university of groningen

umcg

University of Groningen

Troef of trend? Actuele ontwikkelingen in de meertaligheidsdidactiek

Duarte, Joana

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2020

Link to publication in University of Groningen/UMCG research database

Citation for published version (APA):
Duarte, J. (2020). *Troef of trend? Actuele ontwikkelingen in de meertaligheidsdidactiek*. NHL Stenden Hogeschool.

Copyright
Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment.

Take-down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): http://www.rug.nl/research/portal. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Download date: 10-11-2026

Troef of trend?

Actuele ontwikkelingen
in de meertaligheidsdidactiek

dr. Joana Duarte

NHL STENDEN
hogeschool

dr. Joana Duarte

Troef of trend?

Actuele ontwikkelingen in de meertaligheidsdidactiek

Inaugurele rede uitgesproken in verkorte vorm bij de aanvaarding van de positie van lector Meertaligheid en Geletterdheid aan de NHL Stenden Hogeschool op woensdag 5 februari 2020 door dr. Joana Duarte.

Colofon

© NHL Stenden Hogeschool, Leeuwarden 2020.
Niets uit deze uitgave mag, in welke vorm en op welke wijze dan ook, worden overgenomen zonder voorafgaande toestemming van NHL Stenden Hogeschool.

Tekst: Joana da Silveira Duarte
Eindredactie: Tsjerk Bottema
Oplage: 250

Disclaimer: De auteurs hebben er alles aan gedaan om alle bronnen en auteursrechthebbenden op te sporen en te vermelden.

Inhoud

Voorwoord 7

1 *Es war einmal*: historische kijk op de omgang met meertaligheid in het onderwijs 11

2 Meertaligheid als troef 13

3 Meertaligheid als trend 19

4 De autonomie van de leraar centraal 21

5 Op weg naar een meertaligheidsdidactiek 23

6 Vooruitblik en road ahead 27

Bijlage 1
Tools voor meertaligheid in het onderwijs van het Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid 31

Bijlage 2
Publicaties meertalig onderwijs 33

Referenties 35

Voorwoord

Geachte dames en heren,

wolkom, willkommen, welkom, bliede daj der bint, bem-vindos & welcome

In deze rede ga ik dieper in op het thema meertaligheid in het onderwijs vanuit een sociolinguïstisch perspectief op het noorden van Nederland. In tijden van lerarentekorten, klachten over te hoge werkdruk en curriculum-herziening, bestaat het risico dat andere belangrijke factoren die de kwaliteit van het onderwijs bepalen op de achtergrond raken. Een belangrijke factor in het onderwijs die niet op de achtergrond terecht mag komen is de omgang met meertaligheid, en het bieden van gelijke kansen voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. In precies dit spanningsveld opereert het nieuwe Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid.

Ook in het noorden van Nederland kunnen we er niet omheen dat de klassen op onze scholen steeds diverser worden. Als leerkrachten alle kinderen gelijke ontwikkelingskansen willen geven, is het benutten van de diversiteit op school een van de meest urgente uitdagingen. Het noorden was toch altijd al een natuurlijk laboratorium van talige diversiteit: met het Fries en zijn dialecten, het Nedersaksisch en zijn variëteiten, Nederlands, Engels, Duits in de grensstreek, en nu ook steeds meer de thuistalen van de nieuwkomers in de drie noordelijke provincies. Daarnaast zijn er in het noorden nog andere omstandigheden die van invloed zijn op het onderwijs: vergrijzing, ontgroening, en uiteindelijk bevolkingskrimp, laaggeletterdheid (juist ook onder autochtonen) en onderadvisering (wat leidt tot kansen-ongelijkheid). Hoe kunnen leerkrachten, gegeven deze omstandigheden, toch optimaal gebruikmaken van de meertaligheid van de leerlingen in de regio? In mijn rede bespreek ik de laatste ontwikkelingen, het meest recente onderzoek en presenteer ik de nieuwste didactische tools op het gebied van meertaligheid in het onderwijs.

Ik wil graag een pleidooi houden voor het centraal stellen van de leraar zelf als de belangrijkste kracht bij het succesvol implementeren van echt meertalig onderwijs, dat gebaseerd is op een taalontwikkelings-perspectief. Want alleen de leerkracht zelf kan een optimale leeromgeving creëren, waarin alle kinderen een zo goed mogelijke taalontwikkeling kunnen doormaken.

Piet Van Avermaet stelt de vraag: waarom zijn wij bang voor meertaligheid? Hij constateert: "Scholen zijn er vaak van overtuigd dat de meertaligheid van sommige leerlingen hun leerkansen in de weg staat. Meertaligheid wordt vaak als een probleem gezien, als een deficit"

(2014: 8). Om de meertaligheid van de leerlingen als kracht te zien, als hefboom voor het leren, is het belangrijk om hardnekkige beelden en opvattingen ten aanzien van meertalige kinderen en jongeren bespreekbaar te maken en ter discussie te stellen. Orhan Agirdag gebruikt het bingospel om vraagstukken van scholen met betrekking tot de omgang met meertalige leerlingen (figuur 1) in kaart te brengen.

Het onderzoek van het Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid is er onder andere op gericht om een aantal praktische benaderingen te ontwikkelen en daarmee een antwoord te geven op de vragen die samenhangen met bovengenoemde uitdagingen, in samenwerking met leerkrachten, docenten en studenten van de lerarenopleidingen.

Over deze rede

Deze rede is op een wat onalledaagse wijze vormgegeven. De Raad van Europa (2007) onderscheidt 'multilingualism' en 'plurilingualism':

- 'multilingualism' verwijst naar de aanwezigheid van meer dan één taal in een geografisch gebied;
- 'plurilingualism' (veeltaligheid) verwijst naar het individuele repertoire van taalvariëteiten dat veel mensen gebruiken.

Deze rede is geschreven vanuit een *plurilinguaal* perspectief, dat wil zeggen dat ik de meest gebruikte talen van het noorden in mijn rede door elkaar, én zonder vertaling gebruik. Ik heb bewust afgezien van een meertalige versie, waarin mijn hele verhaal in vier talen wordt weergegeven, om zo de lezers uit te nodigen zich onder te dompelen in de sociolinguïstische werkelijkheid van het noorden en nieuwe taalleerstrategieën bij zichzelf te ontdekken.

Bingo

"Er zijn te veel talen om iets in het onderwijs mee te kunnen doen"	"De leerlingen kunnen in hun thuistaal niet lezen of schrijven"	"Ik kan niet controleren of hetgeen ze in hun thuistaal zeggen correct is"
"Ik ga niet Turks, Arabisch of Chinees leren"	"Er zijn geen leerkrachten voor deze talen"	"Er is geen materiaal voor de thuistalen van mijn leerlingen"
"De ouders willen niet dat hun talen op school worden gesproken"	"Wij willen geen kinderen van elkaar scheiden op basis van de thuistalen"	"Als ze hun thuistaal gebruiken roddelen ze wellicht over mij of over andere kinderen"

Figuur 1: De meertaligheidsbingo van ©Orhan Agirdag: sommige uitdagingen m.b.t. de meertaligheid van leerlingen.

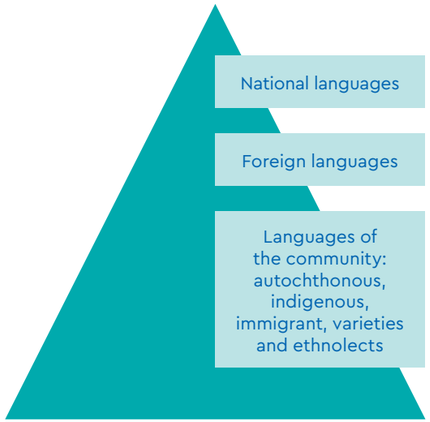
1 *Es war einmal*: historische kijk op de omgang met meertaligheid in het onderwijs

Is ús hjoeddeiske persepsje fan steaten en talen in resint ferskynsel? In timelapsefideo fan de grinzen yn Sintraal Europa yn it midden fan de 18e iuw (sjoch byg.: https://www.youtube.com/watch?v=gzXoc8y2G0k) lit ús sjen dat der in grut ferskil is mei de tsjintwurdige grinzen yn dat gebiet. Doedestiids tilde it yn Sintraal Europa op fan lytse keninkrykjes en greefskippen dy't oan ien tried wei mei elkoar yn oarloch wiene om mear lân en hannel. Meartalichheid en **meartalige kommunikaasje wie de regel** mei meardere dialekten dy't neist elkoar bestiene yn ien gebiet (Gogolin, 2002).

In de loop van de 19e ieuw evenwal zörgde de vörming van grotere onofhankelijke landen ok veur de neimoodse ideologische drie-ienheidsgedachte die een logisch verband verunderstelt tussen ien laand – ien volk – ien mandielige taol. Feitelijk – volgens een studie van de leste tied – böd de casus Nederlands in Nederland een uniek veurbeeld van de opkomst van het nationalisme en van de neie gedachte van '**ien taol-ien laand**' wat een stark, algemien anvaord taolbeleid en de opkomst van cultureel nationalisme tot gevolg har (Rutten, 2019).

Deze **monolinguïstische mindset** heeft sinds die tijd de attitudes ten aanzien van met minderheden en migranten samenhangende talige diversiteit zwaar beïnvloed, omdat talen sindsdien geassocieerd werden met één nationale standaardtaal. Daarom betekende de opkomst van een bepaalde taal richting de rol van nationale standaardtaal vaak dat andere bestaande talen een lagere status kregen in de samenleving, alsook in de nieuwgevormde onderwijssystemen van de 19e eeuw.
Clyne, Ellis en Gogolin (2010; zie figuur 2) spreken over de opkomst van impliciete **taalhiërarchieën**, die gepaard gingen met processen van natievorming, waarbij nationale talen duidelijk de toppositie innemen in de impliciete hiërarchieën, gevolgd door vreemde

talen die op school werden onderwezen en daarna door alle andere 'community languages', zoals regionale en minderheidstalen en dialecten of talen van immigranten. Een domein waarin dergelijke taalhiërarchieën zich duidelijk manifesteren, is het onderwijsveld. En dat geldt vandaag de dag nog steeds.



Figuur 2: Taalhiërarchieën schematisch weer gegeven (gebaseerd op Clyne, Ellis & Gogolin, 2010).

Several researchers have in fact described consequences of national language ideologies in education:

- Drawing on Bourdieu, Gogolin speaks of the '**monolingual habitus**' (2002) of nation-states and education systems affecting performance of minority pupils.
- Cummins reflects on how monolingual ideologies affect the teaching of languages in schools by keeping them strictly separate, which he terms the '**two solitudes assumption**' (2008).
- Heller claims that studying multilinguals through a monolingual lens, results in an analysis of forms of **parallel monolingualism**, rather than of multilingualism (2007).
- More recently, Piller reinforces this idea by describing the **multi-layered monolingual ways** of seeing multilinguals (2016).

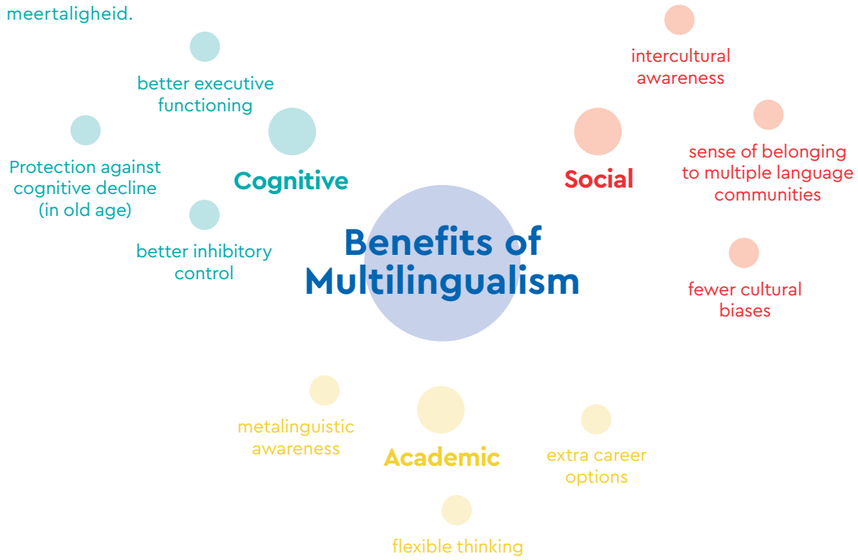
Resint ûndersyk lit sjen dat it fan grut belang is om '**ientalichheid ôf te learen**' ('unlearn monolingualism': Scarino, 2014; Spence-Brown, 2014) en stelt foar om it ûnderwiis- en learproses ôf te stimmen op de taalpraktyk fan de wikseljende skoalpopulaasjes. Tsjin dy eftergrûn riist de fraach: hoe kin dat it bêste dien wurde? Op basis fan hokker ideologyske arguminten? En hoe kin de pedagogyske praktyk yn it proses belutsen wurde? Mar de fraach dy't miskien alderearst steld wurde moat, is wêrom't wy dit eins dwaan moatte soene.

2 Meertaligheid als troef

Der is meer as genog wetenschappelijk underzuuk daon um de bewering te understeunen dat twee- en meertaoligheid zörgt veur een geweldige hoeveulheid veurdielen en kansen. Zunder dat het van belang is um welke taolen het giet, levert twee- en meertaoligheid hiel veul **cognitieve, persoonlijke, intermenselijke, academische en maatschappelijke veurdielen** (veur een overzicht moej even kieken bij Chibaka, 2018, figuur 3).

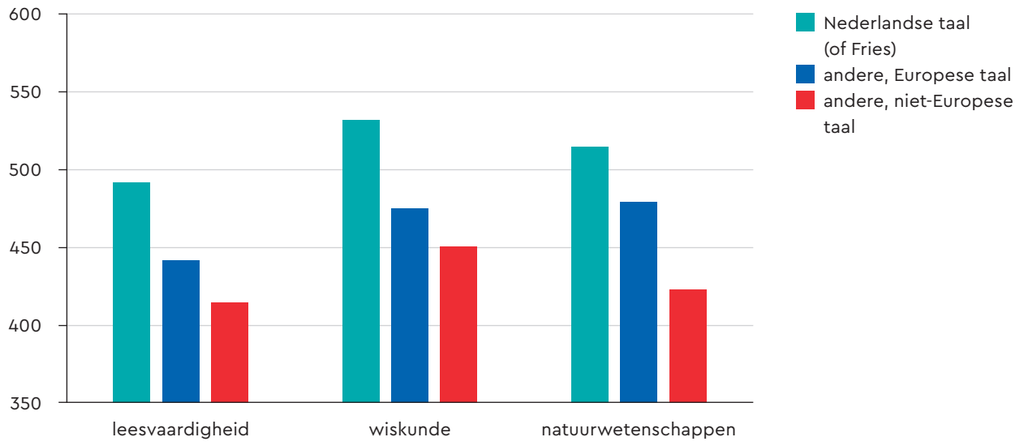
This overview of benefits of bi- and multilingualism brings us to one of the greatest paradoxes within modern education systems: if bi- and multilingualism bring numerous advantages, how can we explain the fact that multilingual pupils are currently underperforming in education? Let us look at the Dutch case of the so-called **achievement gap** between pupils that at home speak the language of schooling and those that speak other home languages.

Figuur 3: Enkele voordelen van twee- en meertaligheid.



Bij het onderzoeken van de relatie tussen prestaties en gezinsachtergrond wordt in het PISA-onderzoek (Gubbels et al., 2018; zie figuur 4) vaak gekeken naar de thuistaal van de leerlingen, oftewel de taal die de leerling thuis het meest spreekt. Thuistalen worden in het laatste rapport in drie groepen onderscheiden: leerlingen die thuis Nederlands of Fries spreken (inclusief dialecten van het Nederlands en het Fries), leerlingen die thuis een andere Europese taal spreken (bijvoorbeeld Duits, Engels of Pools) en leerlingen die thuis een niet-Europese taal spreken (bijvoorbeeld Arabisch, Papiamento, Chinees of Turks). **Leerlingen die thuis Nederlands spreken, behalen significant hogere gemiddelde scores** op zowel leesvaardigheid, wiskunde als natuurwetenschappen dan leerlingen die thuis een andere Europese of niet-Europese taal spreken. Op hun beurt behalen leerlingen die thuis een andere Europese taal spreken weer significant hogere gemiddelde scores op alle domeinen dan leerlingen die thuis een andere, niet-Europese taal spreken. Verschillen in thuistaal gaan echter vaak samen met andere socio-demografische verschillen, zoals bijvoorbeeld het opleidingsniveau van ouders: van de leerlingen die thuis Nederlands spreken heeft 4% laagopgeleide ouders, van leerlingen met een andere Europese thuistaal is dat 9% en van leerlingen met een niet- Europese thuistaal 21%.

Figuur 4: Gemiddelde toetsscores PISA-2018, naar thuistaal (Gubbels et al., 2018, p. 69).



Ut ûndersyk hat ek bliken dien dat **learlingen dy't Frysk of in dialekt prate op skoalle minder presteare**. Hester de Boer (2006; 2009) seach nei Fryske learlingen en ferlike harren skoaladvys oan 'e ein fan de basisskoalle en it ûnderwiisnivo dêr't se oan dielnamen yn it fuortset ûnderwiis; se ûntduts dat in soad Fryske learlingen in leger advys krije as learlingen earne oars yn Nederlân en dat se nei ferhâlding oerfertsjintwurdige binne op de legere nivo's. Soartgelikense resultaten waarden fûn foar dialektpraters yn in analyze fan de ôfslutende Cito-toetsen oan 'e ein fan de basisskoalle (Vallen, 2009).

Wieder zöt een grote hoeveulheid literatuur aandere vörms van de **prestatiekloof**, die in de richting wiest van het feit dat meertaolige leerlingen (Weltens et al., 1981; Kroon & Vallen 2004; Gomolla & Radtke 2009):

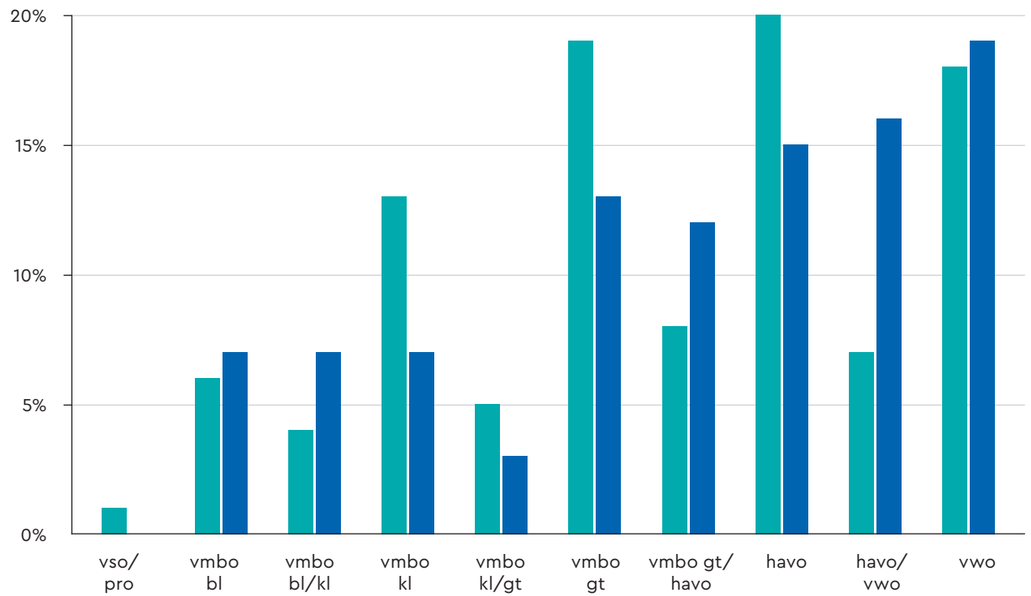
- vindt dat ze vaoker achtersteld en overslaogen wordt in de klas;
- een leger advies kriegt wat vervolgopleiding angiet (Elbers & De Haan 2014);
- legere beoordielingen kriegt veur mondelinge en schriftelijke taoltoetsen;
- hogere ciefers hebben moet um tot hogere academische veuropleidingen toelaoten te worden (havo/vwo).

What factors explain this achievement gap? Whereas a large body of literature has attempted to find answers in the features of the pupils themselves (family, socio-economic background, education level of the family, parental expectations, language use) to explain the achievement gap, recent research identifies features of the education system that lead to systematic '**institutional discrimination**', affecting particularly multilingual and/or disadvantaged pupils. Examples of such institutional discrimination mechanisms are (Gomolla & Radtke, 2009; Andersen & Van de Werfhorst, 2010; Crul & Vermeulen, 2003; Crul & Schneider, 2010; Dronkers et al., 2011; Werfhorst & Mijs, 2010; van de Werfhorst 2015):

- Low expectations of teachers
- Negative attitudes towards multilingual pupils
- Deficit-oriented perspective and "labelling"
- Low trust in pupils' performance
- Early academic tracking
- Late school start
- School segregation
- Monolingual materials
- Lack of teacher preparation to deal with multilingualism and cultural diversity.

Laten we eens kijken naar een specifiek onderwijskundig verschijnsel dat rechtstreeks van invloed is op de schoolprestaties van meertalige leerlingen in (het noorden van) Nederland. Een voorbeeld van het expliciet maken van verwachtingen in het Nederlandse schoolsysteem is het schooladvies aan het einde van de basisschoolperiode. De situatie in Drenthe is wat dat betreft illustratief. Figuur 5 toont de verschillen tussen het uiteindelijke, daadwerkelijke **schooladvies** van een basisschool met betrekking tot het voortgezet onderwijs, en het advies dat op basis van de Citotoets wordt gegeven.

Figuur 5: Schooladvies en toetsadvies 2017–2018 in Drenthe (Bron: Drentse Onderwijsmonitor, 2018)

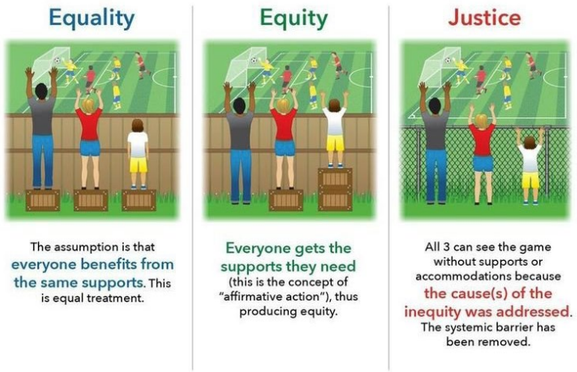


	schooladvies	**toetsadvies**
havo plus	45%	50%
dubbeladvies	23%	38%

We zien hier dat **onderadvisering** – waar sprake van is als het toetsadvies hoger uitvalt dan het schooladvies – in 38% van de gevallen voorkomt. Landelijk komen schooladvies en toetsadvies vaker overeen dan in Noord-Nederland het geval is, en is er minder vaak sprake van een hogere toets- dan schooladvisering. Het onderschatten van leerlingen is een verschijnsel dat kenmerkend is voor de drie noordelijke provincies. Een en ander kan gerelateerd worden aan de lagere verwachtingen van leerkrachten en ouders met betrekking tot de prestaties van leerlingen in typisch rurale gebieden. Die lagere verwachtingen beïnvloeden ook de toekomstige prestaties van leerlingen uit zulke gebieden (Elbers & De Haan 2014).

De vraag is echter hoe we als onderzoekers, lerarenopleiders en leerkrachten gelijke kansen voor alle leerlingen in het onderwijs kunnen garanderen (in de zin van 'educational justice' in figuur 6). Met andere woorden: hoe kunnen we meertaligheid als troef gebruiken en rechtvaardigheid in ons onderwijssysteem garanderen?

Figuur 6: Equality, equity and justice (bron: www.reddit.com)



3 Meertaligheid als trend

Undersyk oangeande meartalichheid yn it ûnderwiis is de lêste tiid in trend wurden. De resinte ûntwikkeling fan in meartalige oanpak slút oan by de saneamde '**meartalige omslach**' yn it taalûnderwiis ('multilingual turn': Conteh & Meier, 2014) dy't laat hat ta de ûntwikkeling fan metoaden foar meartalich ûnderwiis dy't oanslute by de taalpraktyk fan meartalige sprekkers. Sa't García (2007) opmerkt, is ien fan de belangrykste ideeën achter sa'n oanpak dat der minder útgien wurdt fan taalskieding en dat der socht wurde moat nei pedagogyske metoades dy't it fleksibele taalgebrûk fan meartalige sprekkers wjerspegelje. Hélot (2012) drukt him op ferlykbere wize út, as er it hat oer it heteroglossyske perspektyf, dat de klam leit op de grutte kar-út oan mooglikheden yn elke taal en troch ferskillende talen hinne.

> "What would language education look like if we no longer posited the existence of separate languages? How would we teach bilingually in ways that reflect people's use of language and not simply people as language users?" (García, 2007, blz. xiii)

> "Understanding linguistic diversity in education means more than referring to a pluraility of linguistic systems or to the coexistence of different languages in society, it means analysing the role of language(s) in education with a shift of perspective from the singular to the plural, or from a monoglossic to a hetero-glossic perspective stressing the plurality of uses within each language and across different languages" (Hélot, 2012, blz.216).

In feite hef underzuuk op schoelen die hiel veul doet op het gebied van twee- en drietaoligheid bewies leverd dat het gebroek van meertaoligheid derveur zörgen kan dat iene tot **academische prestaties van een hoger niveau** komt (Beetsma, 2002; Duarte, 2011; Duarte & Pereira, 2011; Francis & Lesaux, 2006; Rolstad & Mahoney, 2005). Ok in het reguliere underwies hebt schoelen waor meertaoligheid as leermiddel gebroekt weur positieve academische risseltaoten veur alle leerlingen bereikt (Bourne, 2013; Bührig & Duarte, 2014; Creese & Blackledge, 2010; Dirim, 1998; Gogolin & Neumann, 1997; Moodley, 2007; Rolff, 2006). De conclusie diew trekken kunt aw kiekt naor dizze underzuuksrisseltaoten is, daw een grote **pedagogische tegenstelling** ziet: intied dat underzuuk dudelk mak dat meertaolig underwies een middel is um het underwies veur alle leerlingen te verbetern, gaot schoelen deur op een benaom ientaolige manier van lesgeven.

Volgens Cummins moet het onderzoek zich daarom hoognodig richten op het overwinnen van 'opzettelijke blindheid' ('willful blindness': 2014, p. 62). Hiermee doelt hij op 'het fenomeen waarbij individuen ervoor kiezen om verstoken te blijven van informatie die hun overtuigingen en hetgeen waarin zij geloven zou kunnen uitdagen of tegenspreken'. Als het er om gaat wat werkt voor het groeiende aantal meertalige leerlingen, is er in onderwijssystemen voor gekozen om opzettelijk blind te blijven. Om deze opzettelijke blindheid op het gebied van meertalig onderwijs te kunnen overwinnen, moeten we eerst bekijken wat werkt ten aanzien van lesgeven in het algemeen bij het positief beïnvloeden van de prestaties van leerlingen. Volgens Hattie (2012; zie ook Hattie & Zierer, 2018), die een meta-analyse deed op basis van meer dan 800 studies die meer dan 80 miljoen leerlingen omvatten, is de factor die de grootste invloed heeft op de prestaties van leerlingen 'collective teacher efficacy'. Deze '**collective teacher efficacy**' (CTE; zie Donohoo, Hattie & Eells, 2018) verwijst naar de gedeelde overtuiging van leraren dat zij door hun collectieve actie de resultaten van leerlingen positief kunnen beïnvloeden, inclusief de kwetsbare en kansarmen onder hen. CTE vindt plaats wanneer leraren gedeelde doelen ontwikkelen, kennis hebben van elkaars werk, er sprake is van cohesie in het team, effectieve interventiesystemen implementeren om bestaande problemen op te lossen en betrokken zijn bij besluitvorming die er op gericht is de eigen school te verbeteren. Andere factoren die de prestaties van leerlingen daarnaast ook sterk beïnvloeden, zoals 'teacher clarity', directe instructie en probleemgestuurd leren, zijn niet gerelateerd aan kenmerken van de leerlingen zelf, maar eerder aan de wijze waarop scholen hun onderwijs implementeren.

This research points towards the **central role of teachers** in directly influencing performance, motivation and well-being of pupils in general and thus also of multilingual pupils, specifically. What insights do teachers need in order to become willful seers in relation to multilingual education research?

'When teachers believe that together, they are capable of developing students' critical thinking skills, creativity, and mastery of complex content, it happens!'

DONOHOO, 2017

4 De autonomie van de leraar centraal

Yn resinte ûndersiken wurdt de learaar nei foaren skood as de belangrykste 'faktor' yn it ûnderwiisproses, en dêrmei as ít oangripingspunt foar de ferbettering fan it ûnderwiis (Priestley, Biesta & Robinson, 2013). De 'agency' fan leararen stiet dus sintraal, dat wol sizze, it hannelingsfermogen fan leararen om gebrûk te meitsjen fan de romte dy't harren bean wurdt, en ek om de nedige romte op te easkjen. Priestley et al. (2015) lizze dêrby de klam op de rol fan profesjonele wearden en aspiraasjes, de rol fan taal en fan relaasjes, en demonstrearje dat it befoarderjen fan '**teacher agency**' net allinne te meitsjen hat mei de kapasiteiten en it fermogen fan yndividuele leararen, mar ek mei de kultueren en struktueren dêr't se yn wurkje. Soks betsjut dat pas wannear't kapasiteit, kultuer en struktuer foldwaande op elkoar ôfstimd binne – of elkoar net tsjinwurkje – 'teacher agency' in reële mooglikheid wurde kin.

Um dudelk veur de bril te kriegen welke dinger het handelingsvermogen van leraoren beïnvloedt komt Priestley et al. (2015) met een **ecologisch perspectief** (kiek naor figuur 7) um de verscheiden underdielen die leraoren helpt um vörm te geven an heur eigen professionele handeln bespreekbaor te maoken.

'Teachers' willingness, capacity and freedom to take control of their own teaching and learning are known as teacher autonomy'.

HUANG, 2005

Figuur 7: Ecologisch model van 'teacher agency' (Priestley, Biesta & Robinson, 2015, blz. 23).

De *iteratieve dimensie* beschrijft de invloed van het algemene levenspad van leraren en hun meer specifieke professionele biografie (die zowel is gevormd door hun opleiding als leraar als door werkervaring). De *projectieve dimensie* van het handelingsvermogen heeft te maken met de aspiraties die leraren hebben ten aanzien van hun werk, zowel op de korte als de lange(re) termijn. De *praktisch-evaluatieve dimensie* benadrukt het belang van context en structuur voor het vormen van professionele oordelen door leerkrachten. Deze zijn vaak gevormd door de mogelijkheden en beperkingen van de handelingscontext. Om een meertaligheidsdidactiek op een succesvolle en duurzame manier te kunnen ontwikkelen, heeft het veld dus leerkrachten nodig die '**agents of change**' op hun eigen scholen kunnen worden.

5 Op weg naar een meertaligheidsdidactiek

So what do we know so far about the **didactics of multilingualism** that teachers can implement in their schools to better address the needs of their pupils? There are some fundamental principles that distinguish multilingual from traditional monolingual approaches (Kirsch & Duarte, forthcoming; see overview in Table 1). The ideal competence to be achieved is often that of a multilingual/plurilingual competence or repertoire and not that of an idealised native speaker. Languages are often seen in an integrated, holistic way and not as different constructs, that should always be kept apart.

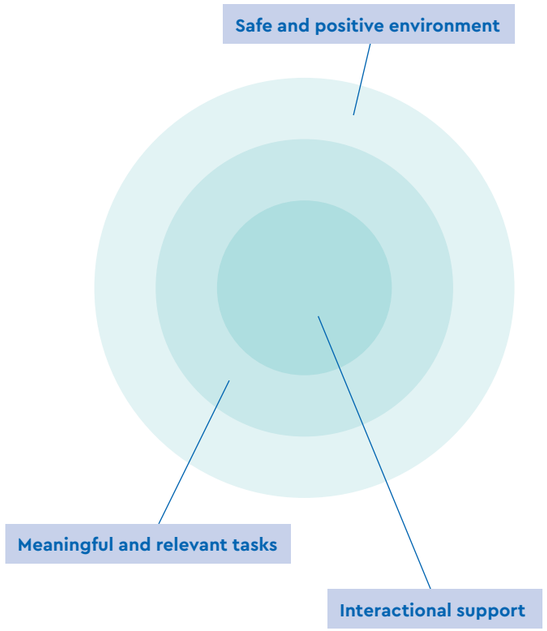
So teaching is explicitly designed to foster cross-linguistic transfer, instead of being based on the time-on-task hypothesis that associates the time spent on the learning of each language with the outcomes of pupils in that language. Moreover, within multilingual approaches, there are positive attitudes towards natural translanguaging, whereas in traditional models, language mixing is sometimes perceived as a sign of lower proficiency. And finally, many plurilingual approaches challenge existing language hierarchies in society, instead of reproducing them.

Table 1: Overview of differences between multilingual and monolingual approaches.

Aspect	Multilingual approaches	Monolingual approaches
Ideal competence	'Plurilingual repertoires' (Coste & Simon 2009) / 'plurilingual resources' (Lüdi & Py 2009) / 'plurilingual competence' (Castelotti & Moore 2011) are the norm.	Ideal of the native speaker competence.
View on languages	Holistic view on language education (integration of all languages in the curriculum).	Segmented view on languages in education leading to language separation.
Transfer in teaching	Explicit use of cross-linguistic transfer (Cummins 2008).	Time-on-task hypothesis (Hopf 2005).
Attitudes towards language mixing	Positive attitudes towards natural/ spontaneous translanguaging.	Avoidance of language mixing (perceived as a sign of lower proficiency).
Relation to language hierarchies	Challenging existing language hierarchies.	Reproducing existing language hierarchies.

Boppedat leit yn resint ûndersyk nei **effektive taallearomjouwingen** de klam op it erkennen en brûken fan de meartalichheid fan de learlingen foar it ûnderwiis, op ferskillende nivo's: dat fan de ynteraksje, dat fan it ûntwerpen fan pedagogyske aktiviteiten en dat fan de skoalle as learomjouwing. Sierens & Ramaut (2018; sjoch figuer 8) stelle ferskillende aktiviteiten foar op trije nivo's om alle learlingen, meartalich of net, sinfolle taken te bieden en ynteraksje dêr't alle talen by brûkt wurde.

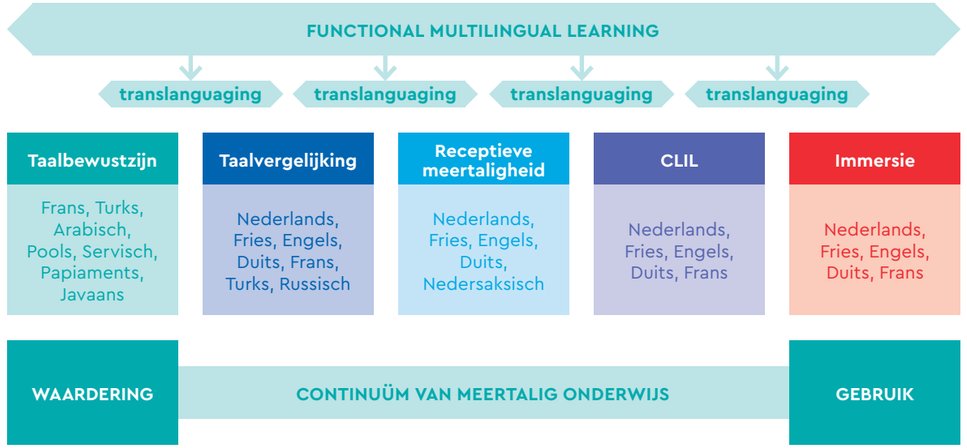
Figuur 8: The three circles of powerful language learning environments (Sierens & Ramaut, 2018, blz. 294)



Op dit moment bint er verscheiden ontwikkelingen gangs in het noorden van Nederland, waor de regionaole taol in Friesland proot wordt deur umdebij 65% van de inwoners maor waor ok meerdere varianten van het Nedersaksisch spreuken wordt en een aal groter wordend tal an leerlingen oet anderstaolige landen underdiel wordt van de schoelbevolking (Duarte & Günther-van der Meij, 2018b). Veul schoelen bint op zuuk naor wegen um de scheiding van de instructietaolen te vermindern. In Friesland underkent veul schoelen ok dat as het Fries belangriek is veur de taalontwikkeling van Fries-sprekende leerlingen, thoestaolen netzogoed van belang bint veur migrantenleerlingen. Oeteindelijk wilt schoelen **meer gebroek maoken van de meertaolige meugelijkheden van leerlingen** (en leraoren) um tot beter leren en underwiezen te kommen.

Voor het werken met leraren in de noordelijke regio hebben we een **holistische benadering voor meertaligheid** in het onderwijs ontwikkeld (Duarte, 2017; Duarte & Günther-van der Meij, 2018b). Deze aanpak is gebaseerd op vier hoofdprincipes:

- We gebruiken succesvolle benaderingen voor de professionele ontwikkeling van leraren om met taalverscheidenheid om te gaan.
- We richten ons op verschillende schooltypen en situaties, zodat de activiteiten kunnen worden aangepast op andere regio's.
- We betrekken verschillende soorten thuistalen en vreemde talen bij de aanpak.
- We combineren verschillende bestaande benaderingen met betrekking tot het opnemen van meerdere talen in één model (figuur 9).



Figuur 9: Holistic model voor meertaligheid in onderwijs (Duarte, 2017).

Our model places different approaches for multilingual education along a continuum ranging between the **acknowledgement** of languages and their **use as medium of instruction**. The language awareness approach explores knowledge about languages and language diversity but not typical proficiency in the language. To create bridges between the several languages present in the classroom, we use contrastive language teaching through explicit language comparison. This creates meta-linguistic knowledge about differences and similarities in typologically related languages but, at a different level, also in typologically divergent languages. With the aim of raising receptive skills and developing language learning strategies, we encourage teachers to use receptive multilingualism, which is a form of asymmetrical communication in which each speaker speaks a different language while trying to understand the other. This works well with typologically similar languages. Finally, we acknowledge the importance of the use of different languages in instruction. Content and Language Integrated Learning (CLIL) to teach subject content in different languages (e.g. Geography in English) and immersion to teach the different languages by using them in instruction. We use knowledge of translanguaging-based pedagogies in which several languages are used simultaneously in instruction throughout all subjects and as bridge between the different classroom activities.

We eksperimintearje al mear as twa jier mei dit model mei it doel om leararen te stypjen yn it ûntwikkeljen fan har eigen 'agency' yn it omgean mei meartalichheid yn it ûnderwiis. We wurkje mei basisskoallen en skoallen foar fuortset ûnderwiis yn de provinsjes Fryslân en Drinte yn it mei-elkoar ûntwikkeljen fan in oanpak dy't taspitst is op meartalichheid yn it ûnderwiis. Leararen op ús skoallen wurkje mei ûndersikers, learare-oplieders, pabo-studinten en studinten fan learare-opliedingen yn **design based sykly** (Cobb et al., 2003; McKenney & Reeves, 2013) foar ûntwikkeling, ymplemintaasje, refleksje en optimalisaasje fan har ûnderwiismetoaden. Dat hat resultearre yn de ûntwikkeling fan ferskillende helpmiddels foar meartalich ûnderwiis (taheakke 1) en fan meartaliche lesaktiviteiten (figuer 10).

As anvulling op het ontwikkeln van neie manieren van lesgeven voer wij **longitudinaol underzoek oet naor impliciete en expliciete taolholdingen** van lesgevers en leerlingen op oeze schoelen en daornao vergeliek wij de risseltaoten met die van schoelen die nog niet met oeze prejecten metandoet. Aander underzuuk richt zuch benaom op het verwarven van verschillende vörms van meertaolige interactie tiedens het invoeren van oeze lesgevende warkzaomheden. Oes underzuuk hef zörgd veur een aantal publicaotsies, diej in bijlaoge 2 vinden kunt.

Figuur 10: Voorbeelden van meertalige activiteiten vanuit de 3M-toolbox.

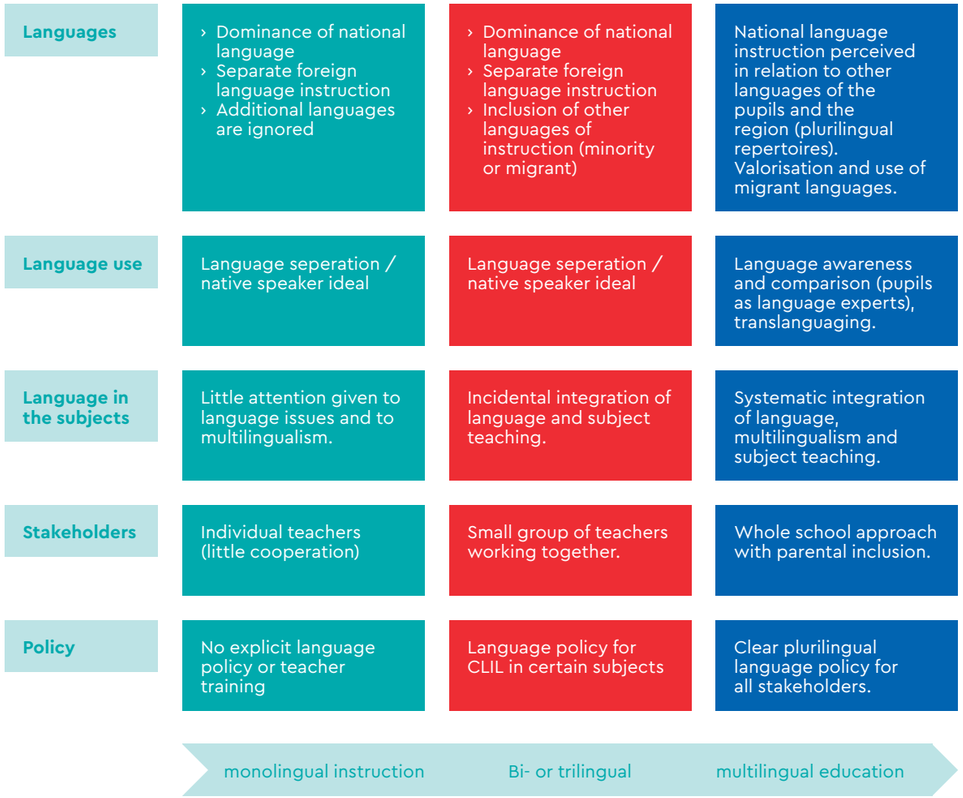
6 Vooruitblik en road ahead

De ontwikkelingen die we tot nu toe in ons onderzoek hebben waargenomen, houden verband met verschillende factoren (figuur 11: Duarte & Günther-van der Meij, te verschijnen):

- de talen waarin de instructie gegeven wordt,
- hoe taalgebruik wordt gemanaged,
- de rol van taal bij inhoudelijke onderwerpen,
- de betrokken stakeholders,
- het overkoepelende taalbeleid.

Aan het begin van ons onderzoek stelden we vast dat er meestal sprake was van een dominante positie van de Nederlandse nationale taal, van separate vreemde-taalinstructie en van het negeren van andere talen. Scholen hielden zich bezig met taalscheiding en beschouwden het kunnen behalen van de vaardigheid van een native speaker als het ideaal. Er werd weinig aandacht besteed aan taalkwesties en aan meertaligheid, de meeste leraren werkten individueel en er was geen expliciet taalbeleid of sprake van professionalisering op het gebied van meertalig onderwijs.

Figuur 11: Steps in developing and implementing multilingual approaches.



In a second phase, we find that minority and migrant languages start being included in the curriculum, that there is incidental integration of language and subject teaching. Also, teachers start to cooperate on multi-disciplinary projects centred specifically around multilingualism. And some language policies are developed.
In a third phase we observe that Dutch is often perceived in relation to other languages of the pupils and the region, so there seems to be an acknowledgment of the plurilingual repertoires of pupils and a valorisation and active use of minority and migrant languages. There are activities for language awareness, comparison and translanguaging is encouraged. Multilingualism is integrated into almost all areas of teaching and there is an explicit plurilingual language policy.

Gearfetsjend, oant foar koart wjerspegele meartalichheid yn it ûnderwiis ymplisite taalhiërargyen en waard it faak út in op it tekoart oriïntearre perspektyf wei besjoen. De analyze fan de Nederlânske prestaasjekleau suggerearret in ferskowing fan ûndersyk nei gesinskenmerken en kenmerken fan yndividuele leararen nei systematyske aspekten dy't ynherint binne oan de struktuer fan it ûnderwiissysteem. Resinte ûntwikkelingen suggerearje in 'meartalige omslach' yn it reguliere ûnderwiis dat thústalen fan learlingen yn it ûnderwiis (migranten, minderheden en dialektsprekkers) yntegrearret en ek frjemde talen diversifiearret yn it basis- en fuortset ûnderwiis. De projekten fan de ûndersyksgroep 'Meertaligheid en Geletterdheid' binne foarbylden fan de 'meartalige omslach' yn de sosjolinguistike kontekst fan Noard-Nederlân.

Maor... de weg is lang en der mot nog hiel wat wark verzet worden um meertaolig underwies op elke schoel veur mekaor te kriegen. Bijveurbeeld:

- as het giet um het slechten van de kloof tussen theorie en praktijk;
- as het giet um het ontwikkeln en invoeren van professionaliseringsprogramma's die schoelen helpt um heur eigen meertaolige benaodering veur mekaor te kriegen;
- as het giet um het structureel opnimmen van dizze neie inzichten in de opleidingen van leerkrachten;
- as het giet um het ontwikkeln van materiaolen veur zowal het taolunderwies as de zaokvakken van alle schoeltypes;
- en tenslotte as het giet um het oetvoeren van longitudinaol underzuuk um in kaort te brengen wat warkt under welke umstandigheden bij het invoeren van meertaolig underwies.

Laten we tot slot niet vergeten dat de meertalige praktijk al in de klassieke oudheid werd beschreven als normaliteit in veel regio's. De Odyssee bijvoorbeeld, het oude Griekse epos over de Trojaanse oorlog uit de achtste eeuw voor Christus, beschrijft zo de meertalige realiteit op het eiland Kreta:

There is a land called Crete; ringed by the wine-dark sea with rolling whitecaps; handsome country, fertile, thronged with people well past counting; boasting ninety cities, ***language mixing with language side-by-side****.*
(Homer, Book 19, ll. 172–175; cited in Homer. 1996. *Odyssey* (R. Fagles, Trans.).

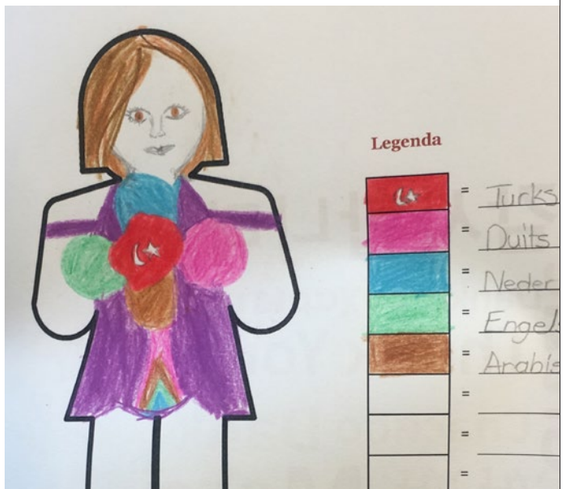
Litte wy meartalichheid wer de status quo meitsje op ús skoallen.

Laot wij met mekaor meertaoligheid weer de standaard op oeze schoelen maoken.

Laten we meertaligheid weer de status quo maken op onze scholen.

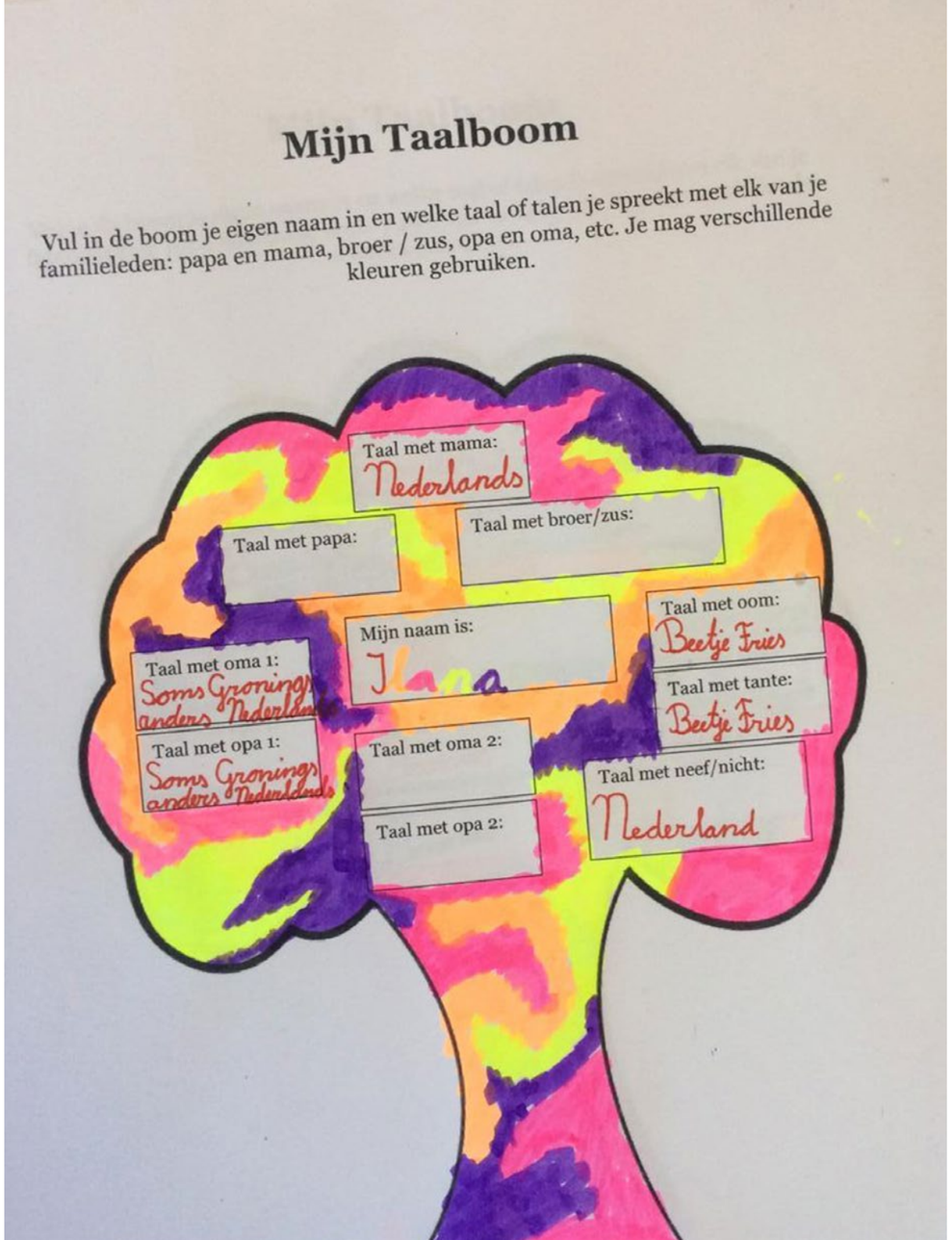
Let's make multilingualism once again the status quo in our schools.

Met dank aan mijn collega's van het Lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid, aan Dirkje Elgersma voor haar steun en organisatietalent, aan Wenda van der Pol voor haar enthousiasme en 'for keeping me on track' en aan de snelle en competente vertalers Jan Germs, Sjoerd Bottema en Tsjerk Bottema.



Bijlage 1 Tools voor meertaligheid in het onderwijs van het Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid

- Toolbox met 70 meertalige activiteiten voor het basisonderwijs (focus middenbouw): Meer Kansen Met Meertaligheid (3M) - http://3mproject.nl/toolbox/
- Toolbox met 18 meertalige activiteiten voor het basisonderwijs (focus bovenbouw): Talen4all - http://talen4all.nl/toolbox/
- Toolbox met 12 meertalige activiteiten voor de onderbouw van het voorgezet onderwijs: Holi-Frysk project - http://www.holi-frysk.nl/activiteiten.html
- Reeks inspirerend materiaal en projecten voor meertalig onderwijs: Ynspirearjend Meartalich Underwiis (YMU) - https://www.inspirerendmeertaligonderwijs.nl/
- App voor het verhogen van taalbewustzijn bij kinderen tussen 8 en 12 jaar: Talen4all. Zoek in de App Store / Google Play Store op "Monstertaal".
- Digitaal en interactief leerplatform voor leerlingen in groepen 5 en 6 met meertalig materiaal (rond het thema natuur en techniek) in zes talen (Nederlands, Fries, Engels, Tigrinya, Arabisch en Pools): Meer Kansen Met Meertaligheid (3M) - https://3m.edufrysk.nl/
- Film over de implementatie van het holistisch model voor meertaligheid in het onderwijs op een van de projectscholen: https://virtulapp.eu/toolkit/didactical-videos/



Bijlage 2 Publicaties meertalig onderwijs

Verschenen

Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607.

Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (2018). Trilingual primary schools in Friesland: the silver bullet in times of growing diversity? In: Kambel, Ellen-Rose & Agirdag, Orhan (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs: Nederlands Plus* (pp. 90–102). Rutu Foundation.

Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*5(2), 24–43. https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153.

Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs: Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal 6 (2),* 14–17.

Günther-van der Meij, Mirjam, Duarte, Joana & Jellema, Klaske (2019). Holistyske oanpak fan meartalich basis- en fuortset ûnderwiis. In: Riemersma, Alex & Jonkman, Reitze (Eds.), *Rispje en Siedzje* (pp. 35–43). Leeuwarden: NHL Stenden Hogeschool.

Roos, de K. & Walsweer, A.P. (2019). De meertalige taalronde: De rol van (meertalige) interactie bij het ontwikkelen van de schrijfvaardigheid. In: R. Jonkman & A. Riemersma. *Rispje en Siedzje*. Ljouwert: NHL Stenden Hogeschool.

Terpstra, F. & Walsweer, A.P. (2017). Grip op meertalig taalbeleid. In A. Riemersma, A., *Wêr hast it wei? Evaluaasjesysteem Frysk*. Leeuwarden: NHL Hogeschool.

Walsweer, A. P. (2015). Conversational Code-Switching als een interactioneel fenomeen van gezamenlijke kennisconstructie in meertalige klassen. In: *Ruimte voor leren: Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen.* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Varkevisser, N.A. & Walsweer, A.P. (2018). *It is mei sizzen net te dwaan. Rapport Taalplan Frysk. Inventarisatie naar de stand van zaken m.b.t. het (vak) Fries in het primair en voortgezet onderwijs.* Leeuwarden: Provinsje Fryslân.

Varkevisser, N.A., Walsweer, A.P. & Groen, T. (2019). Taalplan Frysk: Ambysjes wiermeitsje. In: R. Jonkman & A. Riemersma. *Rispje en Siedzje*. Ljouwert: NHL Stenden Hogeschool.

Walsweer, A.P. (2019). Dialogisch onderwijs in meertalige contexten**:** Kenniskring Taalgebruik & Leren. In R. Jonkman & A. Riemersma. *Rispje en Siedzje*. Ljouwert: NHL Stenden Hogeschool.

Te verschijnen

Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (te verschijnen). Multilingual interaction in Dutch secondary education: multilingualism to learn or learning to act multilingually? In: Claudine, Kirsch & Joana Duarte (Eds.), *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. London: Routledge.

Günther-van der Meij, Mirjam & Duarte, Joana (te verschijnen). Teaching English as a foreign language through a translanguaging lens: Tower of Babel or Garden of Eden? In: Zhongfeng, Tian, Aghai, Laila, Sayer, Peter & Schissel, Jamie (Eds.), *Envisioning TESOL through a Translanguaging Lens: Global Perspectives*. Springer.

Duarte, Joana & Mirjam Günther-van der Meij (under review). "We learn together" – translanguaging within a holistic approach towards multilingualism in mainstream education". In: Panagiotopoulou, Argyro, Rosen, Lisa & Strzykala, Jenna (Eds.), *Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?*. Springer.

Under review

Günther-van der Meij, Mirjam, Duarte, Joana & Nap, Laura (under review). Pedagogical translanguaging in multilingual secondary education. In: Grommes, Patrick, Lengyel, Drorit & Schroeder, Tobias (Eds.), Special issue of the *European Journal of Applied Linguistics* on "Linguistic Diversity and its Challenges for Teacher Training".

Tabaro, Camila, Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (under review). The colours of languages: The implementation of language portraits in primary education. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.

In voorbereiding

Duarte, Joana, Günther-van der Meij, Mirjam & Coret-Bergstra, Myrthe (in voorbereiding). Design-based research at the core of innovative developments in the field of multilingual education. In: Geitz, Gerry, Donker, Anouk & Coelen, Robert (Eds.), *Stepping into DBE: A sustainable approach to teaching and learning.* NHL Stenden Hogeschool.

Günther-van der Meij, Mirjam & Duarte, Joana (in voorbereiding). All-inclusive foreign language education in the Netherlands. In: Krulatz, Anna, Neokleous, Georgios, Dahl, Anne (Eds.), *Theoretical and applied perspectives on teaching foreign languages in multilingual settings*. Multilingual Matters.

Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (in voorbereiding). Pathways towards multilingualism in education: a typology of schools in their development of plurilingual approaches. In: Putjata, Galina, Brizić, Katharina. Olfert, Helena & Goltsev, Evghenia (Eds.), Special Issue in *Language and Education* on "Multilingual practices in teacher training".

Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (in voorbereiding). Translanguaging pathways to higher education: a transition program for highly educated refugees. In: Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (Eds.), *Translanguaging in the Age of Mobility: European Perspectives*. Multilingual Matters.

Referenties

Andersen, R. & van de Werfhorst, H. G. (2010). Education and occupational status in 14 countries: the role of educational institutions and labour market coordination, *The British Journal of Sociology, 61*(2), 336–355.

Beetsma, D. (2002). *Trilingual Primary Education in Europe. Inventory of the provisions for trilingual primary education in minority languages communities of the European Union*. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Akademy.

Bourne, J. (2013). "I know he can do better than that": Strategies for teaching and learning in successful multi-ethnic schools. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. H. Reich (Eds.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (pp. 42–54). Münster: Waxmann.

Bührig, K., & Duarte, J. (2014). Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. *Gruppendynamik Und Organisationsberatung*, 44(3), 245–275.

Chibaka, E. F. (2018). Advantages of Bilingualism and Multilingualism: Multidimensional Research Findings, Multilingualism and Bilingualism. Doi: 10.5772/intechopen.74625.

Conteh, J. & Meyer, G. (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher, 32*(1), 9–13.

Crul, M., & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. *International Migration Review*, *37*(4), 965–986.

Crul, M. & Schneider. J. (2010). Comparative Integration Context Theory: Participation and Belonging in New Diverse European Cities. *Ethnic and Racial Studies*, *33*(7), 1249–1268.

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumptions in bilingual education. In: N. Hornberger (Ed.): *Encyclopedia of language and education* (pp. 1528–1538). New York: Springer.

Cummins, J. (2014). Bilingual education: Detangling the lies. In: P. Gorski & K. Zenkov (Eds.), *The Big Lies of School Reform: Finding Better Solutions for the Future of Public Education* (pp. 53–66). New York: Routledge.

de Boer, H., Van der Werf, M. P. C., Bosker, R. J., & Jansen, G. G. H. (2006). Onderadvisering in de provincie Friesland. *Pedagogische Studiën*, *83*(6), 452–468.

de Boer, H. (2009). *Schoolsucces van Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Dirim, I. (1998). *Var mı lan Marmelade?" – Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Münster: Waxmann.

Donohoo, J. (2017). *Collective Teacher Efficacy: The Effect Size Research and Six Enabling Conditions*. Beschikbaar op: https:// thelearningexchange.ca/collective-teacher-efficacy/

Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Leading the Energized School*, *75*(6), 40–44.

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2011). *The Effects of Educational Systems, School-Composition, Track-Level, Parental Background and Immigrants' Origin on the Achievement of 15-Years-Old Native and Immigrant Students: A Reanalysis of PISA 2006*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.

Duarte, J. (2011). *Bilingual Language Proficiency: a comparative study*. Münster: Waxmann.

Duarte, J. (2017). *3M: Meer Kansen Met Meertaligheid – project proposal*. Leeuwarden/Ljouwert: NHL Stenden Hogeschool.

Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607

Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2018a). Drietalige basisscholen in Friesland: een gouden greep in tijden van toenemende diversiteit? In O. Agirdag & E.-R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs: Nederlands plus* (pp. 90–102). Amsterdam: Boom.

Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2018b). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, *5*(2), 24–43.

Duarte, J. (2016). Translanguaging in Mainstream Education: a Sociocultural Approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15. https://doi.org/DOI: 10.1080/13670050.2016.1231774

Duarte, Joana, & Pereira, D. (2011). Didactical and school organisational approaches in bilingual schools: The cases of Portuguese-Creole in Lisbon and Portuguese-German in Hamburg. In B. Hudson & M. Meyer (Eds.), *Beyond fragmentation: Didactics, Learning and Teaching* (pp. 319–328). Opladen & Framington Hills: Barbara Budrich.

Elbers, Ed. & De Haan, M. (2014). Parent–teacher conferences in Dutch culturally diverse schools: Participation and conflict in institutional context. *Learning Culture and Social Interaction*, *3*(4), 2–14. Doi: 10.1016/j.lcsi.2014.01.004

Ellis, E., Gogolin, I. & Clyne, M. (2010). The Janus face of monolingualism: a comparison of German and Australian language education policies. *Current Issues in Language Planning*, *11*(4), 439–460.

Francis, D. J., & Lesaux, N. (2006). Language of instruction. Developing literacy in second-language learners. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *National Literacy Panel on language-minority children and youth* (pp. 365–413). Mahwah, NJ: Erlbaum.

García, O. (2007). Intervening discourses, representations and conceptualizations of language. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), Disinventing and reconstituting languages (xi-xv). Clevedon: Multilingual Matters.

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

Gogolin, I., & Neumann, U. (Eds.). (1997). *Gogolin, I. and U. Neumann, Eds. (1997). Großstadt-Grundschule. Sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.

Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. Doi: 10.3990/1.9789036549226.w

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: maximizing impact on learning. London: Routledge.

Hattie, J. A. C., & Zierer, K. (2018). *Ten Mind-frames for Visible Learning: Teaching for Success*. London: Routledge.

Heller, M., ed. 2007. *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 214–231). New York: Routledge.

Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: A review of the research. *In K.R. Katyal, H.C. Lam & X.J. Ding (eds), Research Studies in Education 3 (203–18).* The University of Hong Kong: Faculty of Education.

Kirsch, C. & Duarte. J. (Eds.) (te verschijnen). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. London: Routledge.

Kroon, S. & Vallen, T. (2004). *Dialect en school in Limburg*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.

McKenney, S., & Reeves, T. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing? *Educational Researcher*, *42*(2), 97–100.

Moodley, V. (2007). Code-Switching in the multilingual English first language classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*, 707–722.

Piller, I. (2016). Monolingual ways of seeing multilingualism. *Journal of Multicultural Discourses*, *11*(1), 25–33.

Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher Agency: Een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In R. Kneyber & J. Evers (Eds.). *Het Alternatief II. De ladder naar autonomie* (pp. 17–32). Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2016). Teacher Agency. What Is It and Why Does It Matter? In J. Evers & R. Kneyber (Eds.). Flip the System. Changing Education from the Ground Up. London: Routledge.

Rolstad, K., & Mahoney, K. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Review of Educational Research*, *75*, 247–284.

Scarino, A. (2014). Situating the challenges in current languages education policy in Australia – Unlearning monolingualism. *International Journal of Multilingualism*, *11*(3), 289–306.

Sierens, S. and Ramaut, G. (2018). Breaking Out of L2-Exclusive Pedagogies: Teachers Valorizing Immigrant Pupils' Multilingual Repertoire in Urban Dutch-Medium Classrooms (pp. 285–311). In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, S., K. Van Gorp, S. Sierens, S. & K. Maryns, (Eds.), *The multilingual edge of education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Spence-Brown, R. (2014). On rocky ground: Monolingual educational structures and Japanese language education in Australia. In N. Murray & A. Scarino (Eds.), *Dynamic ecologies, Multilingual education* (pp. 83–198.). Dordrecht: Springer.

Rolff, H.-G. (2006). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Schulentwicklung mit System und im System. Eine evaluative Würdigung des QUIMS-Projektes.* Geraadpleegd van http://www.volksschulamt.zh.ch.

Rutten, G. (2019). *Language Planning as Nation Building. Ideology, policy and implementation in the Netherlands, 1750–1850*. Amsterdam: John Benjamins.

Vallen, T. (2009). Dialect, onderwijs en sociale ongelijkheid. In: R. van Hout, V. De Tier & J. Swanenberg. *Dialect, van schoot tot school?* (pp. 37–50). Groesbeek: Stichting Nederlandse Dialecten.

Van Avermaet, P. (2014). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*. 102(7), 6–11.

Van de Werfhorst (2015). De achterkant van autonomie: maatwerk, sturing en ongelijkheid. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2015,* 4, 286–293.

Van de Werfhorst, B. & Mijs, J.B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428.

Weltens, B. Sonderen, J., Stijnen P. & Vallen, A. (1981). Taalvariatie en schoolsucces in een brugklas. Tijsdschrift voor Taalbeheersing, 3, 214–321.

NHL STENDEN
hogeschool