

Proef ingediend met het oog op het behalen van de graad van Verkorte educatieve master in
de talen

Translanguaging in onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers: een casestudie

Martine Gudula VIJLBRIEF
0572279
Academiejaar 2020-2021

Promotor: Jill SURMONT
Jury: Heidi Birgit DEPRAETERE
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding

Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus. Het proces van opmaak, de verzameling van de gegevens, de onderzoeksmethode en/of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, hebben niet altijd op reguliere wijze kunnen verlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef en eventueel ook indien sommige resultaten of conclusies zouden worden overgenomen.

Inhoud

Abstract	4 -
1. Inleiding	5 -
2. Literatuurstudie	7 -
3. Onderzoeksvraag en hypotheses	13 -
4. Methode	14 -
5. Resultaten	17 -
6. Discussie	24 -
7. Conclusie	27 -
Bijlage 1: Vragenlijst naar de ervaring van translanguaging bij leerlingen in onthaalklassen.	34 -
Bijlage 2: Activiteitenfiche translanguaging	37 -
Bijlage 3: Uitgeschreven observaties van de lessen	40 -

Aantal woorden exclusief abstract, bibliografie en bijlagen: 7992

Abstract

Er is al veel onderzoek verricht naar het concept van translanguaging: de inzet van de talige diversiteit van leerlingen. Toch geven leerkrachten aan de nodige handvaten te missen om de (meer)talige kennis van hun leerlingen te kunnen benutten in hun didactiek. Anderzijds is translanguaging mogelijk de manier om anderstalige leerlingen te ondersteunen in hun leerproces en hun welbevinden op school. Dit onderzoek gaat daarom in op 1) het vertalen van pedagogische translanguaging strategieën naar de praktijk en 2) de ervaring van leerlingen in het onthaalonderwijs bij de inzet van translanguaging. In deze casestudie wordt pedagogische translanguaging geobserveerd en geanalyseerd aan de hand van video-opnames, en naar de ervaring van leerlingen gepeild via een vragenlijst. De resultaten tonen dat de participatie en interactie tussen leerkracht en leerlingen maar ook tussen leerlingen onderling verhoogd wordt door de inzet van translanguaging. De ervaring van de leerlingen is: 1) dat het gebruik van de eigen taal toelaat de leerstof beter te begrijpen en 2) dat het mogen spreken van de eigen taal in de les bijdraagt aan een goed en veilig gevoel in de klas. De leerlingen geven daarbij aan dat zij het liefst Nederlands willen spreken in de les. Translanguaging erkennen en benutten betekent dus niet dat de leerlingen vervolgens de doeltaal uit het oog verliezen, maar het draagt wel bij aan een prettige klassfeer. De aanbevelingen van dit onderzoek naar het werkveld zijn dan ook om meer te peilen naar de talige kennis van leerlingen en een positieve houding aan te nemen tegenover talige diversiteit, zodat dit een veilig klasklimaat creëert waarin leerlingen zichzelf verder kunnen ontwikkelen. Vervolgonderzoek is nodig om deze effecten van translanguaging verder te ontwikkelen en hierbij de prestaties van leerlingen in de doeltaal te meten.

1. Inleiding

Door toenemende globalisering en migratiestromen is de samenstelling van de Europese en Belgische samenleving de afgelopen jaren sterk veranderd. Het aantal nieuwkomers, zowel uit Europa als uit andere continenten, dat zich in België vestigt is de afgelopen tientallen jaren gestegen (StatBel, 2020) en deze diversiteit is ook terug te zien in de leerlingenpopulatie in het secundair onderwijs. Zo tonen cijfers van Onderwijs Vlaanderen (2020) dat het aandeel van leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs die een andere thuistaal hebben is toegenomen. Als we kijken naar de leerlingenkenmerken per Gewest, is het percentage leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands bijna 3 keer groter in het Brussels Gewest ten opzichte van het Vlaams Gewest (Onderwijs Vlaanderen, 2020). Deze leerlingen spreken thuis een andere taal, leren op school onder andere het Nederlands en spreken vaak ook nog andere talen.

Meertaligheid is dus een gegeven in de leerlingenpopulatie, maar de omgang met en zeker de inzet van meertaligheid is nog niet zo evident bij vele scholen. Vaak wordt meertaligheid nog gezien als een struikelblok voor het verwerven van de doeltaal van de school (Van Avermaet, 2015). Zo is er op vele scholen sprake van een ééntalig beleid in zowel Nederland (Van Beuningen & Polišíenská, 2019) als in Vlaanderen (Rosiers, Van Lancker & Delarue, 2018), en zijn er scholen waarin het gebruik van andere talen dan het Nederlands niet toegestaan is en zelfs bestraft wordt. De consequenties hiervan zijn echter dat kinderen zich schamen voor hun thuistaal, zich minder prettig voelen op school en hierdoor slechter presteren (Agirdag, 2017). Ook zien sommige leerkrachten de meertaligheid van leerlingen eerder als een probleem omdat deze voor leerachterstand zou zorgen, waardoor het vertrouwen en de verwachtingen naar hun leerlingen toe lager is en dit op zijn beurt zorgt voor lagere prestaties onder hun leerlingen (Van Avermaet, 2015).

De insteek van een ééntalig beleid komt deels voort uit de misvatting dat een grotere hoeveelheid aan blootstelling aan één taal ook zou leiden tot een snellere taalontwikkeling in die taal (Cummins, 2005; Van Avermaet, 2015). Doeltaalgebruik op zich is echter geen garantie voor het leren van de taal. Het is essentieel dat doeltaalgebruik wordt ingezet als leermiddel via een specifieke didactiek door de docent (Dönszelmann, Kaal, Beishuizen & De Graaf, 2016). Daarnaast heeft onderzoek aangetoond dat taalontwikkeling in één taal niet los staat van taalontwikkeling in een andere taal: taalsystemen zijn met elkaar verbonden in onze hersenen en vormen een geheel (Cummins, 2005). Door deze bevindingen is ook het perspectief van het ééntalig denken langzamerhand verschoven (Garcia & Sylvan, 2011) en zijn er meerdere initiatieven en

onderzoeken uitgevoerd rondom het concept van meertaligheid in het onderwijs en met name rond translanguaging. Daarin wordt voortgebouwd op het idee dat talen geen aparte entiteiten zijn, maar mogelijkheden waarin de spreker zijn volledige talige repertoire kan gebruiken zonder rekening te houden met de sociale en politieke grenzen van die benoemde talen (Otheguy, Garcia & Reid, 2015). Leerkrachten geven in onderzoeken rond meertaligheid aan dat zij de talige kennis van leerlingen nog meer zouden kunnen gebruiken in de lessen, maar dat zij hiervoor de nodige handvaten missen, waaronder professionele ontwikkeling en de nodige materialen (Bredthauer & Engfer, 2016; Van Beuningen & Polišenská, 2019). Er lijkt dus nog literatuur te missen over de concrete pedagogische aanpak van de inzet van meertaligheid via translanguaging (Canagarajah, 2011).

In deze studie zullen we daarom de nodige onderzoeken bespreken over de pedagogische inzet van meertaligheid via translanguaging en daarop enkele praktijken uitwerken waarmee de leerkracht meertaligheid kan erkennen en benutten in de klasruimte. Die praktijken worden ingezet bij een specifieke groep leerlingen, namelijk leerlingen in het onthaalonderwijs in Vlaanderen. In 1991 heeft de toenmalige Vlaamse regering een onderwijsbeleid opgezet voor migranten waar het onthaalonderwijs deel van uitmaakte en waar de Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN) zijn ontstaan. Dit onthaalonderwijs is gemaakt voor jongeren met een niet-Belgische of niet-Nederlandse nationaliteit die het Nederlands onvoldoende beheersen om mee te draaien in het onderwijs. In het secundair onderwijs krijgen anderstalige leerlingen 1 jaar Nederlandse taallessen en moeten ze aan specifieke volwaarden voldoen om in aanmerking te komen. Op de website van Vlaanderen Onderwijs & Vorming worden er 93 vestigingsplaatsen aangegeven in het Vlaamse secundaire onderwijs waar het OKAN programma wordt aangeboden (Onderwijs Vlaanderen, 2021). Het aantal leerlingen dat zich voor dit onderwijs hebben aangemeld is sinds 1991 tot en met het schooljaar 2012-2013 alsmat gestegen (Van Avermaet, Derluyn, De Maeyer, Vandommele, Van Gorp, Pulinx, & Kemper, 2017). Dit is dus een grote en belangrijke groep leerlingen waar de inzet van talige kennis een zeer belangrijke rol kan spelen, omdat deze leerlingen in een voor hen nieuwe samenleving met een nieuwe taal terecht komen en hun moedertaal het enige bekende element voor hen is. Daarbij lijkt de groep immigrante leerlingen minder goed te presteren op school dan Nederlandstalige leerlingen (Jacobs & Rea, 2011) en wordt de taal hier als één van de verklarende factoren beschouwd, ondanks dat deze link niet wetenschappelijk onderbouwd is en dat taalremediëring hier geen oplossing voor lijkt te zijn (Agirdag, 2015). Het lijkt daarom van

belang om te kijken hoe de inzet van die talige diversiteit van de leerlingen via translanguaging kan helpen bij het welbevinden van de leerlingen en hun leerproces en leerkansen.

Er is dus behoefte aan 1) pedagogische translanguaging strategieën te vertalen naar de praktijk en 2) het peilen naar het welbevinden en leerproces van leerlingen in het onthaalonderwijs bij inzet van translanguaging.

2. Literatuurstudie

Van een eenzijdig taalbeleid naar de inzet van meertaligheid

De afgelopen decennia is er veel onderzoek verricht naar tweetaligheid of meertaligheid binnen het onderwijs en de manier waarop hiermee wordt omgegaan, op zowel het niveau van het politiek beleid, het schoolbeleid en op het niveau van de leerkrachten en de leerlingen zelf. De perceptie op een eentalig beleid of tweetalig beleid in het onderwijs is daarmee ook veranderd. Garcia en Sylvan (2011) beschrijven deze veranderingen en stellen dat er twee belangrijke keerpunten zijn geweest. In eerste instantie verschoof rond de jaren '60 het perspectief van een strikt ééntalig beleid op scholen naar een nadruk op tweetaligheid, onder andere door de verandering van samenstelling in de populatie waarin er steeds meer leerlingen een andere thuistaal hadden dan de schooltaal. Er kwamen nieuwe tweetalige schoolprogramma's waar talen werden gezien als toevoegingen op elkaar. Naast de moedertaal konden leerlingen andere talen lineair toevoegen aan hun linguïstisch repertoire. Bij de tweede verandering kwam de nadruk van een lineair tweetalig beleid te liggen op een dynamische tweetaligheid: taalvaardigheden van twee- of meertaligen zijn complex, met elkaar verbonden en kunnen niet als een lineair proces worden beschouwd. Een belangrijke naam binnen deze omkering in perspectief is die van Jim Cummins. Eerder heerste de opvatting dat er een directe link is tussen de hoeveelheid van blootstelling aan een taal en de ontwikkeling van die taal. Cummins (1980) beschrijft dit als het Separate Underlying Proficiency model: het idee dat taalsystemen zich apart ontwikkelen en er slechts een beperkte plaats is in onze hersenen voor die ontwikkeling, waardoor de ene taal de andere taal 'in de weg zit'. Cummins oppert echter het idee van een Common Underlying Proficiency model, waarin de ontwikkeling van bepaalde taalcapaciteiten in het ene taalsysteem juist zouden bijdragen aan de nodige taalcapaciteiten in het andere taalsysteem en dat er een onderliggende verbondenheid is tussen taalsystemen. Het idee dat er een link is tussen de ontwikkeling van verschillende talen is ook de basis van de interdependence hypothese geformuleerd door Cummins (2005): er is een gezamenlijke vaardigheid voor taal

waarin de verschillende taalsystemen opgeslagen zijn en er is een transfer mogelijk van de ene taal naar de andere taal in zowel linguïstische elementen zoals geletterdheid, en conceptuele elementen zoals taalstrategieën. Verschillende studies binnen de tweedetaalverwerving hebben aangetoond dat leerlingen inderdaad elementen vanuit hun moedertaal naar een tweede taal omzetten en andersom. In een literatuurstudie van Dressler en Kamil (2006) bevestigen de auteurs dat er een transfer plaatsvindt tussen de leesvaardigheden van kinderen in hun moedertaal en in een tweede taal. Ook MacSwan en Rolstad (2005) bespreken diverse onderzoeken uitgevoerd naar transfer tussen verschillende talen en concluderen dat zowel linguïstische elementen als conceptuele elementen taal overstijgend zijn.

Gebaseerd op het idee dat taalsystemen één groot geheel vormen, stelt Cummins (2005) dat leerkrachten actief op zoek moeten gaan naar mogelijkheden om uitwisseling tussen die verschillende taalsystemen te bevorderen, zodat leerlingen een link kunnen leggen tussen de verschillende talen en zo hun complete taalsysteem ontwikkelen. Ook Van Avermaet (2015) pleit voor dit onderwijsmodel van functioneel veeltalig leren. Daarin wordt de meertaligheid van leerlingen ingezet: om het leren te vergroten, om hen te betrekken bij het leerproces en een steiger te vormen bij het leren van een nieuwe taal of andere leerinhouden. Die inzet van meertaligheid door de leerlingen zelf, maar ook de pedagogische inzet door de leerkrachten wordt beschreven met de term *translanguaging*.

Het concept van translanguaging

De term *translanguaging* is door steeds meer onderzoekers overgenomen en gaat over de inzet van taalvaardigheden door twee- of meertaligen. *Translanguaging* is gelinkt aan het al eerder besproken perspectief dat verschillende taalsystemen niet los van elkaar staan, maar gezamenlijk worden ontwikkeld (Cummins, 2005). Soms wordt dit concept echter verward met de term *code-switching*, dat vaak gekoppeld wordt aan het perspectief dat talen wel in aparte systemen zitten maar soms door elkaar worden gebruikt (Otheguy et al., 2015). Deze verwarring ziet men ook terug in de literatuur. Zo geeft French (2018) aan dat bij *translanguaging* verschillende aspecten van verschillende talen gebruikt worden: door te vertalen, het wisselen tussen twee of meer talen (*code-switching*) of het door elkaar gebruiken van de talen. Het puur vertalen van woorden of het wisselen tussen talen is echter niet hetzelfde als *translanguaging*. Deze elementen kunnen er deel van uitmaken, maar bij *translanguaging* gaat het om het proces van betekenisverlening (Otheguy et al.,

2015). Bij translanguaging wordt de ene taal gebruikt om de andere taal te versterken om zo het begrip en het gebruik van beide talen te vergroten (Garcia & Lin, 2017). De focus ligt niet op de kennis van de talen zelf, maar op het gebruik ervan. Het gaat om de inzet van verschillende talen om te communiceren met anderen en zo samen gedeeld begrip te creëren. In translanguaging wordt taal gezien als een sociale vaardigheid die wij gebruiken om samen dat gedeeld begrip te creëren in interactie met elkaar (Canagarajah, 2011).

Het concept van translanguaging bestaat volgens sommige uit twee verschillende aspecten. Translanguaging omvat zowel het spontane gebruik van meertaligheid waarin alle taalvaardigheden ingezet worden, eveneens als een pedagogische aanpak waarin de inzet van meertaligheid consequent wordt gebruikt in de klas bij instructies en bij het leerproces (Garcia & Lin, 2017; Gynne, 2019; Vogel & Garcia, 2017). Het spontane gebruik van translanguaging kan zowel binnen de klasruimte als daarbuiten voorkomen, aangezien het gaat om het gebruik van verschillende talen in een natuurlijke situatie waar de grenzen tussen verschillende talen eigenlijk vloeiend zijn en continu verschuiven (Cenoz & Gorter, 2017). In een meertalige klas is er daarom vaak sowieso wel sprake van spontane translanguaging (Canagarajah, 2011; Garcia & Kleyn, 2016). Bij een pedagogische aanpak wordt translanguaging specifiek gepland door docent, waarbij deze het gebruik van meertaligheid via input of output inzet of de leerlingen gebruik laat maken van andere strategieën, waardoor er wordt ingespeeld op hun linguïstische taalvaardigheden (Cenoz & Gorter, 2017). Voor Garcia en Leiva (2014) gaat translanguaging daarnaast ook om *social justice*: het helpt bij het creëren van een positieve houding tegenover alle talen en achtergronden in het klaslokaal. Dat die positieve houding nog niet altijd bestaat in het onderwijs tegenover meertaligheid hebben we al uit vorige onderzoeken gezien (Pulinx, Van Avermaet & Agirdag, 2017).

Translanguaging in de klaspraktijk

Maar wat is dan precies die pedagogische inzet van translanguaging in de praktijk? Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het voor leerkrachten soms niet duidelijk is hoe zij de meertaligheid kunnen inzetten voor het leerproces van de leerlingen. Zo bleek uit onderzoek van Van Beuningen en Polišenská (2019) dat taalleerkrachten werkzaam in het Nederlandse secundair onderwijs aangeven dat er zeker ontwikkelingskansen zijn op het gebied van de inzet van meertaligheid van hun leerlingen, maar dat zij meer handvaten nodig hebben om die meertaligheid

te bespreken en benutten. Hetzelfde bleek uit een studie onder taaldocenten in Oostenrijk en Duitsland: het grootste struikelblok is dat leerkrachten het gevoel hebben niet de nodige kennis en vaardigheden te bezitten om een meertalige didactiek uit te voeren (Bredthauer & Engfer, 2016). Bredthauer en Engfer (2016) spreken over meertalige didactiek met als doel een ‘integrative multilingualism instead of additional multilingualism’. Als leerkracht bouw je voort op de competenties van je leerlingen in alle talen en leg je relaties tussen de doeltaal en andere talen die je leerlingen beheersen, in plaats van alleen de focus te leggen op de competenties in de doeltaal. Dit kan door middel van verschillende strategieën en de leerkracht hoeft hiervoor niet per se de verschillende talen van de leerlingen te beheersen. Er is namelijk veel focus op het tweetalige onderwijs in het onderzoeksveld en minder op functioneel veeltalig onderwijs. Translanguaging is echter zowel in de ééntalige als meertalige klaslokalen mogelijk (Garcia & Wei, 2014). Ook wordt er vaak al gebruik gemaakt van translanguaging in de klas, maar is dit ongepland (Rosiers et al., 2018). Als leerkracht kun je meer structuur geven aan translanguaging en deze strategisch inbouwen om zo het leerproces te ondersteunen.

Duarte (2020) refereert naar de inzet van de eerder beschreven spontane en pedagogische translanguaging in een studie in het primair onderwijs in Luxemburg en Nederland. Bij pedagogische translanguaging onderscheidt zij: een symbolische functie, een scaffolding functie en een epistemologische functie. De symbolische functie gaat om het erkennen en het waarderen van verschillende talen in het klaslokaal. De scaffolding functie betreft het leggen van connecties tussen de verschillende talen, door bijvoorbeeld dagelijks gebruik te maken van de verschillende talen en deze zo dezelfde waarde te geven. De epistemologische functie van translanguaging betreft het bevorderen van zowel het begrip van leerinhoud alsmede het begrip van de taal zelf. Hiervoor moet de docent echter ook de talen kunnen spreken van leerlingen, terwijl dit bij de symbolische en scaffolding functie niet nodig is. Het besef van de aanwezigheid van andere talen is voldoende: de leerlingen kunnen zelf de expertise van hun eigen taal gebruiken om de bruggen te maken met de andere talen. Van Avermaet (2015) en French (2018) geven als voorbeeld dat leerlingen leerinhouden aan elkaar uitleggen in een andere taal of in groepswerk een andere taal inzetten. De leerkracht kan hierbij helpen om te zien of alles goed verloopt en de uiteindelijke taak is volbracht.

Enkele concrete toepassingen van translanguaging beschreven door Duarte (2020) zijn:

- Aangeven binnen klaslokaal dat er leerlingen zijn met andere moedertalen

- Vragen aan leerlingen om begroetingen in eigen taal te zeggen
- Vragen aan leerlingen om in hun eigen taal te tellen
- Leerlingen toelaten onder elkaar eigen taal te spreken om zo bepaalde inhoud te bespreken
- Twee docenten die verschillende talen spreken en deze allebei inzetten bij de uitleg van een concept in de klas
- Vragen bepaalde woorden te vertalen – erkennen verschillende taalkennis

De voordelen van het gebruik van translanguaging in het onderwijs

Het is een feit dat leerlingen in het huidige onderwijs een steeds meer diverse taalachtergrond en taalkennis hebben. Het lijkt daarom evident om in te spelen op die talige diversiteit, maar wat zijn dan precies de voordelen van die meertalige aanpak en de inzet van translanguaging in het onderwijs?

Uit een casestudie van García en Leiva (2014) onder leerlingen met een leeftijd van 14 tot 17 jaar blijkt dat pedagogische translanguaging de leerlingen de mogelijkheid geeft om 1) actief deel te nemen aan de les 2) ideeën verder kunnen uitleggen en ontwikkelen en 3) vragen te kunnen stellen. Daarnaast geeft translanguaging de leerlingen de mogelijkheid om hun meertalige identiteit te uiten en hun sociaal-emotionele ontwikkeling te versterken. Dit bleek ook uit observaties in het onderzoek van Rosiers et al. (2018) onder leerlingen in zowel het primair en secundair onderwijs in Brussel en Oudenaarde: translanguaging geeft de mogelijkheid om te wisselen tussen bepaalde identiteiten van de leerlingen door verschillende talen te gebruiken in verschillende interacties, en zo die sociale interacties te kunnen versterken. Ook observaties uit een onderzoek onder leerlingen van 11 tot 25 jaar in Nederlandse scholen toonden aan dat kinderen goed weten wanneer ze welk taalgebruik moeten inzetten in verschillende sociale interacties en dat deze translanguaging situaties bijdragen aan het vormgeven van hun identiteit in specifieke gesprekken (Ticheloven, Blom, Leseman & McMonagle, 2019). Dit wordt eveneens bevestigd door onderzoek van Makalela (2015) onder meertalige studenten aan een Zuid-Afrikaanse universiteit: uit gesprekken met de studenten blijkt dat de inzet van translanguaging een veilige leeromgeving creëert waarin de studenten hun multiculturele identiteit kunnen uiten, terwijl hun communicatieve vaardigheden vooruitgaan. Ondanks dat de resultaten betreffende hun ontwikkeling van Engelse taalvaardigheden niet significant waren, zijn deze wel gegroeid en heeft translanguaging geen negatief effect gehad. Uit een semigestructureerde vragenlijst afgenomen onder Afrikaanse

studenten bleek ook dat het voor de studenten makkelijker was om de concepten te kunnen begrijpen en linken aan hun al bestaande kennis via translanguaging. Ook bleek dat het gebruik van hun eerste taal een veilige omgeving creëert waardoor ze zich ook durven te uiten over de leerinhoud (Carstens, 2016). In het onderzoek van Cummins (2005) geven leerlingen (leeftijd rond de 11 jaar) aan dat ze zich veilig voelen en het fijn vinden dat er ook belang gehecht wordt aan hun moedertaal of de taal waarin zij graag communiceren.

Naast het ontwikkelen en uitdrukken van iemands identiteit helpt translanguaging ook bij: het beter en dieper begrijpen van bepaalde leerinhoud, het ontwikkelen van de zwakkere taal, het faciliteren van de link tussen thuis en school en het integreren van de gevorderde sprekers met de beginners (Baker, 2001). Ook French (2018) haalt het aspect aan van het verwerken van de leerinhoud: door in te spelen op de diverse talige kennis van de leerlingen kunnen zij verbanden leggen met de nieuwe leerstof. Die link met oude kennis en nieuwe kennis is ook wel wat een scaffolding functie wordt genoemd: stijgers bouwen en hiermee leerlingen stap voor stap te ondersteunen in het leerproces. Mwindi en van der Walt (2015) hebben een onderzoek gedaan betreffende translanguaging onder leerlingen uit het basisonderwijs in Namibië, waar de onderwijstaal Engels is, maar vele leerlingen thuis een andere taal spreken. Zij beargumenteren dat als leerkrachten translanguaging strategieën mogen inzetten, de moedertaal van de kinderen een basis wordt waarop zij verder kunnen bouwen. De andere gebruikte taal in het klaslokaal wordt hierdoor veranderd van een 'struikelblok' die het leren in de weg staat naar een bron van kennis waarmee de leerlingen verder kunnen werken. Bij geplande translanguaging kan de moedertaal een scaffolding functie krijgen waardoor de leerlingen beter begrip creëren van de te leren taal. Wel geven ze aan dat die inzet van bijvoorbeeld code-switching gestructureerd moeten worden ingezet om de voordelen te kunnen behalen. Nikula en Moore (2019) beschrijven enkele translanguaging praktijken in hun studie in 'Content Language Integrated Learning' klassen, waarin leerlingen de leerinhoud in een andere taal onderwezen krijgen dan de schooltaal. Zo krijgen de leerlingen bijvoorbeeld biologie in Engels aangeboden op een Spaanstalige school. Nikula en Moore beschrijven enkele interacties tussen de leerkracht en de leerlingen in CLIL-klassen in Spanje, Oostenrijk en Finland. Hieruit blijkt dat translanguaging zorgt voor begrip van de leerstof, maar ook het behouden van de flow van de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen, en de leerlingen onderling. In deze studie gaat het om spontane translanguaging. Ook de studie van Salmona Madriñan (2014) toont aan dat het gebruik van de eerste taal van leerlingen bijdraagt aan verhoogde participatie

onder de leerlingen. Dit creëert een positief verloop van de les en geeft de leerkracht vervolgens de mogelijkheid om dieper in te gaan op de leerstof. Ook French (2018) haalt dit aan: meertalige repertoires toestaan als leerkracht ondersteunt de participatie van de leerlingen.

Van Beuningen en Polišká (2019) sommen vijf voordelen op van een meertaligheidsonderwijsmodel en benoemen als eerste die scaffolding functie: het koppelen van de al aanwezige talenkennis met nieuwe talenkennis. De andere elementen zijn: 2) stimulatie van het taalbewustzijn en daarmee ook de taalvaardigheid 3) openheid naar taaldiversiteit en bewustwording van die diversiteit binnen de klas en de samenleving 4) bevordering van het welbevinden van de meertalige leerlingen door het erkennen en benutten van hun meertaligheid en 5) mogelijk motivatie creëren bij de leerlingen voor meertaligheid als een studieobject van linguïstiek en cultuur.

Het is echter ook belangrijk om in gedachten te houden dat niet alle leerlingen mogelijk hun thuistaal willen inzetten in het klaslokaal. In het onderzoek van Ticheloven et al. (2019) kwam naar voren dat sommige leerlingen soms de voorkeur geven om de schooltaal te spreken en blij zijn niet in de klas te zitten met leerlingen met dezelfde achtergrond om zo ‘geforceerd’ te worden om de taal te spreken. Tevens kan translanguaging voor leerlingen ook een intensief proces zijn om te wisselen tussen talen. Het is belangrijk om hier als leerkracht rekening mee te houden. Kennis van de houding ten opzichte van een taal van de leerlingen is cruciaal om effectieve taalpraktijken in te zetten (Kircher, 2016). Het is daarom belangrijk om te peilen naar de ervaringen van de leerlingen zelf bij de pedagogische inzet van translanguaging.

3. Onderzoeksvraag en hypotheses

Op basis van deze literatuurstudie is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe kan de (meer)talige diversiteit van leerlingen in onthaalklassen op een positieve manier bekrachtigd en concreet ingezet worden in de klaspraktijk via translanguaging en wat zijn de ervaringen van de leerlingen bij deze pedagogische aanpak?

Wij splitsen deze onderzoeksvraag in twee deelvragen met bijbehorende hypotheses.

Deelvraag 1: Hoe kan de leerkracht translanguaging strategieën inzetten om interactie en participatie te versterken binnen een groep leerlingen in onthaalklassen?

Duarte (2020) geeft enkele concrete translanguaging praktijken zoals de symbolische functie door talige diversiteit te erkennen en waarderen, en de scaffolding functie, waarbij de leerlingen andere talen mogen gebruiken om de leerstof beter te verwerken. De inzet van die translanguaging praktijken zou de actieve deelname van de leerlingen aan de les versterken (French, 2018; García & Leiva, 2014; Salmona Madriñan, 2014) en ook het gezamenlijk begrip versterken van de interacties in de klas (Nikula & Moore, 2019). De eerste hypothese is daarom:

1. Het gebruik van de symbolische en scaffolding functie van translanguaging door de leerkracht verhoogt participatie van de leerlingen en versterkt de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen.

Deelvraag 2: Wat is de ervaring van de leerlingen bij de pedagogische praktijk van translanguaging?

Eerder onderzoek toont aan dat translanguaging leerlingen zou helpen bij het begrijpen en verwerken van de leerinhoud (Baker, 2001; French, 2018; Nikula & Moore, 2019; Van Beuningen & Polišínská, 2019). Daarom is de tweede hypothese:

2. Door de inzet van translanguaging praktijken kunnen de leerlingen de leerinhoud beter en gemakkelijker verwerken.

Een ander belangrijk punt uit onderzoek is dat translanguaging in het klaslokaal bijdraagt tot een positieve klassfeer en veilige leeromgeving, waarin leerlingen hun meertalige identiteit kunnen uiten (Carstens, 2016; Cummins, 2005; García & Leiva, 2014; Makalela, 2015; Rosiers et al., 2018; Ticheloven et al., 2019; Van Beuningen & Polišínská, 2019). De derde hypothese is daarom:

3. De leerlingen zullen aangeven zich veilig en goed te voelen in een klasomgeving waarin hun eigen talen worden gerespecteerd en waarin zij deze mogen gebruiken.

4. Methode

Context en participanten

Deze casestudie is uitgevoerd op een Vlaamse school in de Brusselse omgeving die OKAN aanbiedt. De participanten zijn een groep van 10 leerlingen, 6 jongens en 4 meisjes, met een gemiddelde leeftijd van 14,4 jaar. Er waren 8 leerlingen aanwezig bij de eerste les die de activiteitenfiche hebben ingevuld en er waren 9 leerlingen aanwezig bij de tweede les die ook de vragenlijst hebben ingevuld.

Instrumenten

Er is een vragenlijst opgesteld om te meten wat de ervaring is van leerlingen betreffende de inzet van meertaligheid in het klaslokaal (zie Bijlage 1). Eerdere onderzoeken hebben voornamelijk gepeild naar de ervaring van translanguaging onder studenten (Carstens, 2016; Rivera & Mazak, 2017). Aangezien het in deze studie gaat om een groep jongere leerlingen die het Nederlands nog niet goed beheersen, is de taal aangepast aan de doelgroep. Er zijn enkele concepten uit de vragenlijst van Rivera en Mazak (2017) gebruikt om de vragen te formuleren, namelijk: 1) of de leerlingen eerder positief of negatief staan tegenover het gebruik van andere talen in de klas (vraag 1, 6 en 7) en 2) of translanguaging eerder helpt bij het begrip van de leerstof of juist verwarrend is (vraag 4 en 5). Ook bleek uit observaties van eerdere onderzoeken dat translanguaging de mogelijkheid biedt voor leerlingen om hun meertalige identiteit te uiten en dit ook samenhangt met een positieve sfeer in de klas (García & Leiva, 2014; Makalela, 2015; Rosiers et al., 2018; Ticheloven et al., 2019). Er zijn daarom twee extra vragen opgesteld om te peilen naar de (meer)talige identiteit van leerlingen en het belang om dit in het klaslokaal te bespreken en te uiten (vraag 2 en 3). De leerlingen konden de vragenlijst beantwoorden met een Likert-schaal van 1 (mee oneens) tot 5 (mee eens), met emotieafbeeldingen voor de nodige taalondersteuning.

Een ander instrument is de activiteitenfiche die gebruikt is in de les om de taalkennis van de leerlingen te verzamelen en te bespreken. Eén van de belangrijke elementen bij translanguaging voor de leerkracht is de culturele achtergrond en talige diversiteit van de klas leren kennen en in kaart brengen (Daniel & Pacheco, 2016). Dit is gemeten via een activiteitenfiche gemaakt door Gielen, Roels, Truyts en De Smedt (z.d), afkomstig van de website van meertaligheid.be, die aangepast is voor dit onderzoek (zie Bijlage 2).

Data verzameling

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is er gekozen voor het uitvoeren van een casestudie. Door zowel kwalitatieve als kwantitatieve data te gebruiken kan een casestudie zich richten op zowel het proces als de uitkomst van een fenomeen (Tellis, 1997). Een kwalitatieve analyse laat toe om een casus in diepte te kunnen bestuderen en om complexere fenomenen te beschrijven, terwijl een kwantitatieve analyse toelaat om eerder houdingen numeriek te meten (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). In dit onderzoek geeft het de mogelijkheid om de inzet van

translanguaging door de leerkracht in het klaslokaal te analyseren en de ervaring van de leerlingen te meten.

De data die verzameld zijn in deze casestudie bestaan uit video-opnames van 2 lessen van 100 minuten, voor een totaal aan 200 minuten opgenomen videomateriaal. Er is vanuit de school toestemming verkregen dat dit onderzoek mocht worden uitgevoerd mits de anonimiteit van de leerlingen gewaarborgd werd door ze niet herkenbaar in beeld te brengen. Tijdens de eerste les hebben de leerlingen en de leerkracht samen de activiteitenfiche ingevuld en deze daarna in een klasgesprek besproken. De tweede les hebben de 9 aanwezige leerlingen de vragenlijst ingevuld. De vragenlijst is ook samen met de leerlingen besproken om te zorgen dat alle vragen correct begrepen werden. De leerlingen mochten gebruik maken van hun telefoon om eventuele zinnen te vertalen voor een goed begrip. Zowel tijdens de eerste als tijdens de tweede les heeft de leerkracht enkele symbolische en scaffolding functies van translanguaging toegepast via: 1) het erkennen, bespreken en toelaten van andere talen en 2) het leggen van connecties tussen talen door middel van vertalingen en onderlinge uitwisseling.

Data-analyse

In deze casestudie is de leerkracht, die alle praktische uitwerkingen van dit onderzoek heeft gedaan, ook degene die deze data heeft geanalyseerd. Het gaat dus om participatieve observaties in dit onderzoek. Hiermee moet rekening worden gehouden aangezien dit mogelijk een bias kan opleveren (Tellis, 1997). De twee video-opnames zijn kwalitatief geanalyseerd door elke situatie te beschrijven waarin: de aspecten van interactie en participatie, meertalige identiteit, begrip van leerinhoud en de ervaringen van leerlingen bij translanguaging naar voren kwamen. Hierbij is ook gelet op pedagogische translanguaging door de leerkracht via de symbolische en scaffolding functie, evenals spontaan gebruik van translanguaging door de leerlingen. Tijdens de eerste analyse zijn deze situaties kort samengevat. Daarna zijn dezelfde fragmenten nogmaals bekeken om deze specifiek uit te schrijven of te transcriberen, afhankelijk van de fragmenten. Zo zijn sommige situaties eerder omschreven aangezien deze compleet in een andere taal verlopen, maar de omschrijving ervan kan aantonen wat er op dat moment gebeurt.

De vragenlijst is geformuleerd aan de hand van een 5 punt Likert-schaal van 1 (mee oneens) tot 5 (mee eens). Er is een descriptieve analyse van de data uitgevoerd aangezien in dit onderzoek geen causale relaties worden beschreven maar het gaat om het beschrijven van de ervaring van de

leerlingen in deze specifieke casestudie (Rivera & Mazak, 2017). De antwoorden van de leerlingen zijn in een Excel spreadsheet verwerkt en geanalyseerd.

De activiteitenfiche is na afloop van de les geanalyseerd en de resultaten van de thuistalen en talige kennis zijn hieronder in Tabel 1 te vinden. Er waren twee leerlingen niet aanwezig bij de eerste les om de gegevens te leveren voor de talen die zij thuis spreken. Deze gegevens zijn ingevuld op basis van de kennis van de docent.

De namen van de leerlingen zijn verwijderd uit alle resultaten om hun privacy te bewaken.

5. Resultaten

Talige kennis van de leerlingen

In Tabel 1 staan de gegevens van de leerlingen. Uit de informatie is op te maken dat er soms talen thuis gebruikt worden door andere familieleden die de leerlingen zelf niet beheersen en dat de leerlingen talen beheersen die thuis niet worden gebruikt. De kennis van talen van de leerlingen gaat om een zelfinschatting.

Tabel 1: Participanten

Leerling	Leeftijd	Geslacht	Aantal thuistalen	Thuistalen	Aantal talen die de leerling spreekt	Kennis van talen
A	12	V	4	Roemeens, Frans, Nederlands, Engels	3	Roemeens, een beetje Frans en Nederlands
B	17	V	1	Roemeens	3	Roemeens, een beetje Frans en Nederlands
C	12	M	1	Roemeens	3	Roemeens, een beetje Frans en Nederlands
D	12	V	1	Roemeens	3	Roemeens, een beetje Frans en Nederlands
E	17	M	Niet bekend	Albanees	3	Albanees, een beetje Engels en Nederlands
F	15	M	3	Nederlands, Engels, Twi	4	Engels, Twi, Frans, een beetje Nederlands
G	14	V	3	Nederlands, Engels, Twi	4	Ga, Twi, Engels, een beetje Nederlands
H	16	M	1	Turks	3	Turks, een beetje Engels en Nederlands
I	15	M	Niet bekend	Romani	2	Romani, Frans
J	14	M	3	Bulgaars, Engels, Russisch	1	Bulgaars

Interactie en participatie van de leerlingen

De volgende twee fragmenten tonen aan dat het erkennen en het toestaan van bijdrages van de leerlingen in andere talen helpt bij de participatie van de leerlingen aan de interactie.

Fragment 1: eet smakelijk

Leerkracht: En smakelijk, kennen jullie dat woord? Smakelijk.

Leerling C: Eten. Mange.

Leerkracht: Inderdaad, eet smakelijk. Manger ja. Dus wat zeggen jullie als jullie gaan eten.

Leerling D: Wat ik eet?

Leerkracht: Nee niet wat je eet, wat je zegt als je gaat eten. Smakelijk. In het Nederlands zeg je smakelijk eten!

Leerling C: Ja eten. Mange.

Leerkracht: Dus in het Roemeens?

Leerling C zegt het in het Roemeens.

Leerling D spreekt ook Roemeens. Door de uitleg van haar medeleerling C kan het begrip van 'Eet smakelijk' worden versterkt door het ook in de eigen taal te horen, naast de uitleg van de leerkracht. Zo laat translanguaging in deze situatie toe dat, door middel van het gebruik van verschillende talen in dezelfde interactie, er een gezamenlijk begrip voor 'eet smakelijk' ontstaat. Hierdoor wordt de andere taal erkent en ingezet door de leerkracht.

Fragment 2: instructies

Leerkracht: Oké instructies geven hoe doe je dat. Je neemt het hele werkwoord. Naam

Leerling E telefoon weg.

Leerling E: One second mevrouw.

Leerling E en H kijken samen op de telefoon.

Leerkracht: Oh leg je het uit?

Leerling E: Translate.

Leerkracht: Oké translate dan is het goed.

Leerling E en leerling H zijn hier samen het begrip van ‘instructies’ aan het opzoeken via de telefoon. Dit doen zij naar aanleiding van het feit dat de leerkracht aan iedereen vraagt hoe zij dat in hun taal zeggen. De twee leerlingen zijn niet zeker of ze het goed begrepen hebben en zoeken het op. Door als leerkracht in te spelen op die vertaling naar hun eigen taal, participeren de leerlingen actief aan de les. Vervolgens doen zij ook weer mee met de rest van de interactie over het geven van instructies. Ook in deze situatie is het toestaan van vertaling en onderling overleg dus een mogelijkheid tot participatie en interactie.

Tijdens het bespreken van de activiteitenfiche over hun talige kennis participeren alle leerlingen ook actief aan de interactie. Op het moment dat de leerlingen bijvoorbeeld allemaal ‘goedemorgen’ opschrijven op het bord in hun eigen taal is het voor elke leerling mogelijk mee te doen en zo gezamenlijk een interactie te creëren over hun thuissituatie. Daarnaast draagt deze situatie ook bij aan het creëren van een band. Dit fragment zal dan ook later nog verder besproken worden.

Begrip van leerinhouden

Observaties uit de lespraktijk

Het begrip van de leerinhouden en de opdrachten wordt vergemakkelijkt door de inzet van andere talen door de leerkracht, door uitwisseling tussen leerlingen met dezelfde moedertaal, maar ook door gezamenlijke interacties waarin er termen worden vertaald door de leerlingen zelf. Uit de notities bij de observaties blijkt dat bijvoorbeeld leerlingen die moeite hebben met een opdracht leerinhouden kunnen bespreken in hun eigen taal om vervolgens verder te werken aan de opdracht in het Nederlands.

Notitie 1:

Op een bepaald moment ben ik bezig met een andere leerling terwijl leerling D een vraag heeft. Aangezien zij mijn aandacht op dat moment niet kan krijgen, vraagt zij aan haar medeleerlingen (leerling A en B) om hulp in het Roemeens bij een bepaalde vraag. Zij houdt hierbij ook het papier omhoog. Leerling B geeft leerling D een antwoord waarna die vervolgens verder werkt aan de opdracht.

Anderzijds zijn er ook leerlingen die voornamelijk het Nederlands proberen te gebruiken bij het bespreken van de leerinhoud, wanneer we kijken naar de observaties:

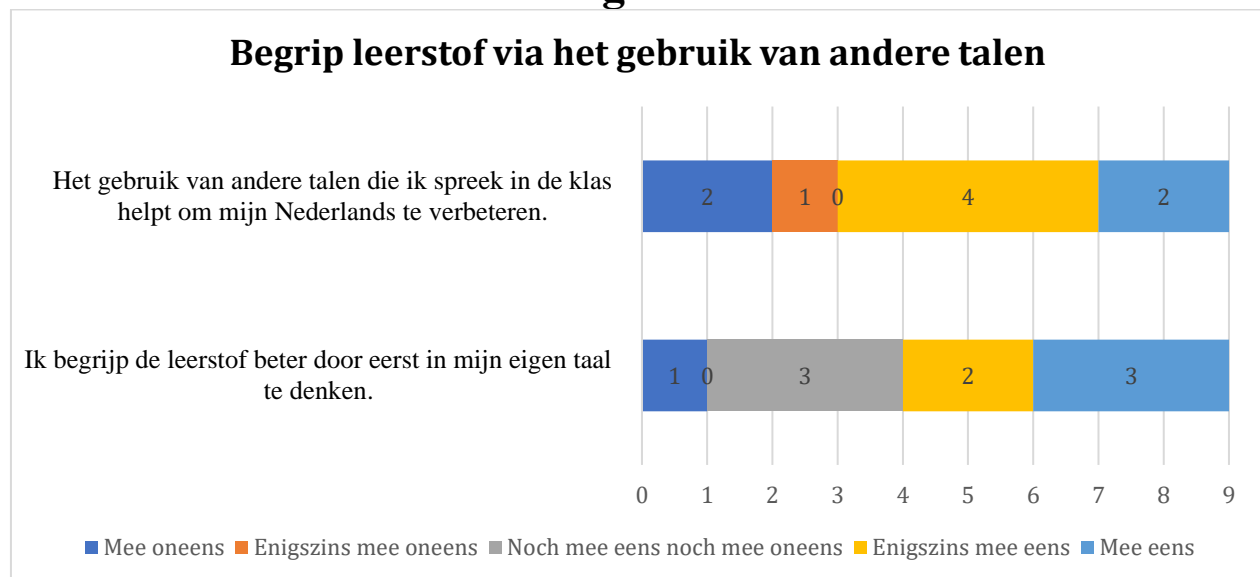
Notitie 2:

Leerling G wil op een bepaald moment een stift pakken van leerling F, die het daar niet mee eens is. Deze discussie wordt in het Twi gehouden. Wanneer zij echter iets later oefenen met flashcards over het huis, praten zij alleen in het Nederlands terwijl andere leerlingen onderling ook Roemeens praten om elkaar te helpen bij de uitleg van een woord. Leerling G spoort leerling F aan om alleen Nederlands te spreken tijdens de activiteit.

Vragenlijst

De meerderheid (5 van de 9) van de leerlingen geeft aan eerst via hun eigen taal de leerstof te verwerken. Drie leerlingen zijn het noch oneens noch eens en slechts 1 leerling is het oneens met de stelling. Bij de vraag of het gebruik van andere talen ook helpt om het Nederlands te verbeteren geeft ook de meerderheid (6 van de 9) aan het eens of enigszins eens te zijn, maar hier geven 3 leerlingen aan het er oneens of enigszins oneens mee te zijn. Figuur 1 geeft een beeld van de antwoorden van de leerlingen.

Figuur 1



Deze antwoorden van de leerlingen lijken te worden bevestigd door de observaties. Leerling F die eerder in het Nederlands spreekt tijdens leeractiviteiten, geeft aan dat andere talen hem niet helpen bij het verbeteren van zijn Nederlands en dat hij de leerstof niet beter begrijpt door eerst in zijn eigen taal te denken. Hij lijkt er dus bewust voor te kiezen om Nederlands te spreken bij leeractiviteiten.

Goed gevoel en veilige omgeving voor de leerlingen

Observaties uit de klaspraktijk

Bij de observaties uit de klaspraktijk is het niet compleet mogelijk om te zeggen wanneer leerlingen een goed of veilig gevoel ervaren, omdat dit een interpretatie van gedrag is en zij zich mogelijk heel anders voelen op dat moment. Wanneer we echter kijken naar het gedrag en de houding van de leerlingen tijdens bepaalde uitwisselingen in de klas, zien we wel of deze interacties op een positieve en fijne manier verlopen. Zo is het fragment waarin de leerlingen in elk hun eigen taal 'goedemorgen' schrijven op het bord, een interactie tussen alle leerlingen waarin de band tussen zowel de leerkracht als de leerlingen en de leerlingen onderling wordt versterkt. De leerlingen uiten ook bewondering voor het schrift van één van de leerlingen. Dit fragment en ook het beeld wat hierbij te zien is, toont dat de leerlingen zich veilig voelen: de leerlingen delen met elkaar en lachen en uiten zich.

Fragment 3: Goedemorgen

Leerkracht: Hoe schrijven we goeiemorgen? In het Roemeens denk ik?

Leerling A schrijft op het bord

Leerkracht: Of niet? Zeg het eens.

Leerling A: Buna dimineata.

Leerkracht probeert het uit te spreken. Leerlingen lachen.

Leerkracht: Ahh heel goed. Oké. En wat nog meer, wie zegt er nog meer .. in een andere taal goedemorgen.

[....]

Leerling C spreekt in het Roemeens. Leerlingen beginnen te lachen terwijl leerkracht naar leerling H loopt.

Leerlingen tegelijk: In jouw taal!

Leerkracht naar leerling H: En in jouw taal?

Leerling H: Mijn taal?

Leerkracht: Ja wil je het opschrijven.

Leerling H: Günaydın.

Leerkracht: Good night?

Leerling H: Günaydın

Leerling F: Morgen morgen.

Leerkracht: In de ochtend. Maar schrijf maar op.

Leerling F: Morgen morgen.

Leerling H schrijft op zijn papier.

Leerling C: Nee op het bord.

Leerkracht: Nee je mag het op het bord schrijven. Ja.

Leerling H loopt naar het bord.

Leerkracht: Hoe zeg je bij jou good morning bonjour buna dimineata . In jouw taal. Oh die is lastig.

Leerlingen en leerkracht lachen.

Leerling F: Foto foto.

Leerling C: Woohh (naam leerling H) schrijft.

Leerlingen uiten hun bewondering voor het schrift.

Leerkracht: En hoe zeg je dat? Zeg het is?

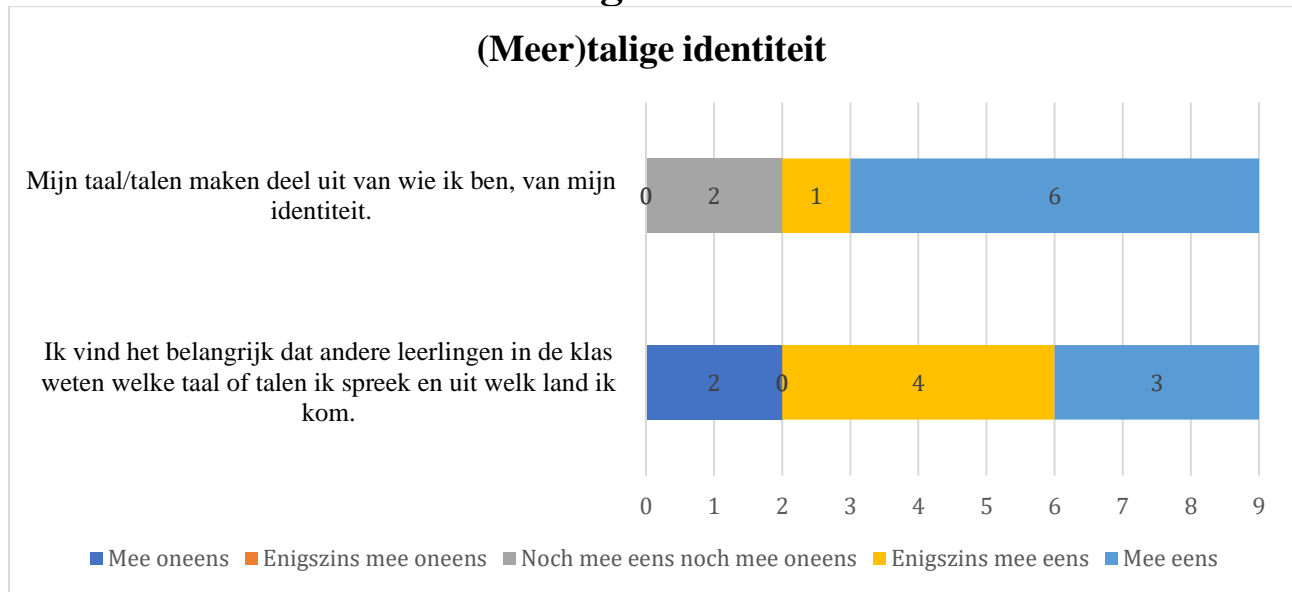
Leerling H: Günaydın.

Leerkracht probeert het te herhalen en leerling F ook.

Vragenlijst

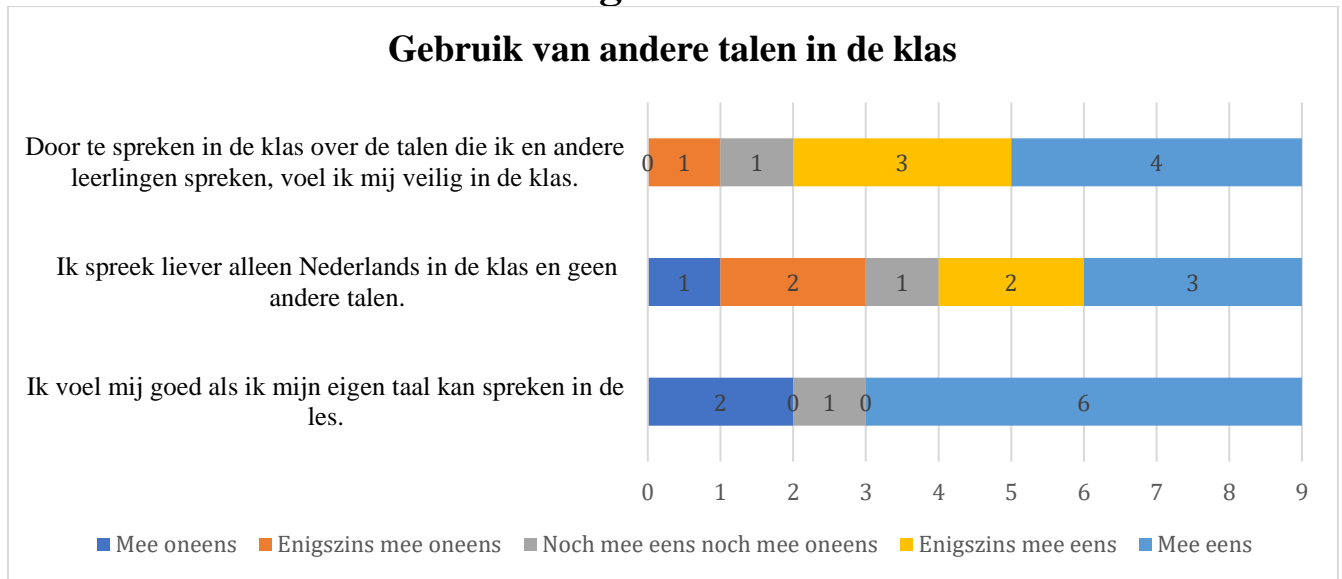
In de vragenlijst hebben we zowel gepeild naar: de (meer)talige identiteit van leerlingen, het belang om dit te delen met de groep, en het belang van het gebruik van andere talen in de klas. Bij het aangeven of hun taal of talen deel uitmaken van hun identiteit zien we dat 7 van 9 de leerlingen het hier enigszins mee eens of mee eens is. Er zijn 2 leerlingen die aangeven het noch eens, noch oneens te zijn. Bij de vraag of leerlingen het belangrijk vinden om hun talige identiteit te delen met andere klasgenoten zijn 2 van de 9 leerlingen het oneens, terwijl de andere 7 leerlingen het hier enigszins mee eens of mee eens zijn. Figuur 2 toont de resultaten.

Figuur 2



Wanneer we kijken naar de antwoorden van de leerlingen zelf over het gebruik van andere talen in de klas en hun ervaringen hiermee (Figuur 3), lijkt de meerderheid van de leerlingen zich goed te voelen wanneer zij hun eigen taal mogen gebruiken in het klaslokaal (6 van de 9 leerlingen). Twee leerlingen geven aan dat zij zich niet goed voelen als zij hun eigen taal kunnen spreken in de les en hebben bij de andere vraag aangegeven dat zij liever alleen Nederlands zouden spreken in de les. Vijf leerlingen geven aan liever alleen Nederlands spreken in de les, 3 leerlingen geven aan niet alleen Nederlands te willen spreken en 1 leerling geeft een neutraal antwoord.

Figuur 3



Er blijkt dus een verschil tussen het spreken over talige kennis en het delen ervan met de groep, het mogen spreken van een andere taal en het werkelijke gebruik van andere talen in de klas. Leerlingen geven aan dat zij het prettig vinden om het te hebben over hun eigen talen thuis en hun talenkennis, maar een groot deel van de leerlingen zou liever alleen Nederlands gebruiken in het klaslokaal.

6. Discussie

In deze casestudie is gekeken naar de inzet van translanguaging strategieën door de leerkracht en de ervaring van de leerlingen. We bieden in dit stuk een antwoord op de onderzoeksvraag en bespreken de hypothesen met een terugkoppeling naar de besproken literatuur.

Hoe kan de leerkracht translanguaging strategieën inzetten om interactie en participatie te versterken binnen een groep leerlingen in onthaalklassen?

De hypothese hierbij was dat het gebruik van de symbolische en scaffolding functie van translanguaging door de leerkracht de participatie van de leerlingen verhoogt en de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen versterkt.

Duarte (2020) gaf aan dat de leerkracht bij symbolische en scaffolding translanguaging niet per se de taal van de leerlingen hoeft te spreken. Het toelaten van andere talen in de klas geeft al de mogelijkheid om deze te erkennen en waarderen. De leerlingen kunnen die talen gebruiken om

ook onderling te overleggen wat de participatie en interactie versterkt. Dit zien we ook terug in deze casestudie: het bespreken van de talige diversiteit en het toelaten van andere talen door de leerkracht zorgt ervoor dat alle leerlingen meedoen aan de activiteit van begroetingen in eigen talen. Ook de mogelijkheid om bepaalde begrippen in een andere taal te kunnen aandragen of op te zoeken, zorgt ervoor dat zij kunnen meedoen aan de conversatie, ondanks dat zij nog niet over alle nodige taalelementen in het Nederlands beschikken. Deze resultaten komen overeen met de bevindingen van García en Leiva (2014) en Nikula en Moore (2019): translanguaging zorgt dat de flow van de interactie kan worden behouden doordat de leerlingen makkelijker hun bijdrages kunnen leveren via input in andere talen, door het bevestigen van het begrip van de interactie of door onderlinge uitwisseling.

Als leerkracht is het simpelweg erkennen en toelaten van andere talen op sommige momenten al voldoende om leerlingen de kans te geven te participeren. We hadden gezien dat translanguaging praktijken in de klas vaak al automatisch door de leerlingen worden ingezet (Canagarajah, 2011; Garcia & Kleyn, 2016; Rosiers et al., 2018). Ook in dit onderzoek was dit het geval: leerlingen overleggen onderling of vertalen woorden zonder dat de leerkracht hier specifiek om vraagt.

Wat is de ervaring van de leerlingen bij de pedagogische praktijk van translanguaging?

De tweede hypothese in dit onderzoek was dat de leerlingen de leerinhoud beter en gemakkelijker kunnen verwerken via translanguaging. Wanneer we kijken naar de mening van de leerlingen zelf geeft de meerderheid aan dat het gebruik van de eigen taal helpt bij het begrijpen van de leerstof en het verbeteren van hun Nederlands. Ook uit de observaties zien we dat de leerlingen elkaar kunnen helpen via translanguaging. De leerkracht stimuleert het begrip in zowel het Nederlands als in andere talen door de leerlingen te motiveren de link te laten maken naar hun taal. Dit komt overeen met het aspect van translanguaging wat ook door Garcia en Lin (2017) wordt aangehaald: de ene taal kan het begrip in de andere taal versterken en het gebruik van beide talen vergroten. Anderzijds zien we ook in observaties dat translanguaging de leerlingen toelaat om leerstof aan elkaar uit te leggen, een voorbeeld wat Van Avermaet (2015) en French (2018) ook geven. De leerkracht neemt hierbij de rol om te verifiëren of de leerlingen de leerstof begrijpen of dat er extra uitleg moet komen.

De derde hypothese in dit onderzoek was dat leerlingen zullen aangeven zich veilig en goed te voelen in een klasomgeving waarin hun eigen talen worden gerespecteerd en waarin zij deze mogen gebruiken.

In deze casestudie geven de leerlingen aan zich inderdaad goed en veilig te voelen als zij hun eigen talen mogen gebruiken en hier erkenning aan wordt gegeven. Interessant om te zien is dat de meeste leerlingen het liefst Nederlands spreken in het klaslokaal. Die angst van sommige leerkrachten dat meertaligheid een struikelblok is voor het verwerven van de doeltaal (Van Avermaet, 2015) lijkt hier dus duidelijk te worden tegengesproken. De leerlingen geven aan dat zij graag de doeltaal willen leren en spreken, maar dat zij ook graag willen kunnen terugvallen op hun eigen taal indien nodig.

Andere belangrijke informatie hierbij is dat de leerlingen die aangeven dat zij wel andere talen willen gebruiken, ook tot een groep behoren waarin leerlingen dezelfde moedertaal hebben. De leerlingen die een moedertaal hebben die zij niet delen met andere leerlingen in de klas geven allemaal aan liever Nederlands te spreken. Dat zorgt er namelijk voor dat de communicatie gebeurt in een gedeelde taal. Dit stemt overeen met het onderzoek van Ticheloven et al. (2019): leerlingen geven soms de voorkeur om de schooltaal te spreken en zitten liever niet met leerlingen met gelijkaardige talenkennis in de klas om zo ‘geforceerd’ te worden om de taal te spreken.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Het is belangrijk om ook enkele beperkingen van dit onderzoek aan te kaarten. Het nadeel van een casestudie is dat de resultaten tot een specifieke groep behoren en het gaat om een momentopname, waardoor het generaliseren van de resultaten naar een grotere groep moeilijk is (Rahman, 2017). Ook in deze casestudie is dit het geval: het gaat om een kleine groep, er zijn slechts twee lessen opgenomen en enkele pedagogische translanguaging strategieën toegepast. Vervolgonderzoek zou dit verder kunnen uitwerken, door over een langere periode meer translanguaging strategieën toe te passen, deze verder te ontwikkelen en verschillende klassen te bestuderen. Daarbij zou het ook goed zijn als er meerdere partijen betrokken zouden worden bij de studie, aangezien het in deze casestudie ging om participatieve observaties. Zoals aangegeven bij de methode kan dit een bias opleveren aangezien de onderzoeker deel uitmaakt van het onderzoek en mogelijk niet alles objectief beoordeeld (Tellis, 1997). Ondanks dat er geprobeerd is alles zo objectief mogelijk te

interpreteren, zouden meerdere onderzoekers in vervolgonderzoek deze bias kunnen opheffen door hetzelfde materiaal te analyseren en zien of zij tot dezelfde conclusies komen.

Een andere beperking is dat het niveau van de doeltaal niet is gemeten in dit onderzoek. Makalela (2015) onderzocht de ervaring van studenten met translanguaging en kon aantonen dat de doeltaal erop vooruit was gegaan. Vervolgonderzoek zou dus ook verder kunnen ingaan op de effecten van translanguaging: presteren leerlingen ook beter door die veilige klassfeer via translanguaging?

Aanbevelingen werkveld

Het bespreken van de talige diversiteit van de leerlingen aan de hand van de activiteitenfiche zorgde voor interactie en participatie tussen de leerlingen en de leerkracht. Het versterkte tevens de onderlinge band en het veilige klasklimaat. Het in kaart brengen van de talige diversiteit van de leerlingen, zoals Daniel en Pacheco (2016) ook suggereren, is dan de eerste aanbeveling naar het werkveld. Als leerkracht creëer je een band met de leerlingen, toon je erkenning, waardering en interesse en zorg je voor een open houding naar andere culturen en talen. Van Beuningen en Polišenská (2019) geven dit ook aan als voordeel van translanguaging: bewustwording creëren van de diversiteit in onze samenleving. Het gebruik van deze symbolische functie van translanguaging van Duarte (2020) is dan ook een goed startpunt voor elke leerkracht die de meertalige diversiteit van zijn leerlingen meer wil benutten. Dit is mogelijk op het niveau van de individuele leerkracht, maar ook op schoolniveau: door bijvoorbeeld een pedagogische dag rondom meertaligheid te organiseren. Meertaligheid is een gegeven van onze samenleving. Het creëren van bewustzijn en het bespreken van deze meertalige vaardigheden kan bijdragen aan een open houding ten opzichte van de meertalige diversiteit, zowel onder leerlingen als onder leerkrachten.

7. Conclusie

In deze casestudie gaf translanguaging de leerlingen, die het Nederlands leren in onthaalklassen, de mogelijkheid tot actieve deelname aan interacties, het uitleggen en beter begrijpen van de leerstof en zorgde het voor een goed en veilig gevoel bij de leerlingen in de klas. Het versterkte ook de band tussen de leerkracht en de leerlingen. Dit was mogelijk zonder dat de leerkracht alle talen van de leerlingen machtig was, maar door deze te erkennen, te waarderen en toe te staan op momenten in het klaslokaal. Daarnaast gaven de leerlingen aan graag vooral Nederlands te spreken

in de klas en hoeft die erkenning van andere talen dus niet te worden gezien als probleem voor de motivatie onder de leerlingen. Deze voordelen van translanguaging, en zeker ook de ervaringen van de leerlingen, zijn een belangrijk argument voor translanguaging in het werkveld. Dit geldt met name voor scholen met een strikt eentalig beleid waar leerlingen soms hun eigen taal helemaal niet mogen spreken. Translanguaging laat die talen wel toe, maar zet deze in op een positieve manier waardoor het een veilig klasklimaat creëert waarin leerlingen zich durven te uiten. Translanguaging kan dus mogelijk ook een meerwaarde zijn in andere onthaalklassen. Om die reden is er meer onderzoek nodig naar de mogelijke voordelen van translanguaging bij deze groep.

8. Bibliografie

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

Agirdag, O. (2017). Het straffen van meertaligheid op school: de schaamte voorbij. In: O. Agirdag & E. Kamel (Reds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 44-52). Amsterdam: Boom Uitgevers.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bredthauer, S., & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great – but is it really my business? Teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, 9, 104-121.

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

Carstens, A. (2016). Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: students' perceptions. *Language Matters*, 47(2), 203-222.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.

Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. *Current issues in bilingual education*, 81-103.

Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. In: *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting* (pp. 1-18). Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Daniel, S. M., & Pacheco, M. B. (2016). Translanguaging practices and perspectives of four multilingual teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6), 653-663.

Dönszelmann, S., Kaal, A., Beishuizen, J., & Graaff, R. D. (2016). Doeltaal Leertaal; Een didactiek en een professionaliseringstraject. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 35-45.

Dressler, C., & Kamil, M. (2006). First- and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 197–238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232-247.

French, M. (2018). Multilingual pedagogies in practice. *TESOL in Context*, 28(1), 21-44.

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

García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 199-216). Dordrecht. Springer.

García, O., & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*, 117-130.

García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.

García, O., & Wei, L. (2014). Language, bilingualism and education. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 46-62). London: Palgrave Pivot.

Gielen, S., Roels, B., Truys, I., & De Smedt, H. (z.d.). *Thuis spreek ik ook*. Meertaligheid.be. Retrieved April 13, 2021 from <https://meertaligheid.be/materiaal/thuis-spreek-ik-ook>

Gynne, A. (2019). 'English or Swedish please, no Dari!'—(trans) languaging and language policing in upper secondary school's language introduction programme in Sweden. *Classroom Discourse, 10*(3-4), 347-368.

Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Bouwdewijnstichting.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26.

Kircher, R. (2016). Language attitudes among adolescents in Montreal: Potential lessons for language planning in Quebec. *Nottingham French Studies, 55*(2), 239-259.

Makalela, L. (2015). Translanguaging as a vehicle for epistemic access: Cases for reading comprehension and multilingual interactions. *Per Linguam: A Journal of Language Learning= Per Linguam: Tydskrif vir Taalaanleer, 31*(1), 15-29.

MacSwan, J., & Rolstad, K. (2005). Modularity and the facilitation effect: Psychological mechanisms of transfer in bilingual students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 27*(2), 224-243.

Mwinda, N., & Van der Walt, C. (2015). From 'English-only' to translanguaging strategies: exploring possibilities. *Per Linguam: a Journal of Language Learning= Per Linguam: Tydskrif vir Taalaanleer, 31*(3), 100-118.

Nikula, T., & Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 22*(2), 237-249.

Onderwijs Vlaanderen (2020). *Rapporten op gemeenteniveau – woonplaats*. Retrieved April 13, 2021 from <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/rapporten-op-gemeenteniveau-woonplaats>

Onderwijs Vlaanderen (2021). *Vestigingsplaatsen van scholen gewoon secundair onderwijs met onthaaljaar anderstalige nieuwkomer*. Retrieved April 13, 2021 from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/so/lijst?ohs=311&o=1081>

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.

Rahman, M. S. (2017). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language “Testing and Assessment” Research: A Literature Review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112.

Rivera, A. J., & Mazak, C. M. (2017). Analyzing student perceptions on translanguaging: A case study of a Puerto Rican university classroom. *HOW*, 24(1), 122-138.

Rosiers, K., Van Lancker, I., & Delarue, S. (2018). Beyond the traditional scope of translanguaging: Comparing translanguaging practices in Belgian multilingual and monolingual classroom contexts. *Language & Communication*, 61, 15-28.

Salmona Madriñan, M. (2014). The Use of First Language in the Second-Language Classroom: A Support for Second Language Acquisition. *Gist Education and learning research journal*, 9, 50-66.

StatBel (2020). *Structuur van de bevolking*. StatBel België in Cijfers. Retrieved April 13, 2021 from <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/structuur-van-de-bevolking>

Tellis, W. (1997). Application of a case study methodology. *The qualitative report*, 3(3), 1-19.

Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2019). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 1-24. DOI: 10.1080/14790718.2019.1686002

Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6-10.

Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Vandommele, G., Van Gorp, K., Pulinx, R., & Kemper, R. (2017). Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. *Cartography and Analysis of Reception Education for Foreign Language Newcomers*. *OBPWO*, 14.

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

Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved March 25, 2021 from https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs

Bijlage 1: Vragenlijst naar de ervaring van translanguaging bij leerlingen in onthaalklassen

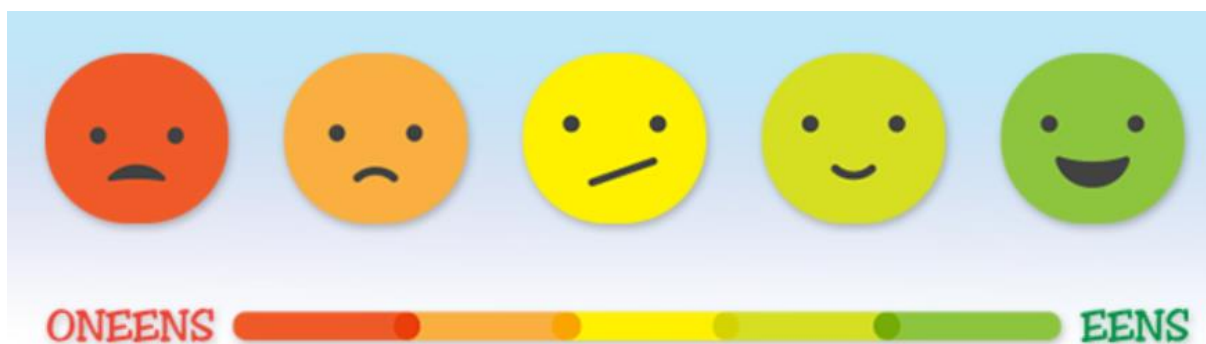
Naam : _____

Datum : _____

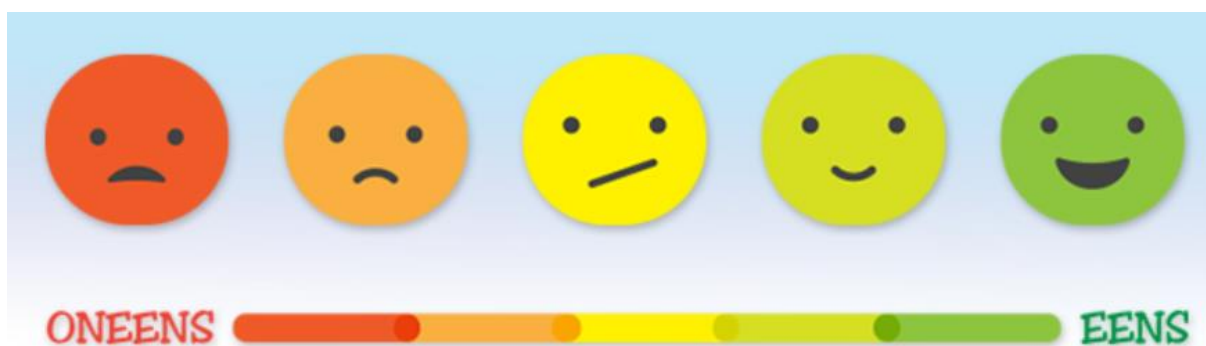
1. Ik voel mij goed als ik mijn eigen taal kan spreken in de les.



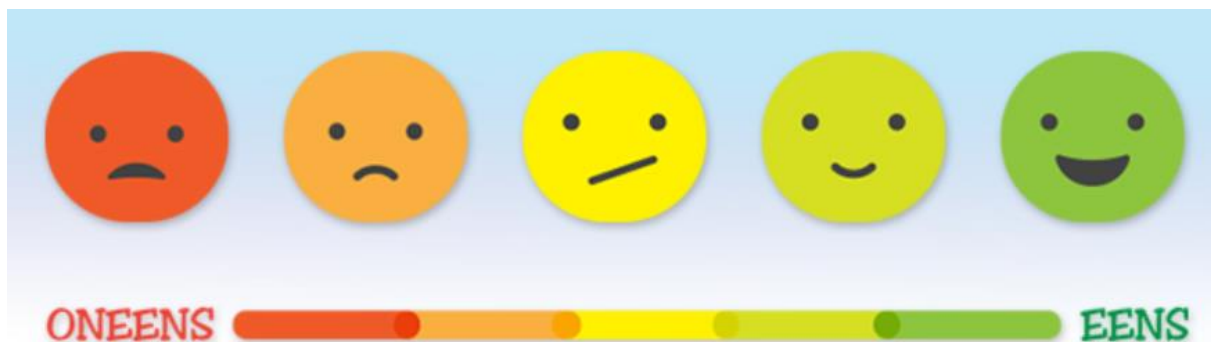
2. Ik vind het belangrijk dat andere leerlingen in de klas weten wat ik voor taal spreek en uit welk land ik kom.



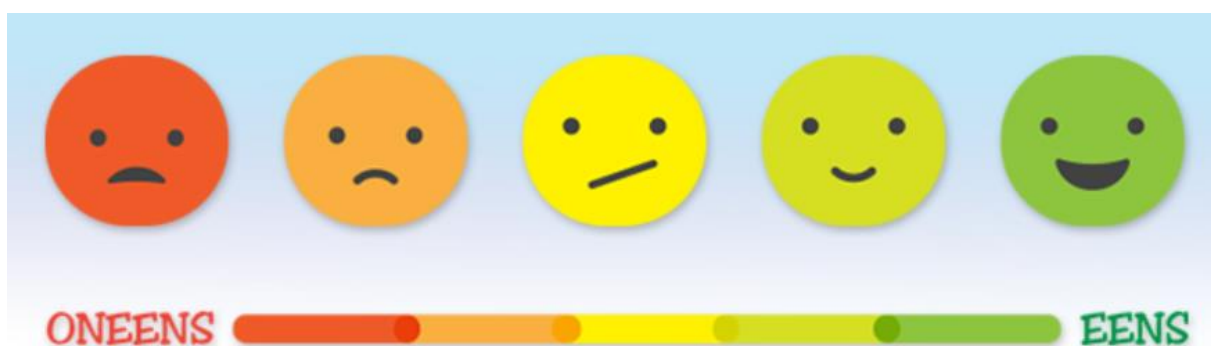
3. Mijn talen maken deel uit van wie ik ben, van mijn identiteit.



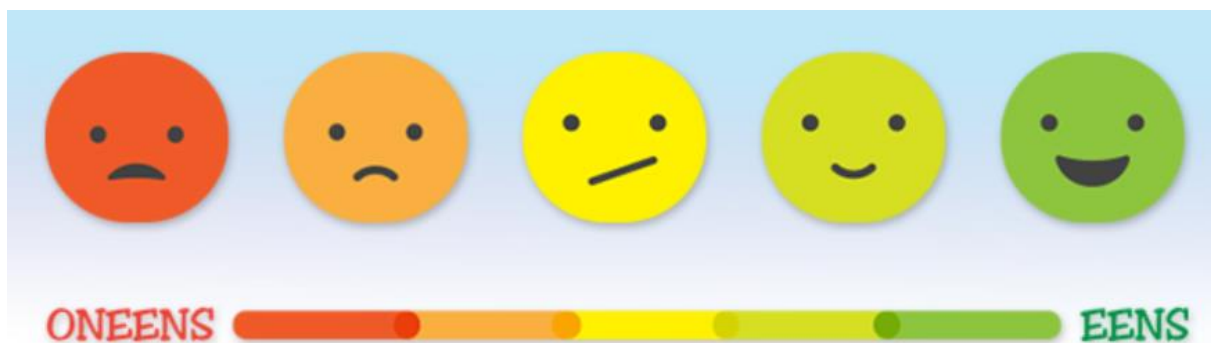
4. Ik begrijp de leerstof beter door eerst in mijn eigen taal te denken.



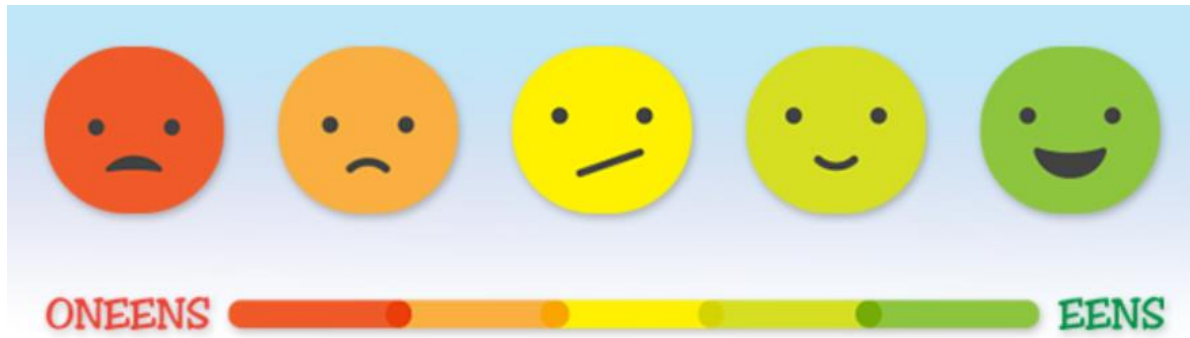
5. Het gebruik van andere talen die ik spreek in de klas helpt om mijn Nederlands te verbeteren.



6. Ik spreek liever alleen Nederlands in de klas en geen andere talen.



7. Door te praten in de klas over de talen die ik en andere leerlingen spreken, voel ik mij veilig in de klas.



Bijlage 2: Activiteitenfiche translanguaging

Naam leerling : _____

Leeftijd: _____

Datum : _____



Mijn huis

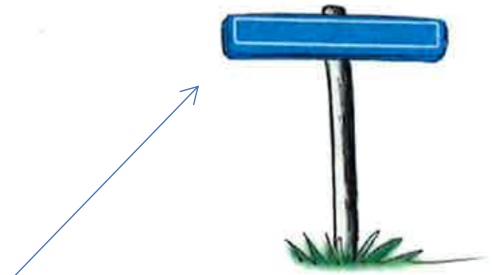
WAAR staat mijn huis?

Ik woon:

- in een stad
- in een dorp
- op het platteland
- aan zee

(Omcirkel wat past.)

Schrijf de naam van je straat op het straatnaambord.



WIE woont er in mijn huis?

In mijn huis wonen _____ mensen (hoeveel?)

Ik woon er samen met:



WELKE TALEN worden er in mijn huis gesproken en door wie?

1. Er wordt _____ gesproken door _____
2. Er wordt _____ gesproken door _____
3. Er wordt _____ gesproken door _____

WELKE TALEN spreek je zelf allemaal?

Ik spreek:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____

HOE ZEG JE het bij jouw thuis?

Goedemorgen! _____

Smakelijk! _____

Tot straks! _____



HOE ziet mijn huis er uit?

Ik woon in...

(Zet een kruisje onder het huis dat bij jou past).

			
een appartement	een huis apart	een rijhuis	iets anders (teken het)

Hoe noemen ze dergelijk huis bij jouw thuis? _____

Dit is de kleur van mijn huis (langs de buitenkant):
(kleur het vierkant in de juiste kleur)

In mijn huis zijn er ____ verdiepingen.

Mijn huis heeft ... (Zet een kruisje als jouw huis dit heeft.)



- Een kelder
- Een zolder
- Een garage
- Logeerkamer
- Zonnepanelen
- Een tuin

Wat roepen je ouders als je aan tafel moet komen?

Wat zeg jij als je thuiskomt?

Wat zeg jij als de bel gaat en je oma staat aan de deur?

Wat zeg jij als de bel gaat en je vriend(in) staat aan de deur?



Bijlage 3: Uitgeschreven observaties van de lessen

Les 1 – activiteitenfiche mijn huis

Notities

Aan het begin van de les hebben we het over het onderwerp het huis. Al bij deze eerste situatie zien we dat translanguaging in de klas wordt gebruikt om gezamenlijk begrip te creëren in een interactie.

Fragment de stad

Leerkracht: Oké. We gaan beginnen. Vandaag hebben we het over het huis.

Leerling C: Huiswerk

Leerkracht: Nee niet huiswerk. Het huis. Met een schoorsteentje. En een raampje. We hebben het over het huis vandaag. En ook over jullie huis. Hoe ziet jullie huis eruit. Ik geef jullie zo een blaadje. Dat gaat over jullie huis. Dus er is geen goed of slecht antwoord, oké? En de eerste vraag is: waar staat jullie huis

Leerling C: In Vilvoorde.

Leerkracht: Heel goed dus dat is eventueel in Vilvoorde. En wat is Vilvoorde. Is dat.. hoe noem je dat?

Leerkracht F: Een city.

Leerkracht: Ja een.. (pauze). Een stad. Dus Brussel Vilvoorde is een stad. En dan heb je ook nog een dorp. En een dorp is wat kleiner. Kleiner dan een stad. Een stad is groot met hoge gebouwen.

Leerling D: Appartement mevrouw.

Leerkracht: Ja appartement , heel goed.

Notities:

De leerkracht en de leerlingen bespreken de rest van de vragen op de activiteitenfiche. Bij een ander gedeelte wordt er gevraagd om enkele begrippen in hun eigen taal op te schrijven. Ik leg de leerlingen uit wat elk begrip betekent. Bij het woord bespreken van het woord eet smakelijk is er sprake van translanguaging om het gezamenlijk begrip te versterken van het woord.

Fragment eet smakelijk

Leerkracht: En smakelijk, kennen jullie dat woord? Smakelijk.

Leerling C : Eten. Mange.

Leerkracht: 'Inderdaad, eet smakelijk. Manger ja. Dus wat zeggen jullie als jullie gaan eten.'

Leerling D: 'Wat ik eet?'

Leerkracht: 'Nee niet wat je eet, wat je zegt als je gaat eten. Smakelijk. In het Nederlands zeg je smakelijk eten.'

Leerling C: 'Ja eten. Mange.'

Leerkracht: Dus in het Roemeens?

Leerling C zegt het in het Roemeens.

Notities

Een andere belangrijke observatie tijdens deze les is dat de leerlingen onderling al aan translanguaging doen, zonder dat de leerkracht daar op hoeft in te zetten. Zo zijn er 4 leerlingen (leerling A, B, C en D) die allemaal Roemeens spreken en zij bespreken onderling tijdens de les de leerstof in het Roemeens.

Op een bepaald moment ben ik bezig met een andere leerling terwijl leerling D een vraag heeft. Aangezien zij mijn aandacht op dat moment niet kan krijgen, vraagt zij aan haar medeleerlingen (leerling A en B) om hulp in het Roemeens bij een bepaalde vraag. Die geven leerling D antwoord waarna zij vervolgens verder kan werken aan de opdracht.

De leerlingen zitten twee aan twee in het klaslokaal en dit is ook zo ingedeeld dat de meeste leerlingen naast iemand zitten met wie zij ook in hun moedertaal kunnen overleggen. Je merkt dat dit bij de groep leerlingen met een Roemeense taal vaker gebeurt, terwijl twee andere leerlingen uit dezelfde familie onderling proberen Nederlands te spreken, maar soms ook overgaan naar het Engels of het Twi, voornamelijk als het niet gerelateerd is aan de lesstof (leerling G & F). Leerling G wil op een bepaald moment een stift pakken van leerling F, die het daar niet mee eens is. Deze discussie wordt in het Twi gehouden. Wanneer zij echter iets later oefenen met flashcards over het huis, praten zij alleen in het Nederlands terwijl andere leerlingen onderling ook Roemeens praten om elkaar te helpen bij de uitleg van een woord. Leerling G spoort leerling F aan om alleen Nederlands te spreken tijdens de activiteit.

Leerling H en I hebben een andere moedertaal en zij spreken dus niet tijdens de les in hun eigen taal. Soms gebruiken zij wat Engelse woorden met de andere leerlingen om tot een bepaald begrip te komen maar meestal gebruiken zij het Nederlands.

Tijdens het bespreken van de activiteitenfiche bij hoeveel mensen er thuis wonen, is leerling I op een bepaald moment niet mee met de vragen. Leerling D helpt leerling I echter door met haar vingers te tonen hoeveel mensen er bij haar thuis wonen er vervolgens te wijzen naar haar broer (1 vinger), haar zus (2 vingers) om zo aan te tonen wat de vraag betekent. Ook bij de andere vragen zijn de leerlingen geïnteresseerd naar elkaars thuissituatie en welke talen zij allemaal spreken. Wanneer ik vraag aan de leerlingen om ‘Goedemorgen’ op het bord te schrijven in hun eigen taal en dit uit te spreken, zijn alle leerlingen oprecht geïnteresseerd en proberen ze ook elkaars begroetingen uit te spreken.

Fragment Goedemorgen

Leerkracht: Oké willen jullie het opschrijven op het bord? Goeiemorgen, hoe zeg je goeiemorgen in jouw taal? Schrijf maar op.

Leerling D: ik mevrouw ik.

Leerkracht: Ah ja is hetzelfde. Ja.

Leerling C: Mevrouw Frans.

Leerkracht: Hoe schrijven we goeiemorgen? In het Roemeens denk ik? (leerling A schrijft op het bord). (pauze) Of niet? Zeg het eens.

Leerling A: Buna dimineata.

Leerkracht probeert het uit te spreken. Leerlingen lachen.

Leerkracht: Ahh heel goed. Oké. En wat nog meer, wie zegt er nog meer .. in een andere taal goedemorgen. Hoe zeggen jullie goedemorgen? (kijkt naar leerling F en G).

Leerling F: Good morning.

Leerkracht: Good morning? Ja? In het Engels (schrijft good morning op het bord).

Leerling C: Frans mevrouw.

Leerkracht. En in het Frans ook?

Leerling C: Bonjour

Leerkracht: Zeg jij bonjour zeggen jullie thuis bonjour of zeg jij bonjour?

Leerling C: Nee met papa bonjour.

Leerkracht: Oké met papa bonjour (leerkracht schrijft bonjour op het bord).

Leerling C spreekt in het Roemeens. Leerlingen beginnen te lachen terwijl leerkracht naar leerling H loopt.

Leerlingen tegelijk: In jouw taal!

Leerkracht naar leerling H: En in jouw taal?

Leerling H: Mijn taal?

Leerkracht: Ja wil je het opschrijven.

Leerling H: Günaydın.

Leerkracht: Good night?

Leerling H: Günaydın

Leerling F: Morgen morgen.

Leerkracht: In de ochtend. Maar schrijf maar op.

Leerling F: Morgen morgen.

Leerling H schrijft op zijn papier.

Leerling C: Nee op het bord!

Leerkracht: Nee je mag het op het bord schrijven. Jaa.

Leerling H loopt naar het bord.

Leerkracht: Hoe zeg je bij jou good morning bonjour buna dimineata . In jouw taal. Oh die is lastig.

Leerlingen en leerkracht lachen omdat het lastig geschrift is.

Leerling F: Foto foto.

Leerling C: Woohh leerling H schrijft.

Leerlingen uiten hun bewondering voor het schrift.

Leerkracht: En hoe zeg je dat? Zeg het is?

Leerling : Günaydın

Leerkracht probeert het te herhalen en leerling F ook.

Leerkracht: Het klinkt een beetje als good night.

Leerling H: Nee good morning

Leerling F: No no it sounds like good night.

Leerkracht: Ja het klinkt een beetje hetzelfde. Oké heel goed. En Leerling J wil jij schrijven in het Bulgaars. Good morning of bonjour.

Leerling schrijft op het bord.

Leerkracht: En hoe zeg je dat? Zeg het eens.

Leerling J: Dobro utro.

Leerkracht herhaalt slecht. Leerlingen en leerkracht lachen.

Notities

Dit fragment toont dat de leerlingen allemaal actief meedoen en ook plezier beleven aan het opschrijven van de begroetingen in hun eigen taal en die leren in de talen van de andere leerlingen. Als actieve participant in deze situatie voelde ik mij op dat moment ook meer verbonden met de leerlingen en had ik ook het gevoel dat de leerlinge zich prettig en veilig voelden om dit te delen met elkaar.

Les 2 – vragenlijst over taalgebruik en identiteit

Notities

Aan het begin van de les leg ik uit wat de imperatief vorm is – het geven van instructies. Dit probeer ik ook in hun eigen talen te zeggen via Google Translate maar dat is niet voor iedereen duidelijk. Ik vraag hen vervolgens te vertellen hoe zij het in hun taal zeggen. De leerlingen gebruiken vervolgens ook het internet om dit op te zoeken en aan elkaar uit te leggen.

Fragment instructies

Leerkracht: Oké ga allemaal even staan. Oké draai een rondje heel goed draai een rondje. Oké stop stop stop. Ga maar weer zitten. Leg je telefoon weg. Oké wat doe ik? Wat zijn dit?

Leerkracht schrijft de instructies op het bord.

Leerling C: Regels.

Leerkracht: Ja regels. Het zijn instructies. Giving instructions in het Engels. Het zijn regels maar ik zeg iets. Kennen jullie dit werkwoord? Wat is het hele werkwoord?

Jullie hebben een blaadje gekregen met wat uitleg.

Leerkracht: Ik heb het voor jullie opgezocht maar ik weet het niet uit mijn hoofd. In het Roemeens instructiuni (leerkracht spreekt het verkeerd uit). In het Turks tamimat vermerk.

Leerling H schudt zijn hoofd.

Leerkracht: Nee? Weet je het niet?

Leerling H schudt nogmaals zijn hoofd.

Leerling D: Mevrouw in het Roemeens is het instructiuni.

Leerkracht herhaalt verkeerd.

Leerling D: Nee instructiuni.

Leerkracht herhaalt nog een keer.

Leerkracht: Ik had het ook in het Albanees opgeschreven.

Leerkracht spreekt Albanees uit en kijkt naar leerling met Albanese thuistaal.

Leerling E: Huh?

Leerkracht: Instructies, wat is dat in het Albanees?

Leerling F: Instructies

Leerkracht: Instructies? Ohh makkelijk, zie je dus dat is heel makkelijk.

Leerling H wijst naar het bord instructies.

Leerling F: Instructions?

Leerkracht: Ja instructions.

Leerkracht stelt scherm bij zodat de leerlingen alles op het bord kunnen zien.

Leerkracht: Oké instructies geven hoe doe je dat. Je neemt het hele werkwoord. Naam Leerling E telefoon weg.

Leerling E: One second mevrouw.

Leerling E en H kijken samen op de telefoon.

Leerkracht: Oh leg je het uit?

Leerling E: Translate.

Leerkracht: Oké translate dan is het goed.

Notities

Het puur vertalen van woorden is niet altijd behulpzaam voor de leerlingen, maar ze zoeken het hierdoor wel op in hun eigen taal. Zo maken ze de link tussen de leerstof in het Nederlands en in hun eigen taal.

In verscheidende instanties gebruik ik als leerkracht andere talen om bepaalde begrippen te verduidelijken waar we het in die interactie over hebben. Dit bij het begrip van ‘voorzichtig’ welke ik uitleg en vervolgens in het Engels herhaal ‘careful’. Bij de zwakkere leerling I geef ik ook extra ondersteuning in het Frans om zo de opdracht uit te leggen, die verder compleet in het Nederlands geformuleerd is.

In een gedeelte van de les gaat het over het werkwoord blazen, wat de leerlingen niet kennen. Dit leg ik uit aan de hand van kaarsen, wat zou je doen met de kaarsen – the candles. Vervolgens maakt leerling F de juiste beweging van het blazen, wat ik vervolgens nog eens toon aan de andere leerlingen. Hij herhaalt het vervolgens in het Engels voor hemzelf en ik bevestig dit ‘blow’.

Deze vertalingen kan ik maken voor het Engels maar voor de leerlingen met de Roemeense taal die het na bepaalde uitleg het woord nog niet begrijpen, zoeken zij dit op op hun telefoon. Zo leg ik het werkwoord geloven uit met voorbeelden en vertalingen in het Engels en het Frans, maar zoeken leerling A en B dit nog eens na voor zichzelf en kunnen zij dit vervolgens ook doorspelen naar hun medeleerlingen met dezelfde moedertaal.

Fragment geloven

Leerkracht: Wat betekent geloven. Ik geloof in God. Ik geloof in de islam. Of ik geloof in jou.

Nee?

Leerling C: Nee mevrouw.

Leerling D: En français madame.

Leerkracht: En français? Jullie willen alles nu vertaald hebben. Croire. Geloven is croire. Is believe. Dus als ik geloof in God he I believe in God.

Leerkracht naar twee leerlingen met Roemeens moedertaal: Snappen jullie dat ook geloven?

De leerkracht introduceert de vragenlijst door te beginnen over de talen thuis.

Fragment vragenlijst

Leerkracht: Zo hebben we dinsdag gezien Roemeens (wijst naar leerlingen) en Engels he. En leerling I spreekt Frans thuis?

Leerling I knikt nee. Andere leerlingen zeggen Frans Frans.

Leerkracht: welke taal Frans? Wat spreek je thuis?

Leerling I: Gitan.

Leerkracht Gitan? Oke. En Turks. En Albanees?

Leerling E bevestigt.

Leerkracht: En Albanees.

Leerlingen C en D: Chinees, Russisch.

Leerkracht Chinees ook? En Russisch thuis?

Leerling D: Nee mevrouw alleen Russisch.

Notities

Bij het uitleggen van de vragenlijst gebruik ik ook het Frans en het Engels om soms bepaalde zinnen uit te leggen. De leerlingen die talen spreken die ik zelf niet beheers mogen deze opzoeken op hun telefoon. Ik leg het meeste uit in het Nederlands en probeer hierbij ook gebruik te maken van gebaren en uitdrukkingen om zo de vragen duidelijk te maken.

Het laatste deel van de les doen we nog een oefening over de instructies. Ook hier is het gebruik van andere talen een middel voor de leerling om te uiten wat hij wilt zeggen, waarna ik als leerkracht hier vervolgens op kan inspelen en kan uitleggen in het Nederlands hoe hij dit moet zeggen.

Fragment Instructies II

Leerlingen: Nee naam leerling E je moet spreek.

Leerling F legt uit aan leerling E: nee naam dit naam dat

Leerling E: ohh

Leerkracht: naam leerling als ik tegen naam andere leerling zeg ga zitten dat is een instructie.

Als ik tegen jou zeg leg je gsm weg.

Leerling E: Ohh ik spreek

Leerkracht: Jij geeft een instructie

Leerling E: Ohhh oke. Oke naam leerling H. Go de tafel and give me my phone;

Leerkracht: Oke wacht wacht

Alle leerlingen lachen.

Leerkracht: Dat was meer Engels dan dat het Nederlands was. Oke ja oke dat is goed. Wat wilde je zeggen nog een keer probeer.

Leerling E: Go.

Leerkracht: Wat was het woord? Ga. Ga naar de tafel.

Leerling E herhaalt ga naar de tafel

Leerkracht: Ja

Leerling E: naam leerling H pak mijn telefoon.

Leerkracht: En geef.

Leerling E: Geef.

Leerkracht: Mijn.

Leerling E: Mijn telefoon.

Leerkracht: Terug

Leerling E: Terug

Leerkracht: Geef mijn telefoon terug

Notities

Deze tweede les is er in het algemeen minder sprake van de inzet van pedagogische translanguaging, maar de leerkracht laat het gebruik van andere talen toe en spoort hier soms ook op aan om bepaalde vertalingen te maken naar de leerlingen toe om zo hun interesse te behouden en hun begrip te verhogen.

Extra notitie van de leerkracht: bij het terugkijken en analyseren van de verschillende momenten zie je ook waar je translanguaging nog sterker had kunnen maken, bijvoorbeeld door ook de andere leerlingen het woord geloven in hun taal te laten zeggen. Bij verder onderzoek zou hier ook op lange termijn op kunnen worden ingespeeld: het uitproberen van bepaalde praktijken, het terugkijken en het vervolgens verder verbeteren aan de hand van de observaties. Daar was echter geen tijd genoeg voor bij deze studie.

Opmerking: De verwijzing van ik en wij in dit materiaal gaat om de leerkracht die ook de onderzoeker is. Er wordt soms in de derde persoon verwezen naar de leerkracht of gesproken vanuit ik.