

---

# TWEETALIG LESMATERIAAL GEBRUIKEN OM OUDERBETROKKENHEID BIJ MIGRANTENLEERLINGEN TE VERDELEN: SYNTHESIS REPORT

---

Erasmus+ KA2 Project: Open Source Multilingual Teaching Materials Forum for  
Migrant Pupils in Europe – AVIOR, August 26, 2019

*Door Dr. Ellen-Rose Kambel, Rutu Foundation*



Mede gefinancierd door het  
programma Erasmus+  
van de Europese Unie

## Contents

Introductie .....	3
Over dit rapport .....	3
Ouderbetrokkenheid bij migrantenleerlingen .....	3
Doel van de case studies.....	6
Methodologie .....	6
1.1 Action Research .....	6
1.2 Deelnemende scholen, leerkrachten, ouders en leerlingen .....	7
1.3 Uitdagingen en beperkingen van het onderzoek .....	10
Resultaten .....	11
2.1 Selectie van de materialen .....	11
2.2 Ouderbetrokkenheid verbeteren .....	13
2.4 Overige effecten .....	14
Conclusies .....	15
Referenties.....	17
Annex: List of Questions .....	20

*Disclaimer: Dit project werd gefinancierd met de steun van de Europese Commissie. De verantwoordelijkheid voor deze publicatie (mededeling) ligt uitsluitend bij de auteur; de Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het gebruik van de informatie die erin is vervat.*

## Introductie

Tussen oktober 2018 en maart 2019 namen 48 kleuter- en basisscholen in tien Europese steden en dorpen deel aan een experiment dat ouders en leerkrachten in contact bracht met een verscheidenheid aan tweetalige materialen. Op sommige plekken kwamen ouders op school aan de hele klas verhaaltjes voorlezen in hun thuistaal, terwijl de leerkracht het verhaal herhaalde in de schooltaal. Op andere scholen bediscussieerden leerkrachten met ouders welke materialen ze mee naar huis zouden nemen om met hun kinderen te oefenen. De ene week kon dit een woordenspel zijn waarbij plaatjes met woorden in zowel de thuistaal als de schooltaal werden verbonden, een andere week werd er door ouders en kinderen met optellen en aftrekken geoefend in hun thuistalen. Achteraf bespraken ouders en leerkrachten de resultaten met elkaar. Sommige ouders werd gevraagd om materialen te corrigeren wanneer de vertalingen nog niet af waren of wanneer materiaal werd aangeboden in een andere taal dan thuis gesproken werd, sommige ouders boden zichzelf vrijwillig aan dit te doen. Het experiment was gestart door projectpartners van AVIOR, een driejarig Erasmus+ gefinancierd project.

## Over dit rapport

Dit rapport verenigt de resultaten van case studies die werden uitgevoerd in alle zes de landen als onderdeel van een van de doelen van AVIOR: het verbeteren van ouderbetrokkenheid bij migranten in het leerproces van hun kinderen door leerkrachten en ouders actief te laten werken met nieuw vertaald tweetalig materiaal en door een samenwerkingsnetwerk van leerkrachten en ouders op te zetten. Het is gebaseerd op de rapporten geschreven door de projectpartners: NEPC (Kroatië), Praxis (Estland), Farafina Institute (Duitsland), de University of Western Macedonia (Griekenland), Terremondo (Italië), en een gezamenlijk rapport door Risbo en Rutu Foundation (Nederland).

## Ouderbetrokkenheid bij migrantenleerlingen

Een grote hoeveelheid onderzoek laat zien dat ouderbetrokkenheid bij het onderwijs van hun kinderen een positief effect heeft op de cognitieve ontwikkeling en prestatie van hun kinderen (Santos et al 2016; Van Driel, Darmody & Kerzil, 2016; Wilder 2014; Hill & Taylor 2004). Het type betrokkenheid kan aanzienlijk variëren. Ouders kunnen bijvoorbeeld

vrijwilliger zijn bij schooluitjes en –feestjes, schoolvoorstellingen bijwonen en leerkrachten ontmoeten tijdens ouder-leerkracht bijeenkomsten. Andere, academisch-gerelateerde activiteiten bestaan onder andere uit het zicht houden op het huiswerk van kinderen, hen actief helpen bij hun schoolwerk of ze in de klas helpen met lezen of andere activiteiten.

Uit een recent onderzoek naar de integratie van migrantenleerlingen op scholen in Europa kwam naar voren dat bijna alle Europese onderwijssystemen erkennen dat de samenwerking met de ouders of families van leerlingen wordt beschouwd als essentieel voor de succesvolle integratie van migrantenleerlingen (Eurydyce 2019). Toch rapporteren schoolleiders in Europa volgens dezelfde studie dat ouders die een andere taal spreken dan de schooltaal, minder betrokken zijn bij de school van hun kinderen.

### ***Waarom zijn ouders van migrantenleerlingen minder vaak betrokken bij het onderwijs van hun kinderen?***

Een van de problemen is dat verwachtingen van ouderbetrokkenheid vaak worden waargenomen en gepresenteerd als universeel, terwijl ze in werkelijkheid gebaseerd zijn op cultureel specifieke normen, namelijk die van de school en de omgeving. Ze hoeven daarom niet altijd in overeenstemming te zijn met het type ouderbetrokkenheid geboden door ouders met een andere culturele achtergrond. Voor leerkrachten kan het bijvoorbeeld een indicatie van ouderbetrokkenheid zijn wanneer ouders regelmatig hun gezicht laten zien op school en meedoen aan schoolactiviteiten. Als dit dan niet het geval is, zouden zij gemakkelijk kunnen concluderen dat ouders niet geïnteresseerd zijn in het onderwijs van hun kinderen. Ze zijn zich echter misschien niet bewust van de mate waarin ouders betrokken zijn bij het schoolwerk binnen de familieomgeving. (Bower & Griffin 2018; Bezcioglu-Göktolga & Yagmur 2018).

Zelfs wanneer activiteiten in het kader van ouderbetrokkenheid wel overeenkomen, hoeven leerkrachten deze nog niet op die manier waar te nemen of te erkennen dat het eigenlijk hun eigen gedrag kan zijn dat migrantenouders ervan weerhoudt betrokken te zijn op de manier waarop leerkrachten dit het liefst zouden zien. Dit werd gedemonstreerd in een onderzoek dat percepties van Turkse ouders en Nederlandse leerkrachten in Nederland vergeleek (Bezcioglu-Göktolga & Yagmur 2018). Ontdekt werd dat de Nederlandse

leerkrachten kritisch waren tegenover Turkse ouders, die volgens hen niet naar school komen om hulp te vragen en niet deelnemen aan activiteiten. Volgens de Turkse ouders, daarentegen, hadden zij veelvuldig het advies van de leerkrachten gevolgd, bijvoorbeeld door privé-tutores in te huren om het Nederlandse taalniveau van hun kinderen te verbeteren. Leerkrachten waren zich hier niet van bewust. Bovendien zeiden de Turkse ouders dat de leerkrachten ouders die niet goed Nederlands spreken niet tolereerden en dat leerkrachten hen niet toestonden om onderling Turks te praten, ook niet om te vertalen wat de leerkrachten zeggen. Dit hield sommige ouders weg bij de school.

Wanneer ouders en leerkrachten niet dezelfde taal en culturele achtergrond delen, vormt de communicatie duidelijk een uitdaging voor beide. Deze uitdaging wordt nog groter wanneer thuistalen door de school verworpen worden. Veel leerkrachten in Europa zijn zich niet bewust van het onderzoek dat de voordelen laat zien van meertalig onderwijs waarbij thuistalen gebruikt worden, bijvoorbeeld door *translanguaging* toe te passen (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman & Siarova 2017).<sup>1</sup> Zij geloven dat het gebruik van de thuistaal een belemmering kan zijn bij het leren en de leerlingen in de war kan brengen. In werkelijkheid is bewezen dat het aanmoedigen van de ontwikkeling van het volledige talige repertoire van leerlingen niet alleen resulteert in betere beheersing van de schooltaal maar ook in hogere niveaus van emotioneel welzijn bij de leerling (Collier & Thomas 2017). Het maakt niet uit hoe goedbedoeld door de leerkrachten, ouders kunnen het taalbeleid op school zien als verwerping van hun talige en culturele identiteit, wat zorgt voor een breuk in de communicatie.

Door leerkrachten en migrantenouders de mogelijkheid te bieden samen te werken en tweetalig onderwijsmateriaal te gebruiken, werd verwacht dat leerkrachten zouden ontdekken wat leerkrachten thuis doen, wat uiteindelijk zou leiden tot betere communicatie en verbetering in het leren door kinderen met een migranten-/minderheidsachtergrond.

---

<sup>1</sup> *Translanguaging* als didactische strategie kan worden omschreven als het bouwen van een brug tussen de schooltaal en de talen van de kinderen. In plaats van andere talen als probleem te zien, worden ze beschouwd als waardevolle kennisbronnen. Leerkrachten bouwen voort op wat kinderen al weten in hun eigen talen en kinderen wordt geleerd hoe ze hun kennis kunnen toepassen (Le Pichon & Kambel 2017; García & Wei, 2014).

## Doel van de case studies

De centrale vraag van de case studies was: Hoe kan tweetalig materiaal van AVIOR gebruikt worden voor het stimuleren van de betrokkenheid onder ouders van meertalige kinderen met een migranten-/minderheidsachtergrond bij het leren van hun kind, voornamelijk wat betreft lees- en rekenvaardigheid?

Concreet beoogden de case studies:

- Het creëren van informele samenwerkingsnetwerken van ouders en leerkrachten in zes landen rondom lees- en rekenvaardigheid.
- Het vergroten van betrokkenheid onder ouders met een migrantenachtergrond in leerprocessen op scholen en het vergroten van hun bewustzijn van het leerproces van hun kinderen, evenals hun eigen rol in het verbeteren van basis lees- en rekenvaardigheden bij hun kinderen.
- Het creëren van een dieper inzicht onder beleidsmakers, schoolleiders en leerkrachten over mogelijkheden en belemmeringen voor ouderbetrokkenheid in leerprocessen van migrantenkinderen.
- Het bieden van meer inzicht in de belemmeringen en mogelijkheden gerelateerd aan het gebruik van tweetalig materiaal en materiaal in de moedertaal in klaslokalen, en (meer) openheid tegenover beleid dat de prestatiekloof beoogt te verkleinen tussen autochtone en allochtone kinderen door middel van moedertaalondersteuning en meertalig onderwijs.

## Methodologie

### 1.1 Action Research

Oorspronkelijk was gepland een 'action research' methode te gebruiken bij de case studies: leerkrachten, ouders en (indien mogelijk) schoolhoofden zouden worden gevraagd informatie te verzamelen gericht op de centrale onderzoeksvraag, te weten: *Hoe kan tweetalig materiaal van AVIOR gebruikt worden voor het stimuleren van de betrokkenheid*

*onder ouders van meertalige kinderen met een migranten-/minderheidsachtergrond bij het leren van hun kind, voornamelijk wat betreft lees- en rekenvaardigheid?*

De case studies vonden plaats vanaf oktober 2018 en werden voltooid in maart 2019 (4-5 maanden).<sup>2</sup> In praktijk bleek de *action research* methode te ingewikkeld. Een belangrijk probleem was het gebrek aan tijd dat zowel aan de kant van de leerkrachten als die van de ouders werd gerapporteerd. Om deze uitdagingen te overwinnen werden de materialen aan de leerkrachten overhandigd om hen zelf de materialen aan de ouders te laten presenteren. Na enige tijd zouden de projectcoördinatoren weer contact opnemen met de leerkrachten en feedback ontvangen. Feedback werd soms verkregen in de vorm van focusgroep interviews en interviews per telefoon, via e-mail of skype. Een questionnaire werd verspreid naar alle partners als richtlijn (zie Bijlage). In Griekenland, deden de projectcoördinatoren ook observaties in de klaslokalen.

## 1.2 Deelnemende scholen, leerkrachten, ouders en leerlingen

Een totaal van 42 leerkrachten van 12 basisscholen en kleuterscholen namen deel aan het onderzoek. De leerkrachten werkten samen met 67 ouders en 211 kinderen variërend in leeftijd van 4 tot 8 jaar oud.

**Tabel 1: Deelnemende scholen, leerkrachten, ouders en leerlingen**

Land	# scholen	# leerkrachten	# ouders	# leerlingen	Leeftijdsgroepen
Kroatië	2	4	20	20	5-7 en 6-8 jaar
Estland	2	8	9	9	4-8 en 7-9 jaar
Duitsland	2	8	16	48	5-7 jaar
Griekenland	2	2	4	4	4-6 jaar
Italië	2	12	10	122	5-7; 8-9; 10-11 jaar
Nederland	2	9	10	10	4-6

<sup>2</sup> In Duitsland voltooide een school de case study tussen november 2018 en januari 2019, terwijl de andere school in mei-juni 2019 met de materialen experimenteerde.

Totaal (vs. gepland)	12 (12)	43 (48)	69 (48)	213 (240)	
----------------------	---------	---------	---------	-----------	--

### *Etnische achtergrond van leerlingen en gesproken talen*

De projectpartners selecteerden scholen met een hoge etnisch en talig diverse leerlingenpopulatie. Meestal waren dit scholen waarmee de partners al een relatie hadden opgebouwd. De meeste scholen bevonden zich in buurten met lage inkomens en ouders die of behoorden tot 'traditionele' immigrantengroepen of meer recentelijk waren gearriveerd. In Kroatië bestond de meerderheid van de schoolpopulatie in beide scholen uit kinderen wiens ouders behoren tot een Roma minderheidsgroep die de Bayash taal spreken.

**Tabel 2: Etnische achtergrond van leerlingen en leerkrachten, gesproken talen en voor het materiaal gekozen talen**

Landen	Etnische achtergrond leerlingen	Gesproken talen	Etnische achtergrond leerkrachten	Voor materiaal gekozen talen
Kroatië	Roma of Romani	Bayash, Croatisch	Croatian; Roma educational assistant	Bayash
Estland	Russisch	Russisch, Ests & anders	Ests	Russisch



<b>Duitsland</b>	Syrisch, Afghaans, Russisch, Turks, Italiaans, Portugees, Grieks, Nigeriaans, Iraans, Irakees	Arabisch, Russisch, Albanees, Turks, Grieks, Pools, Italiaans, Portugees, Spaans (vooral Arabisch en Russisch)	Duits, moedertaalleerkrac hten Turks en Arabisch	Arabisch, Russisch, Albanees, Turks, Grieks, Pools, Italiaans, Portugees*, Spaans* (vooral Arabisch en Russisch)
<b>Griekenland</b>	Albanees, Iraans, Roma (Turks sprekend)	Albanees, Farsi, Turks	Grieks	Albanees, Farsi*, Turks
<b>Italy</b>	Nigeriaans, Marokkaans, Chinees, Egyptisch, Roemeens, Albanees, Peruaans	Italiaans, Engels, Arabisch, Chinees, Roemeens, Spaans	Italiaans	Italiaans, Engels, Arabisch, Chinees, Roemeens*, Spaans*
<b>Netherlands</b>	Turks, Marokkaans, Pools	Turks, Arabisch, Berber, Pools	Nederlands	Turks, Arabisch, Pools

\* Noot: talen met een (\*) waren niet beschikbaar als AVIOR materialen, maar warden door leerkrachten en ouders zelf toegevoegd.

### 1.3 Uitdagingen en beperkingen van het onderzoek

De projectpartners liepen tegen verschillende uitdagingen aan bij het implementeren van de case studies:

- ▶ **Praktische obstakels:** Deze waren voornamelijk gerelateerd aan het experimentele karakter van het project. Sommige materialen waren nog niet volledig voltooid op het moment van uitvoeren van de case studies (de lay-out moest bijvoorbeeld nog afgemaakt worden) en er waren technische moeilijkheden bij het aanpassen van de materialen in verschillende talen. Aan de andere kant bleek dit soms een welkome gelegenheid om ouders meer bij het project te betrekken.
- ▶ **Een gebrek aan tijd bij zowel leerkrachten als ouders:** Dit was een ernstige belemmering, genoemd door de projectpartners. Niet alleen was er weinig tijd om het project van te voren uit te leggen, het bleek ook uitdagend om achteraf of tussentijds feedback te verzamelen.
- ▶ **Communicatie met ouders:** Hiervan was voornamelijk sprake in het geval van ouders met lage sociaaleconomische achtergronden. Onderwijsassistenten die de taal van de kinderen (in Kroatië) of de oudercoördinator (in Nederland) bleken cruciaal.

#### *Beperkingen van het onderzoek*

De projectcoördinatoren waren gewoonlijk niet aanwezig wanneer de materialen in de klaslokalen of thuis gebruikt werden en waren volledig afhankelijk van de feedback voorzien door de deelnemers. De questionnaire werd ook niet overal consistent uitgevoerd.

Projectpartners kozen eerder voor een meer flexibele aanpak en verzamelden informatie van verschillende participanten wanneer ze konden: per e-mail, telefonisch of bij het rondlopen in de schoolgangen. Toch waren we in staat een goede indruk te krijgen van hoe de materialen werden gebruikt en of dit gebruik bijdroeg aan de doelen die we stelden.

## Resultaten

Zoals vermeld in de introductie werden de case studies uitgevoerd met het doel te ontdekken of de tweetalige AVIOR-materialen de betrokkenheid van ouders met een migrantenachtergrond bij het leerproces van hun kinderen konden vergroten.

### 2.1 Selectie van de materialen

De scholen konden kiezen uit tien verschillende typen lees- en rekenmaterialen: tweetalige verhalen, woord- en reken spellen, lesplannen voor leerkrachten met suggesties voor het creëren van meertalige klassenactiviteiten en een serie thematische woordposters om op de klaslokaal muur op te hangen (zie Tabel 3).

**Tabel 3: Overzicht van de geselecteerde AVIOR-materialen**

	Geletterdheid:	Beschrijving:	Geselecteerd door:
1	Taalspellen (Bingo, Woorden aanvullen, Kleuren tellen, Woorden zoeken, Woordpuzzel)	Tweetalige spellen voor een verscheidenheid aan activiteiten om woordenschat in beide talen aan te moedigen.	Alle landen
2	Woordposters (14 posters met verschillende thema's, bijv. Lichaamsdelen, dagen en weken, fruit en groenten)	Tweetalige woordposters	Griekenland, Nederland
3	Chocoladetaart op Hawaï	Geïllustreerd verhaal om hardop voor te lezen. Hetzelfde verhaal is beschikbaar in veel verschillende talen.	Estland, Duitsland, Italië, Nederland
4	Een ander soort kuiken	Verhaal rondom het thema 'inclusie en buitensluiting' met verschillende taalactiviteiten.	Griekenland, Italië, Nederland

5	Meertalige woordenlijsten creëren (lesplan)	Een lesplan voor leerkrachten om verschillende talen in de klas te vergelijken en om grammaticalessen te ondersteunen.	Duitsland, Griekenland, Italië
6	Softwareapplicaties om verhalen en andere klassenactiviteiten te creëren (lesplan)	Een PowerPoint uitleg over het gebruik van drie verschillende (gratis) software-apps om met de kinderen verhalen te creëren en de verschillende talen in de klas te vergelijken.	Geen
7	Luister en doe: het lichaam (lesplan)	Uitleg over het leren van verschillende talen door middel van lichamelijke activiteiten (Total Physical Response -TPR).	Estland, Griekenland
	<b>Rekenen</b>		
8	Rekenkaarten	Tweetalige rekenspellen om te oefenen met vergelijkingen (groter/kleiner) en met bewerkingen (optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, enz.)	Kroatië, Estland, Griekenland, Nederland
9	Natuurlijk, rekenen! Deel I	Tweetalige rekenoefeningen voor beginners	Griekenland, Nederland
10	Natuurlijk, rekenen! Deel II	Tweetalige rekenopdrachten voor oudere/verder gevorderde leerlingen	Geen

## 2.2 Ouderbetrokkenheid verbeteren

Alle projectpartners rapporteerden dat de materialen inderdaad de deelname en betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kinderen en in het schoolproces verbeterden. Voor de peuterklasleerkrachten in **Kroatië** die werkten met het AVIOR-materiaal werd de communicatie met ouders gerapporteerd als nog beter dan voorheen. Dit was omdat de materialen aan de ouders lieten zien dat de leerkrachten de taal van de kinderen, en daarom ook hun cultuur, waardeerden, en het tegelijkertijd mogelijk maakten voor docenten een beter contact met de ouders tot stand te brengen. In **Italië** vonden de leerkrachten het experiment een erg bruikbare manier om ouders te betrekken die normaal gesproken moeilijk te betrekken waren, door een actieve rol van ouders in het onderwijs van hun kinderen te bevorderen. De aanpak bleek een “goed startpunt voor het bouwen van een stabiele ouder-leerkrachtrelatie en communicatie in de toekomst” te representeren. In **Nederland** schreef een leerkracht dat ze het gevoel had dat “ouders meer betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind. Ik zie ze meer op school en de ouders stellen mij ook vragen voor meer schoolmateriaal (naast de AVIOR-materialen). Ik zie dat de samenwerking met ouders een positief effect heeft op de ontwikkeling van de kinderen.”

### *Ouders ‘moeilijk te bereiken’*

Verschillende projectpartners noemden dat de materialen ook bruikbaar waren voor het oprichten van goede communicatie met wat zij ‘moeilijk bereikbare’ ouders noemden. In **Duitsland** kwam bijvoorbeeld een Arabischsprekende moeder naar school die nooit eerder in een school gerelateerde activiteit had deelgenomen en las het Chocoladecakeverhaal in het Arabisch voor aan de klas. De leerkracht beschouwde dit als een groot succes. In **Nederland** koos een van de scholen bewust om met ‘moeilijk bereikbare’ ouders te werken. Als gevolg van het werken met de materialen, merkte de school dat de ouders vaker op school kwamen en zoals eerder genoemd was het contact met leerkrachten aanzienlijk verbeterd. In het geval van de Roma-ouders in **Kroatië**, waren de resultaten bijzonder bemoedigend vanwege de vaak lastige en marginale positie van de Roma in Kroatië. Een van de misvattingen onder leerkrachten is dat de schoolprestaties van hun kinderen Roma-ouders niet kunnen schelen, terwijl Roma-ouders, vooral wanneer zij zelf niet geschoold zijn, twijfelen aan hun eigen

capaciteiten. Via dit project ervoeren de ouders dat zij ook in staat waren hun kinderen thuis te steunen.

De belangrijkste conclusie die een schoolleider in **Nederland** trok was dat het *“het curriculum is dat ouders aan de school verbindt. Ouders hebben een reden nodig om samen te werken, om uit hun comfortzone te komen. Dit project biedt die reden, het maakt de connectie zodat de driehoek tussen ouders, leerkrachten en kind soepel kan verlopen.”*

## 2.4 Overige effecten

Naast het verbeteren van de relatie tussen school en thuis had het AVIOR-experiment met de tweetalige materialen ook andere, onvoorziene effecten.

### *Verbeterde relatie tussen ouders en kinderen*

Iets waaraan ouders in **Griekenland** veel plezier beleefden was het feit dat hun kinderen hen woorden en zinnen in het Grieks konden “leren” en hen hielpen hun taalprestaties te verbeteren. In **Kroatië** was het voor de meeste ouders de eerste keer dat zij Bayash in geschreven vorm zagen. Ouders merkten op: *“Het was leuk! We leerden ook om sommige woorden zelf accuraat uit te spreken. Dus we leren iets met onze kinderen. En we spelen terwijl we leren.”*

### *Groter bewustzijn van en inzicht in meertaligheid*

In **Kroatië** spraken de meeste leerkrachten niet de Bayash taal en stonden zij kinderen niet toe Bayash op school te spreken. Leerkrachten en ouders deelden juist meerdere misvattingen met betrekking tot tweedetaalverwerving, waaronder dat het voor kinderen het best zou zijn als op school alleen Kroatisch gesproken zou worden; dat het spreken van Bayash hen ervan zou weerhouden het Kroatisch te beheersen; dat ouders thuis Kroatisch tegen hun kinderen zouden moeten spreken; en dat kinderen die geen Kroatisch spreken geen goede resultaten kunnen behalen op school. Veel ouders leren hun kinderen geen Bayash te spreken op school. Na een workshop waarin de AVIOR-materialen gepresenteerd werden aan ouders en kinderen zeiden leerkrachten dat zij nu meer “het belang van het

behouden van moedertaal met als doel de ontwikkeling en het leren in het algemeen” erkennen.

In **Duitsland** observeerden leerkrachten dat veel kinderen niet erg zelfverzekerd in het gebruik van hun ouders’ taal in de buurt van anderen. Ze hadden niet geleerd te lezen in hun ouders’ taal of waren te verlegen omdat ze onzeker waren of het spreken van een andere taal een gebrek of een voordeel was. De materialen hielpen sommige kinderen realiseren dat het eigenlijk een voordeel is.

#### *Meer contact onder verschillende ouders*

Het experiment verbeterde ook het contact tussen ouders van verschillende talige en culturele achtergronden. Dit was het geval in **Nederland**, waar ouders rapporteerden dat ze normaal gesproken alleen zouden omgaan met ouders die dezelfde taal spreken, maar dat ze nu met andere ouders samenwerkten.

#### *Ouders’ vertrouwen verbeteren*

Ten slotte bevorderde het AVIOR-project het vertrouwen van ouders in erg gemarginaliseerde maatschappelijke posities. In **Kroatië** waren de Roma-ouders trots. Voor de meeste ouders was het voor het eerst dat zij Bayash in geschreven vorm zagen. De introductie van AVIOR-materialen door leerkrachten toonde ouders dat zij en hun kinderen worden gerespecteerd op school. In **Nederland** bood het AVIOR-project genoeg aanmoediging voor een moeder om voor het eerst sinds zij dertig jaar geleden in Nederland aankwam lessen Nederlands te nemen.

## Conclusies

Dit project was een poging om tweetalige materialen te gebruiken als manier om de communicatie tussen ouders en leerkrachten te verbeteren ten behoeve van meertalige migrantenleerlingen. De resultaten duiden erop dat deze aanpak succesvol was: projectpartners in zes landen rapporteerden dat na drie tot vijf maanden de materialen in de klas en thuis te gebruiken, er meer communicatie en een betere relatie was tussen ouders en leerkrachten. Het project leidde ook tot meer betrokkenheid tussen ouders en hun

kinderen, verbeterde de relatie tussen leerkrachten en leerlingen en zelfs tussen ouders van verschillende taalgroepen. Het project wees er ook op dat het mogelijk was voor scholen om ‘moeilijk bereikbare’ ouders van lagere sociaaleconomische achtergronden met beperkte vaardigheden in de schooltaal te bereiken. Ze werden vaker voor het eerst op school gezien en actief deelnemend aan de activiteiten, wat hun zelfvertrouwen verbeterde.

Geleerde lessen en aanbevelingen:

- ▶ Het curriculum is was de school, ouders en leerling bindt
- ▶ Schoolactiviteiten die de culturele identiteit en erfgoed van de ouders respecteren, zoals tweetalige activiteiten, kunnen onderling begrip vergroten en daarmee de communicatie tussen ouders en leerkrachten verbeteren.
- ▶ Ouderbetrokkenheid betekent niet alleen actief of ‘gezien’ zijn op school; activiteiten thuis die niet de aanwezigheid van ouders op school vereisen kunnen even waardevol zijn en verbeteren de relatie tussen ouders en hun kinderen.
- ▶ De waarde van samenwerkingsactiviteiten tussen leerkrachten en ouders kan liggen in het proces in plaats van in de resultaten. Door ouders bijvoorbeeld te vragen te helpen met de vertaling of verbetering, kunnen zij zich erkend voelen als experts, wat kan bijdragen aan hun eigenwaarde en aan de relatie met de leerkracht.
- ▶ De activiteiten of materialen hoeven niet duur of luxe te zijn; met simpele spellen en verhalen kan veel bereikt worden.
- ▶ Het trainen van leerkrachten in de voordelen van meertalig onderwijs en de rol van thuistalen in het leerproces van migrantenkinderen is essentieel.
- ▶ Het ondersteunen van overbelaste leerkrachten, bijvoorbeeld in de vorm van lesassistenten die de talen en culturele achtergronden van de leerlingen delen of via oudercoördinatoren, is cruciaal. De rol van privéorganisaties en migrantenorganisaties in het ondersteunen van scholen zou ook moeten worden erkend en gesteund.
- ▶ Tweetalige lesmaterialen zouden gratis beschikbaar gemaakt moeten worden in alle EU-lidstaten, zowel voor leerkrachten als voor ouders en in zo veel mogelijk talen. Dit zou ook het leerproces kunnen helpen van kinderen die met hun ouders door verschillende onderwijssystemen migreren.



## Referenties

Bezioglu-Göktolga, I. & Kutlay Yagmur (2018). The impact of Dutch teachers on family language policy of Turkish immigrant parents. *Language, Culture and Curriculum*.

<https://doi.org/10.1080/07908318.2018.150439>

Bower, H. & D. Griffin (2018). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a HighMinority, High-Poverty Elementary School? A Case Study. *Professional School Counseling*.

<https://doi.org/10.1177/2156759X1101500201>

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, 1-15.

European Commission (2015). *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*.

Luxembourg. doi: 10.2766/766802

- Eurydice (2019). European Commission/EACEA/Eurydice. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- García, O. & L. Wei, (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. & Siarova, H., (2017). *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned*, [NESET II report](#), Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. doi: 10.2766/71255.
- Hill, N. and Lorraine C. Taylor (2004), [Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues](#). *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 13, No. 4, pp. 161-164.
- Le Pichon, E. & E.R. Kambel (2017). *Meertalige strategieën, taalonzekerheid en rekenen met anderstaligen: voorbeelden uit Suriname*. [Multilingual strategies, language insecurity and math with multilingual children: examples from Suriname] In: Orhan Agirdag & Ellen-Rose Kambel (eds.), *Nederlands Plus. Meertaligheid en onderwijs*. [Dutch Plus. Multilingualism and Education] Amsterdam: Boom Uitgevers, 2017.
- OECD (2018). [The resilience of students with an immigrant background: factors that shape wellbeing](#). on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment.
- Santos, M.A. et al., 2016. Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment. *Frontiers in Psychology*, 7 (1560).
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en –participatie op scholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen*. Nijmegen: ITS. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Sneddon, R. (2008). *Magda and Albana: Learning to Read with Dual Language Books*. *Language and Education*, 22(2), pp. 137-154.
- Van Driel, B., Darmody, M. and Kerzil, J., 2016. *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Vogels, R. (2002). Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Wilder, S. (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: a metasynthesis, *Educational Review*, 66:3, 377-397, DOI: [10.1080/00131911.2013.780009](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009)

## Annex: List of Questions

### Questions for Parents and Teachers:

1. Have you used (one of the) AVIOR materials this last two weeks?
2. Which material are you using? (if you used more multilingual material give answers per material)

### Questions for PARENTS:

Material A ..... (fill out which material it was)

1. When did you use the material? Why this one?
2. Please: describe the setting: With whom and at what location (at school/ at home?)
3. How did you like the material?
4. How did your child like the material?
5. Was it difficult to use the material? Why?
6. What did you like about material...
7. Did the material help in reaching your goal/ answering your research question? How?
8. Please write down any other relevant experiences! We're very curious

### Questions for TEACHERS:

1. How has the contact between you and the parents been?
2. When did you use the material(s)? Why these one(s)?
3. Please: describe the settings: With whom and at what location (at school/ at home?)
4. Has the material helped to communicate with the parents? And your student(s)?

5. What is your experience with the material: Any positive or negative feedback?
6. How did the parents like the material?
7. How did the student(s) like the material?
8. Are you communicating more with the parents and your student(s)?
9. Did the material help in reaching your goal/ answering your research question? How?
10. Please write down any other relevant experiences! We're very curious!