en meestal bij het eerste zijn ze nog wakker, in het midden van het tweede zijn ze vertrokken en ik laat dat uit want ik hoor, allez ik merk dat ze goed slapen bij geluid en daardoor wennen aan geluid en niet direct wakker worden van geluid. Dat helpt wel, als ge dan zelf de trap op en af gaat, ze reageren niet meer en ze blijven, ze blijven slapen. Dus dat werkt toch wel voor ons.

137 Teresa: Om niet te stoten of zo in huis das moeilijk eh, ge zijt altijd wel met iets bezig. Da's super.

138 Interviewer: Is dat ook iets wat jij doet? Een verhaaltje voor het slapengaan?

139 Tessa: Ja, altijd alle dagen maar ze luisteren wel niet altijd, soms zijn ze helemaal aan het spelen ondertussen maar ik lees gewoon verder, als het gedaan is, dan is het slaaptijd.

140 Els: Bij mij mogen ze zo elk, we hebben zo euhm een boekenkastje op hun, op de grond eigenlijk waar dat dan sprookjesboeken en verhaaltjes inzitten en dan mogen ze zelf elk één verhaal kiezen en dan lees ik één voor Louis en één voor Merel en dan luisteren ze alle twee. En afhankelijk van, want Merel begint zo stillekes aan grotere en langere, zo door te hebben welke verhalen lang duren, en dan die, en dan zo een hoofdstuk van Merel haar verhaal in plaats van (*laughs*). Dus ja, bij Louis is het soms zo nog Bumba-boekjes ofzo euhm prentenboekjes, dat hij zelf mag zeggen van wat staat er op de prent en zo.

141 Interviewer: Doen ze dat graag, zo interactief?

142 Els: Ja, ja echt wel. Ja, want dat zijn bij gezelschapspelletjes en zo dan merk ik ook van die doen dat niet graag lang alleen, da's altijd direct van 'mama gaan we dat spel doen' of 'mama gaan we dit'. Allez, ze vragen elke keer wel.

143 Interviewer: Een manier van aandacht hebben.

144 Els: Ook kleuren, dat is direct van 'mama kom is kijken naar hoe ik aan het kleuren ben' of allez zo.

145 Teresa: Da's een stuk bevestiging vragen.

146 Els: Ja, ze vragen elke keer wel, allez, ze kunnen wel op hun eentje met iets spelen. Ik merk dat Merel dat beter allez, langer kan dan dan Louis. Dus ze hebben er wel hun interesses in, maar op een bepaald moment is het elke keer wel van 'mama kom is'. Euhm ja.

147 Teresa: We hebben zo dat verhalenuurtje, uit het verjaardagsboek en euhm roos maan. Van voor staat er zo de inhoudstafel van dat boek met dan de prentjes dat ze ja, kunnen iets kiezen. En als je dan blad omslaat, eigenlijk vertelt dat al van hetgeen wat er dan een stuk nadien gaat komen dus euhm. En dat zijn verhaaltjes van ja, hoeveel is dat, zeven acht pagina's per prent met twee lijnen tekst of zo er op. Ja awel, dus euhm dat spreekt wel aan, de oudste leest zelf altijd die moet ik soms zeggen euh, zeggen als ik dan de was opplooi, van doe u licht uit. Dus euhm die zit in die boeken, die vind dat echt wel geestig maar Kevin, ja die kiest altijd zijn favorieten dus euhm. En soms is dat zij dan die voorleest voor hem, dat ze samen op bed zitten.

148 Interviewer: Da's goed voor u he (*laughs*).

149 Teresa: ja, wel ja, kijk nee maar.

150 Els: Ja, dat begint Merel ook stillekes te doen, hij kan de dingen niet lezen he, maar hij heeft dat verhaaltje ondertussen al zoveel gehoord dat hij dat wel kent. En dan pakt hij, nadat ik gelezen heb, dat boek terug vast en dan begint hij dat voor Louis ook es te lezen.

151 Interviewer: Schitterend.

152 Teresa: Da's wel leuk he.

153 Interviewer: Herken je ook soms dingen dat ze op school geleerd hebben? Bijvoorbeeld het gaat een boekje over paddenstoelen en ze kunnen beter iets benoemen of zoiets?

154 Els: Ja, echt wel, ja, soms vraag ik ook als ik een woord hoor dat ik zo denk 'oh ja dat hebben we zo nog niet echt specifiek in iets gebruikt', dat ik vraag van heb je dat op school geleerd? En dan 'ja, ja want we hebben dit en dat', dan komt er zo vanalles uit.

- 155 Teresa:** Ze waren met carnaval nu bezig, en dan was er een hele bak met allemaal hoeden en pruiken ja, ja ja.
- 156 Tessa:** De mijne zegt altijd 'nee, ik ken dat van mezelf' (*laughs*).
- 157 Teresa:** (*laughs*) Oké.
- 158 Tessa:** 'Waar heb je dat geleerd?' vraag ik dan. 'Op school?' 'Nee, ik ken dat van mezelf'.
- 159 Céleste:** Zo van carnaval, 'mama wij gaan dansen'. 'Jij moet zo draaien, hand vanboven', voor carnaval.
- 160 Interviewer:** Schitterend! Mag je dan komen kijken naar hun carnaval dansjes, binnenkort?
- 161 Els:** Als we uitgenodigd worden ja, ma ik weet dus, en da's het enige, ja, zo sommige dingen... Ik weet wel dat er carnaval is, maar ik zou niet weten worden wij uitgenodigd of...
- 162 Teresa:** Op vrijdag mochten ze zich verkleden want Thomas had al gezegd.
- 163 Els:** Ja, verkleden, ma het is niet dat wij daarbij betrokken worden.
- 164 Interviewer:** Het dansje is misschien niet voor carnaval, dat ze leren?
- 165 Teresa:** Misschien voor het schoolfeest al.
- 166 Tessa:** Dat zou wel heel vroeg zijn he.
- 167 Els:** Schrijfdans, ja, daar hebben ze wel en dan komt Louis soms wel af van kijk es wat ik kan. (*laughs*)
- 168 Interviewer:** Schitterend.
- 169 Els:** Dan denk ik, ja oké. (*laughs*) En dan heeft hij dan zo een schrijfdans, allez, hij verzint elke keer iets anders he, dus het is duidelijk dat hij het nog zo niet weet...
- 170 Interviewer:** Het is vrije interpretatie. (*laughs*)
- 171 Els:** ...hoe en wat juist? ma ja, ik vind dat wel leuk om te zien.
- 172 Interviewer:** En vinden jullie momenten, zoals deze meeting bijvoorbeeld, vanmiddag, vind je dat nuttig?
- 173 Céleste:** Ja dat is wel interessant.
- 174 Interviewer:** Op welke manier?
- 175 Céleste:** Ja, je ontdekt wel iets, wat wat heb jij niet gedacht. Soms je dacht die taal, je spreekt twee talen maar zij zegt je moet constant één taal spreken, voor mij ik meng elke dag. Als ik zeg in het Frans, hij antwoorden in Nederlands. En nu ze hebben mij gezegd constant één taal, ja. Ja, ik heb ook iets bijgeleerd.
- 176 Interviewer:** Ga je dat proberen toepassen?
- 177 Céleste:** Ik ga proberen maar is niet gemakkelijk.
- 178 Interviewer:** Nee, zeker niet.
- 179 Céleste:** Als jullie zijn twee dat is gemakkelijk, maar als je bent alleen en je komt thuis met die gasten en er is koken. Ik zeg in Frans hij luistert niet, ik zeg in Nederlands hij zal wel rap luisteren.
- 180 Interviewer:** Ik wou nog één laatste vraagje stellen, want ik denk dat het bijna tijd is, hebben jullie soms wat advies nog voor de school? Iets dat je soms aan denkt, dit zou nog nuttig zijn, een soort van tip voor de school.
- 181 Céleste:** Op dit moment, niks.

182 Teresa: Ik zou ik al zeggen gewoon van doe zo verder, allez ze zijn goed bezig, en allez ja, vorig jaar was dit initiatief er niet dus ik denk dat dat in de toekomst, allez ja, dat dat wel gaat blijven ergens.

183 Els: Ik vind soms voor instapkindjes he want er zijn vooral bij de peuterklas, die beginnen niet mee in begin. Dus in begin krijg je meestal zo een pakketje van het begin van het jaar en de kindjes die zo instappen doorheen het jaar missen dat gedeelte wel. Dus dat helpt wel als ze daar op inspelen, want bijvoorbeeld bij Merel, weet ik via klasfoto kan ik zo bezig zijn van 'ah, wie zit er in jou klas', en dan namen en vragen. Terwijl bij Louis weet ik totaal niet wie dat de kindjes zijn die in zijn klas zitten. Dus ik hoor af en toe wel ene naam of twee namen maar ik zou de namen niet, nee, ik heb geen totaalbeeld.

184 Teresa: Nee, want de klasfotomoment is gepasseerd he.

185 Els: Ja, ma dat vind ik normaal he, dus allez, tis niet dat ik ne klasfoto verwacht he. Maar het is wel handig zo van ah ja, want ze weten op voorhand al wel wie er uiteindelijk gaat instappen op welk moment. Dus ze kunnen gerust ne namen lijst of 'k weet niet wat...

186 Teresa: Een namenlijst die is er normaal wel online, een klassenlijst zijn er. Ma ja dan weet ge nog altijd niet wie dat er samen met u kind is ingestapt, want dat is dan over het volledige schooljaar. Maar in sommige scholen zijn de klasfoto's op het einde van het jaar. En dan heb je echt de volledige klasgroep, zeker bij de kleuters dan staat iedereen daar op.

187 Interviewer: Dan is het natuurlijk ook wat laat om er op in te spelen he.

188 Els: Op zich een aantal dingen herhalen zich wel he, elk jaar. Dus ik vind het wel leuk, om bijvoorbeeld in het begin hadden we bijvoorbeeld een boekje al voor het verloop van het jaar. Dat je wel al op voorhand weet, da's altijd interessant. Al is het gewoon, van dat, je moet dat niet voor iedereen zitten uitprinten he, maar als je dat inderdaad al online beschikbaar maakt. En dan enkel voor mensen die dan inderdaad geen computer hebben ofzo uitprinten allez.

189 Teresa: Thomas is indertijd ingestapt na hemelvaart, dus er is eigenlijk, dat eerste schooljaar is maar zes weken en dat was eigenlijk heel kort en dan de vakantie en dan naar de eerste klas. En bij Kevin was dat dan in September en ze kregen zij eerst zo de 'week van Jules'. Zo een geplastificeerd iets met de kleuren en dat is heel interessant vind ik als mama, om te zeggen van allez, op welke dag hebben ze turnen. Want onlangs zijn dan de turnmomenten gewijzigd. Dat is dan via de jongens dat we dat dan horen. 'Mama, ge hebt de verkeerde broek klaar gelegd he, het is vandaag turnen?' Ik zeg 'nee, ge hebt turnen op dinsdag en op donderdag', 'nee, het is op woensdag'. 'Allez, ik heb geen brief gezien, zijt ge wel zeker', allez ja toe. Hij staat dan klaar om te vertrekken, andere broek gaan aandoen, andere broek aan, nog nekeer vragen aan de poort. 'Ah, inderdaad ja, het is veranderd he, woensdag'. Als ge zo die kalender, gelijk nu in de loop van het jaar, en ge hebt dat niet. Zij weten ook van op die dag heb ik turnen, alle kleurtjes. Als nu u kindje instapt in het midden van het schooljaar, in januari of met de krokusvakantie, of met Pasen. Da's iets wat je eigenlijk altijd zou moeten kunnen meehebben voor thuis. Dat is gewoon handig om te plannen van, nog zoveel keer slapen en het is de eerste witte dag. Kwestie voor dan de werkweek te kaderen en dan het weekend. Als er dan ergens iets gepland is, euhm ja een leuke activiteit met

het gezin samen, dan weten ze ook van 'ah ja het is vandaag de gele dag nog twee keer slapen en dan gaan we naar oma'.

190 Interviewer: Zo kunnen zelf een beetje plannen.

191 Els: Die met die dagen van de week, die vond ik echt fantastisch. Ik gebruik die nog altijd, dat hoofdje zit op een wasknijper en dan kunnen ze elke morgen, ik heb dat tegen de keuken geplakt. Dan kunnen ze elke morgen zo, 'ja het is die dag, dus ik zet het hoofdje van Jules nu daar'. En zij, allez de Louis, begint daar echt zoo 'ahja nu zijn we de gele dag', ik zeg, 'mama, da's eigenlijk precies het midden van de week he want je hebt aan die kant twee dagen en je hebt aan die kant twee dagen'. Dus die zijn daar echt mee bezig, ik vind dat heel tof.

192 Teresa: Wij hebben dat ook altijd gebruikt. Dat staat er altijd. In de vakantie, als het groot verlof is dan schuiven ze het op. Als je dan een tweede kind hebt en ge ziet dan dat meekomt naar huis, dan denk je van 'ou, dat was wel plezierig geweest dat dat bij het eerste kind ook al was geweest he.

193 Tessa: Ja, dat evolueert he.

194 Teresa: Ja, dat verandert ook natuurlijk.

195 Els: Het is daarmee dat, ik vind het een zeer positieve evolutie die ik zo zie, hoe dat de school ermee leert omgaan met de opmerkingen. Ze pakken de opmerkingen die je doorgeeft echt wel op en ze bekijken 'op welke manier kunnen we dat oplossen', dat is wel tof. Da's zo inspirerend ook. Ik had op een educatieve website zoiets gevonden van met het winterweer voor zo zeepbellen dat die bevroren. Ik heb dat op facebook gepost, Lotte heeft dat opgepikt en heeft dat mee in haar programma gestoken en iedereen inspireert elkaar en da's wel leuk. Ja, ik voel mij nu veel meer een team met de school, in de opvoeding van mijn kind dan in het begin dat was zo iedereen deed wel zijn ding, maar iedereen zat precies op zijn eilandje.

196 Interviewer: Ja dat snap ik, da's mooi om mee te eindigen, dat was een mooi citaat. Dankjewel, supermerci dat jullie wouden meedoen.

Appendix B. Questionnaires

B1. Interview Questions

Introductory questions

Hoe zou jij je taak van zorgcoördinator omschrijven?

Hoe lang ben je al actief in het kleuterschoolonderwijs?

Wat is het leukste aspect van je job?

Wat is het moeilijkste aspect van je job?

Wat vind jij de grote troeven van Kleuterschool Sint-Pieter?

Redefinition of the educator

Veel ‘risicoleerlingen’, waarvan een groot deel met een andere taalachtergrond, verandert dit iets aan je taak?

Meertaligheid wordt positief benut op deze kleuterschool, maar vroeger was het anders. Hoe heb je deze evolutie ervaren? Verandert dit iets aan je taak?

Parental involvement, ownership and integration

Hoe communiceer je met de ouders van de kleuters?

Ervaar je hierin een verschil tussen anderstalige en Nederlandstalige kleuters?

Hoe herken je een betrokken ouder?

Hoe belangrijk is een betrokken ouder voor het schoolsucces van de kleuter?

Hoe probeer je de leerlingen met minder betrokken ouders te ondersteunen?

Vind je dat ‘iets bijleren aan je kleuter’ ook een plaats heeft binnen het gezin, of is dat enkel iets voor de juf?

Vind je het belangrijk dat alle kleuter thuis af en toe bloot gesteld worden aan Nederlands?

Ervaar je de meertalige kleuters als geïntegreerd?

Merk je soms culturele verschillen op? Hoe ga je daarmee om?

Krijgen andere culturen een plaats op school?

School initiatives

Hoe ervaar je van de Thuis Op School initiatieven?

Hoe probeer je ouders te lokken? Waarom is dit initiatief belangrijk?

Wat vind je van de herwerkte voorleesnamiddagen?

Hoe ging het de vorige keer?

Wat is de meerwaarde van een georganiseerd oudercontact?

B2. Focus Group Questions

Introductory questions/ factuals

Hoe heet je kind?

In welke kleuterklas zit hij/zij?

Well-being child

Hoe gaat het met je kind op school? Gaat hij/zij graag naar school?

Heb je de indruk dat je kind vorderingen maakt?

Wat hoop je dat kind zal kunnen wanneer hij naar het eerste leerjaar gaat?

Hoe denk je dit te bereiken?

Parental involvement

Vind je het een goede school? Heb je vertrouwen in de school?

Waarom vind je het nuttig dat je kind naar de kleuterschool gaat? Wat leert hij/zij bij?

Vind je dat je als mama ook je kind ook dingen moet leren?

Of vind je dat een rol van de leerkracht?

Weet je wat er gebeurt op school?

Vind je de brieven die je kind meekrijgt van de school informatief?

Praat je vaak met je kind over wat hij/zij op school leert?

Doe je als ouder graag mee aan initiatieven van de school?

Vind je de 'Thuis op school' meetings nuttig?

Wat betekent ouderbetrokkenheid voor jou?

Heb je het gevoel dat de school naar je luistert?

Language

Wat vind je van het 'voorlezen in het Turks' initiatief?

Lees je soms ook zelf voor?

Spreekt je kind veel? Begrijp hij/zij veel?

Waarom vind je het belangrijk dat je kind jouw eigen thuistaal leert spreken?