

De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte¹

Samenvatting Het benutten van de meertaligheid van leerlingen wordt verondersteld bij te dragen aan betere onderwijsresultaten, zowel in termen van sociaal-affectieve als cognitieve uitkomsten. Echter, het is onduidelijk hoe leerkrachten de meertalige achtergronden van hun leerlingen goed kunnen benutten en wat daarvan de effecten zijn. Deze studie onderzocht de effecten van een meertalige aanpak via een mixed-methods design. Leerlingen van drie experimentele scholen (N =106) en vier controlescholen (N =107) vulden in de periode februari – juni/juli 2021 een vragenlijst in (als pre- en posttest) over hun sociaal-affectieve resultaten (motivatie, self-efficacy en welbevinden). Verder werden diverse LVS-toetsresultaten verzameld als pre- en posttest. Tenslotte werden semigestructureerde interviews gehouden met leerkrachten (N =12), ouders (N =13) en leerlingen (N =12) om de ervaren effecten te meten. Voor de sociaal-affectieve ontwikkeling werden geen significante verschillen gevonden tussen de experimentele en controlescholen. De kwantitatieve resultaten toonden wel een significante verbetering van de spelling-scores) van leerlingen in de experimentele scholen. In de interviews rapporteerden docenten, leerlingen en ouders positieve effecten van de interventie op zowel de motivatie, self-efficacy, het welbevinden en de leerresultaten van de leerlingen. De interventie uit deze studie kan als voorbeeld dienen voor andere scholen die de meertalige achtergronden van leerlingen (beter) willen benutten.

Kernwoorden meertaligheid, translanguaging, leeruitkomsten, sociaal-affectieve ontwikkeling, ouderbetrokkenheid

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 24 januari 2023

Ontvangen in gereviseerde vorm:
28 juni 2023

Geaccepteerd: 31 augustus 2023

Online: 9 oktober 2023

Contactpersoon

lisa Gaikhorst,
l.gaikhorst@uva.nl

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd
door het Nationaal Regieorgaan
Onderwijsonderzoek
(projectnummer 40.5.19660.101).

Belangen

De auteurs hebben geen
belangen te vermelden.

309

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634>

org/10.59302/ps.v100i3.17634

ps.v100i3.17634

2023 (100) 309-344

De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

1 Inleiding

De meest recente inzichten van PISA laten een aanhoudende trend van ongelijkheid zien in het onderwijs voor leerlingen met een migratieachtergrond (Schleicher, 2019). Deze leerlingen beheersen meestal (een) andere thuistaal/-talen dan de (Nederlandse) schooltaal; ze hebben dus een “double challenge” op school (Van Laere et al., 2014), omdat ze het taal- en vakonderwijs in een tweede taal moeten volgen. Bij de meeste Nederlandse scholen ligt immers de nadruk op een eentalig taalbeleid en taalvaardigheid in het Nederlands (Van Beuningen & Polišínská, 2019).

Onderzoek op het gebied van meertalig onderwijs heeft aangetoond dat de sociaal-affectieve en cognitieve ontwikkeling van meertalige leerlingen bevorderd kan worden, als hun thuistaal de ruimte krijgt en wordt benut in het onderwijs (Bosma et al., 2022; García & Curry-Rodríguez, 2000). Ondanks het groeiend aantal studies dat positieve opbrengsten van meertalige onderwijsaanpakken laat zien (Agirdag & Kambel, 2017; Cummins, 2019; García & Wei, 2014), zijn meertalige onderwijsaanpakken nog nauwelijks in de onderwijspraktijk terug te vinden. Alhoewel veel leraren erkennen dat meertalige leerlingen ondersteuning nodig hebben om beter in de klas mee te kunnen doen (Tajmel & Klaus, 2009), voelen leerkrachten zich vaak nog onzeker over hoe ze in deze ondersteuning kunnen voorzien (Author, 2019). Herzorg-Punzenberger, et al. (2017) constateren dat door scholen al wel wordt geëxperimenteerd met de inzet van meertaligheid, maar dat deze experimenten veelal niet systematisch worden onderzocht op effectiviteit. Deze realiteit geeft aan dat er behoefte is aan het vertalen van theorie over meertalige benaderingen naar een praktijk die bruikbaar is voor leerkrachten (en schoolleiders) in het reguliere onderwijs (Cummins, 2019; Lorenz et al., 2021).

Dit artikel bericht over de bevindingen van een onderzoeksproject waarin leerkrachten en onderzoekers uit de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam gezamenlijk een meertalige onderwijsaanpak (“Kans in Taal”) hebben ontwikkeld, vormgegeven en geëvalueerd, gebaseerd op de benadering van translanguaging (García & Wei, 2014). Deze meertalige aanpak is gericht op het benutten van de thuistaal/-talen, door taal- en rekenconcepten in de schooltaal te laten gebruiken in de thuissituatie. In de aanpak worden twee elementen geïntegreerd, namelijk translanguaging en ouderbetrokkenheid. Ouders oefenen thuis, met hun kind, woorden uit de reken- en taalmethode in hun voorkeurstaal. In het evaluatieonderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: wat zijn de (ervaren) effecten van het inzetten van een meertalige aanpak op de sociaal-affectieve en cognitieve ontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs?

310

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[ps.v100i3.17634](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

2 Theoretisch kader

2.1 Meertalige aanpak met translanguaging

Translanguaging is een benadering die veelvuldig in de (internationale) literatuur over meertalig onderwijs beschreven wordt. Translanguaging beschrijft de manier waarop meertalige leerlingen hun volledige taalrepertoire, dus ook hun thuistaal, gebruiken om nieuwe concepten te begrijpen, en hoe de talen die leerlingen al beheersen van nut kunnen zijn bij het aanleren van nieuwe talen en van schoolse vakinhoud. Translanguaging verwijst letterlijk naar de vaardigheid van meertaligen om snel van de ene taal naar de andere taal te kunnen schakelen (Ticheloven, 2017; 2021). Dit doen meertalige leerlingen van nature onderling in informele situaties, maar leerkrachten kunnen dit ook bewust stimuleren (Cenoz, 2017). Dit laatste wordt ook wel 'pedagogische translanguaging' genoemd (Cenoz, 2017; Cenoz & Gorter, 2021). De leerkracht hoeft hiervoor niet alle talen van de leerlingen zelf te beheersen, maar creëert wel een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd om alle talen uit hun taalrepertoire te gebruiken en connecties tussen deze talen te maken. Zo kunnen de vaardigheden en kennis die zij hebben in andere talen worden ingezet als hulpmiddel bij het leren van een nieuwe taal.

Pedagogische translanguaging kan op verschillende manieren vorm krijgen, zoals leerlingen in hun thuistaal/talen laten overleggen bij een opdracht, of leerlingen nieuwe woorden laten vertalen vanuit en naar hun thuistaal. Translanguaging kan tevens worden bevorderd door samenwerking tussen school en ouders te stimuleren (Agirdag & Kambel, 2017; Menheere & Hooge, 2010). Ouders kunnen bijvoorbeeld begrippen in de schooltaal thuis met hun kind bespreken in hun voorkeurstaal, als ze deze begrippen expliciet aangereikt krijgen.

In deze studie is gekozen voor een translanguaging benadering, omdat dit een veel belovende benadering is waarvan zowel eentalige als meertalige leerlingen kunnen profiteren (Bosma, et al., 2022). Leerlingen die worden blootgesteld aan meerdere talen en gestimuleerd worden om connecties te maken tussen talen, krijgen de kans hun metalinguïstisch bewustzijn te ontwikkelen (Bosma, et al., 2022). Ook kunnen leerlingen door de toepassing van translanguaging beter vakinhoud leren (Duarte & Günther-van der Meij, 2019). Echter, meer onderzoek is nodig naar hoe translanguaging op een betekenisvolle manier vorm kan krijgen in de praktijk en ook wat de concrete voordelen zijn van specifieke *translanguaging* strategieën (García & Wei, 2013; Ticheloven, 2021).

2.2 De effecten van een meertalige aanpak met translanguaging

2.2.1 Sociaal-affectieve resultaten

Verscheidene studies laten zien dat translanguaging aanpakken kunnen bijdra-

De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

gen aan de sociaal-affectieve uitkomsten van leerlingen, waaronder motivatie, welbevinden en self-efficacy (Agirdag & Kambel, 2017; Driouch, 2022; Yuzlua & Dikilitas, 2022). Leerlingen kunnen een hogere mate van *motivatie* ontwikkelen wanneer hun meertalige achtergrond gewaardeerd en ingezet wordt tijdens (instructie)opdrachten (Agirdag & Kambel, 2017; Yuzlua & Dikilitas, 2022; Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017). Als leerkrachten de thuistaal/-talen van de leerlingen inzetten, kunnen leerlingen zich meer gewaardeerd voelen en daardoor meer verbonden met de school (Claessens et al., 2014). Dit kan vervolgens bijdragen aan hun motivatie. Er is een sterke relatie tussen motivatie voor leren en onderwijsprestaties. Gemotiveerde leerlingen laten betrokkenheid zien en maken vaker gebruik van effectieve leerstrategieën (Hardre & Reeve, 2003).

Daarnaast kan een meertalige aanpak bijdragen aan het *welbevinden* van leerlingen. Dit *welbevinden* zorgt ervoor dat leerlingen zich prettig voelen op school, ook wel schoolwelbevinden genoemd. Leerlingen met een hoog gevoel van welbevinden presteren vaak beter op school en zijn veelal gemotiveerder dan leerlingen met een laag gevoel van welbevinden (Hendriks et al., 2008). Zowel relaties tussen leerkrachten en leerlingen als tussen leerlingen onderling beïnvloeden het schoolwelbevinden (Peetsma et al., 2001; Roorda et al., 2017). Het welbevinden ten aanzien van leerkrachten heeft betrekking op de relatie die leerlingen hebben met de leerkracht. Een positieve relatie, waarin de leerkracht de leerling ziet en waardeert, zorgt voor een hoger welbevinden bij de leerlingen (Claessens et al., 2014). Het welbevinden ten aanzien van medeleerlingen wordt vormgegeven door relaties tussen leerlingen onderling. Positieve relaties dragen bij aan een vorm van acceptatie binnen de klas, waarbij kinderen elkaar zien, zich veilig voelen bij elkaar en zich daardoor goed voelen op school (Nieuwboer & Van Tuijl, 2017). Door middel van *translanguaging* kan het welbevinden van leerlingen op een positieve manier worden beïnvloed (Dougherty, 2021). Kinderen kunnen zich meer verbonden voelen met de leerkracht en met klasgenootjes, als hun eigen taalachtergrond wordt erkend en gewaardeerd door de leerkracht in de klas en dit komt de relatie onderling ten goede (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2017; Ticheloven, 2017).

Een meertalige aanpak met *translanguaging* kan ook bijdragen aan de self-efficacy van leerlingen. *Self-efficacy* verwijst naar het vertrouwen dat iemand heeft in het eigen kunnen en leidt zowel direct als indirect tot betere onderwijsprestaties (Lane, et al., 2004). Effectieve manieren om de self-efficacy te vergroten zijn aanmoediging en succeservaringen opdoen (Bandura, 1997). Bij *translanguaging* worden leerlingen aangemoedigd om de kennis die ze al hebben vanuit hun thuistaal in te zetten tijdens het leren. Door te focussen op de capaciteiten van kinderen (wat een leerling al wel weet vanuit de moedertaal) in plaats van wat ze allemaal nog niet beheersen, kunnen ze succeservaringen opdoen en hun self-efficacy vergroten (Ticheloven, 2017).

2.2.2 Cognitieve resultaten

Hoewel in Nederland nog niet veel onderzoek bekend is naar de invloed van meertalige aanpakken op de cognitieve resultaten van leerlingen, laat internationaal onderzoek zien dat leerlingen beter presteren als ze tijdens de les hun eigen thuistaal/-talen mogen gebruiken (Collier & Thomas, 2017; Reljić, Ferring, & Martin, 2015). Zo zijn er verschillende studies die een positieve invloed rapporteren van interventies met translanguaging op de taal- en woordenschatontwikkeling van leerlingen. Cummins (2000) beschrijft dat concepten en vaardigheden die ontwikkeld worden in de eerste taal worden overgedragen naar een tweede taal door middel van een zogenaamde 'gemeenschappelijke onderliggende vaardigheid'. Een kind dat in zijn thuistaal al concepten geleerd heeft kan deze makkelijker toepassen in de nieuwe taal. In een reeks studies worden de voordelen benadrukt van een translanguaging aanpak op verschillende niveaus van schoolprestaties, voor zowel migranten- als nationale streektaalen, bijvoorbeeld om vaardigheden op het gebied van geletterdheid te maximaliseren (Hornberger & Link, 2012), voor empowerment in het leren van schooltaalen (Latisha & Young, 2017) en voor een grotere cognitieve betrokkenheid bij het leren van inhoud (Duarte, 2016; Duarte & Günther-van der Meij, 2019).

Ook wijzen verschillende studies op het belang van translanguaging interventies in het rekenonderwijs (Christensen, 2022; Makonye, 2019). Christensen (2022) laat zien dat leerlingen meer van de rekeninstructie profiteren als zij gebruik mogen maken van hun thuistaal/-talen (Christensen, 2022). Makonye (2019) vond positieve effecten van een translanguaging-aanpak in het rekenonderwijs: leerlingen ontwikkelden een breder repertoire van wiskundige begrippen (zoals oppervlakte en omtrek) en hun misconcepties over wiskundige concepten namen af.

2.3 Translanguaging en ouderbetrokkenheid

Bij het inzetten van translanguaging wordt vaak gewezen op het belang van ouderbetrokkenheid (Ticheloven, 2017; Bautista-Thomas, 2015). Door ouders met een meertalige achtergrond te betrekken bij het taalonderwijs kan er een brug geslagen worden tussen de school-en thuistaal (Duarte, 2022; Ticheloven, 2017). Uit onderzoek van Frijns (2019) blijkt dat de ouderbetrokkenheid thuis (doordat ouders bijvoorbeeld gesprekken met hun kind hebben over school) de meeste invloed heeft op de ontwikkeling van kinderen (meer dan de klassieke betrokkenheid met bijvoorbeeld ouderavonden). Uit onderzoek blijkt tevens dat wanneer ouders het gevoel hebben dat ze een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de schoolprestaties van hun kind (ook wel 'Sense of Agency' genoemd) dit bijdraagt aan een succesvolle schoolloopbaan, en aan het verminderen van kansenongelijkheid (Siraj & Mayo, 2014). Het is dus van belang om bij meertalige ouders het gevoel te creëren dat zij kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van

[De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen](#)

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

hun kinderen, via hun eigen thuistaal en in een gelijkwaardige samenwerking met school (Van der Pluijm, 2020; Van Steensel et al., 2019; Duarte, 2022).

2.4 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Het doel van deze studie is meer inzicht te krijgen in de opbrengsten van een meertalige aanpak (“Kans in Taal”), waarin *translanguaging* en ouderbetrokkenheid centraal staan. De onderzoeksvraag is als volgt geformuleerd: wat zijn de (ervaren) effecten van het inzetten van een meertalige aanpak (waarbij wordt ingezet op *translanguaging* en ouderbetrokkenheid) op zowel sociaal-affectieve als cognitieve resultaten van leerlingen in het basisonderwijs? Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn drie deelvragen geformuleerd:

1. Hoe wordt de meertalige aanpak uitgevoerd op de deelnemende scholen?
2. Wat zijn de (ervaren) effecten van de aanpak op sociaal-affectieve variabelen?
3. Wat zijn de (ervaren) effecten van de aanpak op cognitieve variabelen?

3 Methode

3.1 Context

De meertalige aanpak uit dit onderzoek is ontwikkeld binnen de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam. Dit is een samenwerkingsverband van onderzoekers en basisschoolleerkrachten die gezamenlijk praktijkgericht onderzoek doen naar (groot)stedelijke vraagstukken. In dit project was het overkoepelende thema kansengelijkheid en ging het specifiek om de ontwikkeling van een meertalige interventie. Onderzoekers en leerkrachten ontwikkelden gezamenlijk, op basis van theorie, een bruikbare interventie. Daarbij werd gewerkt volgens de principes van design-based implementation research, waarin onderzoekers en leerkrachten in een cyclisch proces onderwijsinnovaties ontwikkelen, implementeren en evalueren (Penuel, et al. 2011). Een uitgebreide beschrijving van deze interventie, inclusief voorbeeldmaterialen en instructies voor ouders, is te vinden in de praktijkpublicatie *Kans in Taal* (Blikslager, et al., 2022). De deelnemende basisscholen bevonden zich allemaal in een stedelijke context (Amsterdam, Wormerveer en Almere) en deden mee op basis van affiniteit met het thema. Het waren allemaal openbare basisscholen met een diverse leerlingpopulatie. Minimaal 50% van de leerlingen op deze scholen sprak naast het Nederlands een andere thuistaal.

3.2 Interventie

In dit onderzoek stond de meertalige interventie “Kans in Taal” (KiT) centraal. De KiT past het taalaanbod op school toe in de thuissituatie, door ouders de taal-

314

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[ps.v100i3.17634](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

en rekenbegrippen uit de schoolmethode te laten bespreken met hun kind(eren) in de voorkeurstaal. Het doel is dat het conceptbegrip van kinderen wordt vergroot, waardoor zij de schooltaal sneller begrijpen en toepassen.

Om de interventie uit te voeren is gebruik gemaakt van de lees- en rekenmethode van de deelnemende scholen (*Veilig Leren Lezen* en *Getal en Ruimte Junior*). De leerkrachten hebben per thema de belangrijkste begrippen uit de leesmethode geselecteerd. Ook zijn de belangrijkste rekenbegrippen uit de rekenmethode toegevoegd, waarvan leerkrachten wisten dat ze lastig voor hun leerlingen zijn (zoals vierkant, evenveel, verschil, en plattegrond). Bij deze begrippen zijn vervolgens afbeeldingen verzameld. De meertalige aanpak werd gedurende 4 maanden uitgevoerd in de tweede helft van groep 3. Iedere maand werden 30 à 40 nieuwe taal- en rekenbegrippen meegegeven naar huis, waarvan ongeveer een kwart rekenbegrippen. Deze woorden met afbeeldingen zijn in een boekje meegegeven met de instructie om ze thuis met hun ouders/verzorgers in de voorkeurstaal te oefenen. De bedoeling was dat de ouderinstructie in een ouderbijeenkomst op school zou plaatsvinden, maar door de lockdown is dit uiteindelijk veelal via digitale middelen gebeurd. Iedere maand, als de themawoorden met afbeeldingen werden meegegeven plaatsten de scholen een bericht en nieuwe instructie voor de ouders. Er werden tussentijds ook regelmatig berichten geplaatst om de ouders blijvend te stimuleren. Soms werden extra activiteiten aan de opdracht gekoppeld, bijvoorbeeld het meenemen van objecten behorend bij de themawoorden, het tekenen van de woorden of het uitbeelden van de woorden. Ook mochten leerlingen materiaal meenemen en ophangen in de klas.

3.3 Design

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een mixed-methods design. Het kwantitatieve deel bestond uit een quasi-experimenteel design met een controle- en experimentele groep. De experimentele groep werkte met de meertalige aanpak en de controlegroep niet. Bij beide groepen werden dezelfde voor- en metingen uitgevoerd, met eenzelfde tussenliggende periode van ongeveer 5 maanden (februari – juni/juli 2021). Voor het kwalitatieve deel zijn interviews afgenomen met deelnemende leerkrachten, ouders en leerlingen.

3.4 Participanten

De experimentele scholen waren de scholen die participeerden in de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam. Vier scholen zijn met de KiT gestart. Uiteindelijk is een school afgevallen in verband met Corona en het lerarentekort. Het netwerk van de experimentele scholen is ingezet om de vier controlescholen te werven die vergelijkbaar waren qua leerlingpopulatie, lees- en taalmethod

[De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen](#)

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

en buurt. De scholen werden niet specifiek geselecteerd op rekenmethode. Alle scholen hadden een diverse leerlingpopulatie en werkten met dezelfde lees- en taalmethode *Veilig Leren Lezen*. De onderzoeksscholen bevonden zich allemaal in de metropoolregio Amsterdam.

De experimentele groep die de vragenlijst invulde bestond uit drie scholen met vier klassen (groep 3) en 106 leerlingen. De controlegroep bestond uit vier scholen met in totaal zes klassen (groep 3) en 107 leerlingen.

De leerlingen van de experimentele groep waren gemiddeld 6,47 jaar ($SD = 0.69$). De leerlingen van de controlescholen waren gemiddeld 6,46 jaar ($SD = 0.54$). In beide condities sprak minder dan de helft van het aantal leerlingen thuis (voornamelijk) Nederlands (zie Tabel 1).

Tabel 1

Achtergrondgegevens van de leerlingen per conditie

		experimentele groep		controlegroep	
		N	%	N	%
geslacht	Jongen	53	50%	56	51%
	Meisje	53	50%	54	49%
thuis taal	alleen Nederlands	51	48%	45	41%
	Nederlands en een andere taal/talen	48	45%	47	43%
	andere taal/talen	7	7%	18	16%

In Tabel 2 staan ook de geaggregeerde achtergrondgegevens van de *ouders* per conditie weergegeven. De school is gevraagd om aan te geven of de ouders/verzorgers in Nederland geboren zijn en voor zowel moeder/verzorger 1 als vader/verzorger 2 aan te geven wat hun hoogst behaalde opleidingsniveau is. Vervolgens is op klasniveau het percentage leerlingen met twee ouders die in Nederland geboren zijn berekend en het percentage leerlingen met een moeder/verzorger 1 met maximaal middelbaar onderwijs.

Tabel 2

Achtergrondgegevens ouders op klasniveau per conditie

		Gemiddelde	s.d.	N
% leerlingen met ouders van Nederlandse herkomst	experimentele groep	49.38	16.68	4
	controlegroep	45.28	18.77	6
% leerlingen met ouders max middelbaar onderwijs	experimentele groep	8.64	6.23	4
	controlegroep	22.64	18.37	6

Aan de interviews namen 12 leerkrachten (allemaal vrouw), 13 ouders (10 vrouwen, 3 mannen) en 12 leerlingen deel (7 jongens, 5 meisjes).

De leerkrachten hebben leerlingen geselecteerd voor de interviews, waarbij gestreefd is naar zoveel mogelijk leerlingen met een meertalige achtergrond. Het merendeel van de geïnterviewde leerlingen en de ouders (zie Tabel 3) sprak thuis Nederlands en een of meer andere talen.

Tabel 3

Talen gesproken door geïnterviewde leerlingen en ouders

	N leerlingen	% leerlingen	N ouders	% Ouders
Alleen Nederlands	1	8.33	3	20
Nederlands en een andere taal/talen	10	83.33	9	60
Andere taal/talen	1	8.33	3	20

3.5 Instrumenten

Er zijn verschillende instrumenten gebruikt om de (ervaren) effecten van de interventie te meten.

Er is tweemaal een *woordenschattoets* afgenomen om de woordenschatontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen: een keer als voormeting (in februari 2021) en een keer als nameting (in juni/juli 2021). Deze toets (zie Appendix) is door leerkrachten en onderzoekers ontwikkeld en is gebaseerd op de Ankerwoorden uit de leesmethode *Veilig Leren Lezen*. Deze woorden werden aangeboden tijdens de interventie. Ook is een aantal veelgebruikte rekenbegrippen opgenomen in de woordenschattoets. De taal- en rekenbegrippen stonden centraal in de meertalige aanpak die werd uitgevoerd in de tweede helft van het schooljaar (30 à 40 begrippen per maand). In totaal werden 31 begrippen verspreid over de interventieperiode willekeurig geselecteerd voor de toets, waarvan 7 rekenbegrippen, die actief getoetst werden. De toets werd individueel en mondeling afgenomen, waarbij leerlingen hardop de betekenis van de begrippen moesten verwoorden. Voorbeelden van de taal- en rekenbegrippen zijn: “de driehoek”, “grinniken”, “de plattegrond”, “het gordijn” en “het speeltoestel”. De score op de toets geeft het percentage goed gescoorde items weer. Voor het goed rekenen van de items was een antwoordmodel gemaakt. De items mochten eenmaal herhaald worden door de getrainde testleider. De woordenschattoetsen werden op school individueel afgenomen. Dit duurde ongeveer 10-15 minuten per leerling.

Er is naast de woordenschattoets gebruik gemaakt van de Citotoetsen voor rekenen-wiskunde en spelling. Er zijn op twee momenten vaardigheidsscores van

[De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen](#)

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

deze Cito-toetsen verzameld: in de maanden maart 2021 (meting 1) en juni 2021 (meting 2).

Verder is een *vragenlijst* met bestaande schalen afgenomen (als voor- en nameting) om inzicht te krijgen in het vertrouwen in eigen kunnen, welbevinden en motivatie van leerlingen. De schaal voor motivatie is gebaseerd op de Intrinsieke Motivatie Schaal (Ryan & Deci, 2000). Voorbeelden van items waren: “de lessen op school zijn saai” en “ik vind de lessen op school plezierig”. De schaal over zelfvertrouwen (self-efficacy) is gebaseerd op de Academic Efficacy Scale (Midgley et al., 2000). Voorbeelden van items waren: “ik kan ook moeilijke dingen op school leren” en “ik kan bijna alles op school, als ik het blijf proberen”. De schaal van welbevinden is gebaseerd op de vragenlijst van Peetsma e.a. (2001). Een voorbeelditem van welbevinden t.o.v. leerlingen was: “in de klas voel ik mij soms alleen”. Een voorbeelditem van welbevinden t.o.v. leerkrachten was: “de juf of meester begrijpt mij”. De oorspronkelijke antwoordschaal was een 5-punts antwoordschaal in de categorieën lopend van “klopt helemaal niet” tot “klopt helemaal wel”. De vragenlijst is gevalideerd voor kinderen vanaf groep 5. Om het mogelijk te maken dat kinderen uit groep 3 de vragenlijst ook konden invullen, zijn enkele aanpassingen gedaan. Zo is met smileys gewerkt in plaats van een 5 punt- antwoordschaal en zijn bepaalde formuleringen vereenvoudigd. Ook werden de items hardop voorlezen door de testleiders en gaven zij extra uitleg aan kinderen voor wie de items lastig te begrijpen waren (zie de Appendix voor de afgenomen vragenlijst). De betrouwbaarheid van de schalen bleek voldoende tot goed (zie Tabel 4).

Tabel 4

Betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) van de schalen bij meting 1 en meting 2

	m1 (N=212)	m2 (Nmin=205)
Motivatie	0.656	0.717
Welbevinden t.a.v. leerkracht	0.776	0.816
Welbevinden t.a.v. medeleerlingen	0.660	0.740
Self-efficacy	0.822	0.745

Tenslotte zijn *interviews* aan de hand van zelf ontwikkelde, semigestructureerde interviewleidraden afgenomen met leerkrachten, ouders en leerlingen van de experimentele scholen. Een vraag voor leerkrachten naar de ervaren effecten van de aanpak was bijvoorbeeld: “Wat zijn volgens jou de opbrengsten van deze aanpak?” Een voorbeeldvraag voor de ouders was: “Wat heeft deze aanpak volgens u opgeleverd voor uw kind?” Een voorbeeldvraag voor de leerlingen was: “Wat heb je hiervan geleerd?” Vervolgens werd doorgevraagd naar effecten (bij leerlingen) op: motivatie, welbevinden, vertrou-

wen in eigen kunnen, kennis/leeropbrengsten en eventuele andere opbrengsten. De interviews met deelnemers uit de experimentele scholen werden direct na afloop van de interventie afgenomen. De leerkrachten werden in focusgroepen geïnterviewd. De focusgroepen vonden per school plaats, met alle leerkrachten van de desbetreffende school die betrokken waren bij de interventie. De leerlingen werden in tweetallen geïnterviewd. Hier is voor gekozen om ieder kind aan het woord te laten komen (dit is lastiger bij interviews met jonge kinderen in grotere groepen) en vanwege het gevoel van veiligheid met een vertrouwde klasgenoot erbij. De ouders/verzorgers (van de kinderen die zelf ook zijn geïnterviewd) zijn tenslotte wel individueel geïnterviewd, omdat het lastig bleek om een gezamenlijk interviewmoment te vinden. Met ouders die geen Nederlands spraken, zijn de interviews in het Engels afgenomen. De interviews met ouders en leerlingen duurden ongeveer 20 minuten, die met de leerkrachten ongeveer een uur.

3.6 Analyse

Er zijn voor de kwantitatieve analyses univariate regressieanalyses uitgevoerd waarbij rekening is gehouden met de clustering van de data (klas, leerling). De afhankelijke variabele voor de verschillende uitkomstmaten is steeds meting 2 (nameting), waarbij rekening werd gehouden met de eerdere score op meting 1 (voormeting) en met de controlevariabelen. De achtergrondvariabelen waarvoor is gecontroleerd zijn: geslacht, thuistaal, leeftijd, percentage leerlingen van Nederlandse herkomst in de klas en percentage leerlingen met ouders die maximaal middelbaar onderwijs hebben gevolgd in de klas. De referentiecategorieën voor de achtergrondvariabelen zijn jongen (in vergelijking met meisje) en thuistaal Nederlands (in vergelijking met meertalig of anders(meer)talig).

Om te onderzoeken of het effect verschillend was voor groepen leerlingen die verschillen in thuistaal zijn interactie-effecten (thuistaal*conditie) toegevoegd aan de modellen.

We hebben de missende gegevens geschat (FIML) in Mplus. Per afhankelijke variabele is geanalyseerd of de missende waarden op de betreffende afhankelijke variabele samenhangen met de achtergrondgegevens van de leerlingen en of de missende waarden op meting 1 en 2 met elkaar samenhangen. Voor alle afhankelijke variabelen bleken de missende waarden compleetly at random (MCAR).

Wat betreft de kwalitatieve analyses, zijn de interviews opgenomen en als eerste stap *verbatim* getranscribeerd. Vervolgens is een contentanalyse uitgevoerd, bestaande uit vier stappen (Miles & Huberman, 1994). De eerste stap bestond uit datareductie, waarbij relevante fragmenten uit de interviews gecodeerd werden met behulp van vooraf opgestelde codes uit de theorie (zoals

codes voor de afhankelijke variabelen ‘motivatie’ en ‘welbevinden’) en codes die uit de data zelf naar voren kwamen (zoals uitdagingen bij het toepassen van de interventie). Zie het codeschema in de Appendix. De tweede stap bestond uit het weergeven van data in overzichtstabellen. Voor elke school zijn voor leerlingen, ouders en leerkrachten data apart weergegeven (within case analysis), waarna voor elke onderzoeksgroep ook over de scholen heen een vergelijkende tabel is gemaakt (cross case analysis). Tijdens dit proces werden daarnaast citaten geselecteerd, die ter illustratie van de bevindingen dienden. De derde stap bestond uit het trekken van conclusies. Op basis van de overzichtsschema’s konden patronen worden gezocht in de data en conclusies worden getrokken.

Als laatste stap werden de uitkomsten geverifieerd, waarbij de verschillende interviews opnieuw met elkaar werden vergeleken, en gericht op zoek werd gegaan naar tegenstrijdigheden of overeenkomsten tussen de interviews. Het was niet mogelijk om voor deze data interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen, omdat het proces interpretatief was (Akkerman et al., 2008). Om de betrouwbaarheid van de analyses te waarborgen, is 10% van de gecodeerde transcripten gecheckt door drie andere onderzoekers. Codes waarover geen overeenstemming was, zijn bediscussieerd en aangepast n.a.v. deze discussie. Niet alleen de codering, maar ook de datamatrices (voor de binnen- en cross-case analyses) en de verschillende fases en beslissingen in het onderzoeksproces zijn getoetst en besproken met andere onderzoekers uit het team (Akkerman, et al., 2008). Verder hebben we, om niet te snel conclusies te trekken, de originele data en interpretaties meerdere keren gecontroleerd en directe citaten uit de interviews gebruikt om onze bevindingen te illustreren en te ondersteunen.

4 Resultaten

4.1 Uitvoering van de meertalige aanpak (deelvraag 1)

Uit de interviews met de leerkrachten blijkt dat de meertalige aanpak op de verschillende scholen vergelijkbaar is vormgegeven en uitgevoerd. De scholen hebben alle begrippen en afbeeldingen geplaatst in een Dropbox zodat op elke school dezelfde begrippen en afbeeldingen meegegeven werden aan de leerlingen. Elke 4 tot 6 weken werden nieuwe taal- en rekenbegrippen meegegeven. De scholen probeerden daarnaast allemaal extra aandacht te geven aan de woorden in de lessen, maar hebben daar, vanwege Corona, niet altijd tijd voor gevonden. De Coronaperiode heeft er volgens leerkrachten voor gezorgd dat de aanpak minder consistent geïmplementeerd kon worden. Ouders mochten daardoor ook niet in de school binnen komen, waardoor het lastiger was om hen fysiek te benaderen over de interventie. De scholen behielden wel allemaal contact met ouders, voornamelijk via online communicatiemiddelen (Social schools). Ook werden afbeeldingen van leerlingen met betrekking tot de meertalige aanpak

320

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[ps.v100i3.17634](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

soms voor de ramen gehangen, zodat ouders gestimuleerd bleven om thuis aan de slag te gaan. Sommige scholen kwamen ook terug op de meertalige aanpak tijdens online oudergesprekken.

4.2 De (ervaren) effecten op sociaal-affectieve variabelen (deelvraag 2)

Voor het in kaart brengen van de effecten op de sociaal-affectieve variabelen, zijn allereerst voor zowel de leerlingen uit de experimentele als controleconditie de gemiddelde scores op motivatie, welbevinden en self-efficacy berekend (Zie Tabel 5).

Tabel 5

Talen gesproken door geïnterviewde leerlingen en ouders

	Meting 1		controle-groep		Meting 2		controle-groep	
	experim-tele groep	s.d.	M	s.d.	experim-tele groep	s.d.	M	s.d.
Motivatie van kinderen (voor leren)	3.65	0.78	3.68	0.81	3.56	0.87	3.46	0.83
Welbevinden t.a.v. leerkracht	3.61	0.74	3.35	0.67	3.50	0.78	3.56	0.78
Welbevinden t.a.v. medeleerlingen	4.22	0.83	3.88	0.96	4.12	0.93	3.77	1.02
Competentiebeleving /self-efficacy	3.94	0.98	3.75	0.97	3.81	0.88	3.83	0.85

Noot. experimentele groep: meting 1, N=106; meting 2, N=100; controlegroep: meting 1, N=106; meting 2, N=105.

321

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634>

org/10.59302/ps.v100i3.17634

ps.v100i3.17634

Vervolgens zijn de voor- en nameting van de experimentele en controleconditie met elkaar vergeleken (zie Tabel 6).

De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

Tabel 6

Ongestandaardiseerde coëfficiënten en effectgroottes van de univariate multilevel analyses voor sociaal-emotionele ontwikkeling waarbij de voor- en nameting van de experimentele en controleconditie zijn vergeleken, na controle voor achtergrondgegevens

	Meting 1				Meting 2				Meting 2 gecontroleerd voor meting 1			
	B	SE	p-value	ES	B	SE	p-value	ES	B	SE	p-value	ES
Motivatie	.002	0.22	0.92	0.03	0.06	0.16	0.69	0.08	0.05	0.10	0.64	0.06
Welbevinden tav leerkracht	0.29	0.06	<0.01	0.42	0.03	0.13	0.85	0.03	-0.12	0.11	0.28	-0.18
Welbevinden tav medeleerlingen	0.22	0.10	0.03	0.26	0.19	0.13	0.14	0.20	0.12	0.13	0.35	0.14
Competentiebeleving/self-efficacy	0.21	0.13	0.11	0.22	-0.01	0.11	0.90	-0.02	-0.10	0.08	0.22	-0.13

Tabel 7

Gemiddelden voor de sociaal-emotionele ontwikkeling naar thuistaal en conditie (zonder controle achtergrondgegevens)

	Meting 1				Meting 2				
	experi- mentele groep		controle groep		experi- mentele groep		controle groep		
	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.	
Motivatie	Alleen Nederlands	3.51	0.77	3.71	0.82	3.51	0.73	3.33	0.87
	Nederlands en een andere taal/ talen	3.75	0.78	3.75	0.85	3.64	0.93	3.63	0.79
Welbevinden t.a.v. leerkracht	Andere taal/talen	4.07	0.78	3.40	0.58	3.42	1.46	3.36	0.82
	Alleen Nederlands	3.58	0.68	3.38	0.70	3.51	0.73	3.42	0.83
Welbevinden t.a.v. medeleerlingen	Nederlands en een andere taal/ talen	3.64	0.80	3.34	0.66	3.61	0.73	3.64	0.71
	Andere taal/talen	3.60	0.85	3.29	0.70	3.47	1.17	3.69	0.81
Self-efficacy	Alleen Nederlands	4.34	0.59	4.06	0.87	4.13	0.91	3.67	1.03
	Nederlands en een andere taal/ talen	4.16	1.02	3.97	0.83	4.18	0.86	3.95	0.98
Self-efficacy	Andere taal/talen	3.82	0.84	3.85	1.22	3.63	1.51	3.58	1.06
	Alleen Nederlands	4.03	0.80	3.76	0.95	3.84	0.90	3.81	0.82
Self-efficacy	Nederlands en een andere taal/ talen	3.92	1.05	3.71	1.08	3.81	0.88	3.83	0.90
	Andere taal/talen	3.48	1.60	3.85	0.62	3.58	0.84	3.89	0.88

De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

Uit de analyses blijkt dat het verschil tussen de experimentele scholen en controlescholen voor geen van de sociaal-affectieve variabelen significant is. De leerlingen van de experimentele scholen gaan dus niet significant meer vooruit in motivatie, welbevinden en self-efficacy dan de leerlingen van de controlescholen.

Er is tevens onderzocht of het effect anders is voor leerlingen die verschillen in thuistaal. In Tabel 7 staan de gemiddelde scores naar thuistaal en conditie op het moment van de voor- en nameting.

In Tabel 8 staan de uitkomsten van de analyses met de toegevoegde interactie-effecten.

Tabel 8
Ongestandaardiseerde coëfficiënten en effectgroottes van de univariante multilevel analyses voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, na controle voor achtergrondgegevens met toevoeging van interactie-effecten

	Meting 1												
	B	SE	p-value	ES	B	SE	p-value	ES	B	SE	p-value	ES	
Motivatie	NL en andere taal*conditie	0.20	0.22	0.36	0.26	0.14	0.19	0.46	0.17	0.09	0.12	0.42	0.12
	andere taal*conditie	0.42	0.23	0.06	0.55	-0.04	0.57	0.94	-0.05	-0.16	0.52	0.76	-0.21
Welbevinden t.a.v.	NL en andere taal*conditie	0.08	0.10	0.47	0.11	0.18	0.18	0.31	0.24	0.16	0.12	0.19	0.24
	andere taal*conditie	0.03	0.22	0.88	0.05	0.08	0.38	0.83	0.11	0.12	0.26	0.65	0.18
Welbevinden t.a.v.	NL en andere taal*conditie	-0.19	0.14	0.18	-0.21	0.07	0.19	0.73	0.07	0.14	0.20	0.47	0.16
	andere taal*conditie	-0.61	0.26	0.02	-0.70	-0.42	0.79	0.60	-0.44	-0.18	0.71	0.80	-0.20
Self-efficacy	NL en andere taal*conditie	-0.14	0.20	0.48	-0.15	-0.05	0.15	0.73	-0.06	0.03	0.10	0.74	0.04
	andere taal*conditie	-0.74	0.52	0.15	-0.78	-0.29	0.34	0.39	-0.34	0.10	0.17	0.54	0.13

Er blijkt voor geen van de sociaal-affectieve variabelen een significant verschil te zijn tussen leerlingen die verschillen in thuistaal en op de experimentele school zitten (na controle voor de score op voormeting en achtergrondgegevens). Leerlingen met een andere thuistaal die op een experimentele school zitten gaan niet significant meer vooruit dan de leerlingen die thuis Nederlands spreken en op een experimentele school zitten.

Ondanks dat de kwantitatieve analyses van de leerlingvragenlijsten geen significant verschil in ontwikkeling lieten zien in sociaal-affectieve variabelen, blijkt dit wel uit de interviews. De leerkrachten *ervaren* een positieve invloed van de aanpak op de motivatie van leerlingen. Ook ervaren leerkrachten dat de betrokkenheid en het enthousiasme van de leerlingen vooruitgaat. Bovendien zien zij dat leerlingen die thuis hebben geoefend met de woorden, de lesstof beter begrijpen en daardoor beter mee kunnen doen met de les. Zo omschrijft leerkracht Judith:

...Dat normaal gesproken als je het verhaal in het Nederlands vertelt, dan haken ze af omdat ze na een poosje niet meer weten waar het over gaat. En nu wisten ze precies waar het over ging en konden ze meepraten, konden ze ook vragen beantwoorden, omdat ze het al eerder in hun eigen taal hadden gehoord. (...) en dan zag je wel echt een betrokkenheid en enthousiasme (School B).

De ouders merken dat de leerlingen gemotiveerder naar school gaan, hoewel de leerlingen thuis niet altijd gemotiveerd waren om te oefenen. Volgens ouders gaan de kinderen met meer plezier naar school, omdat ze de lesstof beter begrijpen. Zo zegt een ouder:

She wants to go to school when she feels she can perform well. If tasks are too hard for her, she doesn't want to go to school anymore. (...) exercises at home help (...) (School C).

Ook de leerlingen zelf geven aan dat ze door het oefenen met de woorden meer zin krijgen in school. Ze vinden het leuk om nieuwe dingen te leren.

Naast motivatie, ervaren verschillende leerkrachten tevens een groei in het *welbevinden* van leerlingen, ook al werd hierop vanuit de kwantitatieve analyses geen significant effect gevonden. De leerkrachten van scholen B en C ervaren dat het welbevinden hard vooruitgaat als leerlingen thuis met de woorden oefenen. Ze zien dat de kinderen lekkerder in hun vel zitten, dat ze meer durven, omdat ze hebben geoefend. De ouders ervaren ook een groei in welbevinden van leerlingen. Ze gaan hierbij vooral in op het welbevinden ten aanzien van medeleerlingen. Zij zien dat leerlingen beter leren communiceren met medeleerlingen, waardoor het contact tussen leerlingen onderling beter wordt. Zo zegt een ouder:

[De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen](#)

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

(...). Sociale contacten van een kind hè, als een kind niet weet wat een tafel is in het Nederlands, ja dan, of wat spelen is [...] dan kan ik me voorstellen dat het op het schoolplein misschien ook wat moeilijker gaat allemaal. Tussen kinderen onderling (School B).

De leerlingen op twee scholen (school B en C) zeggen het fijn te vinden om in hun eigen taal te mogen oefenen. Leerlingen van school B voelen zich fijner omdat ze gemakkelijker kunnen samenwerken met klasgenootjes.

De leerkrachten van zowel school A, B als C geven aan dat de kinderen door de aanpak tevens een sterker gevoel van eigen kunnen (*self-efficacy*) ontwikkelen. Zo zegt Karina:

ja, en dan ook als ze het weten zie je echt wel zo'n, dan zie je echt wel echt van oh ik weet het. Je weet wel, zo'n ik kan het gevoel (School A).

Lulu zegt hierover:

ja, ja, ik weet zeker (...) leerlingen waarvan ik dat gewoon heel bewust heb gezien, dat zij door het vaak oefenen van het verhaal gewoon sterker in hun schoenen staan (School C).

Ouders van school A geven aan dat de kinderen zich trots voelen als ze zien dat door te oefenen dingen op school ineens lukken:

...Als ze de plaatjes pakten en ze spraken over het woordje wat ermee bedoeld wordt en als ze het begrepen en goed hadden dan zag je gewoon aan ze dat ze trots waren.

Daarnaast geven alle ouders van school A, B en C aan dat het zelfvertrouwen van de kinderen is gegroeid. Kinderen leren zichzelf beter uit te drukken en hun eigen taal/talen beter te gebruiken tijdens het leren volgens de ouders. Hierdoor wordt het leren op school makkelijker en krijgen ze meer zelfvertrouwen. Een ouder omschrijft dit als volgt:

Dus als je de wereld om je heen steeds beter gaat begrijpen en je steeds beter gaat kunnen uitdrukken, dat je je dan dus ook zekerder voelt van jezelf (...) (School B).

De kinderen geven aan dat het thuis oefenen heeft geholpen bij hun zelfvertrouwen. De kinderen geven aan dat het leren op school makkelijker gaat en dat ze hierdoor dingen makkelijker kunnen leren, zoals rekenen of lezen. Een leerling zegt dit als volgt:

Nou, omdat ik het heel veel heb geoefend, daarom vind ik meer dat ik voel dat ik het nu opeens heel goed kan (School B).

4.3 De (ervaren) effecten op cognitieve variabelen (deelvraag 3)

Naast de sociaal-affectieve uitkomsten zijn de *cognitieve resultaten* onderzocht. Tabel 9 geeft de gemiddelde scores weer op de cognitieve variabelen.

Tabel 9

Gemiddelden voor de toetsen per conditie

	Meting 1				Meting 2			
	experimentele groep		controlegroep		experimentele groep		controlegroep	
	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.
Woordenschattoets	0.47	0.20	0.43	0.18	0.55	0.18	0.49	0.20
Rekenen/Wiskunde	131.38	38.49	115.91	42.39	144.25	29.29	135.85	38.76
Spelling	180.07	49.69	146.26	63.45	232.74	55.30	184.87	63.87

Noot. Woordenschattoets: experimentele groep N=101 (m1) en 95 (m2); controlegroep N=97 (m1) en 86 (m2); Rekenen-Wiskunde: experimentele groep N=103 (m1) en 99 (m2); controlegroep N=91 (m1) en 92 (m2); Spelling: experimentele groep N=102 (m1) en 101 (m2); controlegroep N=91 (m1) en 90 (m2).

In Tabel 10 staan de uitkomsten van de analyses, waarbij de voor- en nameting van de experimentele en controlegroep zijn vergeleken.

Wat betreft Cito spelling en rekenen-wiskunde blijkt dat er op meting 2, na controle voor de score op meting 1 en achtergrondgegevens, significante verschillen zijn tussen de leerlingen van de experimentele scholen en de controlescholen.

De leerlingen van de experimentele scholen gaan significant meer vooruit in hun vaardigheidsscore op spelling dan de leerlingen van de controlescholen. De effectgrootte was medium ($ES = 0.57$). Voor woordenschat (eigen toets) is het verschil in vooruitgang tussen de leerlingen van de experimentele scholen en de controlescholen niet significant. Voor rekenen-wiskunde blijkt dat zowel de experimentele als controlegroep vooruitgaan in gemiddelde scores (zie Tabel 9), maar dat de groei het kleinst is bij de experimentele scholen (Zie Tabel 10). Het effect was echter klein ($ES = 0.35$). Wederom is aanvullend onderzocht of het effect van de interventie anders is voor leerlingen die verschillen in thuistaal. In

Tabel 10

Ongestandaardiseerde coëfficiënten en effectgroottes van de univariate multilevel analyses voor de toetsen waarbij de voor- en nameting van de experimentele en controleconditie zijn vergeleken, na controle voor achtergrondgegevens

	Meting 1					Meting 2 gecontroleerd voor meting 1						
	B	SE	p-value	ES	B	SE	p-value	ES	B	SE	p-value	ES
Woordenschattoets (N=204)	-0.02	0.02	0.34	-0.14	-0.01	0.03	0.75	-0.07	<0.01	0.02	0.87	0.04
Spelling (N=195)	16.51	14.50	0.26	0.35	33.05	13.40	0.01	0.63	23.12	9.74	0.02	0.57
Rekenen-Wiskunde (N=195)	4.84	8.98	0.59	0.15	-2.32	7.37	0.75	-0.08	-5.72	2.23	0.01	-0.35

Tabel 11 staan de gemiddelde scores naar thuistaal en conditie op de voor- en nameting.

Uit Tabel 12 blijkt dat alleen voor spelling (tijdens de nameting) het verschil tussen groepen leerlingen die verschillen in thuistaal en op de experimentele school zitten significant is (na controle voor de score op meting 1 en achtergrondgegevens). De groep leerlingen gaan allemaal vooruit qua spellingsprestaties, maar de groep leerlingen die thuis Nederlands spreekt gaat significant meer vooruit dan de groep met een andere thuistaal. Leerlingen die een andere thuistaal in combinatie met Nederlands spreken verschillen echter niet significant van leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken. Dus leerlingen die Nederlands spreken en leerlingen die een andere thuistaal in combinatie met Nederlands spreken, profiteren het meest van de aanpak.

Tabel 11

Gemiddelden voor de toetsen naar thuistaal en conditie

		Meting 1				Meting 2			
		experimentele groep		controlegroep		experimentele groep		controlegroep	
		M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.
Woordenschat	Alleen Nederlands	0.53	0.20	0.51	0.16	0.60	0.17	0.55	0.18
	Nederlands en andere taal/talen	0.41	0.18	0.37	0.18	0.51	0.18	0.48	0.19
	Anderen taal/talen	0.37	0.14	0.37	0.17	0.39	0.22	0.38	0.20
Rekenen-Wiskunde	Alleen Nederlands	141.75	40.69	132.33	42.75	150.10	29.07	150.05	39.48
	Nederlands en andere taal/talen	124.44	29.05	101.43	32.15	140.40	26.65	124.13	32.83
	Anderen taal/talen	112.67	45.97	139.87	50.75	134.50	37.22	128.60	41.14
Spelling	Alleen Nederlands	188.98	50.63	171.71	57.38	244.54	52.94	206.59	56.39
	Nederlands en andere taal/talen	176.89	38.55	123.34	58.82	228.93	53.52	168.76	70.58
	Anderen taal/talen	134.00	87.87	139.87	69.33	172.50	49.44	166.93	48.35

De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

Tabel 12

Ongestandaardiseerde coëfficiënten en effectgroottes van de univariate multilevel analyses voor de toetsen, na controle voor achtergrondgegevens met toevoeging van interactie-effecten

	Meting 1				Meting 2 gecontroleerd voor meting 1							
	B	SE	P-value	ES	B	SE	P-value	ES				
Woordenschattoets (N=204)	-0.09	0.04	0.03	-0.52	-0.05	0.03	0.10	-0.31	0.01	0.03	0.72	0.09
andere taal*conditie	-0.11	0.03	<0.01	-0.69	-0.15	0.05	0.01	-0.96	-0.05	0.05	0.33	-0.47
Spelling (N=195)	-1.34	11.37	0.91	-0.03	-5.28	9.83	0.59	-0.10	-5.71	7.85	0.47	-0.14
andere taal*conditie	-32.94	27.37	0.23	-0.69	-57.86	10.28	<0.01	-1.11	-30.71	13.54	0.02	-0.75
Rekenen-Wiskunde (N=195)	-8.18	6.07	0.18	-0.25	-3.77	6.95	0.59	-0.13	1.05	4.99	0.83	0.06
andere taal*conditie	-19.03	10.45	0.07	-0.59	-10.09	11.52	0.38	-0.35	3.40	7.45	0.65	0.21

Noot. De referentiecategorie voor thuistaal is alleen Nederlands en de referentiecategorie voor conditie is de controlegroep

Voor Cito rekenen-wiskunde en woordenschat (eigen toets) geldt dat de leerlingen die thuis Nederlands en een andere taal spreken of een andere taal/talen spreken en op de experimentele school zitten niet significant verschillen in vooruitgang in vergelijking met de leerlingen die thuis Nederlands spreken en op de experimentele school zitten.

Samengevat blijkt dus uit de kwantitatieve analyses dat de leerlingen uit de experimentele conditie significant meer groeien op cognitief gebied (spellingprestaties) dan leerlingen in de controleconditie. De interviews bevestigen dit beeld; leerkrachten ervaren ook een groei van leerlingen op cognitief gebied. Deze leerkrachten zien een groei op verschillende leergebieden. Leerlingen ontwikkelen volgens leerkrachten (en ouders en leerlingen zelf) een grotere woordenschat en ook meer begrip en kennis van de aangeboden stof. Deze groei is volgens leerkrachten vooral te zien bij leerlingen die thuis veel met hun ouders oefenen. Lulu omschrijft dit als volgt:

En dat zie je dat heel gemotiveerde ouders, zie je de kinderen dus echt een niveau van omhoog gaan (School C).

Alle leerkrachten geven ook aan dat het begrijpen van de woorden nodig is om de lessen op school beter te begrijpen. Judith beschrijft dit als volgt:

En zeker, een heleboel die verhaalsommen bijvoorbeeld. Het is heel talig. Natuurlijk wordt er wel iets aan rekenvaardigheid verwacht, maar ook dat je begrijpt wat er wordt verteld. ... (School B)

Niet alleen de kennis van leerlingen gaat volgens de geïnterviewden zichtbaar vooruit. De taalspecialist van school A, Sandra, geeft aan dat deze leerlingen ook een beter leervermogen ontwikkelen:

Het leervermogen gaat dan ook omhoog, dat zien we in de woordenschat ook, als ze dat consequent doen, je ziet ook het leervermogen toenemen. Dat ze op een gegeven moment wel echt zoveel woorden per dag of per week kunnen onthouden.

Ouders ervaren dat hun kinderen door het samen oefenen in de voorkeurstaal een betere en bredere woordenschat ontwikkelen. Zij vinden dat hun kinderen beter leren communiceren, met ouders en andere kinderen. Daarnaast denken ouders dat de aanpak vooral een positief verschil maakt voor leerlingen die achterlopen qua Nederlandse woordenschat of die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands:

...Ik denk vooral dat het voor kinderen die uhm bijvoorbeeld heel erg achterlopen met hun woordenschat dat dat ze wel heel erg kan helpen (School C).

[De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen](#)

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

De leerlingen zien ook dat hun woordenschat groeit. Ze voelen zichzelf “slimmer” en beter worden in het leren van verschillende vakken. De kinderen geven aan dat door veel met de woorden te oefenen, je meer kan leren. Een paar kinderen gaven wel aan dat ze het lastig vinden om te switchen tussen de verschillende talen. Zo geeft een leerling aan:

Soms ben ik in de war wat Nederlands en wat Engels is (School A).

Tijdens de interviews kwamen verschillende waardevolle elementen van de aanpak naar voren. De leerkrachten gaven aan dat het ‘mogen gebruiken van de voorkeurstaal’ en de ‘samenwerking tussen school en ouders’ als waardevol worden beschouwd. Leerkrachten geven daarbij aan dat ouders door deze aanpak het gevoel en vertrouwen krijgen dat ze zelf een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van hun kind, en dat hun thuistaal daar juist bij kan helpen in plaats van dat het een belemmering vormt. Judith beschrijft dit als volgt:

(...) Dan denk je eerst dat je nou ja dat het een soort belemmering is dat je de Nederlandse taal niet goed spreekt, maar uiteindelijk is het een, nou ja voor je eigen kind een soort verrijking dat je op die manier je kind kan helpen (school B).

Ouders ervaren, net als leerkrachten, dat de samenwerking tussen school en ouders positief is voor de ontwikkeling van de kinderen. Ouders geven verder aan dat het is dat er binnen de interventie ‘concrete materialen/middelen’ zijn waarmee ze samen met hun kinderen kunnen oefenen, zodat ze weten wat er van ze verwacht wordt.

5 Conclusie en Discussie

De hoofddoelstelling van dit onderzoek was om de (ervaren) effecten van de interventie “Kans in Taal” (KiT) te evalueren, die gebaseerd is op de benadering van translanguaging (García & Wei, 2014) en waarin ouderbetrokkenheid centraal stond. Translanguaging is een meertalige benadering die ingezet kan worden in het onderwijs om de thuistaal/-talen van leerlingen te verwelkomen en te benutten bij het leren van nieuwe concepten in de schooltaal (Duarte, 2022). Translanguaging biedt ouders, doordat de eigen thuistaal centraal staat, de mogelijkheid om bij te dragen aan de schoolse ontwikkeling van hun kind. Er wordt al wel geëxperimenteerd met de inzet van meertaligheid in de praktijk, omdat daar grote behoefte aan is, maar deze experimenten worden veelal niet systematisch onderzocht op effectiviteit (Herzorg-Punzenberger, et al., 2017). Met onze studie wilden wij de meertalige aanpak Kans in Taal: KiT (voor leerlingen en ouders) op effectiviteit in de praktijk onderzoeken.

Leerkrachten van drie verschillende basisscholen en onderzoekers uit drie Amsterdamse kennisinstituten hebben binnen de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam gezamenlijk een concrete onderwijsaanpak ontwikkeld en geëvalueerd waarin kinderen taal- en rekenbegrippen die op school worden aangeboden thuis met hun ouders, in hun *voorkeurstaal*, hebben geoefend.

Uit de interviews kwam naar voren dat zowel leerkrachten, ouders als leerlingen positieve opbrengsten ervaren van de aanpak voor de sociaal-affectieve ontwikkeling (motivatie, welbevinden en vertrouwen in eigen kunnen) van kinderen. Ook ervaren leerkrachten en ouders dat de cognitieve ontwikkeling (leerprestaties, waaronder woordenschat) van leerlingen vooruitgaat, doordat leerlingen gebruik leren maken van hun meertalige achtergrond. Deze resultaten zijn in lijn met eerdere onderzoeken waarin positieve opbrengsten van meertalige aanpakken zijn gevonden (zie bijvoorbeeld Kirsch & Seele, 2020). Als waardevol element van de aanpak noemden ouders en leerkrachten de samenwerking tussen school en thuis. In eerder onderzoek naar kansengelijkheid is reeds het belang van een goede samenwerking tussen school en thuis benadrukt. Dit sluit aan bij de benadering van ‘sense of agency’; wanneer ouders het gevoel hebben een belangrijke bijdrage te kunnen leveren aan de schoolprestaties van hun kind draagt dit bij aan een succesvolle schoolloopbaan, en aan het verminderen van kansengelijkheid (Siraj & Mayo, 2014). In het huidige onderzoek naar de aanpak met de KiT worden deze positieve ervaringen ook gerapporteerd.

De kwantitatieve resultaten laten een significante groei van leerlingen in leerprestaties zien. Meer specifiek zijn de leerlingen die deelnamen aan de aanpak significant meer gegroeid in *spellingprestaties* dan leerlingen die niet deelnamen aan de aanpak met de KiT. Dit is in lijn met eerder internationaal onderzoek waarin het belang van een meertalige aanpak voor het taalonderwijs wordt benadrukt. Translanguaging kan bijdragen aan een beter morfologisch bewustzijn (Claravall, 2016) en dat is weer bevorderlijk voor de ontwikkeling van spellingsvaardigheden (Feng Teng & Fang, 2022). Dat we een positieve bijdrage van de interventie op spellingsvaardigheden hebben gevonden is een belangrijke uitkomst, zeker in het licht van afgenomen spellingprestaties van Nederlandse basisschoolleerlingen (Haeremans, et al., 2022). Dit onderzoek laat verder zien dat leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken en leerlingen die thuis Nederlands en een andere taal spreken meer profiteren van de interventie dan leerlingen die thuis een andere taal spreken wat betreft hun spellingprestaties. Mogelijk was het voor de groep leerlingen die thuis geen Nederlands spreekt lastiger om de transfer van het oefenen in de eigen thuistaal naar het Nederlands te maken. Onderzoek van Bosma et al. (2022) laat zien dat de leerkracht leerlingen kan ondersteunen om connecties tussen verschillende talen te maken en ‘cross-linguistic transfer’ mogelijk te maken. Mogelijk was er voor deze groep leerlingen extra ondersteuning vanuit de leerkracht nodig bij deze transfer. Leerkrachten uit dit onderzoek gaven aan dat ze hier door Corona in de klas niet altijd evenveel aandacht konden besteden.

[De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen](#)

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

In dit onderzoek kon geen significant effect van de interventie op rekenprestaties worden aangetoond. Leerlingen uit zowel de experimentele groep als controlegroep gingen vooruit in rekenprestaties, maar de leerlingen uit de controlegroep gingen significant meer vooruit dan de leerlingen uit de experimentele groep. Het ging hier echter om een klein effect. Tevens zijn de scholen in dit onderzoek wel specifiek op taal- en leesmethode, maar niet op rekenmethode geselecteerd. Het is goed mogelijk dat dit verschil in rekenmethode de rekenresultaten beïnvloed heeft. Dat we niet geselecteerd hebben op rekenmethode is een belangrijke beperking van het onderzoek. Daarom dienen de rekenuitkomsten heel voorzichtig geïnterpreteerd te worden.

Er werd geen significant effect gevonden op de groei in woordenschat. Dit komt mogelijk door een te kleine selectie van woorden in de woordenschattoets uit een groot aanbod in de interventie. Een andere mogelijke verklaring is dat we geen passieve, maar alleen de actieve woordenschat in het Nederlands hebben gemeten. Actieve woordenschat is een moeilijkere vaardigheid, waardoor het ook lastiger is om hierop een effect aan te tonen. Daarnaast kregen de leerlingen in de controlegroep dezelfde woorden in de klas aangeboden als de leerlingen in de experimentele groep (in de klas *en* thuis), omdat ze dezelfde methode volgden (*Veilig Leren Lezen*). Wellicht dat hierdoor geen verschillen gedetecteerd konden worden in deze kleine steekproef. Een andere mogelijke verklaring is de relatief korte looptijd van de interventie en de korte duur tussen de voor- en nameting. Om tot significante verbetering te kunnen leiden, hebben interventies gericht op de ontwikkeling van schooltaalvaardigheden veel tijd nodig (5 tot 7 jaar volgens Cummins, 2000). Tot slot was er een discrepantie tussen de kwalitatieve en kwantitatieve uitkomsten wat betreft de sociaal-affectieve variabelen. In de interviews werden positieve opbrengsten van de aanpak gerapporteerd op motivatie, vertrouwen in eigen kunnen en welbevinden, terwijl deze uitkomsten niet konden worden bevestigd vanuit de vragenlijsten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat tijdens de interviews specifiek kon worden ingegaan op situaties waarin leerlingen hun thuistaal mochten gebruiken, terwijl bij de vragenlijsten meer in algemene zin naar de sociaal-affectieve variabelen is gevraagd. Mogelijk zijn de vragenlijsten ook niet gevoelig genoeg geweest om de effecten te kunnen detecteren. Dit bleek ook het geval te zijn in ander onderzoek naar soortgelijke uitkomsten (Volman & 't Gilde, 2020). Een andere mogelijke verklaring voor het verschil kan zijn dat de uitkomsten van de interviews vooral op gesprekken met leerkrachten en ouders zijn gebaseerd, en de vragenlijsten door leerlingen zijn ingevuld. Mogelijk hebben leerkrachten en ouders positief geantwoord, omdat ze zelf betrokken waren bij de aanpak. Echter, we hebben ook interviews met de leerlingen gehouden, die zelf ook positieve opbrengsten van de aanpak rapporteren.

Beperkingen en toekomstig onderzoek

Dit onderzoek vond plaats tijdens de Coronapandemie. Dit heeft er volgens leerkrachten voor gezorgd dat de aanpak minder goed geïmplementeerd kon worden. Ouders mochten niet in de school binnen komen, waardoor het lastiger was om hen fysiek te benaderen over de interventie. Ook lukte het leerkrachten niet altijd om in de klas terug te komen op de woorden. Mogelijk zijn er daarbij ook verschillen geweest tussen de leerkrachten. Het is interessant om ook na de pandemie met de interventie aan de slag te gaan, daarbij systematisch in kaart te brengen hoe de implementatie is verlopen, en de effecten daarvan te onderzoeken. Een andere beperking is dat in dit onderzoek sprake was van een beperkte interventieduur en onderzoeksgroep met een redelijk kleine omvang. Voor vervolgonderzoek kan het interessant zijn om het op te schalen, met een langere looptijd en meer experimentele en controlescholen. Echter, de beperkte omvang van de onderzoeksgroep maakte het wel mogelijk om meer diepgaande inzichten te verzamelen. Daarnaast kunnen we met dit onderzoek niet vaststellen aan welk element van de interventie afzonderlijk (translanguaging of ouderbetrokkenheid) de gevonden resultaten kunnen worden toegeschreven. De scholen die meededen, wilden de aanpak juist geïntegreerd, met beide elementen, aan hun leerlingen aanbieden. Voor de controlegroep was het, in tijden van Corona en grote lerarentekorten, alleen haalbaar om scholen te vinden die niet met de aanpak werkten (passieve controlegroep). Voor vervolgonderzoek is een design met vergelijkingsgroepen waarin de verschillende elementen van de aanpak afzonderlijk worden toegepast interessant. Tenslotte zijn de focusgroepen met de leerkrachten in deze studie een aandachtspunt. Een nadeel van focusgroepen is dat sommige deelnemers meer dan andere aan het woord komen en dat deelnemers elkaar kunnen beïnvloeden. In de interviews is wel zoveel mogelijk geprobeerd de verschillende leerkrachten aan het woord te laten en ruimte te bieden voor alternatieve ervaringen.

Ondanks de beperkingen, genereert dit onderzoek meer kennis en inzicht in hoe leerkrachten concreet vorm kunnen geven aan een meertalige aanpak in hun klas en wat daarvan de (ervaren) opbrengsten zijn op zowel sociaal-affectieve als cognitieve variabelen. De aanpak kan als voorbeeld dienen voor andere scholen die de meertalige achtergrond van hun leerlingen (beter) willen benutten.

Noten

- ¹ We bedanken alle leerkrachten, leerteambegeleiders, themateamleiders, schoolleiders, en onderzoekscoördinatoren van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam die aan dit onderzoek hebben bijgedragen.

Referenties

- Agirdag, O., & Kambel, E. (2017). *Meertaligheid in het onderwijs*. Meppel: Boom Uitgevers.
- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (2008). Auditing Quality of Research in Social Sciences. *Quality & Quantity*, 42(2), 257–274.
- Auteur (2016; 2019; 2022). Details verwijderd voor peer review.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bautista-Thomas, C.M. (2015). Translanguaging and parental engagement. *Theory, Research and Action in Urban Education*, 4(1), 1-11.
- Blikslager, D., Prent, M., van Roekel, M., de Boer, E., Zijlstra, A. H., & Gaikhorst, L. (2022). *Kans in Taal: de KiT. De Nederlandse woordenschat vergroten via de thuistaal. Voor basisschoolleerkrachten*. Amsterdam: Werkplaats Onderwijs-onderzoek Amsterdam.
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., & Blom, E. (2022). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 225-247. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00586-6>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193-198.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Claessens, L. C., Pennings, H. J., van der Want, A. C., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2014). De docent en het sociale klimaat in de klas: een exploratieve studie naar verschillende aspecten van docent-leerling relaties. *Pedagogische studieën*, 91, 302-317.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual review of applied linguistics*, 37, 203-217.
- Christensen, M. V. (2022): Math in Arabic and other languages: exploring the possibilities of translanguaging practices in the classroom, *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2085711>
- Claravall, E. (2016). Integrating Morphological Knowledge in Literacy Instruction. Framework and Principles to Guide Special Education Teachers. *Teaching Exceptional Children*, 48(4), 195-203.
- Cummins, J. (2019). Should Schools Undermine or Sustain Multilingualism? an Analysis of Theory, Research, and Pedagogical Practice. *Sustainable Multilingualism*, 15(1), 1–26.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dougherty, J. (2021). Translanguaging in Action: Pedagogy that Elevates. *ORTE-SOL Journal*, 8, 19-32.

336

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/>

[ps.v100i3.17634](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

- Driouch, A. (2022). Translanguaging as an Inclusive Pedagogical Practice in Early Education Classes. *International Journal of Language and Literacy Studies*, 4(4), 76-97.
- Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. T. (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs: Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal*, 6(2), 14-17.
- Duarte, J. (2022). Alleen Nederlands in de klas? Nee? Hoe je thuistalen van leerlingen effectief inzet. *Meertaal*, 9(3), 10-12.
- Feng Teng, M., & Fang, F. (2022). Translanguaging pedagogies in developing morphological awareness: the case of Japanese students learning Chinese in China. *Applied Linguistics Review*, 1-30.
- Frijns, C. (2019). *De vliegtuigklas. Naar sterk taalonderwijs op de basisschool*. Kalmthout: Pelckmans Pro.
- García, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Wei, L. (2014). Language, bilingualism and education. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Haelermans, C., Wetten, S., Abbink, H. Boumann, S., Hendrickx, S., Hendrikse, A., Jacobs, M., Meijer, R. & Vugt, L. (2022). *Balans na twee en een half jaar: nog steeds grote vertraging voor spelling en rekenen-wiskunde*. Den Haag: NRO.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Hendriks, K., Maes, F., Ghesquière, P., Verschueren, K., & Van Damme, J. (2008). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: leerlingperceptievragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007)*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Herzog-Punzenberger, B. Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H. (2017). *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hornberger, N., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>
- Kirsch, C., & Seele, C. (2020). Translanguaging in Early Childhood Education in Luxembourg: from Practice to Pedagogy. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strykala (Eds.), *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education* (pp. 63-82). US: Springer.
- Latisha, M., & Young, A. (2017). Engaging with emergent bilinguals and their fa-

milies in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion, *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 455-473.

<https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368147>

Le Pichon-Vorstman, E., & Kambel, E. R. (2017). Meertalige strategieën, taalonzekerheid en rekenen met anderstaligen: voorbeelden uit Suriname. In O. Agirdar & E.-R. Kambel (red.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 17-38). Amsterdam: Boom Uitgevers.

Lorenz, E., Krulatz, A., & Torgersen, E. N. (2021). Embracing linguistic and cultural diversity in multilingual EAL classrooms: The impact of professional development on teacher beliefs and practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103428. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103428>

Makonye, J. P. (2019). The effect of translanguaging in teaching the Grade 6 topics of perimeter and area in rural schools. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 37(3), 221-231.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Patterns of Adaptive Learning Scales*. Michigan: University of Michigan.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Menheere, A., & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: HvA.

Nieuwboer A. & Van Tuijl, C. (2017). Relaties in de klas: een multi-level onderzoek naar voorspellers van de leerkracht-leerling relatie en peer relaties op individueel en klasniveau. *Pedagogische studiën*, 94, 1-24.

Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & De Kat, E. (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. *Education in Europe, cultures, values, institutions in transition*, 14, 54-74.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Haugan, Chen, B.H., & Sablil, N. (2011). Organizing Research and Development at the intersection of learning, implementation and design. *Educational Researchers*, 40, 331-337.

Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128.

Ryan, R.M., & E.L. Deci. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Roorde, D., Jak, S., Zee, M., & Oort, F. (2017). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 24(3), 1-23.

338

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[ps.v100i3.17634](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>

Schleicher, A. (2019). *Pisa 2018. Insights and Interpretations*. Paris: OECD.

Siraj, I., & Mayo, A. (2014). *Social Class and Educational Inequality. The impact of Parents and Schools*. Cambridge: University Press.

Ticheloven, A. (2017). Translanguaging: een oplossing voor meertalige klassen? In O. Agirdag & E-R. Kambel (red.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp.39-43). Mepel: Boom.

Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2021). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives, *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 491-514. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>

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

Van Laere, E., Aesaert, K., & Van Braak, J. (2014). The Role of Students' Home Language in Science Achievement: A multilevel approach. *International Journal of Science Education*, 36(16), 2772–2794.

Van der Pluijm, M. (2020). Introduction: Adapting to lower-educated parents in support of child language development. In M. van der Pluijm (Eds.), *At Home in Language* (pp. 11-24). Rotterdam: Hogeschool.

Van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., Bramer, W., & Arends, L. (2019). *Stimulering van geletterdheid met ouder-kindprogramma's voor kinderen in achterstandssituaties*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Volman, M. & t' Gilde, J. (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>

Yuzlua, M.Y., & Dikilitas, K. (2022). Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovating in language learning and teaching*, 16(2), 176-190.

Auteurs

Lisa Gaikhorst is universitair docent bij het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam.

Merlijn Karssen is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

Haytske Zijlstra is onderzoeker en docent bij de Universitaire Pabo van Amsterdam.

Eva Martens was masterscriptiestudent Onderwijswetenschappen bij de Universiteit van Amsterdam.

Joana Duarte is bijzonder hoogleraar Wereldburgerschap en tweetalig onderwijs aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: Lisa Gaikhorst, Department of Child Development and Education, University of Amsterdam, PO Box 15776, 1001 NG Amsterdam; E-mail: l.gaikhorst@uva.nl

Abstract

The effects of a multilingual intervention on both the social-affective and cognitive development of primary school students

Multilingual educational approaches are expected to contribute to better educational outcomes. However, the effects and how teachers can use students' multilingual backgrounds still needs further investigation. This study investigated the effects of a multilingual approach via a mixed-methods design. Students from three primary schools ($N=106$) and four control schools ($N=107$) completed a questionnaire (pre- and post-test) about their socio-affective results (motivation, well-being and self-efficacy). Furthermore, various cognitive test-results were collected. Finally, semi-structured interviews were held with teachers ($N=12$), parents ($N=13$) and students ($N=12$) to map the perceived effects. The quantitative results showed no significant results for the socio-affective outcomes. However, a significant improvement in the learning outcomes (spelling) in the experimental condition was found. Teachers, students and parents reported positive intervention effects on students' motivation, well-being and self-efficacy. The intervention can serve as an example for other schools that want to make (better) use of students' multilingual backgrounds.

Keywords multilingualism, translanguaging, cognitive results, socio-affective development, parental involvement

340

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[ps.v100i3.17634](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

Appendix Woordenschattoets

Woordenschattoets

Zo invullen: ● goed ○ fout

Gebruik liefst een potlood en vul duidelijk in. Deze vragenlijst wordt automatisch verwerkt. Corrigeer met gam of Tipp-Ex.

1. tabel ○ goed ○ fout

2. het gordijn ○ goed ○ fout

3. staren ○ goed ○ fout

4. stoffig ○ goed ○ fout

5. rechthoek ○ goed ○ fout

6. het speeltoestel ○ goed ○ fout

7. maaltijd ○ goed ○ fout

8. de drempel ○ goed ○ fout

9. de natuur ○ goed ○ fout

10. spijlen ○ goed ○ fout

11. rechtdoor ○ goed ○ fout

12. de zolder ○ goed ○ fout

13. flauw ○ goed ○ fout

14. plattegrond ○ goed ○ fout

15. grinniken ○ goed ○ fout

16. het koor ○ goed ○ fout

17. trillen ○ goed ○ fout

18. het hart ○ goed ○ fout

19. minimaal ○ goed ○ fout

20. repareren ○ goed ○ fout

21. de dino ○ goed ○ fout

22. uitgestorven ○ goed ○ fout

23. het verschil ○ goed ○ fout

24. kletteren ○ goed ○ fout

25. minder ○ goed ○ fout

26. rommelen ○ goed ○ fout

27. hoeveel krijg je terug ○ goed ○ fout

28. de stroom ○ goed ○ fout

29. driehoek ○ goed ○ fout

30. de buurjongen ○ goed ○ fout

31. ophangen ○ goed ○ fout

341

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634>

org/10.59302/

ps.v100i3.17634

8137015948

productie & verwerking: E11en.nl

De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen

L. Gaikhorst, M. Karssen, H. Zijlstra, E. Martens en J. Duarte

Appendix Vragenlijst Sociaal-affectieve variabelen

Beste leerling.

Deze vragenlijst gaat over hoe je je voelt en wat je leert in de klas. Het gaat om jouw mening, dus er zijn geen foute antwoorden.

Je antwoorden blijven geheim voor je juf, meester en ouders.

Alvast bedankt voor het invullen!

Hoe moet je antwoord geven?

Bij elke vraag moet je antwoord geven door ergens een rondje in te kleuren.

Er zijn vijf antwoorden waar je uit kunt kiezen. Kies het antwoord dat bij jou past.

Je mag bij elke vraag maar één rondje inkleuren. Vul de vragenlijst in met een grijs potlood.

Voorbeeld

De vraag is: Ik vind de lessen op school plezierig.

Als dit antwoord helemaal klopt, vul je de vraag zo in:

Ik vind de lessen op school plezierig.

				
klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel / soms niet	klopt	klopt helemaal
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Begin vragenlijst

Hoe goed kloppen deze uitspraken?

De lessen op school zijn leuk om te doen.

Ik vind de lessen op school vervelend.






Ik vind de lessen op school plezierig.

In de lessen op school bedenik ik me hoe leuk ik ze vind.

Ik vind de lessen op school erg interessant.

Ik vind de lessen op school saai.

In de lessen op school denk ik aan andere dingen die ik leuker vind.

				
klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel / soms niet	klopt	klopt helemaal
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De juf/meester:

Mijn juf/meester moedigt mij aan om vragen te stellen.

Van mijn juf/meester mag ik vaak zelf kiezen.

Mijn juf/meester vraagt eerst wat ik vind en helpt me daarna.

Mijn juf/meester laat mij merken dat ik het kan.

Mijn juf/meester begrijpt mij.

Mijn juf/meester houdt rekening met hoe ik mijn werk wil doen.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3034030812

productie & verwerking: E11en-n1






342

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[ps.v100i3.17634](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

	 klopt helemaal niet	 klopt niet	 klopt soms wel / soms niet	 klopt	 klopt helemaal
De juf/meester: - vervolg					
De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan met de juf/meester over problemen praten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me fijn bij de juf/meester.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De juf/meester begrijpt mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan goed met de juf/meester praten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou liever een andere juf/meester hebben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De kinderen uit de klas:					
Ik ga veel om met de kinderen in mijn klas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou liever met andere kinderen in de klas zitten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wij hebben een leuke klas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me fijn bij de kinderen in mijn klas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In mijn klas voel ik mij soms alleen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om samen met de kinderen in mijn klas dingen te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoe goed kloppen deze uitspraken?					
Ik weet zeker dat alles op school me wel zal lukken dit jaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan op school ook de moeilijkste opdrachten maken, als ik mijn best doe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan al mijn werk voor school goed maken, als ik genoeg tijd heb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan bijna alles op school, als ik het blijf proberen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan ook moeilijke dingen op school leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet zeker dat op school de moeilijkste taken me wel lukken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoe oud ben je? <input type="radio"/> 5 jaar <input type="radio"/> 6 jaar <input type="radio"/> 7 jaar <input type="radio"/> 8 jaar <input type="radio"/> 9 jaar <input type="radio"/> 10 jaar <input type="radio"/> 11 jaar <input type="radio"/> 12 jaar <input type="radio"/> 13 jaar					
Ik ben een... <input type="radio"/> jongen <input type="radio"/> meisje					
Thuis spreken we... <input type="radio"/> alleen Nederlands <input type="radio"/> Nederlands en een andere taal/talen <input type="radio"/> andere taal/talen					

5577020816

productie & verwerking: E11em.n1

Appendix Codeschema

Categorieën	Codes
Codes gerelateerd aan de effecten	Welbevinden in relatie tot klasgenootjes, welbevinden in relatie tot de leerkracht, motivatie, self-efficacy, kennisopbrengsten, additionele effecten
Codes voor de vormgeving van de interventie	interventie design, rol leerkracht, rol ouders, rol leerlingen, activiteiten, communicatie, context factoren, uitdagingen bij toepassen interventie
Codes voor waardevolle elementen van de interventie	Samenwerking school-ouders, mogen gebruiken voorkeurs-taal, concrete materialen/middelen

344

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)

[ps.v100i3.17634](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634)