



Universiteit Utrecht

**Dutch Teachers' Experiences with a Practical Checklist to Valorise Multilingualism in
the EFL Classroom**

M.J. (Emma) Benschop

6259650

MA Multilingualism and Language Acquisition (English track)

Humanities, Utrecht University

Supervisor: J.H. Wall MA

Second reader: prof. dr. J.M. van Koppen

July 2021

Abstract

The use of a multilingual approach in foreign language education is becoming increasingly relevant in a growing multilingual society (Nederlof & Smit, 2018). This study explores the application of a practical checklist for valorising multilingualism in Dutch EFL classrooms. The checklist consists of seven multilingual learning techniques that are based on previous research (Babete et al., 2021; Günther-van der Meij et al., 2020a; Van Beuningen & Poliřenská, 2019). Before and after a two-week intervention in which the checklist was used to carry out activities, five teachers expressed their beliefs and perspectives on a multilingual approach in interviews. From the post-intervention results, it appeared that teachers preferably pay attention to regional variation and meta-linguistic awareness. These activities in particular are also believed to contribute to pupils' qualification and socialisation (cf. Biesta, 2012), although pupils with regional Dutch dialects often held quite negative attitudes towards foreign languages and multilingualism. All in all, teachers appeared to value the checklist as a resource (cf. Van Beuningen & Poliřenská, 2019), and multiple factors indicate that a slightly improved version of the checklist can contribute to teachers' professional development as competent facilitators of multilingualism (cf. Merchie et al., 2018).

Table of Contents

1. Introduction.....	5
2. Theoretical Framework.....	6
2.1 Perspectives Towards Multilingualism in Education.....	6
2.2 The Incorporation of Multilingualism in Foreign Language Education	7
2.2.1 Language Awareness	8
2.2.2 Functional Multilingual Learning.....	9
2.3 Contribution of a Multilingual Approach to Educational Domains of Purpose	10
2.4 Status Quo.....	13
2.5 Teachers’ Professional Development.....	14
2.6 Research Questions	18
3. Method.....	19
3.1 Participants	19
3.2 Procedure	21
3.3 Materials	21
4. Results and Analysis.....	26
4.1 Teachers’ Attitudes Towards a Multilingual Approach	26
4.2 Multilingual Activities and Learning Techniques	30
4.2.1 Multilingual Learning Techniques	32
4.2.2 Type of Activities	33
4.2.3 Teachers’ Motivations	34
4.2.4 Conclusion and Analysis.....	34
4.3 Teachers’ Perspectives on Pupils’ Qualification and Socialisation	37
4.3.1 Qualification.....	37
4.3.2 Socialisation	39
4.3.3 Conclusion and Analysis.....	43
4.4 Teachers’ Professional Development.....	45
4.4.1 Intervention Features	46
4.4.2 Teacher Quality	48
4.4.3 Teaching Behaviour.....	52
4.4.4 Other Contextual Factors of Influence.....	54
4.4.5 Conclusion and Analysis.....	55
5. Conclusion	61
5.1 Summary.....	61

5.2 Recommendations.....	62
5.3 Limitations and Further Research.....	63
References.....	65
Appendices.....	72
Appendix 1: Interview 1.....	72
Appendix 2: Evaluation Form.....	74
Appendix 3: Interview 2.....	75
Appendix 4: Informed Consent Form.....	77
Appendix 5: Checklist.....	78
Appendix 6: Transcriptions Interview 1.....	81
Appendix 7: Transcriptions Interview 2.....	91

1. Introduction

The term multilingualism can be understood from a global or individual perspective. From a global perspective, the ability to communicate with people using multiple linguistic repertoires is of increasing importance (Blommaert, 2010). In the context of the Netherlands, linguistic diversity is not new but has increasingly become a feature of modern society, for instance because of immigrants who bring a variety of languages with them (KNAW, 2018). As a result, many people in the Netherlands are raised with more than one language. Additional languages not only include official languages such as Frisian or immigrant languages, but also regional languages, sign languages, dialects or sociolects (Van Beuningen & Polišínská, 2020a). On an individual level, people who can understand and produce one or more languages that don't have to be fully acquired, can be called multilingual (Van den Branden, 2010). Consequently, there are many multilingual people living in a multilingual world, but this reality is currently not reflected in Dutch education (Nederlof & Smit, 2018). Hence, Babete et al. (2021) analysed foreign language materials to see how these materials valorise multilingualism. Based on this analysis, a checklist with concrete examples was developed (see Appendix 5), which the current research used in an intervention for English as a Foreign Language (EFL) teachers.

In this study, it is shown that the checklist can be considered a useful resource for EFL teachers to pay attention to multilingualism. First, chapter 2 considers the theoretical underpinnings of a multilingual approach in modern foreign language education. Chapter 3 explains that the current study is based on teacher interviews and an intervention period in which teachers used the checklist in designing multilingual activities. Subsequently, the outcomes of these interviews and the intervention are presented and analysed in chapter 4. Chapter 5 concludes with a brief summary, as well as a highlighting recommendations, limitations and directions for further research.

2. Theoretical Framework

First, this chapter considers (paradoxical) perspectives towards multilingualism in the educational field in the Netherlands (section 2.1). After that, it is discussed in what ways multilingual approach can be incorporated into foreign language education, namely seven multilingual learning techniques (MLTs) that can be categorised as stimulating language awareness or multilingual functional learning (section 2.2). Subsequently, the proposed benefits of a multilingual approach are explained, which are the contribution to three domains of purpose in education: qualification, socialisation and subjectification (section 2.3). In the following section (2.4), the proposed curriculum reform is considered, as well as the predecessor of the current study, which developed a checklist consisting of the seven MLTs. Section 2.5 then discusses possibilities to use this checklist as a contribution to the professional development of EFL. Finally, the research questions are presented in section 2.6.

2.1 Perspectives Towards Multilingualism in Education

The role of multilingualism in the educational context is debatable. Where knowledge of modern foreign languages is stimulated, knowledge of non-Western home languages is often viewed as a threat for children's linguistic knowledge (Van Beuningen & Polišenská, 2020a). This is a consequence of monoglossic ideologies, where the ideal multilingual would be a double or triple monolingual who uses standardized versions of languages taught in school (García & Otheguy, 2020). The complex linguistic practices of multilingual speakers are ignored, sometimes even resulting in the punishment of children when they use other languages than the language of instruction (Agirdag, 2018). As a result, the common approach to learning an additional language is immersion in the new language, in strict separation from first languages. This is due to various misconceptions, such as language learning being hindered by other languages or the larger value of certain languages over others (Van

Beuningen & Polišíenská, 2020a). However, the neglect of children's multilingual identity comes at a cost, since these children experience negative consequences for their well-being and performance (Agirdag, 2018; Bialystok, 2016).

2.2 The Incorporation of Multilingualism in Foreign Language Education

In recent years, language education scholars have taken a multilingual turn in which the natural multilingual practices of pupils are closely related to the way languages are taught (Cenoz & Gorter, 2011). This pedagogy would not require teachers' competence in all languages, but pupils are enabled to use their full linguistic repertoire. For foreign language learning, a multilingual approach can be divided into two main elements: language awareness and functional multilingual learning (Van Avermaet, 2015; Van Beuningen & Polišíenská, 2019). Language awareness denotes the awareness of the existence of a multiplicity of languages and varieties, in the world but also within the school. As pupils are brought into contact with linguistic diversity, they will develop a positive, open and sensitive attitude to language(s) (Frijns et al., 2011). Functional multilingual learning stands for the use of learners' existing linguistic knowledge when learning a new language. For instance, the teacher can draw attention to similarities and differences between the target language and another foreign language or learners' home languages, which will enable positive transfer between languages (Van Beuningen & Polišíenská, 2020). The following sections will elaborate on the implementation of language awareness and functional multilingual learning into the classroom by means of seven multilingual learning techniques. These techniques as identified by Babete et al. (2021) are partly based on Günther-van der Meij et al. (2020a) and partly on other literature.

Table 1

Overview of Multilingual Learning Techniques as Identified by Babete et al. (2021)

Multilingual Learning Technique	Description
<i>Language Awareness</i>	
1. Multilingual awareness	Increasing pupils' awareness of multilingualism in society, as well as of themselves and others
2. Target language distribution	Introducing pupils to the distribution of the target language around the world
3. Intra-lingual variation	Introducing pupils to regional, stylistic or pragmatic variation within the target language
4. Meta-linguistic awareness	Increasing pupils' awareness of commonalities and differences between languages and varieties by comparing syntax, vocabulary or phonology
<i>Functional Multilingual Learning</i>	
5. Language learning strategies	Stimulating pupils to use strategies that support understanding of the target language, such as paying attention to intonation and non-verbal communication
6. Use of linguistic knowledge	Stimulating pupils to use their linguistic knowledge by comparing the target language to Dutch, school languages or a home language/dialect
7. Receptive multilingualism	Stimulating pupils to use the target language receptively and another language in production when their productive skills are not sufficient

2.2.1 Language Awareness

Babete et al. (2021) identified four multilingual learning techniques that stimulate language awareness and three that foster functional multilingual learning. Firstly, pupils' multilingual awareness can be raised, which has the objective to stimulate a positive and open attitude towards other languages and cultures, including the own home language (De Smedt, 2009). In the classroom, teachers can stimulate pupils to think about the languages and varieties they speak or come across and which functions they fulfil, for example by making pupils create language portraits or passports (De Graaf et al., 2019; Soares et al., 2020). According to Frijns et al. (2011), attention to language awareness does not only positively affect students' linguistic attitude and knowledge, but also their wellbeing, since their languages, and thus their identity, are validated.

Secondly, language awareness can be specifically related to the target language. To do this, it is important that students become acquainted with the distribution of the target language around the world by showing students in which countries the language is used and / or functions as an official language (Smits & Kloots, 2015).

Thirdly, attention to the distribution of the target language can be combined with attention for the linguistic variation within the target language area. This is also called intra-lingual variation in the domain of variational linguistics (e.g. Fried, 2010), and includes all forms of variation within a language: mainly regional, stylistic and pragmatic (Van Beuningen & Polišenská, 2020a). Through teaching about these varieties in the classroom, pupils are prepared for realistic communicative situations abroad (Canagarajah, 2007; French & Beaulieu, 2016).

Fourthly, not only the comparison within, but also between languages is included in language awareness. Learners' metalinguistic awareness can be stimulated by cross-linguistic comparison of syntax, vocabulary and phonology (De Graaf et al., 2019). The importance of metalinguistic awareness is highly recognised in literature, for instance by Kemp (2001), who suggests that explicit grammatical metalinguistic awareness assists language learning for multilinguals.

2.2.2 Functional Multilingual Learning

Although stimulating language awareness in foreign language education is beneficial, it does not directly affect students' proficiency in the target language (Frijns, 2015). Here, functional multilingual learning becomes relevant, where pupils' specific linguistic knowledge is used to aid language learning (Van Beuningen & Polišenská, 2020a). This fosters positive interference between pupils' languages and can result in a higher level of

proficiency (Busse et al., 2020). After having identified four multilingual learning techniques above, three more techniques that foster functional multilingual learning are discussed below.

Firstly, Babete et al. (2021) mention the use of language learning strategies that support the language learning process. These strategies mainly concern extra-linguistic factors that can be used for a better understanding of the target language, such as paying attention to intonation patterns and elements of non-verbal communication (De Smedt, 2009). Students can thus be stimulated to compare these elements in the target language with their own language(s) to diminish negative transfer.

Secondly, using pupils' existing linguistic knowledge fosters positive transfer between languages (Slembrouck et al., 2018). In this case, learners not only rely on a teacher who makes cross-linguistic comparisons, but are stimulated to use their own linguistic knowledge to draw comparisons. Contrastive analysis of aspects of the target language, e.g. syntax and vocabulary, with another school language or home languages, has been found to be beneficial for foreign language learning (Slembrouck et al., 2018; Swain & Lapkin, 2013).

Thirdly, teacher can make use of receptive multilingualism, also known as *lingua receptiva* (Rehbein et al., 2012). Especially when learners' productive proficiency is not sufficient, vocabulary and structures of the target languages can be used receptively (Günther-van der Meij et al., 2020a). In a classroom with learners with varying levels of proficiency, less proficient learners could use a different language than the target language when an assignment would be too difficult otherwise.

2.3 Contribution of a Multilingual Approach to Educational Domains of Purpose

The valorisation of multilingualism and linguistic diversity in education can contribute to the purposes of education (Biesta, 2012, 2020; Curriculum.nu, 2019; Van Beuningen & Polišenská, 2020a). According to Biesta (2012), education has more purposes than the

increase of knowledge, since it is important to what end things are learned. That is why he proposes three domains of purpose: qualification, socialisation and subjectification (Biesta, 2012; 2020). Qualification denotes the transmission of knowledge or skills, which is an important justification for education. In schooling, socialisation is always present, since it is the “(re)presentation of cultures, traditions and practices” (Biesta, 2020, p. 92).

Subjectification refers to the impact of education on an individual in the enhancement or restriction of capabilities (Biesta, 2020). According to Biesta (2020), the last domain in particular has been prone to misinterpretations, for instance when it is interpreted as personality development. However, Biesta (2012; 2020) stresses the importance of enabling pupils to function as autonomous beings in order to take responsibility in a democratic society.

Biesta’s three domains of purpose are central in the proposals for a revised curriculum in the Netherlands by Curriculum.nu (2019). For English/modern foreign languages in primary and secondary education, five building blocks have been formulated by a team of teachers, school leaders and experts. The five building blocks are effective cross-border communication, creative forms of language, intercultural communicative competence, language awareness and multilingualism (Curriculum.nu, 2019). Curriculum.nu’s proposals base the relevance of multilingualism on the increasingly global and multilingual Dutch society, in which the knowledge and awareness of language(s) is vital. Moreover, a multilingual approach in foreign language education is said to contribute to pupils’ qualification, socialisation and subjectification (Curriculum.nu, 2019).

Regarding qualification, knowledge of multiple languages is only beneficial for learning another language, according to Cummins (1981). His well-known iceberg analogy designates a common underlying proficiency below surface, with features of specific languages as icebergs. This below-surface knowledge would facilitate language learning,

although factors such as typological proximity seem to influence the extent to which language learning is facilitated (e.g., Del Pilar Agustín-Llach, 2019). Since qualification not only includes knowledge, but also attitude and skills (Biesta, 2012), pupils can also become acquainted with other languages and varieties without actually learning them. This can result in an open attitude towards linguistic diversity (Van Beuningen & Polišenská, 2020a). Teachers can also encourage learners to use their full linguistic repertoire and increase their multilingual competence.

Besides, learners' socialisation would be encouraged by the recognition of all languages, since that would stimulate social cohesion in the classroom (Hajer & Spee, 2017; Van Beuningen & Polišenská, 2019; 2020a). Norms and values such as tolerance and respect would prepare pupils to participate in an increasingly (linguistically) diverse society. For children who have different home languages or varieties than are taught in school, an open attitude towards their languages can also validate their multilingual identity (Van Beuningen & Polišenská, 2020a). This identity-related aspect has been misinterpreted by Curriculum.nu (2019) as concerning subjectification, although Biesta (2020) explicitly states that identity formation relates to socialisation. Since Curriculum.nu (2019) has not documented a detailed analysis of Biesta's three domains of purpose, Biesta himself also acknowledges that his theory has not been interpreted according to his intentions (Goulmy, 2019). For instance, subjectification and personal or personality development all are different concepts that are used interchangeably by Curriculum.nu (Goulmy, 2019).

The proposals by Curriculum.nu (2019) do not mention subjectification in a way that corresponds with Biesta's (2012; 2020) definition: the way an individual exists, which is always in relation to others. Thus, interaction is vital in discovering and shaping someone's identity. As a consequence, there has to be space for individual questions and contributions in the classroom, as well as meaningful interaction between pupils. Van Balen (2017) suggests

that one way to foster this in the language classroom is by dialogic learning, in which the classroom has a democratic nature. In particular, the teacher can use the knowledge pupils bring with them as a point of departure for the learning process, in which pupils' reflections and critical examinations are validated (Skidmore & Murakami, 2016). This can be consistent with adopting a multilingual approach in foreign language teaching, since it would result in using the expertise of learners who have acquired languages that the teacher has not. Thus, valorising multilingualism in the classroom could contribute to three main purposes of education as defined by Biesta (2012; 2020), namely pupils' qualification, socialisation and subjectification, although in a slightly different manner than proposed by Curriculum.nu (2019).

2.4 Status Quo

Although it has become clear that a positive approach towards multilingualism in education has multiple advantages, they have only recently been recognised by educational policy makers. For instance, The Council of Europe (2020) has published a companion to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) that formulates descriptors for building on multilingual repertoires. Besides receptive, productive and interactive skills, mediation skills were added, which consists of someone's endeavours to communicate effectively (Council of Europe, 2020). Making use of multilingual repertoires is a part of mediation. In the Dutch context, the proposals of Curriculum.nu (2019) attempted to incorporate this into foreign language education.

However, policy is still ahead of practice. Research by Van Beuningen & Polišenská (2019) has shown that only a small percentage of Dutch teachers in secondary education actively pay attention to multilingualism. This could be due to the fact that many Dutch foreign language teachers are not very open towards innovations (Kaal, 2018). However, most

teachers do see added value in paying attention to multilingualism, although they do have reservations when it comes to the incorporation of home languages that are not taught in school (Van Beuningen & Polišíenská, 2019). Many teachers also indicated that they would be aided by practical guides or teaching materials (Korevaar, 2020; Van Beuningen & Polišíenská, 2019). That is why Babete et al. (2021) investigated to what extent multilingualism is already valorised in both Dutch and international teaching materials for English, French and Spanish. They developed a framework for foreign language education consisting of the seven multilingual learning techniques (see Table 1, section 2.2) in order to find examples of multilingualism in the teaching materials. The outcomes were summarised in a practical checklist where concrete examples of activities that stimulate language awareness or functional multilingual learning were presented. This study attempts to investigate the application of this checklist to classroom-based instruction of English as a Foreign Language (EFL).

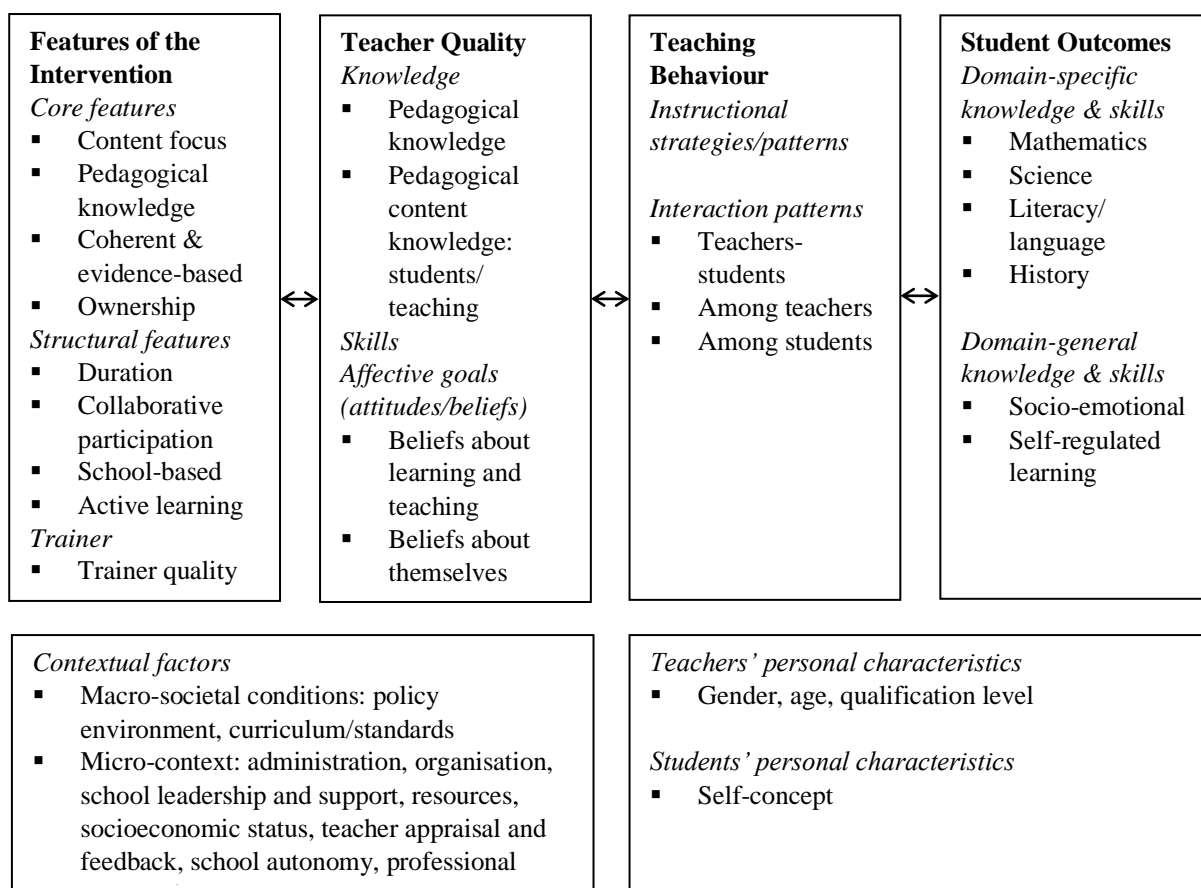
2.5 Teachers' Professional Development

In order to investigate the incorporation of a practical checklist into the foreign language classroom, an evaluative model can be used to assess whether the outcomes contribute to teachers' professionalisation. In the following paragraphs, the framework by Merchie et al. (2018) is discussed, including features that can influence the effectiveness of an intervention. The intervention, which would be the implementation of a practical checklist into the foreign language classroom, would have to adopt features of a professional development initiative (PDI) in order to be able to evaluate its effects (Hunzicker, 2011; Merchie et al., 2018). Although a widely cited model to evaluate professional development is the five-stages evaluation model by Guskey (2000), this model lacks the evaluation of features of the PDI which would affect the outcomes. That is why Merchie et al. (2018)

proposed an extended evaluative framework based on an extensive meta-review of PDI studies that is inspired by Guskey (2000) and Desimone (2009) (see Figure 1). In this framework, the interactions between features of the intervention, teacher quality, teaching behaviour and student results are evaluated, together with other factors of influence, such as contextual factors and teachers' personal characteristics (Merchie et al., 2018).

Figure 1

Evaluative Framework for Professional Development Initiatives (Merchie et al., 2018)



Regarding the intervention features, Merchie et al. (2018) propose four core features that are content-related and five structural features that are context-related. Examples of core features are that a successful PDI would need to be informed by theory and teachers would have to take ownership of the process (Merchie et al., 2018). Where structural features are

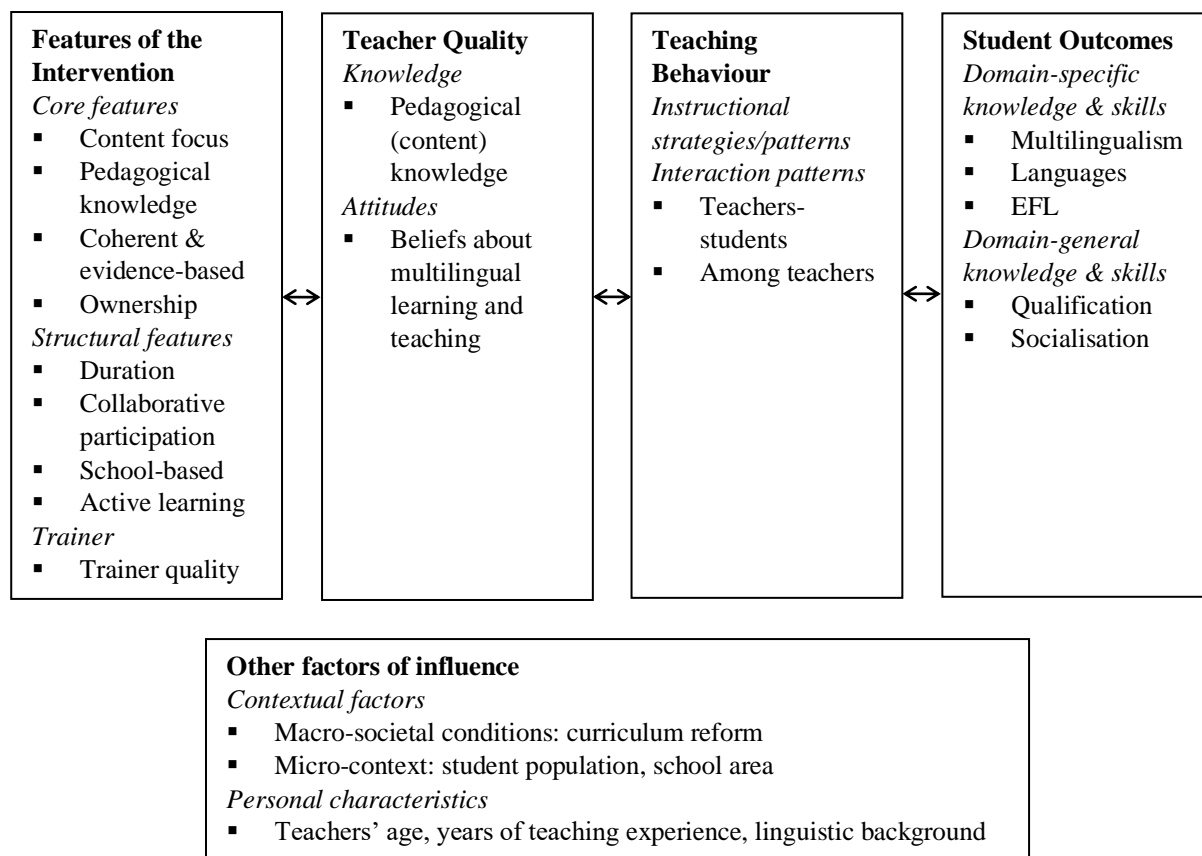
concerned, teachers' professionalisation should also be incorporated into their daily work, which Hunzicker (2011) recognises as job-embedded professionalisation. When professional development is relevant and authentic, it will be more likely to result in improved teaching practices (Hunzicker, 2011). Trainer quality is an important feature as well (Figure 1), which is illustrated by Van den Broek (2020), who suggests that answering reflective questions in dialogue with the researcher was sufficient for teachers to make small but significant changes in incorporating language awareness into their teaching practices. Besides concrete input from experts, practical examples and teaching materials will be necessary to shape pedagogical practices (Tammenga-Helmantel, 2021), which is the objective of the Babete et al.'s (2021) checklist. However, Hunzicker (2011) and Merchie et al. (2018) also mention the need for a collaborative effort between teachers and a high number of contact hours between experts and teachers over time. Therefore, it has to be assessed to what extent the checklist alone will contribute to teachers' integration of multilingual learning techniques into their lessons.

Not only features of the intervention, but also teacher quality determines the outcomes of a PDI to some extent. Holdway & Hitchcock (2018) define this in terms of teachers' pedagogy and understanding, which are both crucial in teachers' professional development. This is also reflected in Merchie et al.'s (2018) framework (Figure 1), where teachers' attitudes and beliefs as well as their pedagogical content knowledge influence teacher quality, and in turn the effects of the PDI. In the case of multilingualism, teachers need to be convinced of the inherent value of each language, so that they will become more open towards incorporating home languages in their lessons (Holdway & Hitchcock, 2018). This means that shaping teachers' beliefs and ideologies in order to get rid of their misconceptions is necessary. In the words of Pratt (1992), "beliefs inform intentions, which in turn direct the process of teaching" (p. 208).

Merchie et al. (2018) also considers other factors that can influence the effectiveness of a PDI, such as teaching behaviour, student outcomes, school context and personal characteristics (see Figure 1). Since Merchie et al.'s (2018) model combines outcomes of numerous studies, not all subfactors are present in all PDI studies. Therefore, dependent on the objective of the PDI, teachers may continue to use certain research-based practices in the classroom or change their interaction patterns to match instructions to pupils' needs (Merchie et al., 2018). Many studies also consider student outcomes, which can be more domain-specific such as literacy skills or domain-general such as self-regulated learning (see Figure 1). Finally, there are contextual factors that can affect a PDI's effectiveness, that on the one hand could concern the school context, and on the other hand personal characteristics of both teachers and students, although the latter are considered in only a few studies (Merchie et al., 2018). In order to evaluate the effects of a multilingual approach as PDI, the current study takes into account the factors that can be applied to the PDI's context, which results in the following diagram (Figure 2).

Figure 2

Evaluative Framework of Professional Development for Teachers (adapted from Merchie et al., 2018)



2.6 Research Questions

The current research takes into consideration aforementioned theoretical underpinnings of perspectives towards multilingualism in the educational field (section 2.1). Furthermore, it was discussed in what manner multilingualism can be valorised by stimulating language awareness and multilingual functional learning (section 2.2). Based on this distinction, seven concrete multilingual learning strategies could be identified (sections 2.2.1 and 2.2.2). In section 2.3, it was discussed how the use of these strategies can contribute to the three domains of purpose in education: qualification, socialisation and subjectification. Subsequently, current educational policies were discussed, as well as proposed curricular reforms that wish to integrate a multilingual approach into foreign language education

(section 2.4). It was also mentioned that the current research follows up a study by Babete et al. (2021), who developed a checklist based on multilingual learning strategies that can be used in foreign languages education. Finally, the possibilities of using this checklist as a form of professional development for EFL teachers were discussed (section 2.5). Building on this theory, the current study aims to answer the following research question: *To what extent is a practical checklist for the implementation of multilingualism a useful resource for Dutch secondary school teachers of EFL?*

This will be examined through the following sub questions:

1. Which multilingual learning techniques in the checklist are most paid attention to by teachers, in what way and for which reasons?
2. What are EFL teachers' beliefs regarding the contribution of implementing multilingualism to the qualification and socialisation of their students?
3. To what extent does the checklist contribute to the teachers' professional development in the implementation of multilingualism?

3. Method

This chapter will present the methodological choices that have been made for the current research. First, the (recruitment of) participants will be described, including some factors that could be relevant (section 3.1). Then, the procedure of the intervention is described in section 3.2. In section 3.3, the materials are discussed and related to the research questions, which consist of interview scripts, an evaluation form and a checklist.

3.1 Participants

In order to explore the usefulness of a checklist for the implementation of multilingualism in the foreign language classroom, seven teachers of English were asked to

participate in a short intervention. They were recruited via the researcher's own network and LinkedIn, specifically in a group called *Levende Talen* 'living languages', which includes teachers who are members of the eponymous society for foreign language educators. After the first interview, two teachers withdrew their participation, which resulted in five teachers who took part in the intervention. These five participants teach in Dutch secondary education at *hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo)* 'senior general secondary education' level, which is considered a little above the average educational level in the Netherlands. This level was also assessed in the analysis of teaching materials in Babete et al. (2021). Two of the five participants teach at schools with more heterogeneous classrooms, i.e., where *havo* level is combined with the level above, called *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)* 'preparatory scientific education'. Teachers of year 1-4 (age 12-16) were taken into consideration for practical reasons, since year 5 only had exam preparations left. In Table 2, more descriptive information about the participants can be found.

Table 2

Description of the Participants Based on Age, Year Which They Currently Teach, Teaching Experience, School Area and Languages

Participant	Age	Years of teaching experience	Currently teaching	School area	Languages (in order of proficiency)
A	51	25	4 havo	Rural	Dutch (native), English (fluent), German (advanced)
B	35	11	4 havo/vwo	Rural	Dutch (native), English (fluent), German (upper-intermediate), French (upper-intermediate)
C	22	2	2 havo	Rural	Dutch (native), English (advanced)
D	26	6	2 havo/vwo	Urban	Dutch (native), English (advanced)
E	26	5,5	4 havo	Urban	Dutch (native), Papiamento (native), English (fluent), French (upper-intermediate)

In Table 2, it is indicated whether a school is situated in an urban or rural area, since that could influence teachers' and pupils' attitudes towards foreign languages and language learning (e.g., Zulkefly & Razali, 2019). Besides, the languages and varieties that teachers speak themselves are listed since they can influence teachers' attitude towards linguistic variation. Specifically, a high level of proficiency in multiple languages has been linked with a positive attitude towards multilingualism (e.g., Van Compernelle, 2016).

3.2 Procedure

The procedure consisted of conducting two individual interviews before and after an intervention period of two weeks. The interviews were individual since that allows for an in-depth evaluation of personal beliefs and attitudes. As part of the first meeting consisted of detailed explanation of the topic, each teacher's understanding was ensured. For the intervention, teachers were asked to use a checklist as a source of inspiration to pay attention to multilingualism in their lessons themselves.

Due to pandemic-related circumstances, interviews were conducted during an online videocall using Microsoft Teams. At the start of the first meeting, teachers were asked to read and sign an informed consent form (see Appendix 4). That way, permission was obtained to record the interviews with a voice recorder in order to transcribe the conversations later on. The recordings were stored in the online cloud OneDrive and deleted after transcription. The recorded interviews were transcribed in Microsoft Word to the extent that teachers' answers were relevant to the pre-formulated questions (see Appendix 6 and 7).

3.3 Materials

The materials consisted of a first interview script which was a combination of explanation and base-level establishment (Appendix 1), an evaluation form in which teachers

could indicate their use of the checklist during the intervention period (Appendix 2) as well as the checklist itself (Appendix 5), and a second interview script to evaluate the intervention (Appendix 3). Regarding interviewing as a research method, Alshenqeeti (2014) critically reviewed different types of interviews and the usefulness as well as pitfalls of interviewing in general. A semi-structured interview appeared to be most suitable for this research, since a number of questions that had to be answered were formulated beforehand. However, input from the participants was allowed to lead to follow-up questions (Alshenqeeti, 2014). Thus, the adoption of semi-structured interviews allowed for an in-depth and clear overview of teachers' beliefs about the topic. Whenever teachers' answers were not entirely clear to the researcher, they were asked to clarify the points they made, which would help to maintain the interview's validity and reliability (Alshenqeeti, 2014). Although an interview tends to be subjective, leading questions were avoided where possible (see Appendix 1 and 3, questions often started with: "To what extent do you think..." or "Do you find it useful to..."), to increase the validity and reliability of an interview as a research method (Alshenqeeti, 2014).

The structure of the first interview script can be found in Appendix 1. This started with a few personal questions (questions 1.1-1.4) in order to be able to evaluate the influence of these contextual factors later on. After that, the relevance of the research was explained. In order to encourage the teachers to start thinking about the topic, it was asked what they knew about the linguistic context of their students, as well as what their definition of multilingualism entails (questions 1.5-1.6). Subsequently, the different aspects of multilingualism as mentioned by Curriculum.nu (2019) were explained, to continue the interview from a similar perspective on the definition of multilingualism. The teachers were then asked about their beliefs concerning multilingualism and their attitude towards incorporating other foreign languages or home languages in the classroom (questions 1.7-1.12). These questions were based on statements that were used by Van Beuningen &

Polišenská (2019), who researched the openness of secondary school teachers towards valorising multilingualism in the classroom (as already discussed in section 2.4). That way, it could be established to what extent the teachers in the current research have similar views to what appeared from Van Beuningen & Polišenská (2019), i.e., teachers are relatively open towards the implementation of multilingualism but would be aided by practical guidelines . The advantage of an interview over a questionnaire as used by Van Beuningen & Polisenka (2019), is that an interview provides deeper insight into teachers' perspectives and practices regarding multilingualism, although it also means that these results are only generally comparable with those of Van Beuningen & Polisenka (2019). After this first interview, the checklist (see Appendix 5) was presented and explained as a tool to incorporate multilingualism. Finally, teachers were given the possibility to ask any further questions, to ensure they had understood everything.

Following the first interview, there was a two-week intervention period during which teachers were asked to consciously use one or more elements from the checklist three to five times. They implemented the checklist in one class of pupils, or two if they taught the same lessons to the same level. As soon as possible after the activity for which the checklist was used, they had to report this in an online evaluation form which consisted of various questions (see Appendix 2). Teachers were allowed to use the checklist for multiple activities in one lesson, but they had to report these activities separately. This enabled the researcher to track the teachers' developments. The questions regarding the nature of the activities (2.4-2.5) were used to answer the first sub research question: *Which multilingual learning techniques in the checklist are most paid attention to by teachers, in what way and for which reasons?* Question 2.6 allowed teachers to elaborate on their motivations behind their choice of activity to be able to answer the second part of the first sub research question. The final question (2.7) provided space for any additional comments or remarks.

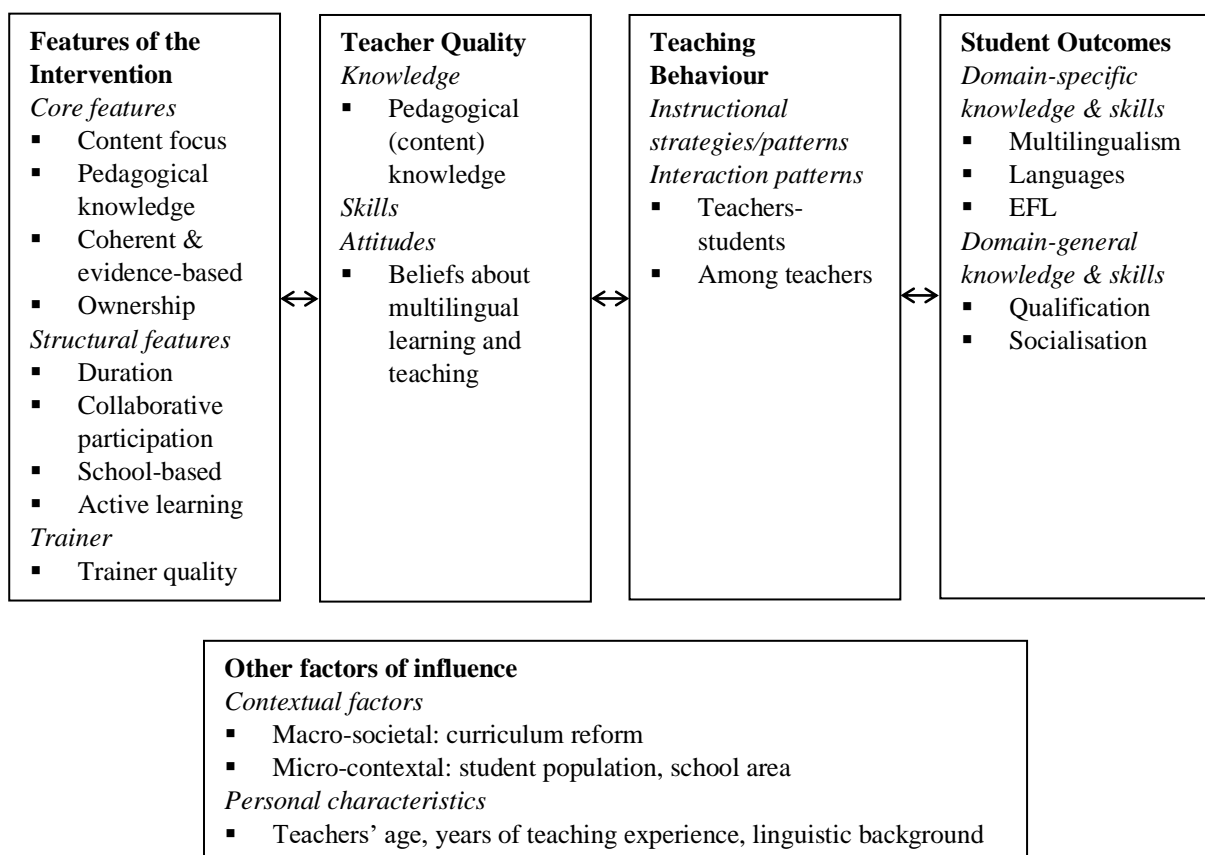
The second interview script consisted of questions that followed from sub research questions 2 and 3 (see Appendix 3). Questions 3.1-3.7 concerned the second sub research question: *What are EFL teachers' beliefs regarding the contribution of implementing multilingualism to the qualification and socialisation of their students?* Firstly, questions 3.1-3.3 concerned teachers' beliefs regarding the relevance of a multilingual approach for their students' qualification. In these questions, teachers were asked about their students' increase of knowledge and whether pupils' indicated that there were certain new insights. Secondly, questions 3.4-3.7 focused on the pupils' socialisation. Teachers were asked about learners' interest for and attitude towards their peers' languages (questions 3.4-3.5) as well as what teachers thought of multilingual students' experiences and the contribution of a multilingual approach to their identity development (questions 3.6-3.7).

In the second part of the interview script, questions 3.8-3.14 were based on the third sub research question: *To what extent does the checklist contribute to the teachers' professional development in the implementation of multilingualism?* In order to evaluate the professionalisation effects of the checklist, an adapted version of the proposed evaluation model for PDI by Merchie et al. (2018) was used (see Figure 2). The model includes key components and expected outcomes of the current study as well as the interactions between them: intervention features, teacher quality, teaching behaviour, student outcomes and other factors of influence. Intervention features were discussed separately from the interviews in section 4.1 and since student outcomes were already questioned in questions 3.1-3.7 (i.e., concerning pupils' qualification and socialisation) these answers are discussed in section 4.2 and not repeated in the evaluation of the model. Other parts of the framework were addressed in the interview questions, namely teacher quality, teaching behaviour and other factors of influence. Questions 3.8-3.10 concerned teacher quality, in particular to what extent the checklist contributed to teachers' understanding and pedagogical (content) knowledge

(Holdway & Hitchcock, 2018). Question 3.10 also addressed teachers' beliefs and whether they had changed because of the intervention. Subsequently, teachers were asked whether they plan to continue the valorisation of multilingualism and perhaps even share their interest and experiences with colleagues in order to assess teacher behaviour (questions 3.11-3.12). External factors that could possibly influence the level of professionalisation include the proposed curriculum reform where multilingualism is included (Curriculum.nu, 2019), and to what extent the student population is multilingual, which was asked in question 3.13 and 3.14. Finally, teachers were asked whether they had some final considerations or questions (question 3.15).

Figure 2

Evaluative Framework of Professional Development for Teachers (adapted from Merchie et al., 2018)



4. Results and Analysis

In the following sections, results of the two interviews and intervention in which the checklist was used are presented. In section 4.1, teachers' answers to the first interview are compared to the results that appeared from Van Beuningen and Polišenská (2019). After establishing to what extent these results pattern, the first sub research question is addressed in section 4.2. Here, the MLTs that teachers used in the activities they carried out while using the checklist, are considered, as well as the reasons teachers provide for their choices, which are analysed afterwards. In section 4.3, the second sub research question is addressed, which concerns teachers' beliefs regarding the contribution of a multilingual approach to pupils' qualification and socialisation, of which the outcomes are presented and analysed. Subsequently, the results of the third sub research question are displayed and discussed in section 4.4, in which Merchie et al.'s (2018) framework is taken as a starting point to evaluate to which extent the current intervention could contribute to teachers' professional development.

4.1 Teachers' Attitudes Towards a Multilingual Approach

In this section, the results of the first interview are presented, of which the aim was to receive insight into the teachers' teaching situation and to establish a baseline of attitudes towards multilingualism in order to compare this to Van Beuningen and Polišenská (2019). First, the number of pupils with other mother tongues than Dutch, as well as teachers' definitions of multilingualism are discussed. Subsequently, teachers were asked about their perspectives and practices around using other languages than Dutch and paying attention to multilingualism in the classroom. Here, teachers' answers seemed to pattern with Van Beuningen and Polišenská (2019), although that was less the case for the following questions. The current participants appeared to be more lenient in allowing mother tongue use in the classroom and less inclined to stimulate learners to use their full linguistic repertoire than the

teachers in Van Beuningen and Polišenská (2019). Finally, teachers indicated that they would not need any materials to pay attention to multilingualism, but they were open towards receiving them.

All teachers who participated in this research (see section 3.1), did not have many pupils with mother tongues other than Dutch in their classroom. However, teachers A and C indicated that some of their pupils mainly speak a regional dialect. A few pupils of Teacher E speak Frisian as a first language, and teachers B and D have children with immigrant languages such as Arabic in their classroom (see Appendix 6, l. 42-69).

When the teachers were asked about their definition of multilingualism, they all agreed that an individual has to be competent in more than one language at a certain level (see section 2.1 for the definition used in this research). Teachers B and E also stressed the importance of the ability to communicate and to use the language functionally. According to Teacher D, the individual's languages have to be learned during the first language acquisition period, so from a young age (l. 85-87).

Teachers generally indicated they use other languages than Dutch mostly during grammar and vocabulary instruction, but they differed in which language they use. Teachers A and C use Dutch in teaching English grammar rules, while Teacher E does this in English but draws an occasional link between the languages. Teacher D said she sometimes repeats herself in Dutch, so pupils hear the same input in multiple languages (l. 117-118). Modern foreign languages such as German and French are mainly used in vocabulary instruction by teachers A, D and E. Teachers B and E also mentioned they draw comparisons between varieties of English (l. 101-109; 136-140).

These practices of using other languages than Dutch, are reflected in the teachers' perspectives on the usefulness of explicitly mentioning commonalities and differences between languages pupils know or learn. Where teachers C, D and E said they find it useful to

do this for Dutch or other modern foreign languages, teachers B and D also indicated that learners automatically make connections between their languages. Since teachers A and E prefer a more implicit approach that is less focused on (grammatical) rules, they expressed their reservations for explaining language rules explicitly, which would result in creating less connections between languages (l. 151-155; 229-234). These perspectives are largely in line with Van Beuningen and Polišenská (2019), who found that most teachers have a positive attitude towards making cross-linguistic comparisons.

Before teachers saw or used the checklist they were going to use after the first interview, they indicated that they already pay attention to multilingualism to some extent in their lessons. For example, teachers A and D use other languages to uncover commonalities and teach word learning strategies (l. 334-342; 360-365). Teachers C and E indicated they pay attention to accent differences in English, which are sometimes related to cultural differences (354-357; 373-378). Teacher B commented that instead of addressing multilingualism in the plenary classroom, he rather tailors his teaching to the needs of multilingual pupils in one-on-one teaching (l. 346-349). Likewise, most teachers in Van Beuningen and Polišenská (2019) also valorise multilingualism to some extent. They mainly indicated that they would use school languages to draw connections between them, but this could be because the question was more focused on the multilingual competences of their pupils instead of multilingualism in general.

Regarding the extent to which learners should be able to use their mother tongue in the EFL classroom, teachers seemed to be divided. Participants A and E clearly stated that there would be no place for pupils to use their mother tongues in foreign language education, be it Dutch or another language (l. 240-243; 281-283). Teachers B and C would only allow this when they can understand the language themselves (l. 248-249; 267-269). Yet, Teacher D stressed that learners themselves would need to feel comfortable with using their home

language in the classroom, because “you single them out” (l. 275-276). Of the teachers assessed in Van Beuningen and Polišenská (2019), only 26% would allow pupils to speak their first language in the classroom, although not only foreign language teachers, but also teachers of Dutch participated in that research. Since the current research only includes foreign language teachers, Dutch is also viewed as mother tongue use, which could explain a more lenient attitude towards this phenomenon. Similar to Van Beuningen and Polišenská (2019), there can be seen a negative attitude towards languages that teachers do not understand, though teachers do not express concerns about negative effect on (Dutch) language development, like they did in Van Beuningen and Polišenská (2019).

In general, teachers did not seem to be keen on stimulating their learners to use their entire linguistic repertoire in the classroom, i.e., not only mother tongues, but also Dutch and foreign languages. According to teachers A, B and C, learners already use Dutch, and the real challenge is to get them to speak in the target language. Teacher D also noted that learners can become confused, so she would not actively encourage learners to use their linguistic knowledge (l. 323-326). Only Teacher E thought it would be interesting to ask pupils to use their other languages, because of a positive experience with a French-speaking pupil (l. 328-330). The negative attitude towards stimulating the use of pupils’ linguistic repertoire contrasts with Van Beuningen and Polišenská’s (2019) findings, where 80% of the teachers considered it useful. However, the foreign language teachers that are concerned in the current research, appear to fear that it might result in less use of the target language.

In Van Beuningen and Polišenská (2019), many teachers indicated that they would be guided by didactic strategies or materials to valorise multilingualism. This was to a lesser extent the case for teachers A, B and C, who were not necessarily in need of materials, but were open to receive input for their lessons so they could then determine whether they would use it. Teacher E even stated that he did not need materials since he likes to develop them

himself (l. 397-398). Furthermore, Teacher D pointed out that the use of these materials would be most beneficial for learners if they are also used by other language teachers within the school (l. 394-396).

In conclusion, the teachers in the current research generally seem to pattern with the teachers assessed in Van Beuningen and Polišenská (2019). Concerning practices in which other languages than the target languages are used, they mostly make use of other foreign languages or Dutch in grammar or vocabulary instruction. Some different views appear where using the entire linguistic repertoire or mother tongues are concerned, which is likely due to the fact that Van Beuningen and Polišenská (2019) not only assess foreign language teachers, but also teachers of Dutch.

4.2 Multilingual Activities and Learning Techniques

Based on the second interview following the intervention period, the sub research questions are considered (see section 2.6). The first sub research question that is answered, is: *Which multilingual learning techniques in the checklist are most paid attention to by teachers, in what way and for which reasons?* An overview of all activities that the teachers carried out, can be found in Table 3. First, the MLTs (i.e., ways to valorise multilingualism, see Table 1) that are assigned to these activities, will be considered (section 4.2.1). That is followed by discussing the type of multilingual activities (i.e., activities that fit under one or multiple MLTs) that were completed and the languages that were used (section 4.2.2). Subsequently, teachers' motivations for and their reasoning behind these activities are considered (section 4.2.3). The section will end with a conclusion and further analysis of the results (4.2.4).

Table 3

Descriptive Overview of Activities Teachers Completed Using the Multilingual Learning Techniques

	MLT Choice	Alternative MLT	Activity Description	Context or Motivation
Teacher A				
A1	Meta-linguistic awareness		Linking English vocabulary to Dutch	Spontaneous conversation, making students think about semantic differences
A2	Meta-linguistic awareness		Linking English sentence constructions to Limburgish	In particular Limburgish speaking children are hesitant to speak English
A3	Intra-lingual variation		Focussing on sentence construction and rich vocabulary in spoken English of a pupil with a heavy Limburgish accent	Spontaneous instance of teaching pupils that there is more to speech than accent
Teacher B				
B1	Multilingual awareness / intra-lingual variation		Writing an application letter including pupils' own languages	Part of pupils' writing dossier
B2	Receptive multilingualism		Making a timeline in Dutch based on a rather difficult video fragment	Suitable as listening activity to check if pupils understand the main points
B3	Target language distribution / intra-lingual variation		Understanding the main point of a BBC Pidgin text and comparing with the same BBC English text	Practicing reading skills, also in a variety pupils are not used to
Teacher C				
C1	Intra-lingual variation		Matching English accents to countries/regions	Warming-up activity, interested in pupils' capability
C2	Receptive multilingualism		Summarising an audio book fragment in either Dutch or English	Interested what language pupils would choose, 40% English
C3	Target language distribution		Reading a text about English as a lingua franca	Practicing reading skills
Teacher D				
D1	Intra-lingual variation		Discussing various English accents (of pupils)	Spontaneous conversation, accent variation awareness
D2	Meta-linguistic awareness / language learning strategies / use of linguistic knowledge	Meta-linguistic awareness / use of linguistic knowledge	Reading a Danish text with English questions, identifying main words (to look up in dictionary), comparing words across languages	Using linguistic knowledge to understand unknown words, even in a different language
D3	Meta-linguistic awareness / language learning strategies	Meta-linguistic awareness	Reading about Dutch heritage words in English, discussing language families, improving summarisation skills	Practicing reading and summary skills while stimulating meta-linguistic awareness
Teacher E				
E1	Meta-linguistic awareness / use of linguistic knowledge		Comparing English word order and word categories to Dutch	Teaching pupils that word order in English can be different from Dutch
E2	Multilingual awareness / target language distribution	Intra-lingual variation / target language distribution	Identifying differences between music from Bob Marley and British rap and 'standard British'	Textbook assignment, pupils are made aware of English varieties that they are not used to
E3	Multilingual awareness		Reading a text about the filler 'err' in different languages	Preparation for reading test

4.2.1 Multilingual Learning Techniques

This section discusses the multilingual learning techniques (see section 2.2 for an overview of the seven MLTs on which the checklist is based) that were chosen for the activities that teachers carried out, as well as certain alterations that could be made to the categorisations. After that, the MLTs that are used most and the ones that are used multiple times by one teacher are considered. In total, teachers have done 15 multilingual activities, which they sometimes categorised into multiple MLTs. This is because the activity had multiple elements to it, or because the teachers thought the activity would fit more than one category. However, the activity descriptions did not always line up with the assigned categories, which is why a few alterations are made in Table 3. For instance, Teacher D assigned besides other MLTs, the MLT language learning strategies to two activities. In the activity descriptions, she mentioned that improvement of dictionary and summarisation skills were among the activities' aims. However, although these are strategies that aid language learning, the multilingual component is missing. As such, they have been misunderstood as MLTs. Another alteration has been made for the second activity of Teacher E, in which pupils had to identify differences between, e.g., Jamaican English and standard British English. This had been assigned to multilingual awareness, but since the activity was about regional variation in English, it fits better under intra-lingual variation. In the following paragraphs, aforementioned alterations will be taken into consideration. Apart from these instances, teachers generally seemed to understand which type of activities corresponded with which category or categories.

As a result, the 15 activities were categorised as 19 MLTs in total, of which 15 concern language awareness and 4 functional multilingual learning. This difference can be explained by the high number of activities concerning intra-lingual variation (6) and meta-linguistic awareness (5), which are sub categories of language awareness. There were 0

activities that used language learning strategies, and the rest of the MLTs had 2 activities assigned to them.

All teachers did 3 activities, and often opted for a variety of MLTs for these activities. However, Teacher A and Teacher D particularly paid attention to meta-linguistic awareness, which they used twice. Comparisons between languages were mainly drawn between Dutch and English, although Teacher A also used Limburgish and Teacher D Danish.

4.2.2 Type of Activities

After having considered the MLTs teachers had used, this paragraph concerns the type of activities that were carried out, as well as the languages and varieties that were used in these activities. When comparing the type of activities to the examples in the checklist, it appears that teachers often designed their own activity or used an assignment from a textbook that fitted under a MLT. They used a variety of listening, reading, writing and speaking exercises, showing that valorising multilingualism can go hand in hand with following the curriculum, which requires all these different skills. Specific examples from the checklist that were used include the application letter assignment in which pupils mention the languages they speak (Table 3, B1), and the accent-region matching exercise (C1). Interestingly, there were not many activities that incorporated languages other than English and Dutch, since teachers indicated in the first interview they also use other modern foreign languages sometimes (see section 4.1). However, Teacher D deviated from this pattern with an activity that included a Danish text (D2), which stimulated pupils to draw comparisons across languages to find out the meaning. As many of Teacher A's pupils speak Limburgish at home, she also compared English sentence structures with Limburgish (A2). Besides, she used Limburgish in an activity concerning intra-lingual variation, where it was set as an example of a non-native accent of English that may sound different from the accents pupils were used to,

but they had to pay attention to content instead of form (A3). The other activities that concerned intra-lingual variation only focused on native speaker accents, sometimes including those spoken in ex-colonies (B3, C1, D1, E2).

4.2.3 Teachers' Motivations

The last part of the first sub research question concerns the reasons teachers provide for their activity choice. When teachers were asked for their reasoning behind the activity choice in the evaluation form (Appendix 2), they often referred to the contextual embeddings of the activities, which vary from reading test preparations to spontaneous conversations. There are various instances of spontaneous classroom discussions in which teacher and children discussed English accents or semantic differences between English and Dutch, for example. On the other hand, activities could be part of a writing dossier or reading/summary skill practice. Only Teacher C mentioned that two activities were specifically designed out of interest to see how capable pupils were or how they would react. Thus, the often practical reasons behind their activity choices show that teachers were able to integrate multilingual activities rather smoothly into their lessons.

4.2.4 Conclusion and Analysis

The first sub research question was: *Which multilingual learning techniques in the checklist are most paid attention to by teachers, in what way and for which reasons?* The techniques that were most used by teachers were intra-lingual variation and meta-linguistic awareness (section 4.2.1). Teachers used a wide variety of activities for these, which ranged from reading, listening, writing or speaking exercises to having a spontaneous conversation in class that the teacher purposely elaborated on. The reasons for choosing a certain type of activity were mainly practical, which shows that teachers were able to translate the MLTs in

the checklist to classroom activities. In the following paragraphs, the results will be further analysed.

From the intervention, it appeared that intra-lingual variation and meta-linguistic awareness are the most popular MLTs. The importance of these techniques have also been recognised in literature, since attention to intra-lingual variation prepares learners for realistic communicative situations (Canagarajah, 2007; French & Beaulieu, 2016) and increasing meta-linguistic awareness can assist language learning (Kemp, 2001). However, these techniques have not been used to their full extent as they are described in the checklist (Appendix 5), since teachers only paid attention to regional variation and not to stylistic or pragmatic variation. For meta-linguistic awareness, teachers mainly drew links between languages' syntax and vocabulary, but not phonology. In these cases, it does not necessarily detract from the effectiveness of implementing multilingualism. However, an important objective of the checklist is to valorise all languages (cf. Van Beuningen & Poliženská, 2020a), and not only modern foreign languages. Unfortunately, teachers did not really pay attention to pupils' home languages, except for Teacher A who used Limburgish in comparison to English (see Table 3, A2). However, Limburgish is still a regional language that is spoken by many of her pupils, which is quite a different situation from, e.g., immigrant languages. The MLTs that most teachers preferred to use correspond with the MLTs that are most often used in EFL teaching materials, as found by Babete et al. (2021). Thus, it is likely that teachers already come across activities about intra-lingual variation or meta-linguistic awareness the most compared with other activities, which makes it easier for them to use those exercises. In Babete et al. (2021), there appeared to be differences between the materials for the first and last few years of secondary education. For instance, meta-linguistic awareness was highly present in the first years, but not in the last years. The teachers in this study teach

in the second or fourth year (Table 2), but there are no apparent differences in their choice of MLT (Table 3).

With respect to the multilingual activities, teachers described these activities after completing them, which generally provided sufficient information to receive an idea of what the activity entailed, though not always. For instance, Teacher B had categorised a writing assignment in which pupils had to mention their competence in certain languages, as intra-lingual variation (Table 3, B1). In the context of an application letter, this could have been the case if attention had been paid to stylistic variation in terms of formal language use in application letters. However, this is not in the activity description, so it is unclear whether this teacher miscategorised the activity or described the activity too briefly. By means of observing the teacher and the classroom during the activities, a more extensive view of the way teachers paid attention to multilingualism and pupils' reactions, could have been achieved.

The reasons teachers provided for their activity choice often referred to the classroom context in which the activity was carried out, which can point to two explanations. Firstly, it could indicate that teachers do not necessarily opt for an activity that corresponds to a MLT they find useful or interesting, but rather an activity that fits into their lesson scheme or that they are most confident about. This can be illustrated by Teacher B, who indicated that he finds MLTs that support functional multilingual learning most beneficial for his pupils (see section 4.3.1), but only used one activity that could be categorised as such, namely receptive multilingualism (Table 3, B2). Secondly, another explanation could be that teachers were asked for their reasons for the activity they chose instead of a MLT (Appendix 2, question 2.6). Thus, teachers appeared to have mainly practical considerations regarding their activity choice, and it is unsure to what extent they deliberately chose a specific MLT. However, in

the second interview teachers had a chance to elaborate on specific MLTs they find useful, which appeared to overlap with the MLTs they had used for their activities (section 4.3.1).

4.3 Teachers' Perspectives on Pupils' Qualification and Socialisation

The second sub research question that is answered, is as follows: *What are EFL teachers' beliefs regarding the contribution of implementing multilingualism to the qualification and socialisation of their students?* The terms qualification and socialisation refer to the educational domains of purpose that are explained in section 2.4. First, teachers' answers concerning qualification will be considered (section 4.3.1), after which the students' wellbeing and socialisation will be evaluated (section 4.3.2). Answers of multiple questions will be combined per teacher, since their consecutive answers often build on each other. In section 4.3.3, a conclusion and a discussion can be found, in which the results are related to the relevant literature.

4.3.1 Qualification

The first interview began with collecting teachers' perspectives on the amount of learning that happened with respect to the activities that were completed. Teachers were first asked about the contribution of a multilingual approach, and specifically multilingual learning techniques, to pupils' qualification, i.e., the increase of knowledge (see Appendix 3, question 3.1; section 2.3). Subsequently, teachers were asked about the insights pupils gained with respect to different languages or linguistic diversity (questions 3.2-3.3).

Teacher A began by expressing that she considers attention to intra-lingual variation and meta-linguistic awareness most beneficial for her pupils' linguistic knowledge (Appendix 7, 1. 6-7). However, she does not prefer prepared activities to pay attention to these MLTs, but aims to build a connection with her pupils in spontaneous moments that will be remembered.

Consequently, new information can be attached to these small moments in which the teacher likes to provide extra information based on pupils' personal preferences (l. 11-13; 143-150). That way, Teacher A wants her students to make connections between their languages themselves, which ideally would be only a short detour to Dutch and back to English again (l. 94-95).

According to Teacher B, the MLTs that support functional multilingual learning are most relevant for learning a foreign language and thus contribute to pupils' qualification the most (l. 22-24). As stated by this teacher, learners automatically make connections between languages and hardly care about knowing or being aware of other languages (l. 21-22; 32-33). He expressed that MLTs such as meta-linguistic awareness and intra-lingual variation are useful, but are already paid attention to throughout modern foreign language education at secondary school, so putting extra emphasis on these elements would not be necessary (l. 96-99; l. 159-163).

Teacher C said that she finds in particular attention to intra-lingual variation relevant for pupils, also because it is different from what she usually does (l. 37-41). For this teacher, language learning strategies would be less suitable for her pupils who are still struggling with the basics of English (l. 44-45). She preferred activities that concerned intra-lingual variation, and indicated that after such activities, pupils kept asking for pronunciation differences between certain varieties (l. 113-114). Teacher C thought that such activities would be good for their knowledge, although the number of multilingual activities should be kept quite minimal (l. 34-35).

According to Teacher D, not only intra-lingual variation and meta-linguistic awareness, but also multilingual awareness and language learning strategies are important to stimulate for learners (l. 49; 62-64). Regarding pupils' reactions to the activities, the teacher noted that she normally already pays attention to differences between American and British

English, and because of that, pupils did not react to an intra-lingual variation activity in a specific way (l. 50-53). However, when the activities were a bit different from usual, they could cause hilarity (l. 181-187). Nevertheless, because of the activities, the teacher thought that pupils learned to see the commonalities between languages and to use their linguistic knowledge (l. 124-127). However, she indicated that she would still find it difficult to specifically valorise pupils' home languages, as she also expressed in the first interview (section 4.1).

Teacher E appeared to be especially in favour of paying attention to intra-lingual variation, since the activity he completed appeared to be a good lesson for his pupils that language varieties reflect the places people come from (Table 2, E2). That is something the teacher's pupils normally did not think about as much (l. 129-134). He thought that stimulating learners' meta-linguistic awareness was not necessary for learners' language skills although he did one activity using this technique (l. 128). Although the teacher liked multilingual awareness as a MLT, the activity was a reading text with the word 'exam' on it, so the teacher signalled that his pupils immediately lost interest (l. 200-201).

In conclusion, it appears that teachers have a variety of preferences and experiences with the use of the checklist. However, the general tendency is that some MLTs certainly have potential to increase pupils' knowledge, and thus their qualification. Especially paying attention to intra-lingual variation is seen as a rather useful. Teachers also indicated that the more activities are considered as new and fun, the higher pupils' engagement is and the better they remember what is taught.

4.3.2 Socialisation

This section considers teachers' beliefs regarding the contribution of a multilingual approach to pupils' socialisation, i.e., the attitude towards each other('s languages) and the

recognition of each other's and pupils' own identities (see section 2.3). First, teachers were asked about pupils' attitudes to each other's languages and foreign languages in general (Appendix 3, questions 3.4-3.5). Subsequently, teachers were asked about the experiences of multilingual pupils and to what extent a multilingual approach can contribute to their identity construction¹ (questions 3.6-3.7).

Teacher A emphasised that she often tries to interact with pupils about their backgrounds and being immersed into a new culture. As she stated, teacher-student dialogue is key in the valorisation of multilingualism, which can in turn contribute to students' socialisation (Appendix 7, l. 218-219). In the classroom, she noticed that pupils who speak Limburgish also do that in the classroom, while children with Moroccan roots stay with Dutch and English. According to Teacher A, her pupils are not really involved with each other's languages per se, but more with certain accents that they imitate. For example, a specific African English phrase is often used in the classroom (l. 274-276). Where Limburgish is concerned, she noted that people who speak that dialect often immediately feel connected to each other. Teacher A observed that the "one of us" mentality is prevalent among pupils as well, since it gives them a "sense of belonging" (l. 289; 366). She thus experiences a strong connection of regional varieties to pupils' identity and also expressed her disapproval of people who let go of their regional accent (l. 376-370). However, Teacher A pointed out that in this case, mother tongue use in the classroom does not need to be supported, since Limburgish speaking pupils hardly try to speak English in class (l. 267-268; 442-450).

In the experience of Teacher B, pupils' attitudes to foreign languages are quite negative, especially when languages are not perceived as beautiful (l. 220-222). According to him, their attitude towards modern foreign languages such as German is even worse than their peers' home languages, because they are supposed to study these languages (l. 296-300).

¹ Identity construction also relates to socialisation, as explained in section 2.4.

Teacher B ascribed this attitude to the fact that pupils, and people from rural areas in general, ridicule everything that is foreign to them (l. 301-304). However, that is not done in a hurtful manner, but is still at a joke-level (l. 376-377). He did not think it would be beneficial to pay attention to certain home languages, since in doing that, he would have to disadvantage other languages (l. 304-306). According to the teacher, pupils with other home languages than Dutch did not respond any differently to the multilingual activities (l. 337-338). Since he viewed a multilingual approach as something that a teacher can do in between activities and more spontaneously rather than it being a main focus of the lesson, Teacher B did not think it would contribute to learners' identity development (l. 384-385).

Teacher C did not have pupils with other home languages in the classroom, but they generally reacted quite positively to the activities, especially those about accents. According to the teacher, some pupils were eager to know more countries where English is spoken, although they still seemed to favour standard British and American varieties (l. 237-242). Concerning pupils' attitudes towards foreign languages, Teacher C indicated that they are generally more positive towards English, since that is perceived as being more relevant than, e.g., French (l. 307-311). She also mentioned that she experiences a dichotomy in the classroom, because some pupils who plan to work immediately after graduating secondary school, do not even think English is relevant for them: "these pupils speak accented Dutch (...) and are not interested [in foreign languages] altogether" (l. 339-340). However, the teacher told that in their work, these pupils meet Polish people with whom they have to communicate in English. Teacher C noted: "I find it interesting that they then say, oh, I have used that with Polish people and they do not know English at all" (l. 344-345). All in all, the teacher suggested that a multilingual approach in the classroom could have a positive effect on pupils' identity and well-being, but it would depend on their attitude towards language(s) (l. 393-395).

Whereas Teacher D did not necessarily address pupils' attitudes in her activities, the checklist made her more aware as a teacher that pupils can have another mother tongue than Dutch. However, she did notice that in the activity with a Danish text (Table 2, D2), pupils reacted differently to its pronunciation. Some took it very seriously, whereas it triggered laughter for others (l. 313-317). The teacher told she had not paid much attention to the multilingual children in her classroom, but asked a boy who speaks Arabic once whether he experienced influence from Arabic in language learning. "He told that he did not notice anything special, since he just learned English and the rest (i.e., Dutch and modern foreign languages, EB) looked like it, while Arabic was very different" (l. 354-356). Teacher D expressed that paying attention to her pupils' multilingualism could create more awareness and they would eventually come to view their linguistic knowledge as an asset. She even mentioned the possibility that instead of thinking in mistakes, pupils could start to think in instances of interference from their home language (l. 396-400).

Although Teacher E did not teach many multilingual pupils, he indicated that creating awareness around multilingualism can contribute to pupils' socialisation. In his opinion, teachers are vital in positively influencing pupils' attitude towards each other's languages and specifically the foreign languages that are taught, since pupils often "agree that subjects such as French and German are not useful" (l. 256-264). Where attitudes of multilingual pupils are concerned, Teacher E mentioned that he taught one multilingual boy from Greece who really likes English, although he did not notice any effect from the multilingual activities (l. 358-360). However, one time that pupil got to tell something about himself and his language, and the teacher tried to acknowledge that he probably did not feel Dutch. This appeared to be appreciated by the pupil, which is why Teacher E could imagine that valorising multilingualism can make his students feel seen (l. 401-407).

In conclusion, it appeared that teachers are divided with respect to the contribution of a multilingual approach to pupils' socialisation. As pupils' general attitude towards foreign languages is not quite positive, they do show interest for regional varieties of English, especially in pronunciation. Moreover, some teachers indicated that pupils who speak Dutch regional dialects generally have an even less positive attitude towards foreign languages. Teacher B endorsed this by calling the general attitude of people from rural areas deriding, though not hateful, towards languages that are foreign to them. A few teachers do acknowledge that paying attention to individual pupils' multilingualism could make them feel seen and view their linguistic knowledge as an asset. In order to achieve that, an individual approach is favoured, as well as spontaneous interactions with pupils.

4.3.3 Conclusion and Analysis

The second sub research question was as follows: *What are EFL teachers' beliefs regarding the contribution of implementing multilingualism to the qualification and socialisation of their students?* Where qualification is concerned, teachers are convinced that certain MLTs can increase their pupils' knowledge. Multiple teachers pointed out that the novelty of the activity can contribute to pupils' engagement with the topic as well (see section 4.3.1). With respect to socialisation, teachers see potential in creating a positive attitude towards regional varieties of English, though not necessarily towards other languages. However, for multilingual pupils, a few teachers thought that a multilingual approach can make them use and appreciate their linguistic knowledge (see section 4.3.2). The following paragraphs will consider some of the results in more detail.

Concerning the contribution of multilingual activities to pupils' qualification, teachers mentioned that pupils paid more attention when the activities were different from what they normally did. This novelty effect is shown to be effective in foreign language learning, since

it increases learner motivation and engagement (Thomson & Parsons, 2016). In particular Teacher E experienced this, since he combined a multilingual activity with a standard format, namely a reading text, but his pupils appeared to be much less engaged than with an activity that involved music and was different from usual. Thus, for effective qualification, engaging activities that pay attention to multilingualism could be most beneficial, although it should be further investigated to what extent the engaging rather than multilingual part of the activities contribute to pupils' qualification.

Where the contribution of MLTs to pupils' socialisation is concerned, pupils' interest was mainly limited to regional variation in English, but not to each other's languages or varieties of Dutch. Teachers even indicated that pupils' attitude towards foreign languages is quite negative, although the emotions are the strongest where languages that are offered at school are concerned (see section 4.3.2). According to the teachers, relevant factors that could contribute to these negative attitudes, are speaking a Dutch regional dialect and/or living in a rural area. Although research for the Dutch context is not available, a Malaysian study among rural communities suggests that this attitude could be due to a lack of necessity to use foreign languages (Zulkefly & Razali, 2019). Besides, research in the Spanish context concerning content and language integrated learning (CLIL), i.e., teaching non-language subjects in a foreign language, suggests that the a supportive family environment also influences pupils' attitudes towards language learning, which is stronger in urban than in rural areas (Alejo & Piquer-Píriz, 2016). Another factor might be that when pupils speak a regional dialect, they have a strong feeling of community, as observed by Teacher A (see section 4.3.2). That can result in what Teacher B referred to as the derision of foreign languages. This geographical aspect poses challenges for teachers that have to be overcome by paying attention to multilingualism in such a way, that it will contribute to a positive attitude to linguistic

diversity. That, in turn, could be beneficial for pupils' socialisation and the social cohesion in the classroom (Curriculum.nu, 2019; Hajer & Spee, 2017).

In assessing teachers' beliefs about qualification and socialisation, the third domain of purpose, subjectification, had not been considered since that refers to pupils' autonomy in relation to others, which is too comprehensive to evaluate after only three activities (Biesta, 2012; 2020, cf. section 2.3). Nevertheless, there appeared to be some evidence of subjectification. Biesta (2020) views interaction as a crucial tool for becoming a subject, which is why the use of interaction-based dialogic learning in the classroom could contribute to pupils' subjectification (Van Balen, 2017). In the case of Teacher A, multilingual activities were often prompted by her pupils' inquiries and interests, and she also emphasised the importance of dialogue in teaching (see 4.3.2). Thus, she appeared to already stimulate pupils' subjectification by using their knowledge as a starting point for the multilingual learning process (Skidmore & Murakami, 2016). Likewise, Teacher D had completed an activity that originated from spontaneous conversation (Table 2, D1). Such instances open up possibilities for a multilingual approach to not only contribute to pupils' qualification and socialisation, but also their subjectification.

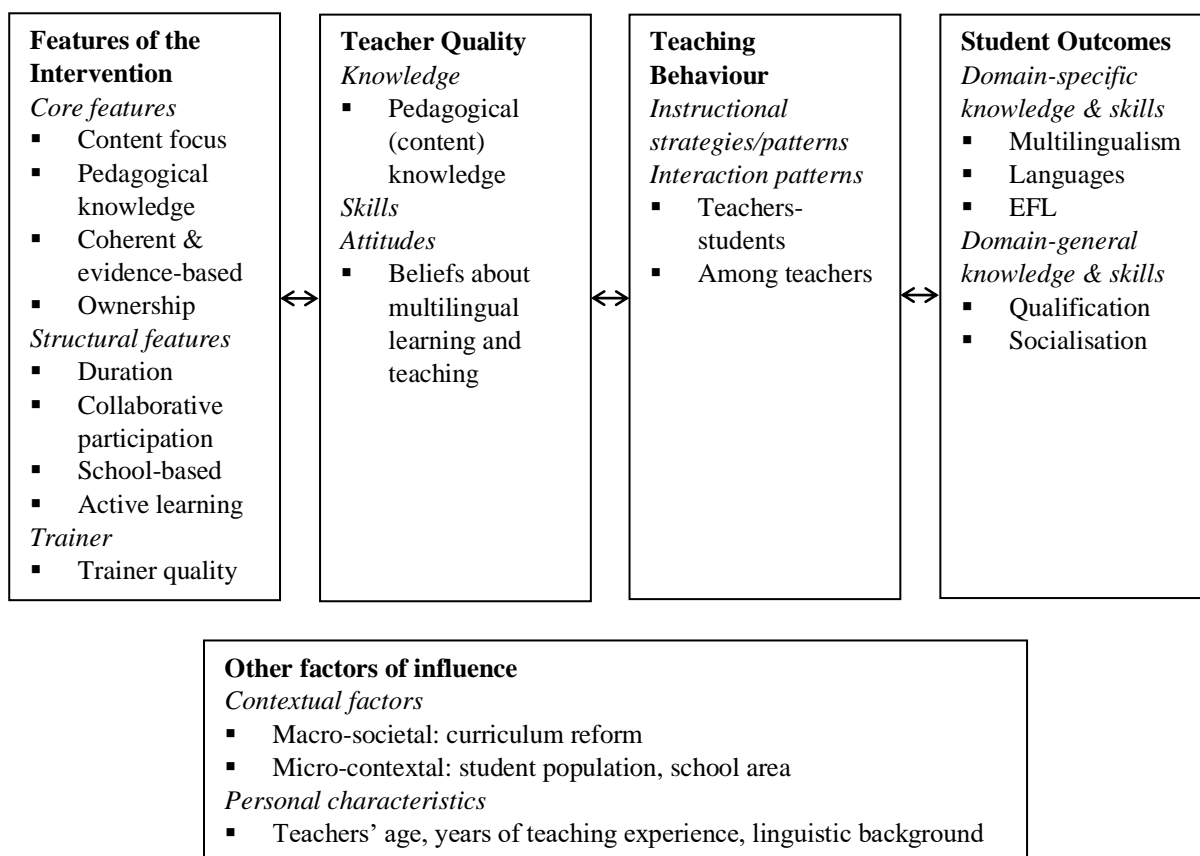
4.4 Teachers' Professional Development

The third sub research question is as follows: *To what extent does the checklist contribute to the teachers' professional development in the implementation of multilingualism?* In order to answer this question, the adapted PDI model from Merchie et al. (2018) is followed (Figure 2 repeated below, cf. section 2.6). First, the features of the current intervention are assessed in section 4.4.1, recall that Merchie et al. (2018) mention nine relevant features. Afterwards, interview answers concerning teacher quality (i.e., teachers' pedagogical content knowledge and beliefs) are considered (section 4.4.2). Subsequently,

teachers' answers concerning their teaching behaviour (i.e., how they are going to use the checklist in the future and whether they are sharing it with colleagues) are discussed (section 4.4.3). Since student outcomes were already taken into account in section 4.3, the section continues with an analysis of teachers' answers concerning other factors of influence (i.e., curriculum reforms and the extent to which the student population is multilingual) in section 4.4.4. Finally, conclusions are drawn and further analysed in section 4.4.5.

Figure 2

Evaluative Framework of Professional Development for Teachers (adapted from Merchie et al., 2018)



4.4.1 Intervention Features

Merchie et al. (2018) mention nine features that an ideal PDI consists of, of which four core features, four structural features and one trainer feature (see section 2.6). Regarding the

four core features, they were all present in the current intervention. Firstly, the intervention has to focus on content and student learning, which was true for the current intervention since teachers were interviewed about their students' increase of multilingual knowledge. Not only student learning, but also pupils' attitudes towards foreign languages and multilingualism were investigated. Moreover, the checklist that is used for this intervention has been informed by evidence on student learning (see section 2.3). Secondly, the intervention focused on enhancing teachers' pedagogical knowledge, since the checklist provided concrete examples of means to valorise multilingualism in ways that build on pupils' prior knowledge. Thirdly, the intervention was evidence-based and in line with teachers' standards and current (curricular) reforms (section 2.4). Fourthly, the intervention stimulated teachers to take ownership of the content and process, since they were free in the type of activities they did in following the checklist. Part of this is also that the checklist responded to teachers' self-identified needs, since it was developed in response to a need of concrete materials to pay attention to multilingualism (Van Beuningen & Poliřenská, 2019). As such, above four core features appeared to be present in the current intervention.

Subsequently, Merchie et al. (2018) consider four structural features of PDI, of which the two first features were not present in the current intervention. Firstly, the durational aspect is important, since the intervention programme needs to be extended and intensive (Desimone, 2009). This is where the current intervention fell short, since it only lasted a few weeks including the follow-up. However, this way, the intervention was suitable as an exploration to what extent it could be extended into a full intervention programme. Secondly, collaborative participation would be an important aspect, in which peers could observe each other's practices and provide feedback. This was also not the case for the current PDI, in which individual teachers participated, but should be considered in the future. Thirdly, the intervention was school based, meaning it was incorporated into teachers' daily practices by

means of the classroom activities. Fourthly, active learning was established by conducting interviews in which teachers could elaborate and reflect on their practices and knowledge. Several teachers even indicated that reflecting on the interview questions made them realise what the advantages of a multilingual approach actually entailed (see section 4.4.4). Thus, two structural features regarding duration and collaboration were not present in the current intervention, though the intervention was school-based and active learning was encouraged.

The last feature, trainer quality, concerns the trainer of the intervention (Merchie et al., 2018). Although it is difficult to assess this as the trainer is the same person as the researcher, it is important that the trainer has sufficient content knowledge. That was the case, since the trainer had already conducted research concerning the topic (cf. Babete et al., 2021). Some teachers also asked content-related questions after the interviews, indicating they were interested in the trainer's views and expertise. Besides, providing individual feedback to each teacher was an important aspect. Although the interviews were all individual, the trainer was not present during the activities, and thus was unable to provide tailored feedback. However, after hearing about teacher's views and considerations concerning the activities, the trainer did suggest future alterations to the activities. Thus, the trainer's quality with respect to content knowledge and the provision of individual feedback, was likely to be sufficient for the scale of the current intervention.

4.4.2 Teacher Quality

In Merchie et al.'s (2018) model, teacher quality refers to the increase of teachers' pedagogical content knowledge and their positive attitude towards the subject of the PDI, in this case, multilingualism (see Figure 2). In order to assess teacher quality, teachers were first asked about their pedagogical content knowledge and to what extent the checklist had facilitated that (Appendix 3, questions 3.8-3.9). Subsequently, they were asked what their

beliefs regarding the implementation of a multilingual approach were and whether they had developed new insights during the intervention (question 3.10).

Although Teacher A indicated that she sometimes briefly refers to other languages, which her pupils considered normal, she felt she was unable to facilitate multilingual children the way they should be facilitated. She illustrated this by the story of two pupils who speak Portuguese and have only been in the Netherlands for two years now (Appendix 7, l. 413-416). According to Teacher A, teachers are unable to provide them the linguistic support they need, since teachers have to keep up with the curriculum for the whole class. There are also other factors at play, all contributing to the unfortunate result of the children not integrating well. One of the children feels ashamed to hear herself speak in another language than her home language, which is why communication is difficult (l. 429-440). Teacher A concluded that “this underlines the importance of a multilingual approach” (l. 432-433). She indicated that she finds it important to tap into pupils’ prior linguistic knowledge, since it causes recognition, but after that, she returns to using or teaching the target language (l. 440-442). However, sometimes Dutch speaking pupils stick to their mother tongue because they are scared of using another language or peer pressure, which Teacher A thinks has an obstructive effect (l. 442-450). Regarding the intervention, she told that it did confirm her in her approach towards multilingualism and multilingual pupils, but also made her view her lessons from a new perspective (l. 557-559). In particular, she liked the checklist since she values the bigger picture, which is then divided into concrete points (l. 484-485). Thus, Teacher A indicated that the intervention has certainly been valuable to her and her teaching practices.

Teacher B had less positive feelings towards the checklist, since he views it as nice additional material he can work with, but not something that adds much to his expertise (l. 455-456). He would want to see more concrete examples of activities in the checklist, to facilitate the full understanding of what is meant by each component (l. 493-495). Teacher B

indicated that he did not think a multilingual approach would turn his pupils into better humans per se, but it would also cause no harm (l. 564-566). For this teacher, the positive effect of paying attention to multilingualism might be that it helps to create awareness for pupils that everyone is different, which is helpful in a multicultural society (l. 570-573).

Teacher C assumed she had been able to convey the usefulness of her multilingual activities to her students. Especially since the activities were different from what pupils were used to, pupils liked them (l. 460-461). However, the teacher could imagine that the excitement would lessen if she carried out similar activities more frequently (l. 461-463). She indicated that for her, the examples provided in the checklist were sufficiently concrete, since she prefers to use them as an inspiration to develop her own activities. However, she also indicated that some of her colleagues would favour fully elaborated activities (l. 521-527). Teacher C found the intervention interesting overall, and mentioned that it would be especially helpful to create awareness around multilingualism for pupils (l. 574-575). Ideally, she would do such activities a few times now and then, so that her pupils would not lose interest (l. 576-581).

Teacher D appeared to be quite enthusiastic about a multilingual approach in general, although she did not exactly know how multilingual pupils' learning should be facilitated. That is why she deliberately did not do an activity that tapped into prior linguistic knowledge of home languages, the teacher said (l. 464-469). However, she believed that valorising multilingualism in general can add to pupils' development, "especially when such activities would be done more frequently over longer stretches of time" (l. 469-472). Teacher D also thought the checklist was "perfect" for her, since the concept was quite new but there were sufficient examples of activities (l. 528-530). Thus, for now it was accessible and concrete, although she suggested that in a later stage, the checklist could be extended with specific teaching formats that can be carried out (l. 532-536). The teacher pointed out that she

particularly liked to see the confidence in pupils which the activities brought about, since they were building on pupils' existing knowledge (l. 585-587). She took delight in making pupils aware of this knowledge, thus facilitating them to successfully answer questions they otherwise would not have answered straight away. Another positive point Teacher D mentioned, is that bringing new cultures and perspectives into the classroom broadens her pupils' horizons (l. 587-588).

Although Teacher E did not always convey the usefulness of the activities to his students, he thinks that they were certainly made aware of certain aspects, such as the existence of different varieties of English. With one activity, he explicitly told his pupils that it was useful to shape their view of something they normally do not think about (l. 475-478), which was indicative of his pedagogical content knowledge. To him, the checklist itself was clear and inspiring, but he found the biggest disadvantage to be that schools do not grant the freedom to deviate from the standard curriculum (l. 538-541). Teacher E told that ultimately, he would want to develop a classroom project that would involve multilingualism, for which the checklist would be a great help (l. 541-544). However, for now, he would use it more as a tape measure to see to what extent his lessons adopt a multilingual approach (l. 547-548). According to this teacher, especially when pupils think they have reached a high level of English, they can still learn much about the right sayings in the right contexts or varieties (l. 597-599).

In conclusion, teacher quality has been assessed by asking questions concerning teachers' pedagogical content knowledge and their beliefs around (the benefits) of multilingualism. It appeared that most teachers thought they had been able to adequately convey the usefulness of the multilingual activities, which indicates a sufficient level of pedagogical content knowledge. Moreover, most teachers responded positively towards the checklist and found it a useful tool to pay attention to multilingualism, although sometimes

more elaborate examples would be preferred. Regarding teachers' attitudes, they generally believed that the valorisation of multilingualism would create awareness about language (varieties) and broaden pupils' horizons.

4.4.3 Teaching Behaviour

In Merchie et al's (2018) model, teaching behaviour is evaluated by assessing the instructional and interaction patterns that teachers developed (see Figure 2). In order to uncover these patterns for the current intervention, teachers were asked if and how they were going to use the checklist in the future (Appendix 3, question 3.11), as well as to what extent they were going to share their knowledge with colleagues (question 3.12).

Teacher A declared that she sees possibilities in designing a workshop for language teachers in her school. She would add concrete examples of activities, since teachers are quite practical and want to see what the activities look like so that they can be assured not to have their lesson schemes turned upside down (l. 602-608). The teacher would also like to create awareness among her colleagues by asking them similar questions as she has been asked in the interviews (l. 640-641). This would only be a starting point, because Teacher A added that "then, we can also evaluate and refine the school's language policy" (l. 641-642).

For Teacher B, the checklist will probably only be used when there are five minutes left or whenever he needs inspiration to do something new in his lessons (l. 610-611). Since multilingual activities are a bit different from what he would think of normally, he is planning to incorporate them only if there is room to do that (l. 618-620). The teacher also indicated that since he is the chair of the English department, he will probably share the checklist with colleagues (l. 612-613). Regarding the other foreign language or Dutch departments, he would perhaps mention it as well when they have a meeting (l. 645-646). In conclusion,

Teacher B considers the checklist and a multilingual approach essentially as something optional.

Teacher C is certainly inspired to use the checklist a number of times next academic year (l. 621-623). She also mentioned that she is planning to mention the checklist in a meeting and that way contribute to the innovation of the English department (l. 653-656). The teacher thinks that some of her colleagues would certainly try a multilingual approach, but others would want to stick to their standardised teaching materials (l. 657-659).

Since Teacher D observed that her pupils received a positive boost out of the multilingual activities, she would like to continue with the activities, although not as frequently as during the intervention (l. 624-626). She stated: “I would certainly like to use the checklist as a reference document when I want to do something different in my lesson” (l. 627-629). The teacher indicated that she and her colleagues were still busy with clearing backlogs, but otherwise she would have highlighted the checklist to her colleagues (l. 660-663). Right now, the teacher plans to anecdotally describe successful activities such as the Danish text in conversations with colleagues, so they can also make use of her positive experiences (l. 663-665).

Teacher E told that he certainly wants to use the idea of multilingualism in the future, ideally even in a project about language and multilingualism (l. 631-637). Since he works as a supply teacher, he works at multiple schools, so whenever a school is open towards such initiatives, the teacher would be eager to tell them about the valorisation of multilingualism (l. 666-668). According to him, many teachers already do things such as stimulating pupils’ meta-linguistic awareness, but he would be particularly willing to advise colleagues to pay attention to other MLTs as well (l. 668-671).

To conclude, teaching behaviour has been assessed by asking teachers whether they developed certain instructional and interaction patterns, i.e., whether they were planning on

using the checklist in the future and sharing it with colleagues. It appeared that all teachers are open to keep using the checklist to some extent, although a few seem to be more interested in having options for new activities than in actually using a multilingual approach throughout the lessons. Most teachers also have plans to share their knowledge and the checklist with their colleagues from at least the English departments. However, although they appear to be quite enthusiastic about the checklist and the activities, they generally do consider multilingual activities as optional and not something that has to be done frequently.

4.4.4 Other Contextual Factors of Influence

According to Merchie et al. (2018), there are contextual factors that can influence the successfulness of a PDI, which can concern macro-societal or micro-contextual factors (see Figure 2). For the current intervention, the macro-societal factor that is considered is a potential curriculum reform (see section 2.4) and a micro-contextual issue is to what extent the student population is multilingual. The extent to which teachers considered these factors to be of influence on their use of a multilingual approach were addressed in interview questions 3.13 and 3.14 (Appendix 3).

Regarding the proposed curriculum reform, teachers generally indicated that it would not influence their teaching practices to a great extent but for different reasons. Teacher A, B and D indicated that they want to address multilingualism whenever there is time to do it (l. 674, 706, 718), which Teacher D presumed will be more when it is incorporated in the curriculum (l. 718-719). However, Teacher B emphasised that his main focus stays the same regardless of curricular reforms, i.e., to teach what is tested (l. 688-696). Likewise, Teacher C and D preferred to do multilingual activities in combination with practicing skills that are tested, such as a reading text about a multilingual topic (l. 708-713, 720-723). Teacher E would like to use the checklist, but in his experience, a curriculum reform would hardly

influence teachers' practices (l. 730-736). He indicated that the school and fellow teachers would not be open towards educational innovations and thus form an obstacle in adopting new approaches in teaching materials or curricula (l. 737-745).

With respect the influence of the extent to which pupils are multilingual, teachers do acknowledge that it has an effect, but are divided as for which students a multilingual approach would particularly be beneficial. According to Teacher A, B and E, in particular multilingual pupils would benefit from multilingual activities, so it would be important to do them with a multilingual student population (l. 748-751, 756-757, 772-773). However, Teacher D not only indicated that it would be useful for multilingual pupils, but also for monolingual children, since they can experience that knowledge of multiple languages is useful and valuable (l. 764-771). Teacher C seemed to agree with this, but also viewed it as a challenge to create awareness around multilingualism when monolingual pupils are quite deeply rooted in their beliefs (l. 758-763).

All in all, contextual factors such as the proposed curriculum reform and the student population could have an influence on teachers' teaching practices, but in different ways and not to a great extent. Most teachers indicated that their own practices do not depend on curricular reforms, but rather on what is tested and they are likely to address multilingualism in combination with practicing skills that are tested. Furthermore, teachers think valorising multilingualism is particularly useful for multilingual learners, although some teachers also mention benefits for monolingual pupils, which illustrates that they are positive about using a multilingual approach regardless of the student population.

4.4.5 Conclusion and Analysis

The third sub research question was: *To what extent does the checklist contribute to the teachers' professional development in the implementation of multilingualism?* In order to

answer this research question, Merchie et al's (2018) PDI model has been adapted to the current intervention (see Figure 2). According to this model, five aspects contribute to successful professional development. Firstly, regarding the intervention features, it can be concluded that the core features are present in the current intervention, but some structural features such as duration and collaborative participation, should be improved on. Secondly, where teacher quality is concerned, teachers demonstrated considerable pedagogical content knowledge by integrating multilingualism into their lessons in a fluid manner. However, not all teachers felt confident to use all parts of the checklist, although they generally were positive about it as a tool. This was also reflected in a positive attitude towards the valorisation of multilingualism, although not all teachers deem it necessary. Thirdly, regarding teaching behaviour, most teachers are planning to continue using the checklist, although they would not do it very frequently. They also are all willing to share the checklist with their colleagues, and tell them about the intervention. Fourthly, with respect to student outcomes, those were already assessed in section 4.3, where it appeared that teachers certainly think multilingual activities can create awareness and increase knowledge for pupils. Although pupils' attitudes were not very different after only three activities, teachers certainly saw potential for them to appreciate linguistic diversity, also for multilingual pupils who could come to view their languages as assets. Fifthly, where other factors of influence are concerned, teachers would hardly depend on curricular reforms to adapt their way of teaching. Although they do think that the number of multilingual pupils would influence their ways of valorising multilingualism, they suggest it to be equally necessary for monolingual and multilingual pupils. All in all, the checklist certainly shows potential to function in a professionalisation trajectory, although there are areas that can be further discussed, which will be done in the following paragraphs.

From section 4.4.2, it appeared that teachers appeared to be positive about the checklist as resource to valorise multilingualism, although it would be insufficient for pupils who are newly arrived migrants and hardly share a language with the teacher and their peers. Regarding teachers' positive attitudes, they acknowledged that pupils can feel reassured when they can partially decipher a language they have not formally learnt. Teacher D even described it as a confidence boost, since their linguistic knowledge was sufficient to understand the main points of a Danish text (section 4.4.2). Although the aim was not necessarily to learn Danish here, the same strategies can be used in language learning. This can be illustrated by Cummins' (1981) iceberg model, where prior linguistic knowledge and skills can be used to aid learning a new language. However, Teacher D also described an Arabic-speaking boy, who indicated that he is not accommodated by his knowledge of Arabic in language learning, but only English and modern foreign languages (section 4.3.2). A possible explanation could be that Arabic and Dutch or modern foreign languages in the Netherlands are typologically distant (Del Pilar Agustín-Llach, 2019). Similarly, Teacher A thinks it is important to use pupils' prior linguistic knowledge for learning the target language, especially when languages are typologically similar (section 4.4.2). However, she also experienced her inability to facilitate immigrant pupils who do not speak Dutch and experience negative emotions such as shame when they speak another language than their home language. In order to guarantee these pupils good language education in Dutch and English, which builds on their mother tongue, more resources than only a checklist would be required. The individual approach that would be needed, cannot be facilitated by regular classroom teachers. Thus, it can be concluded that the current intervention would be particularly useful for teachers who want to use a multilingual approach with monolingual or well-integrated multilingual pupils.

That teachers generally were quite positive about using prior linguistic knowledge in the foreign language classroom in their second interview, is in contrast with what they indicated in the first interview. In this first interview, a few teachers clearly dismissed the use of mother tongues in the classroom, and even the use of pupils' entire linguistic repertoire was not stimulated because the focus was on the target language and they wanted to avoid confusion (see section 4.1). However, especially for some teachers, another picture emerged in the second interview. From the above paragraph, it becomes clear that Teacher A and D hold a positive attitude towards the use of other languages than the target language. Besides, Teacher A appeared to fully support people speaking Limburgish, since she values the sense of community that speaking a dialect brings (section 4.3.2). However, she also indicated that it is difficult to make pupils speak the target language in the classroom, so she did not stimulate mother tongue use for them. These beliefs seem to be paradoxical, in particular since her activities involved Limburgish and Dutch as well. Nevertheless, in these activities she connected the languages herself, without making the pupils use the languages, in order to prevent further use of Limburgish and Dutch. Teacher A also mentioned in the second interview that she preferred to make a short detour to the mother tongue and then go back to the target language again (section 4.3.1). Another example is from Teacher D, who thought in the first interview that using pupils' entire linguistic repertoire would become confusing. However, she appeared to stimulate pupils to use all their linguistic knowledge in deciphering a Danish text, and was enthusiastic about this activity afterwards. Thus, it can be concluded that teachers have broadened their views in doing these activities, since they had used MLTs in ways they were not in favour of before. This could indicate that the intervention has been useful and could be used to shape teachers' attitudes to some extent (cf. Hunzicker, 2011; Holdway & Hitchcock, 2018). However, it is still uncertain whether this would also apply for

teachers' attitudes towards non-Western home languages, since these languages have not really been used (cf. Agirdag, 2018; Van Beuningen & Polišenská, 2020a).

With respect to teaching behaviour, it appeared that teachers wanted to keep using the checklist after the intervention, which already points to a successful intervention (see section 4.4.3). However, teachers often indicated that a multilingual approach would not be their main focus, but that such activities would mostly function as a back-up for when they have time left. Other teachers viewed the activities as a useful contribution to their lessons, but only once in a while and not as frequently as during the intervention, which was three times in two weeks. A possible explanation for this that particularly teachers B and E pointed out, is that teachers mainly focus on what is tested (see section 4.4.4). This “backwash effect” of testing is a well-known phenomenon and is one of the factors that hampers curricular reforms (Yan, 2015, p. 7). However, testing attitudes towards linguistic diversity and the use of linguistic knowledge is difficult. Thus, the valorisation of multilingualism can only be tested when multilingualism is integrated in activities that seem to focus on other skills, which is often the case in teaching materials (Babete et al., 2021). Then, teachers need to be aware of the importance to valorise and use pupils' multilingualism so that they do not skip over this part of the activity. This way, doing multilingual activities would not take up much time and could even be a part of test preparation, but they can still contribute to pupils' qualification and socialisation. The current study has already shown that teachers are capable of integrating multilingual activities in such a way that the activity serves more functions than one.

As appeared from section 4.4.4, most teachers did not view a curricular reform as an incentive to use a multilingual approach. A possible explanation would be that only when changes in the curriculum would be reflected in tests and teaching materials, they would become directly relevant for the teaching contents (Nederlof, 2018; Yan, 2015). However, it is difficult to embed a multilingual approach in the Dutch evaluation system, which is mainly

summative, i.e., measuring the results of what is taught (Heij, 2014). That is why some researchers argue that formative assessment, i.e., evaluating and fostering development during teaching, would benefit multilingual education, since it allows for more heterogeneity and diversity, also in terms of language use (Heij, 2014; Nederlof, 2018). On the other hand, if the curricular reform does not take place, teachers indicate that it will also form no obstacle for them to continue valorising multilingualism. According to Teacher E, the largest obstacle is formed by teachers or even the school management who want to continue conservative teaching practices, and do not see the benefits of educational innovations (section 4.4.4). This issue has also been acknowledged by Kaal (2018) before. Thus, creating awareness among teachers and school management seems vital, along with optimising teaching materials according to Babete et al.'s (2021) findings.

According to Merchie et al. (2018) (see section 2.5), other factors that could possibly influence the success of a PDI are personal characteristics of the participants. In Table 2 (section 3.1), a few of these characteristics can be found, though in the current sample, there are no apparent influences of factors such as age and teaching experience on the teachers' attitudes and experiences. Moreover, the current sample would be too small to draw any conclusions from this. Another possible factor of influence was the teachers' own linguistic knowledge, which Van Compernelle (2016) suggested could influence their attitudes towards multilingualism. However, all teachers were multilingual to some extent and no apparent differences in attitude could be found in relation to their language knowledge. One factor that could influence the PDI outcomes is not necessarily a personal characteristic, but has to do with timing. Recall that two teachers withdrew their participation after the first interview, since they found the end of the academic year already to be too hectic. Thus, to increase the chances of a successful PDI, it can be advisable not to start the PDI at the end of the year.

5. Conclusion

The main research question that the current study attempted to answer, is: *To what extent is a practical checklist for the implementation of multilingualism a useful resource for Dutch secondary school teachers of EFL?* This research question has been answered by three sub questions, concerning the activities and multilingual learning techniques, the contribution of a multilingual approach to the qualification and socialisation of the pupils, and to what extent this checklist can be used for the professionalisation of teachers. The answers to these questions are summarised in section 6.1. Subsequently, a few recommendations concerning the checklist and its application in practice are provided (section 6.2). The chapter ends with a discussion of the current study's limitations and directions for further research (section 6.3).

5.1 Summary

To answer the main research question, this study has shown that a practical checklist for the implementation of multilingualism is a promising resource for Dutch secondary school teachers of EFL. In using the checklist, it appeared that teachers prefer MLTs that pay attention to intra-lingual (particularly regional) variation and meta-linguistic awareness. Most teachers believed that especially these MLTs can contribute to pupils' qualification, but also their socialisation. However, they indicated that pupils who speak a regional dialect of Dutch would be less likely to adopt a positive attitude towards foreign languages. Furthermore, the intervention in which the checklist was used appeared to be a successful professional development initiative for teachers, in which teachers became aware of the importance of a multilingual approach, as well as the relative ease with which it can be integrated into activities. It seems promising that all participants planned to continue using the checklist to some extent and even share it with their colleagues.

5.2 Recommendations

In response to the results of the current study, a few recommendations can be made regarding the checklist and its application. Although the checklist already appeared to be a useful tool for EFL teachers, some slight alterations would improve it as a resource to valorise multilingualism. In general, teachers seemed to understand which type of activities corresponded with which MLT(s), yet one possible improvement would concern the MLT called language learning strategies. Teacher D misinterpreted this MLT as concerning general language learning strategies, but then the multilingual component would be missing (see section 4.2.1). Besides, Teacher C mentioned that language learning strategies would not be suitable for beginning language learners since she thought the example activities were quite advanced. However, the examples of this MLT that were found in teaching materials were quite evenly distributed over the years, so that would not have to be an issue (Babete et al., 2021). Thus, the title of this MLT might be misleading, but the examples of activities could lead to confusion as well. Consequently, a clearer description of the relevance of this MLT for a multilingual approach including clearer examples could avoid future misinterpretations. In particular since multiple teachers mentioned that examples of activities could be extended to make them easier to implement (see section 4.4.2), adding images from examples that were found by Babete et al. (2021) could be a good starting point.

Furthermore, it is recommended that a refined version checklist is distributed among teachers and teacher educators to create awareness that using a multilingual approach is important and also does not have to cost much effort. Ideally, this intervention would even be extended to a full professionalisation trajectory for foreign language teachers. All in all, the results from this study should encourage not only teachers, but also policy makers and educational publishers to provide room for a multilingual approach in the curriculum, teaching materials, and perhaps even (formative) assessments.

5.3 Limitations and Further Research

Since the current study aimed to be exploratory in nature, it is subject to a few limitations. First and foremost, the sample size was rather small, which had the advantage of in-depth analysis of each participant, but it hardly allows for generalisations. What adds to this, is that the participants formed a rather heterogeneous group, for example regarding their experiences, schools at which they work and the age of pupils they teach. Furthermore, the duration of the intervention was limited for what teachers were asked to reflect on. Thus, for some questions, teachers' answers sometimes concerned their general experiences, because their experiences with the checklist were too limited to take into consideration. Lastly, presence of the researcher during the activities was not possible for this research, but it would have been desirable in order to analyse teachers' multilingual practices in a more in-depth manner.

All in all, this research opens up possibilities for further research into the implementation of multilingualism in foreign language education. For instance, the current research only considered schools where English is taught as a foreign language, but it would be interesting to see how bilingual Dutch-English schools would apply a multilingual approach and to what extent teachers' attitudes towards the checklist would differ as well. Then, the contribution of a CLIL approach would also be interesting to consider, taking into account research by, e.g., Lasagabaster (2009) and Günther-van der Meij et al. (2020b). Furthermore, it would be interesting to consider what the commonalities and differences are between a multilingual approach in mother tongue (i.e., Dutch) education and foreign languages. That is especially relevant since Curriculum.nu (2019) proposed multilingualism as a building block for both Dutch and English/modern foreign languages. Hence, insights and developments in both fields could be combined, and eventually be shared with all

language teachers. Collaboration among teachers across departments and schools would be important, also to improve teachers' professional development (Merchie et al., 2018). Finally, research should be carried out concerning the influence of speaking a regional Dutch dialect or living in rural areas on pupils' and teachers' attitudes towards multilingualism, since that would possibly increase the relevance of a multilingual approach in these areas.

References

- Agirdag, O. (2018). Het straffen van meertaligheid op school: De schaamte voorbij. In O. Agirdag & E. R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 44-52). Boom Uitgevers.
- Alejo, R., & Piquer-Píriz, A. (2016). Urban vs. rural CLIL: An analysis of input-related variables, motivation and language attainment. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 245-262. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1154068>
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39-45. <http://dx.doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>
- Avermaet, P. van (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6-10.
- Babete, T.K.L.M., Benschop, M.J., & Quay, C. de (2021). *Meertaligheid in Nederlandse en internationale leergangen Engels, Frans en Spaans*. SLO / Utrecht University.
- Balen, J. van (2017). “Mag ik u onderbreken?” Over hoe je ruimte voor subjectificatie kunt creëren binnen de vakles Nederlands. In A. Mottart and S. Vanhooren (Eds.), *Eenendertigste Conferentie van het Schoolvak Nederlands* (pp. 106-109). De Nederlandse Taalunie.
- Beuningen, C. van, & Polišenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs; Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25-36.
- Beuningen, C. van, & Polišenská, D. (2020a). Durf meer met meertaligheid. *Levende Talen Magazine*, 107(7), 10-14.
- Beuningen, C. van., & Polišenská, D. (2020b). Meertaligheid in de klas. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal en R. de Graaff (Eds.), *Handboek vreemdetalendidactiek* (pp. 353-367). Coutinho.

- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2, 1-14.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Boom Lemma.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Branden, K. van den (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Acco.
- Broek, E.W.R. van den (2020). *Language awareness in foreign language education. Exploring teachers' beliefs, practices and change processes* [Doctoral dissertation, Radboud University] Radboud Repository.
<https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/222442>
- Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N., & Rogge, F. (2020). Addressing linguistic diversity in the language classroom in a resource-oriented way: An intervention study with primary school children. *Language Learning*, 70(2), 382-419.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, 923-939.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339-343.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>
- Compernelle, R. A. van (2016). Are multilingualism, tolerance of ambiguity, and attitudes toward linguistic variation related? *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 61-73. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2015.1071821>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages:*

- Learning, Teaching, Assessment. Companion volume.* <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of education*, 163(1), 16-29.
- Curriculum.nu (2019). *Leergebied Engels/MVT. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen.*
<https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/>
- Del Pilar Agustín-Llach, M. (2019). The impact of bilingualism on the acquisition of an additional language: Evidence from lexical knowledge, lexical fluency, and (lexical) cross-linguistic influence. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 888-900.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X0833114>.
- French, L., & Beaulieu, S. (2016). Effects of sociolinguistic awareness on French L1 learners' planned and unplanned oral production of stylistic variation. *Language Awareness*, 25(12), 55-71.
- Fried, M. (2010). Introduction: From instances of change to explanations of change. In M. Fried, J.O. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Variation and change: Pragmatic perspectives* (Vol. 6, pp. 1-16). John Benjamins Publishing.
- Frijns, C. (2015). Wie heeft er een çekiç? Over het omarmen van meertaligheid op school. *Basis*, 11, 22-24.
- Frijns, C., Sierens, S., Van Gorp, K., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Devlieger, M. (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal!* Literatuurstudie praktijkgericht onderwijsonderzoek in opdracht van de Vlaamse OnderwijsRaad (Vlor). KU Leuven/UGent.

- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (23)1, 17-35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Graaf, A. de, Delarue, S., & De Coninck, K. (2019). *Antwoorden op vragen over omgaan met meertaligheid in het onderwijs in het Nederlandse taalgebied*. Retrieved from <https://taaluniversum.org/sites/tuv/files/downloads/Omgaan%20met%20meertaligheid%20in%20het%20onderwijs.pdf>
- Goulmy, C. (2019, October 9). Gert Biesta over curriculum... *Didactief Online*. <https://didactiefonline.nl/artikel/gert-biesta-over-curriculum>
- Günther-van der Meij, M., Duarte, J., & Coret-Bergstra, M. (2020a). Meertalig voortgezet onderwijs voor iedereen. *Levende Talen Magazine*, 107(6), 16-20.
- Günther-van der Meij, M., Duarte, J., & Nap, L. (2020b). Including multiple languages in secondary education: A translanguaging approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 73-105. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0027>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Hajer, M., & Spee, I. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. PO-Raad.
- Heij, K. (2014). 'We toetsen te veel en doen te weinig met de resultaten': Interview met Karen Heij, directeur Bureau ICE. *Toets!*, 1, 6-9.
- Holdway, J., & Hitchcock, C. H. (2018). Exploring ideological becoming in professional development for teachers of multilingual learners: Perspectives on translanguaging in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 75, 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.015>

- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Kaal, A. (2018). *Mvt-onderwijs nu en in de toekomst. Opvattingen van docenten en vakdidactici*. Meesterschapsteam mvt/VU Amsterdam.
- Kemp, C. (2001). *Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment* [Doctoral dissertation, University of Edinburgh]. British Library EThOS.
<https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.528437>
- KNAW (2018). *Talen voor Nederland*. Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Korevaar, R. (2020). *Inzet meertaligheid in het mvt-onderwijs: Verslag van onderzoek naar de inzet van meertaligheid als hulpmiddel in het mvt-onderwijs in het voortgezet onderwijs*. SLO. <https://www.slo.nl/documenten/@16606/inzet-meertaligheid-mvt-onderwijs/>
- Lasagabaster, D. (2009). The implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 157(1), 23-43.
<https://doi.org/10.2143/ITL.157.0.2042586>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143-168.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Nederlof, N. (2018). *Meertaligheid in het Nederlandse onderwijs: Aanbevelingen voor curriculumherziening en nationaal taalbeleid* [Master's thesis, Utrecht University]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/366760>

- Nederlof, N., & Smit, J. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs: een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. SLO.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
<https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Rehbein, J., Ten Thije, J. D., & Verschik, A. (2012). Lingua receptiva (LaRa) - remarks on the quintessence of receptive multilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 248-264.
- Skidmore, D., & Murakami, K. (2016). Dialogic pedagogy: An introduction. In D. Skidmore and K. Murakami (Eds.), *Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning* (pp. 1-16). Multilingual Matters.
- Slembrouck, S., Van Avermaet, P., & Van Gorp, K. (2018). Strategies of multilingualism in education for minority children. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens and K. Maryns (Eds.), *The Multilingual Edge of Education* (pp. 9-39). Palgrave Macmillan.
- Smedt, H. de (2009). Talen leren en talensensibilisering: beroep doen op de kracht van de verbeelding. In S. Vanhooren and A. Mottart (Eds.), *Drieëntwintigste Conferentie van het Schoolvak Nederlands* (pp. 23-29). De Nederlandse Taalunie.
- Smits, T. F., & Kloots, H. (2015). Leerganganalyse met aandacht voor intratalige variatie: Welke “T” in NVT-onderwijs? In M. Boogaard, B. van den Bogaerde, S. Bacchini, M. Curcic, N. de Jong, E. le Pichon, & L. Rasier (Eds.), *Artikelen van de 8^e Anéla Conferentie Toegepaste Taalwetenschap 2015* (pp. 79-96). Eburon.
- Soares, C. T., Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2020). ‘Red is the colour of the heart’: making young children’s multilingualism visible through language portraits. *Language and Education*, 35(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1833911>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion

- education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129.
- Tammenga-Helmantel, M. (2021). Wat docenten denken en maken van taalbewustzijn. Een curriculaire uitdaging voor het moderne vreemdetalenonderwijs? *Levende Talen Tijdschrift*, 22(1), 35-39.
- Thomson, R., & Parsons, D. (2016). Keeping it fresh: The importance of novelty in the classroom. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 21, 57-62.
- Yan, C. (2015). 'We can't change much unless the exams change': Teachers' dilemmas in the curriculum reform in China. *Improving Schools*, 18(1), 5-19.
<https://doi.org/10.1177/1365480214553744>
- Zulkefly, F., & Razali, A. B. (2019). Malaysian rural secondary school students' attitudes towards learning English as a second language. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1141-1156.

Appendices

Appendix 1: Interview 1

Allereerst wil ik u bedanken dat u aan dit onderzoek in het kader van mijn scriptie mee wilt werken. In dit gesprek zou ik u graag vragen willen stellen aangaande meertaligheid en de mate waarop dit naar voren komt in de mvt-les. De aanleiding hiervoor is de bouwsteen meertaligheid in de voorstellen van Curriculum.nu. Het doel wordt als volgt geformuleerd: “Leerlingen breiden hun meertaligheid uit en leren die doelgericht in te zetten. Ze krijgen inzicht in associaties die talen kunnen oproepen en leren talen en hun sprekers met een open blik benaderen” (Curriculum.nu, 2019). De vraag is nu wel hoe je dit precies vormgeeft in de les en in welke mate dit nu relevant is voor de mvt-les, in uw geval Engels. Daar ga ik later meer over vertellen; eerst zou ik een aantal vragen willen stellen. Ik zou graag een audio-opname maken van dit gesprek, zou u hiervoor het volgende document willen lezen en ondertekenen?

1.1 Wat is uw leeftijd?

1.2 Hoeveel jaar geeft u al les?

1.3 In welke klas gaat u de naastlegger gebruiken?

1.4 Welke talen spreekt u en in welke mate?

1.5 Kunt u iets vertellen over de talen van de leerlingen op uw school?

1.6 Wat is volgens u de definitie van meertaligheid?

[Vertellen over de definitie van Curriculum.nu:

Meertalig repertoire: de talen, taalvariëteiten of de woorden en uitdrukkingen uit andere talen/taalvariëteiten die een persoon passief en/of actief beheerst.

Meertaligheid in de samenleving: het naast elkaar bestaan van verschillende talen en taalvariëteiten binnen een bepaalde context of een bepaald gebied.

Meertalige competentie: het functioneel en flexibel kunnen inzetten van een meertalig repertoire om te communiceren of om een nieuwe taal te leren.

Dit wordt ook wel translanguaging genoemd, wat ingezet kan worden als een didactische strategie: flexibel omgaan met talen is hier belangrijk, de doeltaal moet als leertaal worden ingezet en dat kan door het gebruik van meerdere talen.]

1.7 Wanneer u Engels geeft, gebruikt u dan andere talen? Wanneer gebruikt u Nederlands? Heeft u overwogen om talen van de leerlingen te gebruiken, als dat aan de orde is?

1.8 Vindt u het zinvol om als taaldocent leerlingen in de les expliciet bewust te maken van overeenkomsten en verschillen tussen de talen die zij leren (dus Nederlands of andere op school geleerde talen)? Ziet u hierin verschil tussen op school geleerde talen en thuistalen?

1.9 Zouden meertalige leerlingen in de les de mogelijkheid moeten krijgen om hun moedertaal te gebruiken?

1.10 Vindt u het zinvol om als taaldocent leerlingen te stimuleren hun hele talige kennisrepertoire (dus Nederlands, moderne vreemde talen en thuistalen) in te zetten tijdens de les?

1.11 In hoeverre besteedt u in de les aandacht aan meertaligheid in het algemeen en de meertalige kennis van leerlingen?

1.12 Zou u behoefte hebben aan didactische strategieën of lesmaterialen om doelgericht aandacht te kunnen besteden aan meertaligheid?

In een eerder onderzoeksproject binnen SLO ben ik bezig geweest met het operationaliseren van meertaligheid voor het mvt-onderwijs. Hier is een kijkkader uit voortgekomen, op basis waarvan ik zowel Nederlandse als internationale lesmethodes heb doorgekeken om te kijken welke opdrachten en teksten aan de verschillende categorieën voldeden. Gelukkig werden er nog redelijk wat voorbeelden gevonden, die we hebben samengevat in een praktische naastlegger. Nu trek ik dit onderzoek dus door naar de praktijk, waarbij ik u wil vragen of u de naastlegger wilt gebruiken ter inspiratie in uw lessen voor ongeveer twee weken. U kunt bijvoorbeeld zelf nieuwe activiteiten bedenken, of lessen die al op de planning stonden iets aanpassen zodat er meer aandacht wordt geschonken aan het meertalige aspect. Voor dit onderzoek is het de bedoeling dat u 3-5 keer bewust iets doet met de naastlegger (kan dus ook meerdere keren per les). Per keer vraag ik u een kort evaluatieformulier in te vullen, zodat ik weet wat u precies gedaan heeft. Vervolgens plannen we na de twee weken weer een interview.

[Doornemen naastlegger per categorie]

[Kort doornemen evaluatieformulier]

1.13 Heeft u verder nog vragen?

Hartelijk bedankt voor uw deelname aan dit interview en succes met het implementeren van meertaligheid in uw lessen. Als er in de tussentijd vragen ontstaan, kunt u altijd contact met mij opnemen.

Appendix 2: Evaluation Form

Dit formulier vult u zo snel mogelijk in nadat u een activiteit of les heeft vormgegeven met behulp van de naastlegger (3-5 keer binnen twee weken). Deze korte terugblik per les wordt later gebruikt in het interview na de periode met lessen, zodat u niet alle details hoeft te onthouden. Ook kan ik tussentijds zien wat er goed gaat en waar nog evt. tips of sturing nodig is. Tijdens de activiteiten is het van belang om te letten op input/reacties vanuit de klas, zodat we daar in het interview straks op door kunnen gaan. Wanneer u meerdere activiteiten heeft gecombineerd in een les, vult u deze evaluatie even zo vaak in. Hartelijk dank en bij vragen kunt u me altijd een e-mail sturen: m.j.benschop@students.uu.nl of bellen: 06-58981112.

2.1 Wat is uw naam?

2.2 Wanneer heeft u de les/activiteit gegeven?

2.3 Dit is de ... keer dat ik de naastlegger heb gebruikt.

2.4 Op welke categorie(ën) van de naastlegger heeft u de les/activiteit gebaseerd?

2.5 Kunt u de les/activiteit beschrijven? In hoeverre bent u geïnspireerd door de voorbeelden uit de naastlegger of heeft u zelf iets bedacht?

2.6 Kunt u uw vorige antwoord motiveren? Waarom heeft u voor deze activiteit gekozen?

2.7 Zijn er nog evt. opmerkingen of vragen bij u opgekomen?

Appendix 3: Interview 2

Fijn dat u open stond voor een tweede interview. Ik had in het vorige interview en in een opeenvolgend mailtje benoemd dat ik benieuwd was naar de reacties van leerlingen en de dynamiek in de klas. In de eerste helft van dit interview zou ik daarom wat vragen willen stellen die draaien om de leerlingen en hun interesse voor de meertalige activiteiten. Vervolgens zou ik willen focussen op de bijdrage van deze interventie aan uw professionele ontwikkeling als docent.

- 3.1 Hoe relevant vond u de aandacht voor een meertalige benadering voor uw leerlingen? Zijn er bepaalde categorieën uit de naastlegger waar de leerlingen volgens u meer aan hadden dan aan andere?
- 3.2 Heeft u het idee dat leerlingen door de activiteiten meer kennis hebben opgedaan over verschillende talen of taal als fenomeen?
- 3.3 Hoe snel pikten de leerlingen het op? Kon u merken dat er eye-openers bij zaten?
- 3.4 Merkte u dat leerlingen interesse hadden voor de talen van anderen? Was er een open en positieve sfeer rond elkaars meertaligheid?
- 3.5 Kon u merken dat er verschil zat in de houding van leerlingen richting verschillende talen?
- 3.6 Indien van toepassing: hoe hebben de meertalige leerlingen (met thuistalen die niet op school geleerd worden) de lessen/activiteiten ervaren?
- 3.7 In hoeverre denkt u dat de aandacht voor meertaligheid kan bijdragen aan de identiteitsvorming van meertalige leerlingen?
- 3.8 Heeft u het idee dat u meertalige leerlingen goed kon faciliteren? En dat de andere leerlingen het nut van een meertalig benadering inzagen?
- 3.9 Denkt u dat de uitleg vooraf en de naastlegger op zichzelf voldoende is om aandacht te schenken aan meertaligheid in de les? Of zou u behoefte hebben aan meer handvatten?
- 3.10 Bent u overtuigd van het nut van de aandacht voor meertaligheid in de mvt-les? Bent u wellicht tot nieuwe inzichten gekomen naar aanleiding van de praktijk?
- 3.11 Wat bent u van plan in de toekomst met de opgedane kennis te doen? Gaat u proberen dit voort te zetten?
- 3.12 In hoeverre gaat en kunt u de relevantie van een meertalige benadering in de les uitleggen aan collega's (van mvt/Nederlands)?
- 3.13 Hoe grote rol ziet u voor meertaligheid in de lessen? In hoeverre hangt dit af van de voorgestelde curriculumherziening?
- 3.14 Denkt u dat de mate van meertaligheid van de leerlingen in een klas invloed heeft op de relevantie van een meertalige benadering?

3.15 Heeft u nog afsluitende vragen of opmerkingen?

Appendix 4: Informed Consent Form

Informatie en toestemmingsverklaring voor deelname aan: Onderzoek meertaligheid in het Engels onderwijs

U wordt gevraagd om deel te nemen aan wetenschappelijk onderzoek in het kader van een masterscriptieproject. Het doel hiervan is om inzicht te krijgen in hoe vo-docenten Engels meertaligheid implementeren in hun onderwijs. Het onderzoek bestaat uit twee interviews waar audio-opnames van worden gemaakt, zodat de verkregen informatie later kan worden geanalyseerd. Tussen de interviews wordt u geacht twee weken aandacht te geven aan meertaligheid in uw lessen en dit na elke les te rapporteren aan de onderzoeker middels een evaluatieformulier.

Deelname aan dit onderzoek levert u voordeel op in de vorm van verkrijging van praktische tips om aandacht te schenken aan meertaligheid in de les. Voor dit onderzoek is geen vergoeding beschikbaar. De geschatte tijdsinvestering bestaat uit twee interviews van rond de 30 minuten, en het voorbereiden en geven van activiteiten waarin meertaligheid aan bod komt.

Deelname is geheel vrijwillig. Als u toch besluit niet mee te doen, of als u zich op een later moment bedenkt, kunt u altijd stoppen op ieder gewenst moment. Ook als u heeft meegedaan kunt u uw toestemming nog intrekken. Uw onderzoeksgegevens zullen dan niet worden meegenomen in de analyses.

Uw persoonsgegevens (naam en e-mailadres) worden beheerd door één persoon, de onderzoeker. Uw persoonsgegevens zullen niet verstrekt worden aan derden. De gegevens die tijdens dit onderzoek worden verzameld krijgen een code die alleen met een door de onderzoeker beheerde sleutel naar u te herleiden is. De data worden opgeslagen en bewaard door de onderzoeker op een beveiligde online cloud en worden na transcriptie verwijderd. De data worden alleen anoniem verwerkt in het onderzoek.

Wanneer u vragen heeft of nadere informatie wilt inwinnen, kan dit door contact op te nemen met de onderzoeker: Emma Benschop (m.j.benschop@students.uu.nl / 06-58981112).

Ik bevestig:

- dat ik naar tevredenheid over het onderzoek ben ingelicht;
- dat ik in de gelegenheid ben gesteld om vragen over het onderzoek te stellen en dat mijn eventuele vragen naar tevredenheid zijn beantwoord;
- dat ik gelegenheid heb gehad om grondig over deelname aan het onderzoek na te denken;
- dat ik uit vrije wil deelneem.

Ik stem er mee in dat:

- de verzamelde gegevens voor wetenschappelijke doelen worden verkregen en bewaard zoals hierboven vermeld staat;
- er voor wetenschappelijke doeleinden geluidsopnamen worden gemaakt die na transcriptie worden verwijderd.

Ik begrijp dat:

- ik het recht heb om mijn toestemming voor het gebruik van data in te trekken.

Naam deelnemer: _____ Datum, plaats: ____ / ____ / _____, _____

Handtekening: _____

In te vullen door de uitvoerend onderzoeker:

Naam: _____

Ik verklaar dat ik bovengenoemde deelnemer heb uitgelegd wat deelname aan het onderzoek inhoudt.

Datum: ____ / ____ / _____ (dd/mm/jjjj)

Appendix 5: Checklist

The following checklist has been developed by Babete et al. (2021):

Meertaligheid integreren in het moderne vreemdetalenonderwijs

Naastlegger bij de voorbereiding van lesactiviteiten

In onze samenleving is meertaligheid voor veel mensen dagelijkse praktijk. Ook in het moderne vreemdetalenonderwijs verdient de meertaligheid van je leerlingen de aandacht. Dit kan allereerst door talensensibilisering: de waardering van meertaligheid, maar het kan ook door functioneel meertalig leren. Hierbij help je leerlingen om hun meertalige kennis in te zetten bij het leren van de vreemde taal. Deze naastlegger biedt inspiratie en concrete voorbeelden om vorm te geven aan lessen waarin je ruimte biedt aan meertaligheid.

Talensensibilisering

1. Meertalig bewustzijn

Leerlingen bewust maken van meertaligheid in de samenleving, maar ook van zichzelf of van een ander.

Teksten en activiteiten laten leerlingen reflecteren op welke talen zij en anderen spreken of wat verschillende talen voor hen betekenen, maar ook het begrip meertaligheid en de rol van meertaligheid in de samenleving komen aan bod. Te denken valt aan:

- Meertaligheid van de leerlingen zelf, bijvoorbeeld door middel van:
 - o Een taalportret of talenpaspoort (De Graaf et al., 2019);
 - o Een opdracht waarbij leerlingen een sollicitatie schrijven waarin ze aangeven welke talen ze spreken.
- Meertaligheid van anderen, bijvoorbeeld door:
 - o Een tekst of opdracht waarin staat welke taal of talen bekende mensen spreken;
 - o Een tekst of opdracht die gaat over de meertaligheid van anderen, bijvoorbeeld van families.
- Meertaligheid in de samenleving, bijvoorbeeld door:
 - o Teksten of opdrachten over meertaligheid in de samenleving, bijvoorbeeld over een land waar meerdere talen worden gesproken;
 - o Een opdracht over de talen die in de klas worden gesproken.

2. Verspreiding doeltaal

Leerlingen kennis laten maken met de omvang van het doeltaalgebied.

In de les maken leerlingen impliciet of expliciet kennis met de plaatsen waarin de doeltaal gesproken wordt. Te denken valt aan:

- Weergave van verspreiding van de doeltaal over de wereld, bijvoorbeeld door:
 - o Een tekst of opdracht over het Engels in India of Korea;
 - o Een opdracht waarbij leerlingen doeltaalgebieden moeten opzoeken.

3. Intra-linguïstische variatie

Leerlingen kennis laten maken met taalvariatie binnen het doeltaalgebied.

In de les maken leerlingen kennis met regionale, stilistische of pragmatische variatie binnen de doeltaal door het te benoemen of uit te leggen. Te denken valt aan:

- Regionale variatie binnen het doeltaalgebied, bijvoorbeeld in:
 - o Een luisteroefening waarin leerlingen accenten moeten koppelen aan regio's;
 - o Een tekst over een bepaald dialect of accent en op wat voor manier die anders is dan de standaardvariëteit die geleerd wordt.
- Stilistische variatie binnen de doeltaal in uitleg en opdrachten, bijvoorbeeld door:
 - o Onderscheid te maken tussen formeel en informeel taalgebruik in zowel geschreven als gesproken taal.
- Pragmatische variatie binnen de doeltaal in uitleg en opdracht, bijvoorbeeld in:
 - o Een oefening waarin leerlingen nadenken over stellingen van sociolinguïstische aard of over situationeel taalgebruik.

4. Metalinguïstisch bewustzijn stimuleren

Door middel van taalvergelijking leerlingen bewust maken van de overeenkomsten en verschillen tussen talen en variëteiten.

Talige fenomenen uit diverse talen en variëteiten worden naast elkaar geplaatst en vergeleken. Dit kan in een vergelijking met het Nederlands, met andere moderne vreemde talen of met thuistalen. Te denken valt aan:

- Vergelijking van klanken in een uitleg of opdracht, bijvoorbeeld:
 - o Klanken in de doeltaal die niet in de taal van de leerlingen voorkomen worden vergeleken met een vergelijkbare klank, of tussen welke klanken de doelklank in zit.
- Vergelijking van woorden in een uitleg of opdracht, bijvoorbeeld:
 - o De betekenis van een woord kan worden geraden door het te vergelijken met een woord uit een andere taal. Hierbij kan ook worden gewezen op *false friends*.
- Vergelijking van grammaticale constructies in een uitleg of opdracht, bijvoorbeeld:
 - o In de grammatica-uitleg van de doeltaal kunnen andere talen worden betrokken, zoals dat de Engelse *present perfect* op een andere manier gebruikt wordt dan de Nederlandse voltooid tijd of wat de overeenkomsten zijn in de positie van vraagwoorden in verschillende talen.

Functioneel meertalig leren

5. Taalleerstrategieën

Leerlingen worden gestimuleerd om strategieën die het taalleerproces ondersteunen te gebruiken.

Leerlingen zijn in staat om factoren die het doeltaalbegrip ondersteunen, te gebruiken en te vergelijken met andere (moderne) vreemde talen. Te denken valt aan:

- Intonatie en de manier waarop de betekenis van een woord hierdoor kan veranderen, bijvoorbeeld in:
 - o Een uitspraak-oefening waarin het intonatiepatroon van de doeltaal wordt uitgelegd en vergeleken met het Nederlands;
- Non-verbale communicatie, bijvoorbeeld door:
 - o Leerlingen de betekenis van gebaren in de doeltaalcultuur te laten vergelijken met de betekenis van gebaren in hun eigen cultuur.

6. Inzet aanwezige taal/talenkennis

Leerlingen zetten hun specifieke taalkennis gericht in bij het leren van een nieuwe taal om positieve interferentie te bevorderen en negatieve interferentie te verminderen.

Aspecten van de doeltaal worden expliciet vergeleken met een taal die de leerlingen al kennen, of leerlingen worden aangemoedigd om dat zelf te doen. Dit kan gaan om Nederlands, talen die op school worden aangeboden of een thuistaal of dialect. Te denken valt aan:

- Het Nederlands, bijvoorbeeld als:
 - o In een opdracht wordt gevraagd op welk Nederlands woord een bepaald woord in de doeltaal lijkt;
 - o In een opdracht bewustzijn wordt gecreëerd m.b.t. overeenkomende klanken in de doeltaal op basis van een vergelijking met het Nederlands.
- Talen die op school worden geleerd, bijvoorbeeld door:
 - o In een opdracht woorden uit een Spaanse tekst op te zoeken die op Engelse woorden lijken;
 - o In een opdracht kennis te laten maken met (nieuwe) woorden in de doeltaal die lijken op woorden uit een andere moderne vreemde taal waarvan wordt verondersteld dat leerlingen deze taal beter beheersen, zoals het Engels of Frans in het geval van het vak Spaans.
- De thuistaal van leerlingen, bijvoorbeeld als:
 - o Leerlingen de vertaling van een woord uit de doeltaal in hun eigen taal moeten bedenken.

7. Receptieve meertaligheid

Leerlingen gebruiken Nederlands of een andere (moderne) vreemde taal dan de doeltaal in de taalproductie wanneer de doeltaalvaardigheid niet voldoet.

In de antwoorden of uitwerkingen bij een opdracht mogen de leerlingen gebruikmaken van een andere taal dan de doeltaal. Te denken valt aan:

- De keuze tussen twee talen in de uitwerking van een opdracht, bijvoorbeeld als:
 - o Leerlingen de vragen zowel in het Nederlands als in het Engels mogen beantwoorden.
- Een opdracht waarbij de informatie in taal A wordt verwerkt, en in taal B wordt geantwoord, bijvoorbeeld als:
 - o Leerlingen een Nederlands krantenartikel schrijven aan de hand van informatie uit een Engelse tekst.

1 **Appendix 6: Transcriptions Interview 1**

2

3 **1. Wat is uw leeftijd?**

4 A: 51

5 B: 35

6 C: 22

7 D: 26

8 E: 26

9

10 **2. Hoeveel jaar geeft u al les?**

11 A: 25

12 B: 11

13 C: 2

14 D: 6

15 E: 5,5

16

17 **3. In welke klas gaat u de naastlegger gebruiken?**

18 A: In 4 havo

19 B: In 4 havo/vwo

20 C: In 2 havo

21 D: In 2 havo/vwo, daar heb ik er twee van, dus ik weet niet ik of ik het in allebei moet doen of
22 liever in één.

23 *(Ik zou inderdaad of één klas kiezen of in allebei de klassen hetzelfde doen, dus parallel, dan*
24 *maakt het niet uit.)*

25 E: 4 havo waarschijnlijk. Ik werk als invaller dus het wisselt het een beetje, maar momenteel
26 heb ik 4 havo dus dat gaat denk ik wel lukken.

27

28 **4. Welke talen spreekt u en in welke mate?**

29 A: Uiteraard Nederlands, Engels (C2 niveau), Duits (ik ben in Duitsland opgegroeid dus het
30 duurt eventjes maar op de meest onverwachte momenten kan het er vloeiend uitkomen), en
31 een heel klein beetje Frans, ik begrijp het meer dan ik het spreek.

32 B: Nederlands is mijn moedertaal, Engels is vloeiend, Duits en Frans (vooral begripsniveau),
33 Latijn (matig) en Spaans (matig), en Japans (basis).

34 C: Nederlands is mijn moedertaal en Engels natuurlijk. Voor de rest Frans en Duits op
35 havoniveau maar daar doe ik nu niet zoveel meer mee.

36 D: Nederlands, en Engels (C1/C2) en een beetje Frans en Duits van de middelbare school,
37 Duits kan ik aardig verstaan maar niet zelf spreken.

38 E: Ik spreek Nederlands en Engels, maar dat is obvious. Ik spreek ook Papiaments, dat is
39 gewoon native, en een beetje Frans (vwo-niveau) en nog een beetje Spaans.

40

41 **5. Kunt u iets vertellen over de talen van de leerlingen op uw school?**

42 A: Kijk, we hebben het over talen, maar ook over taalvariatie. Veel kinderen spreken dialect
43 wat heel hardnekkig is.

44 (*Wat voor dialect?*)

45 Limburgs dialect. En ik heb kinderen die veel Duits spreken en heel dicht bij de grens zitten.
46 Ik werk in XXX, dat is eventjes een sprongetje en dan zitten ze in Duitsland. In mijn havoklas
47 zit nu een kind dat van de Antillen komt en thuis Portugees spreekt, die heeft het heel zwaar.
48 Ik geloof dat dat het zo'n beetje is. Voornamelijk Duits dan nog en een leerling die Portugees
49 spreekt; uiteraard spreekt zij ook Engels maar dat komt er heel slecht uit. Er is trouwens ook
50 nog een meisje dat thuis Russisch spreekt, die pakt het een stuk makkelijker op. En dan zijn er
51 nog kinderen die Marokkaans spreken thuis en nog een Turkse jongen.

52 B: Een leerling spreekt Irakees, eentje Arabisch, eentje heeft Engels als moedertaal in plaats
53 van het Nederlands. Verder spreken sommige leerlingen via familie een derde taal, zoals
54 Turks en als het goed is ook Argentijns, maar ik weet niet of ze die taal ook goed spreekt.

55 C: Er zijn niet echt leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands volgens mij.
56 (*Zijn er nog wel leerlingen die dialect spreken?*)

57 Ja, ja er komen wel veel leerlingen uit de Bommelerwaard, dus dan hebben ze wel echt dat ze
58 met 'gij' enzo praten weet je wel, en 'widde ge da nie', dus ze praten wel met een dialect ja.

59 D: Er zitten wel wat allochtone leerlingen op school, maar ik pak even de lijst erbij om het
60 precies te weten. Ik heb een jongen met een Syrische achtergrond, die spreekt een lokale taal
61 of iets dergelijks. Er is een meisje met een Egyptische achtergrond, maar die spreekt denk ik
62 alleen Nederlands met haar ouders maar dat weet ik niet zeker. Ze zal sowieso wel receptieve
63 vaardigheden hebben in het Arabisch. Ook nog iemand met een Marokkaanse achtergrond die
64 Arabisch spreekt, en dan nog een ander meisje met een Mediterraanse achtergrond, maar ik
65 weet niet zeker uit welk land zij komt. Dus een aantal leerlingen die in ieder geval meertalig
66 zijn.

67 E: Ik werk op drie scholen op dit moment, en de meeste leerlingen spreken gewoon
68 Nederlands. Ik werk ook op een school in XXX, dus daar is het Fries natuurlijk ook een
69 tweede taal. En verder was dat het wel.

70

71 **6. Wat is volgens u de definitie van meertaligheid?**

72 A: Meertaligheid is dat je meerdere talen spreekt buiten je eigen moedertaal.

73 B: De mate van beheersing is natuurlijk wel een punt, maar meertalig is dat je in staat bent om
74 meer dan een taal op in ieder geval spreekniveau te beheersen. Dan heb je het over jezelf
75 verstaanbaar maken en de ander kunnen begrijpen als twee basiselementen.

76 *(De definitie van Curriculum.nu wordt uitgelegd)*

77 Belangrijk daarin is ook wel om te zeggen dat deze definitie trends als extra taal rekent, en dat
78 doe ik dus niet. Dan zou ik Esperanto er ook bij kunnen knallen, en een aantal Scandinavische
79 talen want ja ik ben er wel eens geweest en ik ken wat woorden. Zo'n definitie vind ik dus
80 niet zo functioneel.

81 C: Nou als je twee of meer talen goed beheerst, eigenlijk heel kort. Zeg maar mijn leerlingen
82 nu zijn niet meertalig, je moet wel een beetje op niveau wat kunnen doen voordat je jezelf
83 meertalig kunt noemen.

84 D: Ik heb zelf taalwetenschappen gestudeerd, maar het eerste waar ik aan denk bij
85 meertaligheid is dat je meerdere talen hebt leren spreken tijdens je taalverwerving. Dus ik
86 denk dan aan kinderen die tijdens hun eerstetaalverwerving meerdere talen oppikken, tot een
87 jaar of 10 ofzo. In ieder geval voor de tijd dat zij op de middelbare school komen.

88 E: Ik denk dat als je meer dan één taal op basisniveau, functioneel kunt gebruiken, dat je dan
89 meertalig bent.

90

91 ***7. Wanneer u Engels geeft, gebruikt u dan andere talen? Wanneer gebruikt u Nederlands?***
92 ***Heeft u overwogen om talen van de leerlingen te gebruiken, als dat aan de orde is?***

93 A: Het komt voor dat ik wel eens Duits aanhaal, dat ik even een zijstapje maak naar het Duits.
94 Een heel enkele keer naar het Frans zelfs, dan ben ik heel trots op mezelf dat ik dat doe.
95 Nederlands gebruik ik voornamelijk bij grammatica-uitleg. Hoewel wij Engelstalige boeken
96 hebben vinden wij wel dat we het in het Nederlands moeten uitleggen en dan aan de hand van
97 losse voorbeelden het omzetten naar het Engels. Maar ik probeer veelal vanuit de Engelse taal
98 les te geven.

99 B: Ja, Nederlands.

100 *(En wanneer bijvoorbeeld?)*

101 Er zijn verschillende aspecten, het is bijvoorbeeld wel eens dat in de les het verschil tussen
102 Amerikaans Engels en Engels Engels naar voren komt. Hier hebben leerlingen heel veel
103 vragen over dus dat komt vaak naar voren. Dat is toch echt dat je verschillende aspecten
104 daarvan naar voren haalt. Ik heb het ook wel eens gehad over Schots, daar zitten ook grote
105 verschillen tussen. Soms worden dit soort accenten ook gebruikt op luistertoetsen. Daar leg ik
106 dingen over uit, en ook dat sommige woorden wel bestaan in het ene land maar niet in het
107 andere. Dan gaat het over bepaalde culturele voorbeelden, zoals hoe bepaalde regels werken
108 in het Engels. In Engeland is het normaal om op een bord te hebben staan wat de boete is, en
109 niet alleen dit en dit is de regel. In Amerika en Nederland is dat heel anders.

110 *(Gebruikt u ook echt Nederlands in de les?)*

111 Kijk, op zich ken je Nederlands en als je dan kijkt naar teksten die spreken over verschillende
112 culturen, ja dan vallen dingen op als een tekst in het Zuid-Afrikaans geschreven is. Ze
113 gebruiken vaak het woord 'baas', dat is grappig en valt meteen op.

114 C: Ja Nederlands, maar voor de rest niet. Bij 2 havo doe ik het een beetje 50/50, bijvoorbeeld
 115 als ik grammatica uitleg doe ik dat vaak wel in het Nederlands maar ik heb dan wel een
 116 Engelse powerpoint. Maar als we gewoon met speaking of writing bezig zijn, dan niet.

117 D: Ik heb de onderbouw, dus ik geef Engels maar soms ondertitel ik mezelf in het Nederlands,
 118 dus dan staat het naast elkaar. En bij vocabulaire bijvoorbeeld, als er woordjes voorbijkomen
 119 die heel erg lijken op Franse of Duitse woordjes, dan gebruik ik dat ook. En als ik
 120 bijvoorbeeld een gymnasiumklas heb vind ik het ook altijd wel leuk om de link te leggen met
 121 Latijn ofzo. Sommige leerlingen vinden woordjes leren erg moeilijk, dus ik probeer ze zo veel
 122 mogelijk handvatten te geven om dat goed te kunnen doen. Daar hoort bij dat ik het probeer te
 123 linken aan iets wat ze al weten.

124 E: Het is een beetje lastig, of nou ik weet niet of het lastig is. Kijk, ik geloof heel erg in
 125 doeltaal is voertaal, dus ik heb heel erg de overtuiging dat als ik iets in het Nederlands moet
 126 doen, dat ik het eigenlijk niet moet doen. En dat komt vooral vanuit het idee dat je een taal
 127 leert door exposure, dus hoe meer exposure hoe beter. Dus ook op ouderwetser scholen die
 128 grammatica aanbieden doe ik dat in het Engels. Ook omdat ik vind dat als je grammatica
 129 geeft, dat je bezig bent met metalinguïstische kennis. Dat is dus geen taalkennis, iedereen kan
 130 dat. Daar hoef je geen Engels voor te kunnen spreken. En ik denk dat het wel belangrijk is om
 131 dat te ontwikkelen in de taal die je aan het leren bent. Soms heb ik ook andere talen die ik
 132 erbij betrek, zo had ik het laatst in een gymnasium brugklas over 'to be', en alles wat daarbij
 133 komt kijken. Dan zeg ik van nou hoe zit dat in het Frans, ga eens Frans opnoemen, en ik heb
 134 er Spaans bij gehaald. Dus dan zeg ik van kijk, in alle drie de talen zie je in de derde persoon
 135 enkelvoud een verandering, dus dat is een beetje overlap die we kunnen zien. Dus dat soort
 136 dingen doe ik wel. Ook bij Engels, dat ik soms wel eens iets bespreek zoals dat ik een
 137 moduletje doe over African American Vernacular English. Dus dat zijn wel dingen die ik doe,
 138 gebruik en benoem. Vooral omdat ik ook wel realistisch ben, want ik vind zelf Brits Engels
 139 prachtig, maar het is niet de standaard. Het is niet per se hoe het zou moeten. Ik geloof ook
 140 wel in English as a lingua franca, omdat ik ook wel vaak leerlingen duidelijk maak dat ze
 141 geen Engels leren om het te spreken met iemand uit Groot-Brittannië of de Verenigde Staten,
 142 die kans is gewoon heel klein. Je leert Engels om met andere mensen die geen Nederlands
 143 spreken te kunnen communiceren, te kunnen studeren en te kunnen werken.

144

145 **8. Vindt u het zinvol om als taaldocent leerlingen in de les expliciet bewust te maken van**
 146 **overeenkomsten en verschillen tussen de talen die zij leren (dus Nederlands of andere op**
 147 **school geleerde talen)? Ziet u hierin verschil tussen op school geleerde talen en thuistalen?**

148 A: Bij ons zitten ze veelal in de outputfase. In de onderbouw is grammatica grotendeels al
 149 aangeboden dus daar kunnen ze min of meer op teren in de vierde klas. Dan hebben we nog
 150 de onderhoudsdoses, daarin worden de iets complexere grammaticale begrippen uitgelegd en
 151 inzichtelijk gemaakt. Bij ons is het wel zo dat we het meer vanuit de voorbeelden aanleren
 152 dan per se vanuit de regels. Die mogen ze er van mij wel uit destilleren, maar dan gaat het
 153 meer impliciet dan expliciet. Ik geef eigenlijk helemaal niet zoveel aandacht meer aan
 154 grammatica in de bovenbouw. Veelal denken wij ook: als ze het al goed doen, waarom daar
 155 dan nog misschien verwarrende theorie op loslaten en het afzetten tegenover het Nederlands.
 156 Maar we leggen het wel in het Nederlands uit. We zijn voornamelijk met literatuur bezig en
 157 dat gaat eigenlijk alleen maar in het Engels, zodat ze genoeg input krijgen en dat het

158 hopefully ook grammaticaal correct gedaan wordt. We zijn natuurlijk geen native speakers
159 dus maken ook wel eens foutjes, maar over het algemeen dus niet.

160 (*Verschillen zitten natuurlijk niet alleen in grammatica, maar ook woorden of klanken..*)

161 Ja daar wordt wel aandacht aan besteed. Je legt wel precies uit hoe je een woord uitsprekt en
162 waar bijvoorbeeld een keelklank is, dus dat zijn wel dingen die aan bod komen. Maar dat gaat
163 gaandeweg het hele proces. Het is met name dat we proberen om een zo hoog mogelijke
164 interactie met leerlingen tot stand te brengen, wat wel lastig is als ze gewend zijn dat alles ze
165 aangeboden wordt. Er is een heel duidelijke omslag dat ze in de bovenbouw actief naar de
166 output moeten gaan, dus dat betekent veel schrijven, veel spreken. Dat spreken komt niet
167 goed op gang, dat is een algemeen euvel.

168 (*Zou u verschil zien tussen aandacht besteden aan op school geleerde talen en thuistalen?*)

169 De taal die ze thuis leren die voelen ze veel meer. Het is een aangeleerde taal, op school staat
170 de taal wat verder van ze af en daar durven ze zich minder in te uiten. Ik heb nu een meisje
171 voor ogen die al vanaf de basisschool heel strak Limburgs blijft praten, ze kruipen ook
172 gedurig bij elkaar. Het liefst zou je ze uit elkaar willen halen maar sociaal-emotioneel wil je
173 de boel ook niet ontwrichten. Dus daaraan merk je wel dat als ze Engels spreekt, dat dat gaat
174 met een heel gek accent. Dat doet ze met opzet om zich daarachter te verschuilen, dat mag
175 van mij, maar daar gooit ze gewoon Limburgse woorden tussendoor. Ik zie echt dat kinderen
176 die thuis en met vrienden Limburgs spreken dat veel meer doen dan andere kinderen. Die
177 gaan in de les stilvallen en niks zeggen, terwijl als je ze ziet schrijven en je leest wat ze
178 geschreven hebben, dan denk je van ja maar jij kan dit hartstikke goed, waarom spreek je dit
179 niet. Dus die peer pressure speelt ook wel mee, ik vind dat dat nog steeds onderschat wordt.

180 B: Nee, dat gaat automatisch. Het is eerder dat de leerlingen dat expliciet maken dan dat je het
181 zelf moet doen.

182 (*En zit er voor u verschil tussen op school geleerde talen en thuistalen?*)

183 Nee, ik zou thuistalen er niet bij willen betrekken want dat discrimineert per definitie
184 leerlingen. Aan de ene kant wil je rekening houden met bepaalde verschillen, maar als je grote
185 delen van lestijd gaat besteden aan een taal die een groot aantal van de leerlingen niet spreekt,
186 dan ben je bezig met discriminatie en dat is niet de bedoeling lijkt mij. Je kan dit wel op één
187 op één niveau doen, maar dan heeft de leerling dat op dat moment nodig. Je gaat het niet van
188 te voren inplannen in hoe je je les indeelt. Er kan wel een situatie zijn dat je daar een
189 voorbeeld uitlegt en een leerling zegt 'oh dat werkt zo en zo ook', kijk dan is het leuk om die
190 taal naar voren te halen. Maar dat doe je niet op die manier van ik ga nu structureel mijn
191 uitleg zo indelen dat ik ga focussen op die ene leerling daar omdat die toevallig die taal
192 spreekt. Dat is niet de bedoeling, want dan haal je iemand op de verkeerde manier naar voren.
193 Dus dan moet je goed nadenken over welke groep en dergelijke, dus meer specifiek, één op
194 één of in een klein groepje, maar niet in een hele klas.

195 C: Ja ik denk het wel. Ik vind het ook altijd leuk om ze erop te wijzen, die verschillen.

196 Bijvoorbeeld 'zo zeg je dat in het Nederlands, maar in het Engels heb je daar twee dingen
197 voor'. Daar kan ik soms wel een beetje in doordraven want dan denken de leerlingen van ja
198 wat kan mij dat nu schelen, maar zelf vind ik dat juist heel interessant dus ja, ik doe dat wel.
199 Ik leg niet zo vaak een link met Frans en Duits want daar ben ik niet zo goed in natuurlijk, dus
200 vooral met Nederlands leg ik de link.

201 D: Ja, voor mijn gevoel is dat bijna onontkoombaar omdat leerlingen zelf die linkjes al leggen
202 en dat wil je dan ook benutten. En misschien is het ook wel wenselijk, want ze lijken ook wel

203 op elkaar dus dan is het ook wel goed om je te realiseren dat je niet iets volledig nieuws
204 leert, maar soms zelfs een variatie op een basis.

205 *(Zie je hierin verschil tussen op school geleerde talen en thuistalen?)*

206 Ik merk dat als leerlingen een andere thuistaal hebben, zoals Syrisch of Marokkaans-
207 Arabisch, dat dat niet vaak terugkomt. Ik merk niet dat ze daar veel over willen delen. En als
208 ik het zelf niet beheers kom ik er zelf ook niet mee, dus ik heb eigenlijk niet veel ervaring met
209 dat soort situaties. Ik kan me niet indenken hoe dat eruit zou zien.

210 E: Ik denk dat het wisselt. Kijk, ik geloof dat na havo of atheneum 3, iedereen Engels kan.
211 Dus je hoeft eigenlijk niet meer Engels te leren in de bovenbouw, want je kunt je op vakantie
212 redden, je boodschappen doen, enzovoorts. Dus ik geloof niet dat ik in leerjaar 4/5/6
213 leerlingen Engels aan het leren ben. Sowieso kan je ze geen Engels leren, je kunt alleen een
214 omgeving creëren waar Engels geleerd wordt. Dus dan ben ik vaak niet zozeer bezig met het
215 leren van de taal, maar veel meer met leren in de taal. Dus als ik mijn 4 havo klas in XXX
216 bekijk, daar zijn we bezig met een project over social media, kijk dan komt het begrip Engels
217 nauwelijks aan bod. We leren dan in de taal over social media.

218 *(Dus een CLIL benadering, eigenlijk)*

219 Ja, ik geloof dat je altijd CLIL moet doen, en vind het zo oneerlijk als sommige scholen
220 CLIL-groepen helemaal de hemel in prijzen, maar de niet-CLIL-groepen moeten dan gewoon
221 de saaie oude Stepping Stones doen. Wat ik denk dat wel belangrijk is dat als je een situatie
222 hebt waarin iets echt gaat opvallen, van oké we hebben hier een andere betekenis van een
223 woord, dan komt het wel aan bod. Bijvoorbeeld vorig jaar toen we *The hate you give*
224 bespraken, dan is dat heel mooi maar er komt veel meer bij kijken. Want wat brengt nou
225 African American zijn in de taal met zich mee? Op die manier komt het wel naar voren. En
226 soms heb je dat met andere talen, zoals Frans of Spaans of Duits ofzo, maar niet heel veel
227 eigenlijk.

228 *(Dus ook in grammaticaonderwijs legt u niet expliciet verbanden tussen talen?)*

229 Nee, ik denk dat het echt dan meer een situatie is waarin ik in het Engels bijvoorbeeld een
230 adjective uit ga leggen, dan zeg ik niet van: ‘Dit is een bijvoeglijk naamwoord’, maar dan zeg
231 ik tegen de klas: ‘Als we een zin hebben met the green car, wat is green dan’. En omdat dat
232 allemaal in het Engels gebeurt, zeg ik: ‘What is green in Dutch? As what would you
233 categorise this part of speech in Dutch?’. Sommige mensen hebben dan heel snel door van o,
234 dat is een bijvoeglijk naamwoord. Maar dat is ook wel de enige link die ik zou maken.

235

236 **9. Zouden meertalige leerlingen in de les de mogelijkheid moeten krijgen om hun**
237 **moedertaal te gebruiken?**

238 A: Je doel is natuurlijk dat leerlingen die vreemde taal gaan spreken, daar wil je ze in trainen.
239 En dat dat dan ondersteund wordt door denkprocessen vanuit de moedertaal, is heel logisch,
240 maar geef je ze daar de kans toe, dan ben je ze kwijt. Het is eigenlijk alsof je heel kinderachtig
241 moet zeggen: ‘this is an English speaking zone only’. Ik heb ooit van die kaartjes gemaakt die
242 ik her en der ophing in de klas, want ze moeten eigenlijk gedwongen worden om Engels te
243 spreken. Dat moet je niet meteen doen, want je moet ook een band opbouwen en ze moeten
244 zich wel veilig voelen bij je.

245 B: Op het moment dat leerlingen met elkaar mogen overleggen dan denk je oké, maar op het
246 moment dat zij bijvoorbeeld Engels moeten spreken dus niet. Dus alleen als ze op een

247 bepaalde manier verstoren bezig zijn kun je er wat van zeggen, maar of ze nu in het
 248 Nederlands, Duits, Frans of Arabisch overleggen, dat maakt mij niet uit. Alleen er zit wel een
 249 risico aan vast, als ik zelf die taal niet spreek. Als ze bijvoorbeeld bezig zijn met pesten heb je
 250 daar geen idee van omdat je de taal niet spreekt. Dus daar zitten enorme risico's aan vast die
 251 men niet meteen ziet. Het is bij mij nog nooit voorgekomen dat leerlingen ervoor kiezen om
 252 in een andere taal te gaan spreken dus ik heb er nog nooit mee hoeven omgaan, maar ik denk
 253 wel dat daar voorzichtig mee omgegaan moet worden. Veiligheid staat in die zin erboven.
 254 Voorlopig is het nog niet een probleem, maar ik denk op termijn, als de huidige trends in de
 255 samenleving zich voortzetten, dat dat op een gegeven moment wel gaat ontstaan.

256 C: Nou ik denk dat als ik een Engelstalig kind in de klas zou hebben, dan zou ik het wel
 257 belangrijk vinden dat zij constant Engels praten. Ook voor mezelf vind ik het een leuke
 258 uitdaging en ik denk dat het ook goed is voor de andere leerlingen dat ze zien van oh het is
 259 gewoon normaal om Engels te praten. Leerlingen vinden het vaak zo eng om Engels te praten,
 260 dat is echt mijn main goal om ze toch te laten praten. Het grappige is, bij 1 kader is het nog
 261 makkelijker omdat ze zich er minder voor schamen, en bij 2 havo hebben ze zoiets van 'oeh
 262 als ik het maar correct uitspreek'. Terwijl ik denk van praat maar lekker Engels, maak maar
 263 van die spreekkilometers, maar zij denken dan ik weet niet wat ik moet zeggen dus ik zeg
 264 maar niets. Maar dat is denk ik ook de mentaliteit van de havo, en van vwo helemaal.
 265 *(Maar als leerlingen een andere moedertaal hebben dan het Nederlands of Engels, wat zou je*
 266 *daarmee doen?)*

267 Nou dat zou ik niet zo fijn vinden als ik die talen zelf niet kan verstaan dus dan zou ik wel
 268 willen dat je of Nederlands of Engels praat. Kijk al zeg je ik vind Nederlands moeilijk dus ik
 269 praat liever in het Engels, vind ik dat prima, maar ga geen Russisch of Frans ofzo praten.

270 D: Ja, soms bespreek ik grammatica en dan zijn er dingen die echt anders zijn in het
 271 Nederlands als in het Engels, dus dan zeg ik 'denk eens na, hoe doen we dit in het
 272 Nederlands. En kijk eens, zo doen we dat in het Engels, en dit zijn de verschillen'. Dan zou ik
 273 het wel leuk vinden als ik wist welke talen hoe in elkaar zaten, om dan aan zo'n leerling te
 274 vragen 'de taal die jij kent, hoe werkt het daar?' Om ze daar dan iets over te laten vertellen.
 275 Dus ik zie wel in hoe dat zou kunnen, alleen de sociale component, zeg maar 'you single them
 276 out', dat vind ik nog wel even lastig. Dus didactisch gezien lijkt het me heel leuk, maar
 277 pedagogisch denk ik oeh, ik weet niet of dat.. Maar als ik een leerling zou hebben die daar
 278 heel trots op is, die heb ik ook wel eens gehad en die was tweetalig Duits-Nederlands
 279 opgevoed, die vertelde daar heel graag over. Dus bij die leerlingen zou ik het ook wel
 280 overwegen.

281 E: Ehm, ik zou eigenlijk zeggen van niet, en dat komt omdat ik dat Nederlands uit het lokaal
 282 wil hebben. Zodra je zegt ja, dan ga je discrimineren, want waarom mag iemand die
 283 Nederlands spreekt het niet en iemand die Spaans spreekt wel. Ik denk dat dat lastig is.

284

285 ***10. Vindt u het zinvol om als taaldocent leerlingen te stimuleren hun hele talige***
 286 ***kennisrepertoire (dus Nederlands, moderne vreemde talen en thuistalen) in te zetten tijdens***
 287 ***de les?***

288 A: Dat zou wel kunnen, maar je hebt ze erbij zitten, die kiezen altijd voor de makkelijke weg.
 289 Dus ze zullen altijd naar het bestaande taalregister trekken, en minder die doeltaal gaan

290 beoefenen. Dus kijk, in een andere situatie zou dat wel kunnen; als ze grammaticazaken
 291 moeten doen, zou ik zeggen ga dat maar lekker bespreken met z'n tweeën. Je hebt ze erbij
 292 zitten die dat zo leuk vinden dat ze dat ook nog in het Engels gaan doen, dus dat is een win-
 293 win situatie. Maar op andere momenten waarbij er echt gefilosofeerd moet worden over
 294 literatuur en boeken is het handiger om dat niet te doen. Maar ja, als je meer diepgang wilt
 295 bereiken, dan is dat juist wel weer goed. Ik heb bijvoorbeeld een spel dat iedereen zo leuk
 296 vindt dat ze spontaan alles in het Engels doen, vooral leerlingen uit de stad, maar kinderen uit
 297 XXX en omliggende dorpen vallen toch weer terug op het Limburgs. Dat is gewoon heel
 298 hardnekkig.

299 B: Nee. Dat doen ze automatisch al, dat hoef je niet te stimuleren. Er is geen enkele leerling
 300 die een fout maakt bij de present perfect omdat die in het Engels denkt. Die fout wordt
 301 gemaakt omdat ze het Nederlands erbij toepassen. En er zijn ook zat leerlingen die fouten
 302 maken omdat ze andere talen erbij toepassen, bijvoorbeeld als een leerling als moedertaal
 303 Frans heeft, dat zie je gewoon. Daar hoef je absoluut niets aan te stimuleren.
 304 *(Maar zou je de moedertaal juist niet kunnen gebruiken om te voorkomen dat ze die fouten*
 305 *maken?)*

306 Ja maar dat doe je standaard denk ik. Als een fout veel voorkomt dan zeg je natuurlijk 'dit is
 307 wat veel fout gaat'. De reden dat wij vaak stof hebben over de present perfect is omdat je die
 308 in het Nederlands niet hebt; althans niet op dezelfde manier. De reden dat leerlingen zoveel
 309 fouten maken in adjective-adverb is omdat ze dat in het Engels anders doen en wij in het
 310 Nederlands hetzelfde woord ervoor hebben. Natuurlijk ga je dan zeggen dat het in het
 311 Nederlands zo en zo werkt en in het Engels zo en zo, en eventueel haal je ook nog andere
 312 talen erbij omdat ze bij Frans heel mooi bepaalde dingen erachter zetten. Maar ook daarbij is
 313 het weer: maak je daar op dat moment een groot ding van; tja, het komt gewoon langs.
 314 *(Het kan inderdaad redelijk subtiel, maar sommige leerkrachten geven de voorkeur aan het*
 315 *impliciet laten oppikken van deze verschillen; dat doet u dus niet.)*

316 Ik expliciteer dat soort dingen inderdaad wel, dus dan zou het antwoord eigenlijk ja worden.
 317 Die Irakese leerling heeft bijvoorbeeld problemen met lidwoorden, nou dat noem je dan een
 318 paar keer één op één.

319 C: Ja dat had ik net eigenlijk al een beetje gezegd, dus het is goed om een taal te gebruiken,
 320 maar dan wel het liefst of de voertaal of de taal die ik geef, dus Engels. Je kan natuurlijk wel
 321 elke keer van die korte linkjes leggen naar andere talen, maar dat zou ik niet zo vaak gaan
 322 gebruiken want dat is niet het doel van mijn les.

323 D: Ik merk zelf vaak dat leerlingen in de war raken als dingen op elkaar lijken. Dus als het
 324 toevallig ter sprake komt of het is interessant omdat er een leuk verhaal aan een bepaald
 325 woord vastzit, dan zou ik het wel doen. Maar als je vraagt of ik er actief op zou inzetten, dan
 326 denk ik het niet.

327 E: Ja, ik denk dat dat ook wel interessant is. Ik heb een tijdje lesgegeven in de brugklas en dat
 328 meisje was Frans van oorsprong, en dan vroeg ik wel eens van: 'hoe is dat in het Frans?'. En
 329 dat was wel leuk, want de andere kinderen hadden ook Frans, dus dan krijg je een beetje die
 330 link.

331

332 **11. In hoeverre besteedt u in de les aandacht aan meertaligheid in het algemeen en de**
 333 **meertalige kennis van leerlingen?**

334 A: Ik vind het prachtig om meertalige leerlingen de kans te geven om ze te laten zien ‘bij ons
 335 heet dit zo’. Dan schrijven ze dat op het bord en proberen we het te analyseren, waar komt het
 336 vandaan? Het Sanskrit bijvoorbeeld, daar komt het Engels natuurlijk vandaan en het is heel
 337 mooi als je daardoor overeenkomsten tussen talen laat zien en dat ze de oorsprong van talen
 338 weten te achterhalen. Soms denken leerlingen ‘ik ken dat woord niet’, en dan vallen ze stil.
 339 Want ze hebben geen woordenboek, mogen hun telefoon niet gebruiken, dus weten het woord
 340 niet. Terwijl als ze het leren knippen in een prefix en een suffix, dan denken ze van ‘oh mag
 341 ik dat gewoon linken’, en krijgen ze ineens een idee waar het over gaat. Vervolgens kijk je
 342 naar de context en dan weet je de betekenis. Maar waar we tegenaan lopen is dat heel weinig
 343 kinderen lezen. En omdat ze in het Nederlands al een beperkte woordenschat hebben, is
 344 woordenschatuitbreiding in een andere taal heel lastig voor ze omdat het allemaal nieuwe
 345 informatie is. Daarom willen we echt dat ze het Nederlandse woord ook opschrijven.

346 B: Als ik leerlingen goed genoeg ken probeer ik het op één op één niveau wel te doen. En
 347 verder, alles wat onder Nederlands en Drents valt komt daar langs. Dus tja, ik doe het
 348 wanneer van toepassing. Als één leerling een taal kent en de rest niet, ga ik daar niet twintig
 349 anderen mee vervelen.

350 *(Want aandacht besteden aan Drents doet u wel plenair?)*

351 Ja maar dat is meer zoiets als een leerling vraagt ‘doe het raam eens los’, dan zeg ik ‘nee, ik
 352 wil het raam helemaal niet los hebben, hij moet open’. Dus dat haal je dan even naar voren,
 353 dat soort kleine dingetjes.

354 C: Nou ik leg wel altijd verschillen uit tussen Brits en Amerikaans Engels, ik praat heel erg
 355 British en sommige leerlingen kijken heel veel Amerikaanse films dus dan hebben ze meer
 356 een Amerikaans accent. Dus ik probeer wel daar verschillen tussen te laten zien, dus als ik iets
 357 uitleg zeg ik erbij ‘maar als je dit in het Amerikaans Engels zegt, zeg je het zo’. Maar voor de
 358 rest niet. En ik merk wel dat ze dat in 2 havo interessanter vinden dan op 1 kader, daar vinden
 359 ze het leuker om die verschillen te zien.

360 D: Voor leesvaardigheid gebruik ik wel eens een Deense of Noorse tekst om
 361 woordleerstrategieën te bespreken. Dan is het onderwerp bekend en er staan wat plaatjes bij,
 362 en sommige woorden herken je dan, en dan vinden de leerlingen uit dat je ook bij een Deense
 363 tekst aardig een idee kunt krijgen waar die over gaat. Die strategie kopieer ik dan naar het
 364 Engels, dus dat is natuurlijk ook een vorm van meertaligheid. Je hebt al best wat bagage
 365 meegekregen om nieuwe dingen te leren.

366 E: Het wisselt met wat je aan het bespreken bent. Kijk, als je op traditionele scholen een boek
 367 hebt dat uit moet, dan kan dat eigenlijk niet eens, daar is geen ruimte voor. En omdat ik de
 368 grammatica-uitleg in het Engels doe, kost dat ook veel meer tijd. Dus die primary focus is dan
 369 het uitleggen van de grammatica en dan heb je daar geen tijd voor. Op het moment dat het wel
 370 kan, dan kan het wel.

371 *(En op wat voor manier doet u dat dan bijvoorbeeld?)*

372 Vaak begint de dag met een dagopening, dus dan haal ik er vaak iets bij van Twitter of
 373 Instagram, iets wat ik zelf interessant vind. En soms komt daar ook een cultuurverschil in aan
 374 bod, of in een TikTok ofzo. Wat me opvalt, is dat je natuurlijk de basistaal hebt, maar zodra er
 375 ook iets uit het Verenigd Koninkrijk naar voren komt, dan is dat heel anders, dan wordt daar

376 een culturele slag aan gegeven. En op sommige momenten bespreek je dat dan eventjes. Dat
377 ze ook weten van wij leren je wel iets, maar dat maakt nog niet dat je Brits bent omdat je
378 Engels hebt geleerd.

379

380 ***12. Zou u behoefte hebben aan didactische strategieën of lesmaterialen om doelgericht***
381 ***aandacht te kunnen besteden aan meertaligheid?***

382 A: Ja, heel graag. Ik sta altijd open voor meer en nieuwe input. Misschien is het ook wel
383 herkenbaar want ik heb inmiddels al zoveel gedaan.

384 B: Het punt van dit soort dingen is altijd, op de vraag ‘wil je meer materiaal’ zeg ik altijd ja.
385 Maar ga je het materiaal ook echt gebruiken, ga je daar elke keer consistent bepaalde dingen
386 mee doen, dan is het antwoord nee. Dus ik heb altijd behoefte aan materiaal, hoe meer
387 gevarieerd materiaal hoe beter. Zonder kan ik het alleen ook wel redden, maar het is
388 makkelijk om meer materiaal te hebben.

389 C: Ik vind het altijd mooi meegenomen als het er is, kijk ik ben nog lerend docent dus ik sta
390 overal voor open.

391 D: Stel dat je als sectie Duits, Frans en Engels zou zeggen van nou we willen eens leerlingen
392 verder helpen die talen in het algemeen moeilijk vinden bijvoorbeeld, of dyslecten, en je zou
393 daar met z’n allen daar eens een middag over nadenken denk ik dat dat wel nuttig zou zijn.
394 Maar alleen als Engels docent of als Engels sectie voelt het een beetje alsof je op een eilandje
395 zit, dan zouden we het ook met andere docenten van die klassen te doen die moderne vreemde
396 talen moeten geven.

397 E: Nee, ik vind zelf het ontwikkelen ervan het leukst dus dan ben ik niet snel geneigd om iets
398 te nemen van iemand anders en dat te gebruiken. Ook omdat ik wel vind dat het heel erg
399 groep-afhankelijk is en je de vrijheid moet hebben om in zo’n les dat last-minute nog te
400 kunnen veranderen.

1 *Appendix 7: Transcriptions Interview 2*

2

3 **3.1 Hoe relevant vond u de aandacht voor een meertalige benadering voor uw leerlingen?**
 4 **Zijn er bepaalde categorieën uit de naastlegger waar de leerlingen volgens u meer aan**
 5 **hadden dan aan andere?**

6 A: Ja, categorie 4 natuurlijk, maar ik denk 3 ook wel, ‘in de les maken leerlingen kennis met
 7 taalvariatie binnen het doeltaalgebied’. Als je natuurlijk met accenten gaat werken komt het
 8 daarin ook naar voren. Ik heb ook veel met dramatechnieken gedaan het afgelopen jaar, dus ik
 9 ben ook een beetje die gekke juf. Dan proberen ze met een accent te gaan praten en als ik een
 10 gekke bui heb ga ik daar in mee en ga ik met een Schots accent of Indiaas accent praten. En
 11 dat houden leerlingen ook nog vast, maar dat gebeurt wel wekelijks. Ik ben iemand die heel
 12 erg open staat en aanknopingsmomenten zoekt met kinderen. Voor hen is dat een soort anker
 13 waaraan ze nieuwe informatie kunnen ophangen. Het is wel een bende af en toe bij mij in de
 14 klas, maar het werkt wel. Maar ook met een luisterles moest XXX iets vertellen, en ze had een
 15 zwaar accent dus daar gingen kinderen om lachen. Maar toen zei ik van ja luister, we kunnen
 16 natuurlijk met z’n allen heel hard gaan lachen om de uitspraak, maar heb je gehoord hoe rijk
 17 haar zinnen zijn, hoe vol met bijvoeglijk naamwoorden die ze gebruikt. De informatie die ze
 18 toevoegt, had jij dat ook? Probeer dan nog eens te luisteren en je lachen achterwege te laten,
 19 want haar zinnen zijn wel van goede kwaliteit. Dus ook de norm daarin dat we niemand
 20 belachelijk maken en dat het draait om de inhoud, dat probeer ik wel naar voren te brengen.

21 B: Leerlingen zijn zich van nature al bewust van bepaalde verschillen, en daar is niet speciaal
 22 die extra aandacht voor nodig. De categorieën waar ze sowieso het meest aan hebben is
 23 bijvoorbeeld taalleerstrategieën, dus alles wat ervoor zorgt dat ze dingen beter uit kunnen
 24 spreken. Als je het bijvoorbeeld hebt over uitspraakpatronen, kijk dat is iets wat al regelmatig
 25 langs komt. Op het moment dat een leerling een woord niet kan vinden en er is een gesproken
 26 onderdeel, dan zal die leerling toch iets moeten doen. En de standaardtactiek van een leerling
 27 is om het in het Nederlands te zeggen, maar dat helpt niet want iemand die Engels spreekt
 28 kent 9 van de 10 keer dat woord niet. En datzelfde geldt als je bijvoorbeeld een keer een
 29 uitwisselingsleerling hebt die Fins of Zweeds spreekt, ja leuk dat je er een Zweeds woord
 30 doorheen gooit, maar geen idee. Dus in die zin, de laatste paar categorieën die daarover gaan,
 31 dus welke strategieën van toepassing zijn op het gebruik van de taal, daar hebben ze het meest
 32 aan. Die andere dingen die meer kijken in de richting van bewustzijn en dergelijke, dat
 33 interesseert ze, hoe zeg je dat beleefd, helemaal niets.

34 C: Ik denk dat het wel relevant is dat je dit kenbaar maakt bij leerlingen, maar wel op een
 35 minimale wijze. Want ja, ze hebben er niet voor gekozen. Als je naar een hbo of wo gaat kies
 36 je ervoor om over dit soort dingen te horen en vind je het ook interessant, maar leerlingen
 37 zitten nu gewoon in de klas omdat het moet. Maar bijvoorbeeld wel, ik had een opdracht
 38 gedaan met Brits en Amerikaans Engelse accenten en dat vinden ze wel heel leuk om te
 39 weten. Want nu vragen ze dan nog steeds bijvoorbeeld van: ‘O maar hoe moet ik dit dan
 40 uitspreken op z’n Brits?’. Dus dat vind ik dan wel leuk, dat het toch wat in beweging heeft
 41 gebracht. Het is toch wel iets anders dan ze normaal gewend zijn, dus dat is wel leuk.

42 *(En zijn er nog categorieën die jij relevanter vond voor leerlingen dan andere?)*

43 Ja, ik heb wel voor bepaalde categorieën gekozen, want er was er ook een over intonatie en
44 gebaren enzo. Taalleerstrategieën ja, dat is wel interessant, maar persoonlijk vind ik dat niet
45 zo geschikt voor een 2 havo klas. Daar vind ik het leuker om accenten uit te leggen. En ik had
46 ook een opdracht gegeven dat ze iets moesten samenvatten en dan mochten ze kiezen of ze
47 dat in het Nederlands of Engels deden, dat ik ze daar meer vrij in liet. Dat vond ik wat leukere
48 opdrachten.

49 D: Categorie 1 en 4 heb ik veel gebruikt, maar met de verspreiding van de doeltaal
50 bijvoorbeeld heb ik niet zoveel gedaan. In mijn les is het namelijk wel een running joke dat
51 een aantal leerlingen een ontzettend Brits accent hebben omdat ze veel Britse series ofzo
52 kijken. En dan vragen ze bijvoorbeeld van is dat meer Brits of Amerikaans, dus zoiets komt
53 meer in losse opmerkingen terug, maar niet echt in een activiteit. Sommige categorieën vond
54 ik ook iets minder makkelijk te gebruiken dan andere, een beetje met overlap. Soms ik heb ik
55 wel eens getwijfeld, bijvoorbeeld de inzet van aanwezige talenkennis vond ik ook wel overlap
56 hebben met 5, omdat het ook valt onder hetzelfde kopje functioneel meertalig leren. Dus dan
57 heb ik toch voor taalleerstrategieën gekozen omdat ik dacht van dat past het beste, maar wie
58 weet heb ik ook 6 wel gebruikt, dat weet ik niet.

59 *(Zijn de categorieën die u heeft gebruikt volgens u ook relevanter voor uw leerlingen?)*

60 Ik denk het wel, en zeker als je bezig bent met een taal leren, want zoals 3 komt normaal
61 gesproken in mijn lessen ook relatief vaak terug. Ze horen natuurlijk mijn accent en mijn
62 collega's die dan een Brits accent hebben, dus dat komt automatisch terug. Maar 1, 3, 4 en 5
63 zijn de dingen waar ik het meest mee uit de voeten kan en waar de leerlingen ook het meest
64 aan hebben, denk ik.

65 E: Bij een activiteit waar ik aandacht besteedde aan woordvolgorde was het wel zinvol, dat
66 vergelijken met Nederlands en eventueel een andere taal, maar dat is niet iets wat ik anders
67 zou doen dan anders, zeg maar. En de activiteit met het liedje dat we toen hebben gedaan was
68 wel heel handig, omdat leerlingen dan zien van o ja, dat is in Engeland eigenlijk heel anders.
69 Terwijl we wel gewoon Engels leren. En vandaag was het meer een grappig iets, zo'n tekst
70 over 'uh' in verschillende talen.

71 ***3.2 Heeft u het idee dat leerlingen door de activiteiten meer kennis hebben opgedaan over*** 72 ***verschillende talen of taal als fenomeen?***

73 A: Jawel, maar vooral door ze zelf te laten nadenken. Want er werd bijvoorbeeld de vraag
74 gesteld van wanneer gebruik je 'whom' en wanneer niet. Vervolgens heb ik geen antwoord
75 gegeven, maar heb ze zelf laten denken hoe je dat in het Nederlands zou gebruiken. Dan zie je
76 ze echt even nadenken. Toen heb ik naderhand de regels weer even opgezocht, die echt te
77 simpel waren voor woorden, maar dat is dus wel hoe je ze gebruikt. En zo leg je de link dus
78 ook naar het Engels toe. Het is wel ouderwets taalgebruik, je komt een beetje oubollig en
79 'boekentaal' over, en dan leg ik die link weer terug, want hoe klinkt 'boekentaal' dan in het
80 Nederlands? En lukt je dat? Dus dan gaan ze een beetje raar doen, maar ze uiteindelijk kwam
81 ze er wel een keer op terug dus het blijft wel leven. In dezelfde les had ik twee jongens die
82 een uitdrukking gebruikten, en toen zei ik van wat raar, wat betekent dat nou 'to invest', want
83 aandacht investeren is eigenlijk raar, je stopt ergens je aandacht in, maar aandacht investeren
84 klinkt heel opportuun. Dus zo werd het steeds groter en toen heb ik dat voorgelegd aan native

85 speakers, maar die zeiden dat het niet klopt en het alleen met geld kan. Dus toen heb ik dat
86 tegen die jongens gezegd, maar wel gezegd: 'Ik daag je uit, kom met een clip of fragment
87 waarin ik hoor hoe jullie het gebruiken. En dan kan ik er nog eens naar luisteren'. Je moet bij
88 vertalen wegblijven, maar wanneer je bepaalde woorden gebruikt en het linkt met het
89 Nederlands, dat is interessant. Ook komt het Limburgs vaak naar voren, bijvoorbeeld als je
90 een vraag maakt in het Engels gebruik je 'to do', en dat hebben ze in het Limburgs ook, zoals:
91 'Doe eens je boterham eten'. Ik zeg wel eens, het lijkt wel alsof de Limburgers dat van de
92 Engelsen hebben of de Engelsen van de Limburgers. Maar dat is wel eens zo'n link die ik wel
93 eens probeer te maken, hoewel het verkeerd Nederlands is, maar het helpt ze wel bij het
94 Engels. Dus het is voortdurend een klein stapje naar het Nederlands maar dan ook meteen
95 weer terug.

96 B: Nee, niet meer dan als ik ze niet zou gebruiken. Want standaard worden dat soort dingen al
97 in lessen gedaan. Je moet al nadenken als je gaat solliciteren bij een taalbureau en dat soort
98 dingen, en of je daar nu extra nadruk op legt of niet, het gebeurt al. Dus als ik het vergelijk
99 met of zonder naastlegger, is er dan niet zoveel verschil. Zoals ik in het vorige interview ook
100 zei, het is altijd fijn om meer materiaal te hebben, maar maakt dit nu heel veel verschil, nou
101 nee.

102 *(Heeft u het idee dat dit voor elke docent het geval is?)*

103 In ieder geval als ze Engels geven, want één van de dingen die bij Engels veel naar voren
104 komt zijn juist een aantal van die culturaspecten. Je zult als je Engels geeft altijd verplicht
105 worden om sowieso iets te zeggen over Amerika tegen Engeland. En zolang kinderen met
106 geschiedenis iets over Zuid-Afrika leren, zal dat altijd een keer langskomen. En
107 tegenwoordig, dat je ook meer in de richting kijkt van hoe het zit met de grootste talen, ja dan
108 wordt China vroeg of laat genoemd. Omdat er simpelweg zoveel mensen zijn die Chinees
109 spreken en omdat China economisch zo machtig is. Dus daar ook weer, die positionering van
110 talen en het bewustzijn in die richting zal altijd langskomen bij ons. En bij bijvoorbeeld Frans
111 zul je waarschijnlijk ook dat verschil in Canada, Engels tegenover Frans langs zien komen,
112 vermoed ik.

113 C: Ja, dat denk ik wel. Ook omdat ik merkte dat leerlingen erna ook gingen vragen naar
114 verschillen in uitspraak. Dus dan denk ik wel van ja, daar hebben ze echt wat van geleerd. En,
115 even kijken, wat had ik nog meer gedaan. Ja, die tekst over Engels als wereldtaal had ik
116 gisteren gedaan, zeg maar om dat bewustzijn te creëren van Engels is niet alleen in Amerika
117 en Groot-Brittannië, maar heel veel landen. En dat was ook wel grappig om te zien, want
118 sommige leerlingen wisten het wel van bijvoorbeeld Canada of Australië, maar echt landen
119 als India vonden ze heel bijzonder en wisten ze ook echt niet. Dat is wel grappig dus dan
120 hebben ze er echt wat van geleerd.

121 D: Ik heb ze er niet heel bewust van gemaakt dat we bezig zijn met verschillende talen. Dat
122 had ik volgens mij als vraag getypt bij de laatste activiteit, ik ben heel benieuwd dat als je dat
123 zou meten, of ze dat dan oppikken. Maar dat kan ik niet zo goed beoordelen, dat heb ik ook
124 niet gevraagd. Maar ik denk wel dat ze meer kennis over verschillende talen hebben
125 opgedaan, en dan vooral de wetenschap van o ja, talen lijken op elkaar en daar kun je wat
126 mee. Dus ook als je een taal nog nooit gezien hebt, kun je het begrijpen tot een bepaald level,
127 en dat vind ik leuk.

128 E: Zoals met die woordvolgorde niet, maar dan krijg je die hele discussie van wat is het nut
 129 van grammatica. Ik vind dat zelf niet zo nuttig. Maar met dat liedje vond ik wel een heel
 130 goede les voor ze, juist omdat ze gingen zien dat ondanks dat jij als leerling denkt van ‘o ik
 131 ben goed in Engels, want ik kan goed die liedjes meezingen’, dat als je dieper gaat graven en
 132 vraagt van wat betekent dat nu eigenlijk, en alles is relevant in zo’n liedje, waarom zit dat er
 133 in, dan gaan ze toch beseffen van wacht even, dat is toch anders in een heel ander land en bij
 134 andere mensen. Normaal denken ze daar niet over na.

135 *3.3 Hoe snel pikten de leerlingen het op? Kon u merken dat er eye-openers bij zaten?*

136 A: Kijk, ik heb slimme leerlingen die als het hun niet interesseert zelf wel iets bedenken wat
 137 interessant is. Ik merk dat als je met havoleerlingen in deze dingen duikt, dus als je ze laat
 138 merken van ik heb kennis van hoe talen opgebouwd zijn en hoe groot hun reikwijdte is, en
 139 welke aspecten wij eruit pikken in de les om vervolgens tot een diepere betekenis te komen,
 140 dan heb je ze wel. Een paar jongens hadden een beetje zitten te dollen en te flauwekullen,
 141 maar dan creëer je toch een band met die kinderen. We zijn op school hard bezig met ‘zonder
 142 relatie geen prestatie’, en dat is een hele oude, maar hij werkt wel. En daarin zie ik effect en
 143 betrokkenheid. En dat heb ik eigenlijk met elk groepje of kinderen individueel, dat ik elke
 144 keer wat anders heb wat ik met ze uitdiep. En dat is wel heel intensief hier. Het is intensief als
 145 je met minderbegaafde kinderen moet werken, dat heb ik ook gedaan, dan ben je al blij als ze
 146 de basale begrippen kennen en toepassen en daarin groeien. Maar bij deze kinderen is het
 147 meer van hoe hou je ze geïnteresseerd. Dus dit helpt daar wel bij, want het is wel een stukje
 148 extra informatie, gecategoriseerd. Waarbij ik duidelijk kan zeggen van het heeft daar of daar
 149 mee te maken, dan slinger ik wat termen de klassen en dan zie je ze meteen kijken van oh ze
 150 gaat nu wat interessants vertellen.

151 B: Als je het hebt over iets doen in die richting wel, maar dan kan ik bij het begin van dit jaar
 152 beginnen, en niet bij waar we op dit moment mee bezig zijn. Er zijn wel van die dingen, als ik
 153 bijvoorbeeld een keer zeg van, als je nou eens een keer woorden gaat leren met bepaalde
 154 muziek, kijk deze soort is heel erg bekend van bepaalde soorten ritmes. En als ik een andere
 155 klas heb, daar geef ik early English literature, hoe Engels een beetje ontstaan is. Ja, dan komt
 156 daar wel iets van naar voren want daar hebben ze nog nooit van gehoord. En volgend jaar, in
 157 bijvoorbeeld havo 5 en vwo 6, als we Shakespeare gaan doen, dan komen er ook bepaalde
 158 dingen naar voren van hoe dat zit met taal en dat je daar best op een bepaalde manier
 159 doorheen kunt prikken en hoeveel dat verandert naar verloop van tijd. Dat soort aspecten
 160 zoals intra-linguïstische variatie, dat je ook daar bepaalde dingen van hebt. En dat je dus hier
 161 bijvoorbeeld het verschil hebt tussen mensen die van XXX komen, dat komt vanzelf langs.
 162 Dat is niet specifiek op dit moment als ik er nu aandacht aan geef, maar in de loop van 5 of 6
 163 jaar komt dat gewoon een keer langs.

164 C: Zoals ik net al zei ging dat over het algemeen wel goed, maar je hebt altijd leerlingen in de
 165 klas die het lesuur uitzitten. Dus dan vraag ik me wel af of diegenen het ook wel zo goed
 166 opgepikt hebben. En ik was eigenlijk een beetje bang dat ze dan gingen zeggen van: ‘komt het
 167 terug op de toets? Krijgen we hier een cijfer voor?’ En dat zijn natuurlijk typisch pubers, die
 168 doen iets omdat ze er een beloning voor krijgen. Maar dat viel best mee, ik heb die vraag nu
 169 niet gehad en soms krijg ik die wel. Dus ja, dat blijf je wel houden dat leerlingen niet

170 helemaal meedoen, maar ik heb wel echt leerlingen die het extra interessant vinden. Als ze
 171 bijvoorbeeld veel Amerikaanse films kijken zeggen ze dan ‘oh, dan moet ik zeker The Crown
 172 kijken, dan kan ik zeker wel Brits Engels horen’. Dus dan moet ik lachen en zeg ik van ja, dat
 173 klopt. Dan denk ik van wat leuk dat je dan op deze manier zo met Engels bezig bent. Je kan er
 174 alles van zeggen, maar ik zie het alleen maar als een extra oefening dat ze met hun skills bezig
 175 zijn.

176 D: Dat verschilt een beetje per leerling en per klas (ik heb alle activiteiten in twee klassen
 177 gedaan). Bij de wat rustiger klas ging het heel natuurlijk bijvoorbeeld. Dan gaf ik hen die
 178 Deense tekst en zei ik: ‘Ga de vragen maar maken’, want dan had ik in het Engels vragen
 179 gesteld over de tekst. En dan zei ik van ga we gaan iets grappigs doen, en volg maar gewoon
 180 de instructies. En zij gingen dan die tekst heel braaf zitten maken, dat had ik helemaal niet
 181 verwacht en ze kwamen er ook bijna allemaal uit. Maar in die andere klas was er best wel een
 182 beetje hilariteit en ook wel een beetje onrust, van ja mevrouw maar dit kan toch niet, ik kan
 183 toch helemaal geen Deens. Dus ik denk dat dat ook een beetje onzekerheid was in die klas.
 184 Zoals die accenten begrijpen ze wel, alle leerlingen pikken dat wel op en ze horen het ook
 185 vaak in series of ze kennen mensen die een sterk accent hebben. Maar ook bijvoorbeeld bij
 186 woorden uit het Nederlands die in het Engels zijn opgenomen, daar moesten ze een beetje om
 187 lachen. Daar zitten natuurlijk ook veel woorden tussen die voor ons oud zijn, zoals ‘booze’
 188 komt van het Nederlandse ‘busen’, en dat betekent dan drinken, een beetje middelnederlands.
 189 Dus dan heb je die intra-linguïstische variatie, maar dat vonden leerlingen wel lastig. Dat
 190 perspectief was voor hen heel raar op de een of andere manier. Dus dat was eigenlijk nog
 191 lastiger dan die Deense tekst, waarbij ze nog zoiets hadden van, oké dat ga ik proberen. En
 192 wat ook wel grappig was, ik vroeg aan ze van stel dat ik zei je mag drie woorden in het
 193 woordenboek opzoeken. En dan deden een aantal wat ik wilde, en noemden de belangrijke
 194 woorden, maar er waren ook leerlingen die gewoon drie leuke woorden hadden uitgekozen
 195 waarvan ze geen idee hadden, maar ze zeiden van nou dat vind ik gewoon interessant. Dus zij
 196 waren meer vanuit interesse die tekst aan het lezen en waren minder bezig met de taak die ik
 197 hen gegeven had.

198 E: Ja, ik denk vooral bij die les over dat liedje. En misschien ook wel die tekst van vandaag
 199 dat ze dat grappig vonden, dat dat ‘uh’ overal in terugkomt. Maar dan oefen je wel voor een
 200 toets, en zodra het woord ‘Cito’ en ‘examen’ ergens op staat, dan denken ze van ugh en daalt
 201 de interesse. Maar soms is een tekst interessant genoeg om er een hele les mee te vullen, zoals
 202 pas ging het over jongens die sporten. Dus dan ga je eerst op Instagram kijken wat jongens nu
 203 eigenlijk doen, maar dat is dan veel relevanter dan bij deze tekst.

204 ***3.4 Merkte u dat leerlingen interesse hadden voor de talen van anderen? Was er een open***
 205 ***en positieve sfeer rond elkaars meertaligheid?***

206 A: Ik heb veel kinderen met een Limburgse achtergrond, maar ook een aantal Marokkanen en
 207 Afrikanen. Dus om kinderen tegemoet te komen van ‘ook ik verdiep me’, ben ik
 208 ‘Americanah’ aan het lezen. Dat boek is door een Afrikaanse geschreven en die beschrijft dan
 209 haar belevenissen en haar hele traject om te aarden in Amerika en hoe daar naar gekeken
 210 wordt. En nu ben ik zover in het hoofdstuk waarbij heel duidelijk de verschillen tussen dit ben
 211 ik thuis gewend en zo moet ik me hier aanpassen, naar voren komt. En dat dan bespreken met

212 die kinderen, dat roept ook gewoon... Maar het is voor mij lastig, en dat vertel ik ze ook, daar
213 komen natuurlijk al die Afrikaanse namen in voor en ik kan gewoon niet onthouden wie wie
214 is. En ik kan me voorstellen dat als je alleen Afrikaans spreekt en je moet dat met Engelse of
215 Nederlandse namen doen, dat ook dat anders is. Dus daarin ook hun proces, zelf een beetje
216 doorleven. En ik praat altijd over de boeken die ik aan het lezen ben, en ook dat is weer om
217 duidelijk te maken, ik moet er wel wat voor doen om me daarin te verdiepen en dat dat voor
218 mij ook niet altijd makkelijk is. Maar met name de dialoog met de kinderen, en de interactie,
219 daar moet je het met dit programma echt van hebben.

220 B: Eerder negatief dan positief. Maar ja, dat is ook zo want als je Nederlands niet kent dan
221 klinkt het als een keelziekte. En als je dan andere talen hoort, bijvoorbeeld Turks, ja dat klinkt
222 voor Nederlandse kinderen niet mooi. En die interesse gaat niet veel verder dan dat in het
223 begin, dus meer van o, dat is anders.

224 *(En meertalige activiteiten zouden er ook niet aan bij kunnen dragen, denkt u?)*

225 Ik denk dat dat het eerder erger maakt dan dat het bijdraagt. Want dan hoor je er juist meer
226 van, en iedereen snapt dat elke taal bepaalde culturele dingen heeft die eraan zitten, maar ik
227 denk dat ze die los zien van de taal. Dus dat ze eerder zoiets hebben van 'dat is die persoon,
228 die vindt dat leuk, die doet dat in z'n vrije tijd'. Kijk, XXX is fitnessfanaat, en is met twee
229 anderen bezig met een sportschoolprogramma en dat ze dat soort dingen gaan doen. En als ik
230 dat dan een keer naar voren haal voor de leuk bij Turkse mensen die ik zelf ken van de
231 sportschool, dan zeggen die dat doet iedereen. Dat is heel normaal, dat iedereen heel erg
232 werkt aan naar de sportschool gaan, het is bijna een cultureel iets, maar daar wist XXX zelf
233 niets van. Dus het zit er meer in dat ze uit zichzelf bepaalde activiteiten leuk vinden dat dat ze
234 zeggen van dat is iets cultureels en is verbonden aan dit en dit en dit.

235 C: In mijn klas zaten niet echt kinderen met andere moedertalen, en met dialect wist ik niet zo
236 goed hoe ik dat vorm moest gaan geven. Maar de sfeer in de klas was verder prima.

237 Leerlingen reageerden of niet, of juist positief van 'woah dat wist ik niet, zijn er nog meer
238 landen waar ze Engels spreken?'. Dus dan denk ik van nou misschien moet ik daar volgend
239 jaar nog wel een vervolgpoddrachtje mee doen, dat lijkt me wel leuk. Want zoals in mijn klas
240 is het standaard nog wel Brits-Amerikaans, maar ze hebben nog niet compleet in de gaten dat
241 je ook Zuid-Afrikaans en al die varianten hebt. Die zijn natuurlijk allemaal prima en goed en
242 doen niks af aan Brits Engels, bijvoorbeeld. Maar daarom vind ik het wel leuk om nog een
243 vervolgpoddracht te doen omdat ik merk dat ze het wel interessant vinden. Ik merk alleen wel
244 dat er een beetje heerst dat Amerikaans en Brits de 'goede' accenten zijn, terwijl ik denk van
245 andere accenten zijn net zo goed zeg maar. En dat merk ik in m'n klas, omdat ze niet weten
246 dat er geen andere accenten zijn en ik laat ze een Indiaas accent ofzo horen, moeten ze ook
247 echt lachen, van haha wat praat die raar Engels. En dat is ook wel weer grappig want dan
248 denken ze dat ze zelf 'beter' Engels spreken, terwijl hun Dungleish niks anders is in feite.

249 D: Daar heb ik het eigenlijk niet echt over gehad, en zeker niet in de les zelf. Ik merk wel dat
250 ik er zelf meer bewust van ben dat leerlingen een andere moedertaal kunnen hebben. Dus
251 vandaag had ik in mijn derde klas opeens een jongen waarvan ik dacht van o, ben benieuwd,
252 dat wil ik wel even weten. Maar dat heb ik verder niet met mijn leerlingen besproken.

253 E: Ik had niet echt leerlingen met andere moedertalen in de klas dus daar hebben we het ook
 254 niet over gehad. En in het algemeen hangt het er een beetje vanaf. Toevallig had ik vandaag
 255 iemand die een toets had ingehaald en die had toen gezegd dat hij een vak als Frans en Duits
 256 zinloos vond. Dus dat had ik weer besproken in een andere klas, en dan zijn ze het er wel over
 257 eens dat vakken als Frans en Duits, die zijn niet zinvol. Terwijl, als ze in een opdracht een
 258 liedje moeten analyseren, dan is er toch iemand die ‘Papaoutai’ van Stromae gaat doen. Dan
 259 denk ik van ja, dat is wel grappig. Ik denk dat het vooral het vak zelf is, zoals bij Engels zijn
 260 veel docenten best modern maar bij Frans en Duits zijn er nog van die mensen die geloven dat
 261 je grammatica moet doen, en die vergeten de aim en leuke dingen die erbij komen kijken. Ik
 262 denk dat dat soort dingen die talen verpesten, en ook natuurlijk de scholen die ze
 263 wegbezuinigen, zoals Spaans wordt bijna niet meer gegeven. Dus dat is wel heel jammer.
 264 Docenten kunnen de houding van leerlingen ten opzichte van een taal echt verpesten.

265 ***3.5 Kon u merken dat er verschil zat in de houding van leerlingen richting verschillende***
 266 ***talen?***

267 A: Nee, daar heb ik geen kijk op. Wat wel heel sterk is hier, is dat de Limburgers altijd
 268 terugvallen in hun dialect. Terwijl, ik hoor ook Marokkaanse kinderen ook onderling geen
 269 Marokkaans spreken. Die blijven echt bij Nederlands. Maar in de lessen zelf vroeg ik
 270 bijvoorbeeld aan een jongen met Marokkaanse afkomst, die Engelse woordjes aan het leren
 271 was, van weet je wat het Nederlandse woord betekent, ‘eigenzinnig’? Toen zei hij ‘Nee
 272 mevrouw, ik zie die tekenjjes en ik zie die tekenjjes en dat koppel ik en dat kan ik onthouden.’
 273 Dus dat woord had helemaal geen betekenis voor hem, het is een hele slimme jongen. Ik had
 274 hem ook Chinese tekens kunnen geven, dan had hij dat kunnen onthouden. Ik merk niet dat ze
 275 onderling met talen bezig zijn, maar wel met accenten. Dat ze Afrikaanse accenten nadoen,
 276 bijvoorbeeld dan is er zo’n hype ‘it izz what it izz’ en dan moesten ze daar vreselijk om
 277 lachen, tot het irritante toe. Maar de kunst is dan toch om te luisteren, want wat wordt er nu
 278 gezegd en wat vind je van iemands taalconstructies en hoe onderscheiden die zich van jouw
 279 taalconstructies.

280 *(Kunt u merken dat er verschil zit tussen de houding van leerlingen met en zonder Limburgs*
 281 *accent, dat ze iets vinden van elkaars accent?)*

282 Ja, dat is wel heel duidelijk. Van origine is het zo dat iemand met een Hollands accent hier in
 283 het Zuiden altijd meer aanzien had. Dat voert terug naar de tijd van de mijnen. Want de
 284 opzichters van de mijnen werden uit het Noorden gehaald, er is natuurlijk een grote
 285 aantrekkingskracht geweest om hier in de mijnen te komen werken. Die kregen ook grotere
 286 huizen en het was altijd ‘meneer’ en ‘mevrouw’. Dus dat heeft altijd wel invloed gehad. Maar
 287 heel typisch, we hebben een collega die heel hoog-Hollands spreekt maar laatst hoorde ik hem
 288 toch vloeiend dialect spreken, dat ik dacht van hé, dat wist ik helemaal niet van jou. En toen
 289 merkte ik wel, dan is het onderling meteen van ‘wij onder elkaar’. Maar toch krijg je wel meer
 290 de aandacht met een hoog-Hollands accent dan wanneer je heel zacht dialect spreekt. Dus ja,
 291 en dat werkt bij leerlingen deels ook wel zo, hoewel ze dat wel minder meegemaakt hebben.
 292 Met name als je hoogopgeleide ouders hebt. Maar ik hoor mijn kinderen het ook zeggen hoor,
 293 van: ‘Mam, je spreekt wel heel zwaar Limburgs’. Wat ik ook grappig is, we hebben een
 294 teamleider die uit Rotterdam komt en die de zachte ‘g’ heeft aangenomen, maar verder
 295 spreekt ze gewoon Hollands. Dat is meer accommodatie.

296 B: Ja, maar een taal zoals Frans vinden ze juist nog erger. Want Frans is ook een vak, en juist
 297 omdat ze er meer van weten vinden ze het eerder erger dan leuker. Net als Duits, dat begrijpen
 298 ze wel een beetje soms, maar dan denken ze o, dat is met die naamvallen. Ja, dat is Duits wel
 299 ja. Maar dan vertel je ze een keer van ja maar Engels heeft ook die naamvallen gehad, dan
 300 denken ze oh we zijn blij dat dat weg is. Dus dat is niet specifiek dat het komt omdat het die
 301 taal is, nee dat is gewoon met alle talen. Net als bijvoorbeeld, er zit iemand uit Friesland in de
 302 groep, maar dat maken ze ook gewoon lekker belachelijk. Engels zijn ze meer gewend en dat
 303 zien ze overal, dus meer wat ze niet kennen wordt op die manier een klein beetje belachelijk
 304 gemaakt. Maar dat is ook niet zo 1 2 3 op te lossen, want je kunt het nooit allemaal naar voren
 305 halen, zeker niet als je het hebt over een meertalige context. Want je zult dan altijd andere
 306 talen moeten benadelen.

307 C: Niet heel erg, meestal zijn ze wel positiever over Engels dan Frans bijvoorbeeld, want dat
 308 vinden ze helemaal verschrikkelijk. Dat komt denk ik omdat ze bij Engels ook meer de
 309 relevantie ervan zien dan bij Frans. Dat snap ik nog wel, want je moet maar net op vakantie
 310 gaan naar een Franstalig land, maar Engels kun je eigenlijk altijd gebruiken. Dus ik denk dat
 311 in dat geval dat Engels er nog wel iets positiever uit komt, maar niet dat het er dik op ligt. En
 312 verder zijn er geen thuistalen of iets dergelijks waarmee ik het kan vergelijken.

313 D: Zoals bij die Deense tekst kon ik wel merken dat ze vooral de uitspraak grappig vonden.
 314 Sommige woorden vallen amper uit te spreken en daar doen ze dan heel lacherig over, maar
 315 dan zeg van je hoeft je niet te schamen want ik heb ook geen idee hoe je het zegt. En
 316 sommige leerlingen nemen het heel serieus maar anderen denken alleen van nou wat zegt ze
 317 dat gek, dus dat is misschien een attitudeverschil. Maar op zich zijn dat nog wel allemaal
 318 Europese talen die lijken op de talen die ze zelf kennen.

319 E: Nou, we hebben het wel eens over Engels op internet, en dan zeggen leerlingen
 320 bijvoorbeeld van Engels is veel mooier dan Nederlands als je naar muziek kijkt, dat soort
 321 dingen. Sommige mensen zeggen van in het Engels kun je je net wat beter uiten. Mensen met
 322 andere moedertalen.. nja, ik weet niet. Ik kom ze niet zo vaak tegen eigenlijk, niet in de
 323 klassen die ik op het moment heb. En wat betreft Frans of Duits.. meeste mensen vinden
 324 Frans wel mooi, maar dat was het eigenlijk. Verder is het ja, we hebben het op school, en dat
 325 is op zich wel jammer. Want het is gewoon heel zinvol ook voor je brein om meerdere talen te
 326 leren. Het is gewoon jammer dat we in Nederland de talen, eigenlijk de hele humanities,
 327 wegzetten als zinloos, niet nodig, niet belangrijk.

328 ***3.6 Indien van toepassing: hoe hebben de meertalige leerlingen (met thuistalen die niet op***
 329 ***school geleerd worden) de lessen/activiteiten ervaren?***

330 A: Nou, over het algemeen is het wel dat er herkenning is, van 'het is een van ons'. En ik heb
 331 dit niet per se met kinderen meegemaakt, maar wel met een collega die altijd heel nors was
 332 maar die ik toevallig in mijn eigen dorp tegenkwam. En sindsdien lacht hij tegen me, dat
 333 geografische is dus ook heel bepalend. Hij spreekt heel zwaar dialect, en wij niet. Maar ik
 334 vind het wel heel mooi hoor, het dialect is zo authentiek. Het gaat natuurlijk van generatie op
 335 generatie en geografisch bepaald, maar dat geeft ook een bepaalde geborgenheid. Dus als je
 336 het weghaalt is het alsof je iemand in z'n blootje zet.

337 B: Als dat verschil er is tussen die leerlingen en de rest heb ik het niet gemerkt. Maar het zijn
338 maar drie lessen waarin ik er op gelet heb hè.

339 C: Nou ik denk dat de leerlingen die dialect spreken en daarin een heel sterk accent hebben,
340 dat zijn types die direct na school gaan werken. En hen interesseert het niet zoveel, ze zitten
341 wel op havo maar weten dat ze Engels toch niet echt gaan gebruiken. Dus zij denken van
342 prima, leuk dat ze het zegt maar we moeten vanmiddag weer werken, dat. Het is trouwens wel
343 zo, dat heb ik al eerder dit jaar gemerkt, ze werken wel veel met Polen en dan moeten ze ook
344 Engels praten. Dus dan vind ik het wel interessant dat ze zeggen van 'o dat heb ik gebruikt
345 een keer met Polen en die kunnen helemaal geen Engels', nou dan krijg je dat verhaal weer.
346 Dus dat is wel een ding dat je denkt van ja, je bent toch met Engels bezig. Je kunt wel heel
347 stoer doen, maar met je werk ben je ook aan het communiceren in het Engels.

348 D: Ik heb er niet speciaal op gelet. Er zitten wel meerdere meertalige leerlingen in allebei de
349 klassen, en dat zijn dan vaak talen uit het Middellandse Zeegebied. Maar ik kan me niet
350 herinneren dat het bij hen anders was dan bij anderen, nee.

351 *(En normaal gesproken merkt u ook niet echt verschil?)*

352 Nee, en omdat ik daarover na zat te denken vroeg ik dat dus aan die leerling uit de derde klas,
353 en die sprak een variant van het Arabisch. Dus ik vroeg van heb je dan moeite met andere
354 talen of is het juist makkelijker, maar hij zei: 'Ik merk er eigenlijk niet zoveel van, want ik
355 leer gewoon Engels en de rest lijkt daarop'. Dus hij had niks aan zijn Arabisch zei hij, want
356 het was zo anders. Hij had dus ook niet bedacht van o, ik spreek al een taal dus ik ken er al
357 twee, dus misschien is dat voordeliger voor andere talen. Dat gevoel had hij niet.

358 E: Hmm, ik weet het niet. Daarvoor heb ik niet zo goed zitten op te letten. Ik heb wel een
359 leerling uit Griekenland die heel goed is in Engels en graag meepraat over dingen. Maar echt
360 over meertaligheid, niet specifiek.

361 ***3.7 In hoeverre denkt u dat de aandacht voor meertaligheid kan bijdragen aan de***
362 ***identiteitsvorming van meertalige leerlingen?***

363 A: Vanuit het dialect zou ik zeggen van ik wil dat dat echt niet verloren gaat, want zodra een
364 dialectsprekend persoon z'n mond opentrekt, hoor je geschiedenis, qua klanken bijvoorbeeld
365 ook. Vanuit het Engels, klinkt zo'n typisch Oud-Engels zinnetje ook heel anders. Qua
366 identiteit, het maakt wel wie je bent en het geeft je wel een sense of belonging. Je weet wel
367 waar je bij hoort. Dus zeker, je identiteit, absoluut. Maar Limburgers die uit Limburg
368 vertrekken en dan een Hollands accent gaan aannemen, zoals zo'n ex-voetballer, mafketel, die
369 uit XXX komt maar die dan op tv mag praten. Ik vind het echt verschrikkelijk dat hij zijn
370 Limburgse accent achter zich heeft gelaten. Dat is ook aanpassen.

371 *(En zit er dan verschil tussen een Limburgs en Marokkaans accent hebben?)*

372 Wat er wel gebeurt, en dat zie je denk ik door heel Nederland gebeuren, is dat Nederlandse
373 jongens een Marokkaans accent gaan aannemen om toch bij de 'cool kids' te horen. Dat hoor
374 ik wel, maar dat is ook identiteit. Ze willen er bij horen.

375 B: Ik denk niet dat ze überhaupt het idee hebben dat hun talen niet worden geaccepteerd of
376 iets dergelijks, maar dat ze gewoon grapjes met elkaar maken. Het gaat niet in de richting van
377 negatief op de vervelende manier, het blijft op het niveau van grapjes. Dus ik denk dat ze per
378 definitie al accepteren dat bepaalde mensen anders zijn. Ik denk dat onze hele maatschappij er

379 al op gericht is om bepaalde dingen meer gewend te zijn. En dan zitten wij ook nog in de
 380 omgeving van een aantal dorpen in Drenthe, dus dat zal ook nog verschil maken met hoe dat
 381 in andere plaatsen zit. Want bij ons is de sociale controle nog best wel groot, dus ik denk dat
 382 kansen om daar veroordelingen te geven door de ouders ook wel aangepakt zullen worden, en
 383 flink ook. Dus het aandacht geven aan meertaligheid, levert dat iets positiefs op, ik denk het
 384 niet per se. Het is meer een extra iets wat je tussendoor doet dan dat het een hoofdfocus is van
 385 jouw les.

386 *(Oké, dus dan heeft het ook te maken met de dorpse cultuur, een beetje 'alles wat vreemd is, is*
 387 *gek')*

388 Ja, ik denk dat dat inderdaad zo is. En als je dan wat meer met ze praat of bijvoorbeeld één op
 389 één, dan merk je dat ze dat helemaal niet zo ernstig vinden, maar het is gewoon de manier van
 390 uitdrukken. Net als dat je gradaties hebt van antwoorden op 'hoe gaat het'? Dan varieert dat
 391 van 'niet heel slecht' tot 'wel oké', maar in de richting van echt positieve woorden gaat het
 392 niet.

393 C: Ik denk wel dat dat wat bijdraagt en dat ze dat waarderen en er ook van leren. Maar
 394 nogmaals, je hebt echt die tweedeling in de klas. De een vindt het superfijn en de andere boeit
 395 het niet zoveel. Dus het ligt best wel aan de leerling zelf en wat z'n achtergrond is.

396 D: Ik kan me voorstellen dat als je er vaker op deze manier aandacht aan zou geven, en
 397 leerlingen zouden zich er meer bewust van worden of meer over na kunnen denken, dan zien
 398 ze het als een soort asset. Als leerlingen problemen hebben met de/het bijvoorbeeld, dan is dat
 399 iets waar ze op gecorrigeerd worden. Dan is het voor hen wel leuk om mee te nemen van o ja,
 400 dat is dus die interferentie uit mijn andere taal.

401 E: Weet ik niet, ik denk dat het een beetje lastig is, al denk ik wel dat ze zich meer gezien
 402 voelen. Ik merk wel dat als er een leerling is die iets over zichzelf en zijn taal vertelt, weet je
 403 dan voelen ze zich even gezien. Zo heb ik een leerling in atheneum 3 zitten en die komt uit
 404 Griekenland en heeft ook op een internationale school gezeten. Dus daar had ik het heel even
 405 met hem over, en dan zag je dat hij het wel heel erg waardeerde. En ook toen ik zei van 'Je
 406 voelt je vast niet Nederlands', zei hij: 'Nee, ik voel me niet Nederlands'. Terwijl de rest van
 407 de klas zich wel Nederlands voelt.

408 ***3.8 Heeft u het idee dat u meertalige leerlingen goed kon faciliteren? En dat de andere***
 409 ***leerlingen het nut van een meertalig benadering inzagen?***

410 A: Nee, dat kan ik niet. Of tenminste, we hebben natuurlijk doeltaal voertaal dus dat is een
 411 aspect. Maar ik maak af en toe wel een uitstapje, en andere leerlingen doen er niet moeilijk
 412 over en vinden het heel normaal. Weet je wat ik echt erg vind, net voordat ik hier kwam
 413 moest ik een blaadje halen in het lokaal ernaast en daar zaten twee leerlingen die van de
 414 Antillen komen, ze zijn sinds twee jaar hier. Die kinderen spreken eigenlijk Portugees thuis
 415 en hebben een heel zwaar jaar achter de rug en komen niet vooruit. Die kinderen kunnen we
 416 niet faciliteren, we kunnen alleen maar zeggen van je moet veel Nederlands praten,
 417 Nederlandse televisie kijken en Nederlandse muziek luisteren. Maar verder kunnen we er
 418 niets mee, die gaan het ook niet redden. Dus die verliezen we, omdat de trein zo snel
 419 doordendert. Sommige kinderen kunnen het intellectueel wel bijbenen als ze het in de boeken

420 zelf ook kunnen analyseren, zoals die ene jongen die niet wist wat het woord betekende maar
421 zei ik kan het wel reproduceren, en dan ook nog een 9 haalt. Dus hij wordt daar ook nog voor
422 beloond, dat is een manco in ons testsysteem. En dat we gewoon teveel moeten waardoor dit
423 soort kinderen er toch tussendoor glippen en het niet gaan redden. Het zijn geen domme
424 kinderen, maar ze moesten verhuizen, kwamen in een cultuurshock terecht, moeten zich
425 aanpassen, ze zijn ook broer-zus die elkaar opzoeken. Dan gaan ze in een leeg lokaal zitten in
426 de pauze waar je ze dan weer uit moet halen want ze gaan niet bij de andere kinderen zitten.
427 Die integreren dus niet, waardoor ze natuurlijk ook achterstand oplopen. Hun taal zorgt er ook
428 voor dat ze bij elkaar blijven klitten waardoor het hen beperkt en dat is heel jammer. Ik heb
429 alleen het meisje in de klas en die faciliteren we zo dat ze mondeling overhoort mag worden,
430 maar dat vindt ze heel vervelend omdat ze zichzelf dan hoort spreken en dat vindt ze erger
431 dan een fout op papier maken. Dus zover gaat dat, het is wel een goed voorbeeld hiervan, dat
432 ze zich zo erg schamen om zichzelf een andere taal te horen spreken, dat onderstreept het
433 belang van de naastlegger hier. Het zijn superlieve kinderen, maar ik ben bang dat ze nog eens
434 op het verkeerde pad terechtkomen omdat ons systeem ze niet kan faciliteren, dat is een
435 manco van ons systeem. Het gaat erom dat ze los van elkaar opgenomen worden in de
436 omgeving. Maar ze zitten altijd alleen in de klas, er is niemand die ernaast gaat zitten. Het is
437 een heel lief, zacht kind, en dan heb je de pittige meiden die je hier in Nederland in de klas
438 hebt zitten. Dan kunnen ze contact proberen te zoeken, maar omdat de taal zo beperkt is
439 geven ze het uiteindelijk op. Ze wonen ook nog eens ver weg, dus het is wel een optelsom van
440 alles wat niet handig is voor de integratie. Wat ook zo is, is dat op het moment dat je
441 meertaligheid erkent en gebruikt, is het aan de ene kant een teken van herkenning, en van
442 daaruit kan ik weer terugschakelen naar de doeltaal. Maar, en dat merk ik met het Nederlands
443 ook heel sterk, ze blijven daardoor ook hangen. Ik heb een meisje in 6 vwo gehad, die alles
444 wat ze moest inleveren eerst in het Nederlands schreef, en daarna ging vertalen. Dat
445 belemmert de vooruitgang ook, doordat je aan je moedertaal blijft vasthouden. Dan kom je
446 ook niet verder. En daarvoor, met name in 4 havo, werkt de peer pressure in de klas ook
447 tegen, want wat vindt de rest? Dat zijn twee aspecten die belemmerend werken, de angst maar
448 ook de sociale angst. Ze zeggen ook wel eens van 'Mevrouw, ik ben me zo bewust van hoe ik
449 anders klink. Ik klink zo niet, dus dit voelt vertrouwd'. Zelfs bij versterkt Engels, waarbij
450 leerlingen bewust ervoor kiezen en nog dialect blijven spreken.

451 B: Dat is weer zoiets, het is niet dat dat ding specifiek nou heel concreet bijdraagt, maar het
452 gaat er meer om, op het moment dat je extra middelen zoekt of je wil een keer wat extra's in
453 de les. Of je denkt van hé, mijn thema is op het moment 30 minuten en ik wil 40 minuten
454 vullen, dan pak je die extra ruimte en dan levert het iets op. Dus ik zou hierbij eerder zoiets
455 hebben van er ligt meer materiaal waar je iets mee kunt doen, dan dat je zegt van o dit is iets
456 wat helemaal bijdraagt en nu word ik helemaal beter in dit onderdeel, enzovoorts. Dus eerder
457 een kleine plus dan een grote, zeg maar. Maar ik denk ook niet dat het negatief werkt ofzo, het
458 zou alleen negatief kunnen werken als je de groep niet goed inschat en je aan de verkeerde
459 dingen aandacht geeft.

460 C: Jawel, en ik denk dat ze het vooral ook leuk vonden dat het iets anders was dan het
461 moduleboek, zeg maar. Je merkte wel dat ze dat fijn vonden. Dus op zich denk ik wel dat ze

462 het nut ervan inzien, maar als ik het heel vaak ga doen gaat het nieuwtje er misschien wel
463 weer vanaf.

464 D: Meertalig leerlingen faciliteren weet ik niet zo. Ik heb het nu ook niet gedaan, misschien
465 onbewust, maar ik zou ook niet zo goed weten hoe ik dat precies moet aanboren. Dan zou ik
466 even een paar keer wat dingen moeten proberen. Dat is natuurlijk ook precies die categorie
467 die ik niet veel gebruikt heb. Daar staat dan ook over inzet van de thuistaal van de leerlingen,
468 dat 'leerlingen de vertaling van een woord uit de doeltaal in hun eigen taal moeten bedenken'.
469 Ja, dat zie ik niet helemaal voor me. Dat leerlingen er iets van opsteken of dat het hen kan
470 helpen bij hun ontwikkeling in het algemeen, dat kan ik me wel voorstellen. Ik denk dat je
471 daarvoor dit iets uit moet bouwen en het wat frequenter in moet zetten over een langere
472 periode, maar als je het wil kun je deze naastlegger er prima voor gebruiken.

473 E: Nee ik heb niet het idee alsof ik het nut ervan goed heb overgebracht, het is meer dat ik
474 ervaar dat leerlingen dat meer zagen als 'o ja, dat is er ook'. Niet zozeer als 'wat is het nut
475 hiervan'. Misschien wel toen we dat liedje gingen bespreken, toen gingen we ook een Brits
476 rapnummer bespreken, kijk toen zei ik wel van zie je wel dat het zinvol is om dit nu even te
477 doen. Want dan ga je toch anders naar iets kijken wat je eigenlijk altijd luistert, zeg maar. Dus
478 op zo'n moment werd het nut echt heel duidelijk maar kon ik het ook direct benoemen.

479 ***3.9 Denkt u dat de uitleg vooraf en de naastlegger op zichzelf voldoende is om aandacht te***
480 ***schonken aan meertaligheid in de les? Of zou u behoefte hebben aan meer handvatten?***

481 A: Ik vind hem omvangrijk. Je moet 'm echt even doorwerken en snappen van wat wordt er
482 bij elk punt bedoeld, en dan heb je bij elk puntje ook nog subpuntjes. Dus voor mezelf zou ik
483 'm versimpelen en dat zou ik aan mijn collega's geven, als ik dat zou introduceren. Maar ik
484 vind 'm fijn hoor, ik ben iemand die de grote lijnen wil hebben en dan wil ik per grote lijn dat
485 het uitgesplitst is en andersom werkt het dan ook. Voor mij werkt het prima, maar ik weet
486 gewoon dat als je als docent vindt dat alles wel oké is, en als je niet geïnteresseerd bent in de
487 wetenschappelijke benadering van je vak maar al 30 jaar lesgeeft en denkt het gaat prima zo.
488 En als je dit gaat lezen, denk je van dit is weer het zoveelste dat voorbij komt. Dan zou ik
489 eigenlijk als talencoördinator de vragen die jij me nu stelt eens in een vergadering moeten
490 stellen. Want het draait ook om bewustzijn, taal is echt een speerpunt op onze school dus ik
491 vind het heel leuk om dat gedegen uit te dragen.

492 B: Het punt is, wat er hier ligt is redelijk beknopt. En als je zelf de standaardinformatie hebt
493 kun je daar een heel eind mee komen. Maar wat je zou willen als docent, is concrete
494 voorbeelden van opdrachten zelf. Dus bijvoorbeeld bij elk onderdeel een opdracht die er al
495 kant en klaar ligt, dus dan denk je van o ja, dan heb ik een basis om mee te beginnen. En
496 eventueel een klein iets van wat is nou datgene dat uiteindelijk in Curriculum.nu staat dat je
497 zou moeten doen en hoe beantwoord dit aan die behoefte. En dat is natuurlijk zo'n dingetje
498 van ja, nu ligt het allemaal nog op zo'n manier, maar als je kijkt van wat is het pakket dat je
499 erbij zou willen hebben, is dat altijd zoiets als minstens een voorbeeld van een daadwerkelijk
500 uitvoerbare opdracht per onderdeel, zodat je wat meer een beeld hebt. Hier staat bijvoorbeeld
501 'een taalportret of talenpaspoort' en bij een andere 'een opdracht waarin leerlingen een
502 sollicitatiebrief schrijven met welke talen ze spreken', nou die is wat makkelijker. Dus dan

503 zou ik denken, van die eerste een voorbeeld. Want hoe meer voorbeelden erbij zitten, hoe
 504 makkelijker het is om te plaatsen wat er precies bedoeld wordt. Want we hebben hier te
 505 maken met taal en talige omschrijvingen, zoals hier ‘een tekst of opdracht over het Engels in
 506 India of Korea’. En als ik dan kijk naar het voorbeeld dat ik heb gepakt, ik heb BBC Pidgin
 507 laten zien en gevraagd of ze de hoofdgedachte van de tekst konden lezen en vervolgens de
 508 tekst in ‘normaal’ BBC Engels laten zien. En dan is het, wat valt op. Maar is dat wat er
 509 bedoeld wordt, ik denk het wel, maar concreet gezien, valt die dan onder categorie 2 of 3 of
 510 beide. En als je een les voor elke categorie wil doen, denk je van wat is het dan wel bij 2, als
 511 ‘leerlingen doeltaalgebieden moeten opzoeken’. Hoezo moeten opzoeken, aardrijkskunde als
 512 in ‘daar ligt Engeland’? In plaats van waar het waarschijnlijk om gaat, laten we eens kijken
 513 welke varianten van Engels er zijn in andere landen dan de standaard die we allemaal kennen
 514 zoals Canada, de Verenigde Staten, Engeland en Australië. En dat je dan zoiets hebt van o,
 515 daar spreken ze ook een variant van het Engels. Want als ik het lees, denk ik dat dat is wat er
 516 bedoeld wordt.

517 *(Ik moet zeggen dat dit inderdaad nog doorontwikkeld wordt en waarschijnlijk op de website*
 518 *van SLO wordt geplaatst met echte voorbeelden erbij.)*

519 Ja, dan heb je ook veel meer een denkrichting. Want als je zelf materiaal wil gaan maken is
 520 het nu nog een beetje zoeken.

521 C: Ik vond die voorbeelden wel fijn, want je had dan zo’n algemeen stukje en dan dacht ik dat
 522 ik het wel begreep, en dan ging ik de voorbeelden lezen en dacht ik van o ja, dat is een leuke
 523 insteek en daar kan ik wel mee verder werken. Dus ik vond het voor nu wel voldoende, ik
 524 dacht van ik kan hier wel mee uit de voeten. Ik vind het ook wel fijn om er m’n eigen draai
 525 aan te kunnen geven, dat het niet helemaal vaststaat. Maar ik heb ook collega’s die het juist
 526 fijn vinden als heel de opdracht uitgeschreven is zodat ze het alleen maar hoeven te pakken,
 527 omdat ze misschien geen tijd of zin hebben. Dus ik kan natuurlijk niet voor iedereen spreken.

528 D: Voor mijn uitgangssituatie is dit perfect, want er staan een aantal voorbeelden in en het
 529 was soort van nieuw. Niet helemaal nieuw, maar wel als concept zeg maar in mijn les. Dus ik
 530 denk dat als je dit wil inzetten, dan is dit laagdrempelig en concreet. En wil je er echt veel
 531 meer mee, wil je het een soort speerpunt maken of wat dan ook, toen dacht ik even in de
 532 richting van literatuur maar dat is vaak erg abstract. Maar een lijst met werkvormen is altijd
 533 wel positief dan. Op zich zijn dit al heel concrete voorbeelden van wat je zou kunnen doen,
 534 maar bij veel concepten in het onderwijs krijg je het uitgelegd en dan een lijst met
 535 werkvormen wat je precies zou kunnen doen. Dus als je het nog laagdrempeliger zou maken,
 536 dan zou je dat nog kunnen doen denk ik. Maar dat is wel voor een later stadium denk ik, want
 537 voor als je begint is dit perfect.

538 E: Ik zat er toevallig vandaag in de auto op weg naar huis over na te denken, en toen dacht
 539 van kijk, voor mij is het wel duidelijk. En op zich is het geen slecht middel. Het nadeel is wel
 540 dat je als docent zo vast zit aan wat de school wil dat je bespreekt, dat je eigenlijk daar de
 541 ruimte niet voor hebt. Terwijl als je zegt van je doet een project van een aantal weken, ik ben
 542 echt iemand die zegt van we moeten bij Engels anders lesgeven, veel meer projectmatig en
 543 veel meer productieve vaardigheden, kijk dan zou je best kunnen zeggen je zou van het idee
 544 van meertaligheid een heel project maken. Dan zou zo’n naastlegger wel handig zijn.

545 *(Dus zoals u nu de activiteiten hebt gedaan, ze redelijk subtiel verwerken in de lessen die al*
 546 *op de planning stonden, daar zou het volgens u wel bij blijven in het mainstream onderwijs?)*
 547 Ja, dat verwacht ik wel. Maar die naastlegger op zichzelf was wel duidelijk. Ik zou het meer
 548 gebruiken als meetlint ook om te meten wat ik gedaan heb.

549 **3.10 Bent u overtuigd van het nut van de aandacht voor meertaligheid in de mvt-les? Bent**
 550 **u wellicht tot nieuwe inzichten gekomen naar aanleiding van de praktijk?**

551 A: Ik ben gewoon weer bevestigd. En daarom vind ik aan dit soort dingen hartstikke leuk.
 552 Toen ik meedeed aan het traject 'drama in the curriculum' merkte ik dat ik daar energie van
 553 kreeg en dat er wat lucht wordt gebracht in de logge manier van lesgeven. Ik merk dat nu ook,
 554 als je in de klas laat vallen van ik ben met meertaligheid in de les bezig, vinden de leerlingen
 555 het ook leuk om te zien dat je overstijgend met je vak bezig bent. Dat soort dingen moet je
 556 uitdragen, en de kinderen weten ook gewoon dat we heel erg bezig zijn met hoe je dingen in
 557 structuur kunt aanbieden. Dus het heeft mij gewoon weer bevestigd, maar ik heb het ook wel
 558 nodig om me weer aan het denken te zetten en even weer met een andere bril naar mijn lessen
 559 te kijken. En ook dat je gewoon denkt van wat leuk, zie je wel, ik heb dit al ingebouwd, dus
 560 dat vind ik wel heel fijn. En dit is ook wel weer een andere aanpak, dus ik vind het voor
 561 mezelf ook heel waardevol.

562 B: Nee, ik vind nog steeds dat dit dezelfde plaats heeft in het curriculum en ik zie dit ook nog
 563 steeds als zoiets van wat ik al gezegd heb, je hebt het als extra iets. En het is fijn om zoveel
 564 mogelijk extra iets te hebben, maar het is niet zo van dat dit een onderdeel is waarvan
 565 leerlingen heel veel betere personen worden en als ik dit er niet naast zou leggen zou ik m'n
 566 leerlingen benadelen. Nee, dat is het echt niet. Als we echt kijken naar lob, maatschappelijke
 567 vorming, naar acceptatie van andere dingen, daar denk ik dat we als maatschappij iets moeten
 568 gaan doen. En wat dat iets is, is natuurlijk lastig en daar heb je veel verschillende ideeën voor,
 569 maar ik denk dat we daar meer grote stappen kunnen maken dan op dit soort kleine zijlijntjes.
 570 Deze dingen helpen, want alleen dit besef van iedereen is anders hoort sowieso ergens bij
 571 leerlingen binnen te komen, maar de grote wens is niet alleen op dit soort punten te behalen.
 572 Dit heeft natuurlijk ook met burgerschapsvorming te maken, want hoe is iemand burger in een
 573 multiculturele samenleving, dat is een beetje waar we naar toe gaan.

574 C: Nou ik ben er vooral eigenlijk achter gekomen dat dit soort dingen wel interessant zijn
 575 voor de leerlingen ook. En dat de helft in ieder geval het echt interessant vindt om te doen.
 576 Dus voor mezelf denk ik nu van het is leuk om af en toe in het schooljaar zoiets te doen, zodat
 577 je even weer wat bewustzijn creëert voor ze. En dat hoeft je dan niet elke week te doen of elke
 578 twee weken, want dan gaat het nieuwe er wel weer vanaf en vinden ze het ook minder leuk.
 579 En het is voor jezelf ook wel een belasting als je elke keer weer iets moet gaan bedenken.
 580 Maar als je gewoon zorgt dat je in het hele jaar iets van 10 opdrachten klaar hebt liggen die
 581 met meertaligheid te maken hebben, denk ik wel dat het bewustzijn verhogend werkt. En ook
 582 als het er niet helemaal bovenop ligt, zoals bij de leestekst over meertaligheid, vind ik het wel
 583 leuk.

584 D: Ja, ik denk het wel. Kijk, ik weet natuurlijk wel dat je taalleerstrategieën enzo kunt
 585 toepassen, maar wat ik vooral leuk vond was de confidence die ik zag bij mijn leerlingen
 586 doordat ze dingen al weten, en om ze daarvan bewust te maken zodat ze ook succesvol de

587 vragen kunnen beantwoorden. En omdat het nieuw is, is het ook heel leuk, je brengt andere
588 culturen mee en andere perspectieven. Dus ik denk dat ik dat er vooral uit heb meegenomen.

589 E: Nou, ik vind transfer van de moedertaal naar de doeltaal nog steeds niet zinvol. Of het is
590 wel zinvol, maar het zou niet nodig moeten zijn, denk ik. Wat ik wel heb gezien, is dat het iets
591 is wat wel bij leerlingen leeft en wat wij als docenten Engels ook zouden kunnen faciliteren.
592 En omdat we natuurlijk geen lesmateriaal hebben, hebben we daar de ruimte voor. En ik denk
593 dat het wel iets is om over na te denken; er zijn ook andere talen, wat is dat eigenlijk,
594 überhaupt wat is een taal en wat is meertalig. Ja, dat is wel een van de dingen waarvan ik
595 denk 'o ja'. Dus het biedt wel inspiratie.

596 *(En zou het dan ook meer aandacht verdienen in de les?)*

597 Ja, want uiteindelijk denk ik dat als je beter wil worden, uiteindelijk heb je natuurlijk een
598 plafond, maar dan is het toch belangrijk om te kijken hoe wat je doet en zegt in een andere
599 context of in een andere taal of een ander variatie van die taal, geïnterpreteerd wordt.

600 **3.11 Wat bent u van plan in de toekomst met de opgedane kennis te doen? Gaat u proberen**
601 **dit voort te zetten?**

602 A: Ik ga dit misschien gebruiken voor een onderwijscarousel waarin workshops worden
603 aangeboden voor talendocenten. Ik zit na te denken over inhoud voor een onderwijscarousel
604 waar ik al voor gevraagd was, en daarin ook wel activiteiten erbij hebben zodat docenten zien
605 van oh zo werkt het. En dat is het, als docenten een hoop theorie horen en het vervolgens in
606 de praktijk ook zien, dat is wat ze onthouden omdat het toch vaak praktisch ingestelde mensen
607 zijn die dat vertaald willen zien naar activiteiten in de klas, zonder dat ze daarmee het idee
608 hebben dat ze hun lessenschema's moeten omgooien. Ze willen heel graag het boek volgen en
609 zijn daar heel erg krampachtig in omdat ze bang zijn dat ze niet aan de richtlijnen voldoen.

610 B: Waar dit terecht komt, is op mijn stapel met materiaal voor bijvoorbeeld 5 minuutjes, of
611 gewoon een keer als ik denk ik heb geen idee wat ik in deze les moet doen en dan kijk ik even
612 daarin. En wat ik natuurlijk ook ga doen omdat ik vakgroepvoorzitter ben, ik deel het met
613 mijn collega's. En dan zeg ik dit en dit is er gemaakt, en dit is SLO aan het doen. Op die site
614 kom ik ook wel eens om dingen op te zoeken en ik heb er ook de niveau-indicatoren vandaan
615 en de programmaomschrijving van de 'nieuwe stijl' moderne vreemde talen uit 2007. Dus die
616 hoeveelheid materiaal, hoe groter dat is, hoe meer je als docent hebt om er wat uit te halen.
617 Dus ik denk bij al dit soort dingen van gewoon proberen als er ergens ruimte voor is, en dan
618 vervolgens aan je arsenaal toevoegen. Want zo werkt het hè, taal blijft veranderen en dit soort
619 dingen zijn toch altijd weer van ah, ander soort opdrachten dan waar ik aan zou denken, nou
620 prima.

621 C: Nou dit schooljaar gaat niet meer lukken denk ik, maar voor volgend jaar vind ik het wel
622 leuk om er op de een of andere manier wat mee te doen, een aantal keer per jaar. Ik denk dat
623 de leerlingen dat ook wel leuk vinden, een keer wat anders.

624 D: Wat ik ervan heb opgestoken vind ik een waardevol inzicht, en zeker die positieve boost
625 die de leerlingen ervan kregen, dat is natuurlijk altijd leuk om te zien. Ik zou het niet zo
626 frequent doen als nu, kijk voor het onderzoek forceer je het een beetje. Ik heb het wel gezocht
627 bij de doelen die ik wilde behalen. Maar ik vind het sowieso een leuk naslagdocument, voor

628 als je een keer denkt van nou, ik wil eens een keer weer wat anders, om erin te kijken of er
629 iets is wat ik nog een keer kan toepassen of meenemen. Dus ik wil zeker wel de aandacht voor
630 meertaligheid blijven hebben.

631 E: Ik ben ooit begonnen met een lesboek voor 4 havo, en ik denk dat ik het idee van
632 meertaligheid daar meer in wil gaan benoemen. Want taal is niet belangrijk, vinden we, maar
633 hierdoor heb ik juist gezien van o ja, je kunt het ook heel anders gebruiken. Dus een project
634 over taal zou ik wel als voorbeeld noemen met bijvoorbeeld het idee van meer letten op
635 meertaligheid en alles wat daarbij komt kijken.

636 *(En ook zonder project zou u het alsnog verwerken in de les?)*

637 Ja, zeker.

638 ***3.12 In hoeverre gaat en kunt u de relevantie van een meertalige benadering in de les***
639 ***uitleggen aan collega's (van mvt/Nederlands)?***

640 A: Ik heb zoals gezegd wel zin om eens wat te beleggen bij ons op school, om bij collega's
641 die bewustwording te creëren door middel van de vragen die je mij nu stelt. Van daaruit
642 kunnen we dan ook weer ons taalbeleid weer evalueren en de puntjes op de i zetten. Want ik
643 vind dit een heel mooie insteek, want we willen ook een streekschool zijn en de plaatselijke
644 bevolking aantrekken.

645 B: Op het moment dat wij een overleg hebben met de moderne vreemde talen als geheel of
646 met Nederlands zou ik het een keer noemen, maar op dit moment niet. Nu zitten wij nog in de
647 pauzes bij de leerlingen en ik spreek mijn collega's van andere vakken nauwelijks, dus dat is
648 een beetje lastig. Want dit is echt zoiets, dat moet je eerst een keer vertellen wat het is, en dan
649 moet je er een keer een e-mail over sturen en er dan nog een keer naar vragen. Want anders
650 ben je een van de 90 e-mails die er dagelijks binnenkomen en dan eindigt het ergens onder op
651 de stapel. Dus dan heeft het niet zoveel zin om te noemen.

652 C: Ik heb het er nog niet echt over gehad met collega's, maar ook naar aanleiding van dit
653 gesprek denk ik weer van ja, het is wel echt interessant. En ook leuk om als Engels docent die
654 bijdrage te kunnen leveren aan je vakgroep, om het te delen bij de vakgroepvergadering en
655 dan te zeggen van nou ik heb hier aan meegedaan en ben er wel positief over, dus misschien
656 kunnen we er wat mee doen volgend jaar. Dus dat denk ik wel dat ik dat ga doen. En dan kan
657 ik ook de naastlegger meesturen, bijvoorbeeld. En dan zal de ene docent misschien zeggen
658 van nee ik wil alleen de methode doen, kijk iedereen is natuurlijk anders, maar anderen zullen
659 het misschien wel willen proberen.

660 D: Ik was het niet van plan, maar dat is meer omdat we nu nog ontzettend druk zijn met
661 achterstanden wegwerken enzo. Maar ik kan me wel voorstellen, normaal gesproken kun je
662 binnen het onderwijsteam leuke ideeetjes of dingen die je gedaan hebt delen, dat als we in
663 rustiger vaarwater zaten dat ik de naastlegger had ingebracht. En misschien anekdotisch,
664 bijvoorbeeld die Deense tekst is echt ontzettend goed bevallen, dus als ik er met een mvt-
665 docent of Engels docent over heb, is de kans dat die voorbij komt best groot.

666 E: Nee, dat niet, want ik werk als invaller dus dan is het na een paar weken weer klaar bij een
667 school. Maar als je een school hebt waar ze ervoor open staan denk ik wel dat het interessant

668 is om een keer aan te kaarten. En dan vooral niet het meta-linguïstisch bewustzijn, dat dan
 669 vooral niet, maar ook kijken naar de andere dingen. En ik denk dat heel veel docenten dat al
 670 doen, zoals meta-linguïstisch bewustzijn, maar het zou ook mooi zijn om de andere dingen
 671 een keer te doen.

672 **3.13 Hoe grote rol ziet u voor meertaligheid in de lessen? In hoeverre hangt dit af van de**
 673 **voorgestelde curriculumherziening?**

674 A: Als je het bewustzijn hebt rond meertaligheid, dan gooi je dat er ook in. Ik ben nu dus dat
 675 boek aan het lezen, Americanah, ik zou dus wel graag andere boeken bij v6 willen
 676 introduceren, ook om hun denkbeelden te veranderen. En ik zie wel dat als je het aanbiedt,
 677 dan ‘they’re an advocate for the minorities’. Daarin kun je als docent natuurlijk wel
 678 beïnvloeden, en we doen al ‘To kill a mockingbird’, een oudje maar het is een prachtig
 679 verhaal. En als we het gelezen en behandeld hebben in de klas, dan dwepen de leerlingen
 680 ermee, want ja dat onrecht. Je moet dus altijd de accenten op de juiste plek leggen om van
 681 daaruit je doel te bereiken. En daarin neem je meertaligheid mee, met name bijvoorbeeld als
 682 je dan een audioboek leest en je hoort dat Southern accent, prachtig vind ik dat. En als je dan
 683 ook de African Americans hoort spreken, horen ze direct verschillende dialecten en
 684 uitspraakvariaties, en dan wordt het echt voor ze. Dus dat nemen we er automatisch in mee,
 685 maar er zijn natuurlijk nog zoveel aspecten zoals gender, en zelfmoord en actuele
 686 problematieken die we daarin meenemen. Dat is ook mijn incentive, zoals ze dat in het Engels
 687 zeggen, om van daaruit voor verschillende boeken te kiezen.

688 B: Het eerlijke antwoord is dat het er niet vanaf hangt of het curriculum wel of niet herzien
 689 wordt. Want als ze zeggen van bij het centraal schriftelijk examen zit er standaard een tekst
 690 van dit of dit bij, dan zul je er iets mee moeten doen. Maar op dit moment is het zo dat 50%
 691 van wat je doet gedwongen wordt richting leesvaardigheid algemeen. En vervolgens,
 692 ongeveer 25% wordt gericht op luistervaardigheid algemeen. En met schrijf- en
 693 spreekvaardigheid net zo, want in feite is het zo dat ik eerst kijk wat mijn leerling moet
 694 kunnen aan het eind, wanneer ik hem aflever. En als daaraan voldaan wordt, gaan we richting
 695 de extra’s, dus dan denk ik o laten we eens een keer een leuke les maken voor de verandering
 696 in plaats van ze weer een tekst door de strot duwen. Dus dat is zoiets van, als ik veel tijd heb,
 697 dan zal ik veel leuke lessen geven. Omdat ik dan veel dingen kan doen, maar als ik weinig tijd
 698 heb of er vallen veel lessen uit, dan heb ik meer haast dus minder tijd voor dit soort dingen.
 699 *(Ja, dan zie je eigenlijk een enorm backwasheffect van de toetsen. Want ook als het gaat om*
 700 *die vier skills, zijn die door het ERK aangevuld met mediation skills en interaction, maar dat*
 701 *krijgt dan ook geen extra plaats in de les?)*

702 Ja dat is ook weer zo’n ding inderdaad, ik heb wel wat van die omschrijvingen gezien en denk
 703 dan, ja leuk dat ze dat opschrijven. Maar inderdaad, op het centraal schriftelijk gebeurt dat
 704 niet. Mediation, hoe wil je dat gaan toetsen? O, ga je het niet toetsen? Dan gaan we het ook
 705 niet doen. Want in die zin is het, als je geen tijd hebt, dan doe je dat soort dingen niet. Alleen
 706 als je tijd en ruimte over hebt, ga je dat soort dingen doen.

707 C: Ik denk dat het wel goed is om bewustzijn te creëren, maar voor mij hoeft het niet heel
 708 vaak terug te komen. Als het op een minimale wijze terugkomt in de les, bijvoorbeeld door
 709 zo’n leestekst waardoor je met je reading skill bezig bent en meteen met meertaligheid, daar

710 ben ik wel het meest voor in. En dat je dan aan het eind van zo'n leesopdracht kan zeggen
 711 van: 'Nou waar ging die tekst nu precies over' en: 'Zie je wel, het Engels is breder dan wat er
 712 in Amerika en het Verenigd Koninkrijk wordt gesproken'. Dus op zo'n manier een beetje, niet
 713 dat er zoveel druk op ligt.

714 *(En maakt het voor u uit of meertaligheid in het curriculum komt, kijkt u daar naar?)*

715 Nee niet echt, soms kijk je in het begin even snel en dan scan je het, maar that's it. Ik laat er
 716 niet m'n complete lesinhoud van afhangen, ofzo.

717 D: Als het in het curriculum komt lijkt me dat wel leuk, maar ik vind het zelf ook gewoon
 718 leuk om te doen. Dus als er ruimte voor is, dan zeker. En ik ga ervan uit dat als het in het
 719 curriculum komt, dat er automatisch meer ruimte voor is ook. Maar ik denk dat als het niet
 720 per se moet, dat ik het ondersteunend zou gebruiken. Ik zie het niet als doel op zich, zeg maar,
 721 maar zoals ik het nu gedaan heb, in combinatie met een leestekst of leesstrategie. Of ik kan
 722 me ook voorstellen dat we een tekst gaan lezen die gefocust is op de inhoud die dan gelinkt is
 723 aan meertaligheid, dus dat kan ik zeker voor me zien. Bij mijn tweede klassen zit er
 724 bijvoorbeeld ook een hoofdstuk in onze methode die gaat over Brits versus Amerikaans, en
 725 dan merk ik dat er dan best wel wat awareness over komt dat je iets op verschillende
 726 manieren kunt uitspreken en dat ze nadenken van wil ik dan Brits of Amerikaans doen en hoe
 727 klinkt dat dan. Dus er is sowieso wel interesse bij de leerlingen, ik bedoel ik heb het niet
 728 getoetst, maar het blijft wel hangen.

729 E: Nou ja, dat is eigenlijk een beetje hetzelfde antwoord weer. Kijk, het is leuk dat de mensen
 730 bij Curriculum.nu dat willen gaan doen, maar we hebben nu eigenlijk ook best een goed
 731 curriculum. Maar als wij nog steeds vast blijven houden aan dat we die hoofdstuktoetsen en
 732 grammaticatoetsen moeten doen, dan kun je elke vijf jaar blijven hernieuwen als je wilt, maar
 733 dat heeft geen zin. Ik heb wel gemerkt dat de makers van Malmberg echt hebben geprobeerd
 734 om er andere dingen en ook meertaligheid in te stoppen, dus dat zit daar echt in. Maar ja, wat
 735 doet de school waar ik werk. Paragraaf 1-4 voor een toets en dan naar het volgende hoofdstuk,
 736 dus de rest slaan ze allemaal over. Want ik heb dus een van de lessen van Malmberg genomen
 737 om dit te doen, dus de methode kan het wel faciliteren, maar het is maar net wat de docent of
 738 de school wil. Toevallig heb ik net een sollicitatiegesprek gehad op de school waar ik werk,
 739 en dan hou ik een heel mooi verhaal over nou ja, je moet minder toetsen, dat is allemaal niet
 740 nodig, blabla. En dan merk je al meteen dat de oudere garde gaat zeggen van ja maar, er moet
 741 een stok achter de deur, dat soort dingen. En dan denk ik ja, dan kun je ook nooit zeggen van
 742 we gaan een keer niet hoofdstuk één doen, we gaan het een keer over iets anders hebben. Dat
 743 is wel heel jammer. Ik merk wel dat jonge docenten aan het begin bijvoorbeeld heel
 744 enthousiast zijn, maar dan worden ze al snel ook zoals de ouderen en deel van het meubilair,
 745 en dan kiezen ze gewoon de makkelijke weg waarop het altijd gegaan is.

746 ***3.14 Denkt u dat de mate van meertaligheid van de leerlingen in een klas invloed heeft op***
 747 ***de relevantie van een meertalige benadering?***

748 A: Het is een ongoing process, die meertaligheid neemt steeds meer af. Want de kinderen
 749 komen in hun identiteit steeds verder en later als ze gaan studeren gaan ze overal heen en dan
 750 wordt hun meertaligheid minder relevant. En dan denk ik, maar daar zou je een longitudinale
 751 studie op los moeten laten, dat rond hun dertigste dat ze zich weer verbinden met hun wortels.

752 B: Nee, dat heeft te maken met de definities die we de vorige keer besproken hebben. Hoe
753 breder die definitie is, hoe groter de kans dat 100% van de leerlingen meertalig is.

754 *(Ja, inderdaad. Maar als het gaat om leerlingen die andere moedertalen dan het Nederlands,*
755 *heeft dat invloed op de relevantie ervan?)*

756 Ik denk wel dat het dan relevanter wordt, ja. Maar ja, dan komt het van nature al veel meer
757 naar voren.

758 C: Ja, maar ik denk juist ook dat als leerlingen eentalig zijn dat het belangrijk is. Dan zijn ze
759 er niet zo mee opgegroeid of kennen ze het niet, dus juist dan moet je alle zeilen bijzetten om
760 het onder ogen te brengen. Sommige leerlingen leven best wel in hun eigen wereldje, als ze
761 dialect spreken is dat hun taal, en als je van daarbuiten komt ben je een vreemde eend in de
762 bijt. Dus dit soort dingen kan juist bij eentalige leerlingen heel goed zijn om bij hen ook dat
763 bewustzijn te creëren. Maar dat is nogal een uitdaging want ze zitten er nogal vast in.

764 D: Ehm, lastig. Ik dacht als eerste van ja ik denk het wel, want leerlingen die meertalig zijn
765 kennen ook de trick zeg maar, het haakt in op iets wat ze al kunnen. Maar later dacht ik van
766 ja, ik denk het wel want leerlingen die maar één taal spreken, die krijgen de ervaring van hoe
767 nuttig het is als je ook de kennis van die taal kunt toepassen. En ook die attitudeverandering,
768 van hoe kijk je ernaar als je ermee in aanraking komt. Maar dat is precies een
769 tegenovergestelde beweging, natuurlijk. Maar ik denk in ieder geval dat het van invloed is, of
770 je zelf al meertalig bent in hoe je zo'n les beleeft. Hoe je het oppikt en hoe je zoiets betekenis
771 geeft, als leerling.

772 E: Ja, ik denk het wel. Degenen die veel talen spreken zullen zich daar veel meer thuis in
773 voelen, denk ik. Ik geef dus Engels met het idee van je gaat spreken met mensen die niet
774 Engels als moedertaal spreken, niet per se Britten of Noord-Amerikanen. Dat helpt al wel, en
775 ik merk dat leerlingen die iets meer moeite hebben met Nederlands omdat dat niet hun eerste
776 taal is, daar goed op door kunnen. Ook omdat zij hun eigen talen mogen meenemen, dan helpt
777 dat wel.