

2026 Editie

ALL LANGUAGES MATTER IN A MULTILINGUAL WORLD



**YOUR
LANGUAGE
COUNTS!**

HANDBOEK

**VOOR LERAREN, SCHOOLLEIDERS EN ONDERWIJSINSTELLINGEN
IN EEN MEERTALIGE WERELD**



Co-funded by
the European Union

INHOUDSOPGAVE

Begrippenlijst	4
Voorwoord	6
Over dit handboek	7
1 Het project Your Language Counts!	8
1.1 Achtergrond van het project	8
1.2 Partners	8
1.3 Doelstellingen van het project	9
1.4 De tijdlijn van het project	10
1.5 Werkgroepen — resultaten/uitkomsten	11
1.6 Resultaten van het project	12
2 De rol van het thuistaalonderwijs (in Europa)	13
2.1 Modern Europa in de context van migratie	13
2.2 thuistaalonderwijs in Europa	14
2.3 Uitdagingen in thuistaalonderwijs	15
2.4 De drie landen en het thuistaalonderwijs	16
2.4.1 Zweden	16
2.4.2 Finland	16
2.4.3 Nederland	17
3 Het pilotplan	19
3.1 De ontwikkeling van het pilotplan	20
3.2 De invoering van het pilotplan in de praktijk	21
3.3 Beschouwingen en aanbevelingen van de pilotleider	22
3.4 Beschouwingen van de leraren	22
3.5 Naar voren schuiven: Activiteiten ontworpen door de leraren	24
3.6 Conclusie	25
4 De evaluatie: Samenvatting voor management	26
4.1 Interviews met leraren	26
4.2 Pre- en post-observaties in de quasi-kwantitatieve interviewgegevens	28
4.3 Vragenlijsten voor leerlingen	28
4.4 Observaties vóór en na de vragenlijstgegevens	29
4.5 Conclusie	30



5	Inzichten in de drie landen tijdens het project	31
5.1	Nederland	31
5.2	Finland	33
5.3	Zweden	35
6	Aanbevelingen voor een Europees model voor erfgoedtaalen	36
6.1	Het bevorderen van de professionele ontwikkeling van erfgoedtaalleraren door middel van transnationale samenwerking	36
6.2	De roadmap	37
6.3	De impact van het project en verdere perspectieven op thuistaalonderwijs	38
	Referenties	40
	Bijlage — Lesmateriaal	43
	Nowruz over de hele wereld: Een festivalvieringsproject	43
	Je land verkennen	45
	Beleefdheidszinnen	46
	Je eigen woonplaats verkennen	48
	Identiteit verkennen	50
	Taaluitwisselingsbrieven	52
	Colofon	53



BEGRIPPENLIJST

Talen vormen een essentieel onderdeel van ons leven en onze identiteit. Ze beïnvloeden onze interacties met anderen en de manier waarop we onze omgeving waarnemen. Meertalige personen bekijken de wereld door meerdere brillen, omdat hun verschillende talen hun waarneming vormgeven. Iemand kan thuis een andere taal spreken dan de **dominante taal** in het land waar ze wonen. Er bestaan verschillende termen om dit te beschrijven. Als we bijvoorbeeld een kind nemen dat op school een andere taal spreekt dan thuis, zouden sommigen die laatste taal de **moedertaal** of **thuis taal** noemen. Deze termen kunnen echter niet per se synoniem worden gebruikt. Er zijn verschillende nuances, bijvoorbeeld wat betreft de gebruikssituatie of het kennisniveau. Iemand kan bijvoorbeeld een taal hebben verworven die we hun **eerste taal** zouden kunnen noemen.

Men zou ervoor kunnen kiezen om de term *moedertaal* te gebruiken in deze situatie. **Eerste taal** verwijst alleen naar de taal die aanvankelijk is verworven. De moedertaal kan echter een indicatie geven van vloeiendheid of identiteit, maar dat hoeft niet per se het geval te zijn. Het is daarom belangrijk om de implicaties van de gebruikte termen te kennen.

In dit *handboek* gebruiken we verschillende termen, afhankelijk van de uiteenlopende situaties in de verschillende landen die in ons pilotproject vertegenwoordigd zijn. Het gebruik van de verschillende termen hangt af van de sociaal-politieke context in de drie verschillende landen. Terwijl **erfgoedtaallesen (HLT)** wettelijk zijn vastgelegd in landen als Zweden, is het in landen als Nederland volledig afhankelijk van verenigingen. Daarom kunnen verschillende verenigingen en belanghebbenden verschillende termen gebruiken. Bij het lezen van het *handboek* is het belangrijk om deze verschillen in gedachten te houden. Om het begrip te vergemakkelijken en verwarring te voorkomen, hebben we de volgende verklarende woordenlijst toegevoegd met termen die in de context van **erfgoedtaallesen** worden gebruikt. Houd er rekening mee dat de academische discussies over deze termen en hun definities nog gaande zijn.

Gemeenschapstaal is een taal die gesproken wordt door een specifieke taalkundige of culturele gemeenschap binnen een grotere samenleving, vaak in stand gehouden door sociale netwerken, culturele gebruiken en gemeenschapsinstellingen. Het kan afwijken van de gangbare taal in de samenleving en wordt doorgaans gebruikt in sociale interacties en bij culturele evenementen.

Dominante taal is de meest gebruikte taal in een samenleving en wordt doorgaans geassocieerd met officiële functies, onderwijs en het openbare leven. Het is synoniem met **meerderheidstaal, officiële taal, nationale taal, gasttaal of instellingstaal**.

Eerste taal (L1)¹ verwijst naar de eerste taal die een individu verwerft en wordt beschouwd als een transparante term, omdat het de chronologische volgorde van taalverwerving duidelijk aangeeft. Aangezien niet alle individuen vanaf de geboorte slechts één taal leren, kan de term ook in het meervoud worden gebruikt om de gelijktijdige verwerving van twee of meer talen te beschrijven, zonder hiërarchische onderscheidingen. Een **tweede taal (L2)** is een taal die naast de **eerste taal** wordt gesproken.

Thuis taal¹ verwijst naar de taal of talen die binnen een gezin worden gesproken en die vaak verschillen van de taal of talen die in de omringende samenleving gangbaar zijn. Anders dan de **erfgoedtaal**, legt het de nadruk op het volledige taalkundige repertoire van de familie, inclusief mengvormen, in plaats van op de oorsprong of de volgorde van verwerving.

Erfgoedtaal (HL)¹ is een taal die voornamelijk thuis wordt geleerd en die niet de dominante taal is in het land waar men woont. Het wordt vaak geassocieerd met een veronderstelde afkomst en identiteit, hoewel het feitelijke taalgebruik kan afwijken van de **nationale of officiële taal**.

Thuis taalonderwijs (HLE) is een aanpak in het onderwijs die zich richt op het aanleren en behouden van een taal waarmee leerlingen een familiale of culturele band hebben, maar die niet de dominante taal van de samenleving is. Het doel is om de taalvaardigheid, culturele kennis en identiteit van sprekers van de erfgoedtaal te ontwikkelen, waarbij vaak lacunes worden aangepakt die zijn ontstaan door beperkte blootstelling aan of informele verwerving van de taal thuis. Dit is ook bekend als **thuis taalonderwijs (HoLE)**.



Erfgoedtaallesen (HLT) zijn de praktische uitvoering van onderwijs in de erfgoedtaal, ook wel bekend als **thuis taalonderwijs**.

Thuis taal is de taal die voornamelijk binnen het gezin of huishouden wordt gesproken, ongeacht of het de **meerderheidstaal** is. Het dient vaak als medium voor vroege communicatie en culturele overdracht thuis.

Onderwijstaal is de taal die gebruikt wordt als instructietaal in het formele onderwijs.

Minderheidstaal is de taal die gesproken wordt door een kleinere groep binnen een samenleving en die vaak geen officiële status heeft.

Moedertaal (MT)¹ is een veelgebruikte term voor de **eerste taal** die door een individu is verworven, hoewel de betekenis ervan kan variëren: het kan verwijzen naar de taal waarmee iemand zich identificeert, de taal die hij of zij het best beheerst, of de taal die het meest frequent wordt gebruikt. Het wordt vaak in verband gebracht met culturele en identiteitsdebatten.

Moedertaalonderwijs (MTE) is qua definitie vergelijkbaar met **thuis taalonderwijs**.

Meertaligheid is het vermogen om twee of meer talen vloeiend te gebruiken.

REFERENTIES

¹ Triulzi, M., Winter, C. & Maahs, I. (2023) "Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit", Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 28(2):57–87. doi: 10.48694/zif.3644.

De foto is genomen tijdens een Somalische les van Magan Tahir, één van de leraren van ons project. Hij geeft les in het Somalisch, zijn erfgoedtaal, aan het ISK Piter Jelles in Leeuwarden.
Foto gemaakt door: Abbas Nashab



VOORWOORD

Stel je een klas voor waar de stem van elk kind telt – niet alleen in de taal van het land waar ze wonen, maar ook in de taal van hun thuis, hun familie en hun identiteit. Voor veel leerlingen in heel Europa is dit nog geen realiteit. Erfgoedtalent blijven vaak onzichtbaar in het schoolstelsel, hoewel ze een essentieel onderdeel vormen van de culturele en cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Your Language Counts!* is ontstaan vanuit de overtuiging dat deze talen geen obstakels zijn, maar bruggen – bruggen naar inclusie, academisch succes en een rijkere, meer diverse samenleving.

Het erkennen en waarderen van de taalkundige achtergrond van leerlingen is meer dan alleen een culturele bevestiging; het is een pedagogische noodzaak in een tijdperk van mobiliteit en meertaligheid. Scholen die deze diversiteit omarmen, bevorderen gelijkheid, saamhorigheid en succes in het onderwijs voor iedereen.

Dit *handboek* is het resultaat van een samenwerking tussen acht Europese partners in het Erasmus-project “Your Language Counts!” All languages matter in a multilingual society, starting in school.” Het brengt ervaringen samen van onderwijsinstellingen, onderzoekers, schoolleiders en belanghebbenden uit de gemeenschap die een gemeenschappelijke visie delen: dat erfgoedtalent niet marginaal, maar juist centraal staat in de identiteit en het leerproces van talloze leerlingen.

In deze handleiding vindt u praktische inzichten, kaders en voorbeelden uit verschillende Europese contexten, evenals strategieën om leerlingen, leraren en gezinnen bij dit proces te betrekken. Het behandelt zowel kansen als uitdagingen en biedt instrumenten om instellingen te helpen de stap van beleid naar praktijk te zetten.

We hopen dat deze pagina's u inspireren om in actie te komen, te experimenteren en samen te werken. Of je nu een leraar bent die op zoek is naar ideeën voor in de klas, een schoolleider die beleid vormgeeft, of een voorvechter van taaldiversiteit, dit *handboek* biedt je de nodige informatie. Laat het gesprekken op gang brengen, aannames ter discussie stellen en deuren openen voor elk kind wiens thuistaal het verdient om gehoord te worden.

Welkom bij *Your Language Counts!* en fijn dat u met ons meegaat op deze meertalige reis.

Het projectteam van *Your Language Counts!*

Het projectteam van *Your Language Counts!*

Dr. Constanze Ackermann-Boström

Yvette Ahonen

Marianna Aivazova

Larissa Aksinovits

Dr. Tatjana Atanasoska

Sabine Brachmann-Bosse

Clarissa Diekmann

Christian Feser

Dr. Erkan Gürsoy

Elina Helmanen

Camilla Holmén

Laura Hytti

Dr. Karijn Helsloot

Marianthi (Mara) Kyrou

Simeon Oxley

Cláudia Pinto

Marta Prats

Dr. Anne Reath Warren

Elisabeth C. Schmidt

Prof. Dr. Tobias Schroedler

Aliki Tzatha

Judith Wunderlich



OVER DIT HANDBOEK

Dit *handboek* geeft een overzicht van het project *Your Language Counts!*, waarbij de doelstellingen, structuur en activiteiten vanuit verschillende perspectieven worden gepresenteerd. Het *Your Language Counts!* Project bevordert thuistaalonderwijs (HLE) op middelbare scholen om het academisch succes van leerlingen te ondersteunen en de ontwikkeling van hun meertalige identiteit te bevorderen. Het heeft ook tot doel de competenties van leraren te versterken en de praktijk van thuistaalonderwijs in EU-landen uit te breiden door het ontwikkelen en delen van beste praktijken die taaldiversiteit bevorderen.

De inleiding schetst de achtergrond van het project, het projectontwerp, de doelstellingen en de planning. Hoofdstuk 2 bespreekt kort de rol van erfgoedtaalen en thuistaalonderwijs in Europa en onderzoekt de specifieke situatie in de drie deelnemende landen. Zweden en Finland werden geselecteerd omdat thuistaalonderwijs geïntegreerd is in hun formele onderwijssystemen, terwijl thuistaalonderwijs in Nederland geen deel uitmaakt van het officiële curriculum.

Een belangrijk onderdeel van het project was het *pilotplan*, vergezeld van maandelijkse bijeenkomsten voor leraren bedoeld om een bredere didactische aanpak van thuistaalonderwijs te bevorderen. Hoofdstuk 3 presenteert de inhoud en activiteiten die binnen het *pilotplan* zijn ontwikkeld door de 18 deelnemende leraren.

Een ander belangrijk element was de voortdurende *evaluatie*, uitgevoerd door een externe partner buiten Zweden, Finland en Nederland om onpartijdigheid te waarborgen. Deze *evaluatie* omvatte twee interviewrondes met leraren en enquêtes onder leerlingen over hun ervaringen met thuistaalonderwijs. Details van het *evaluatieproces* en de bevindingen ervan worden gepresenteerd in hoofdstuk 4.

In de drie landen werden diverse activiteiten

ondernomen om het bewustzijn van thuistaalonderwijs te vergroten. Voorbeelden van verschillende verspreidings- en gemeenschapsactiviteiten die tijdens het project zijn uitgevoerd, worden gepresenteerd in hoofdstuk 5.

Het laatste hoofdstuk geeft inzicht in de *roadmap* en presenteert aanbevelingen die voortvloeien uit het project en schetst toekomstige stappen om thuistaalonderwijs in Europese contexten verder te versterken.

Alle in dit werk geciteerde referenties zijn verzameld in één literatuurlijst aan het einde van het document. In de bijlage van dit *handboek* kunnen lezers aanvullend materiaal vinden, waaronder voorbeeld lesmateriaal in de zes projecttalen (Arabisch, Perzisch, Russisch, Somalisch, Turks en Oekraïens), evenals informatie en adviesmateriaal over het thuistaalonderwijs dat in dit project is ontwikkeld.

Het *handboek* is bedoeld als praktisch hulpmiddel voor leraren, onderwijsinstellingen, beleidsmakers en belanghebbenden die zich inzetten voor het bevorderen van thuistaalonderwijs en het stimuleren van meertaligheid in heel Europa.



1 HET PROJECT **YOUR LANGUAGE COUNTS!**

Auteurs: Sabine Brachmann-Bosse & Elisabeth C. Schmidt

1.1 Achtergrond van het project

Het *Your Language Counts!* project, geïnitieerd door het Goethe Instituut Zweden, is gewijd aan het bevorderen van thuistaalonderwijs (HLE) en daarmee de taalkundige diversiteit. Door het belang van erfgoedtalen te benadrukken, tracht het project een ondersteunend platform te creëren waar verschillende taalgemeenschappen middelen kunnen delen voor het koesteren en ontwikkelen van hun unieke taalkundige en culturele erfgoed.

Moedertalen spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling van de taal, identiteit, persoonlijkheid en het denkvermogen van een kind.

Als gevolg van toegenomen transnationale migratie spreken kinderen in veel Europese landen naast de meerderheidstaal/talen van het land waar ze wonen en naar school gaan, ook nadere talen. Voor kinderen van gezinnen die recent zijn geëmigreerd, betekent dit dat ze geconfronteerd worden met de situatie dat ze moeten integreren in een nieuw schoolsysteem met een nieuwe taal in het land van bestemming. Kinderen die in het land geboren worden in meertalige gezinnen, kunnen verschillende niveaus van competentie hebben in zowel de taal/talen die ze thuis spreken als de taal/talen die op school worden gebruikt. Meertaligheid wordt door de school als positief beoordeeld. De Raad van Europa bevordert dan ook meertaligheid onder alle Europese burgers. Voor kinderen die bij aanvang van de school al andere talen spreken dan de voertaal, kunnen er echter andere, meer negatieve gevolgen zijn. De talen die kinderen al spreken, worden in de nieuwe schoolcontext zelden gebruikt als leermiddel, noch worden ze aangeboden als taalvakken. Dit kan leiden tot problemen bij het leren van de leerstof (in een nieuwe taal, voor recente migranten) of gevoelens van vervreemding ('anders-zijn') en isolatie.

Langdurig onderzoek toont aan dat het bevorderen van de moedertaalvaardigheden van meertalige leerlingen, door het aanbieden van taallessen in die taal op school, het leren van een nieuwe taal

vergemakkelijkt en de algehele integratie bevordert. Sinds de jaren zeventig wordt in Zweden en Finland moedertaalonderwijs (MTE) aangeboden op scholen voor leerlingen die Zweeds of Fins niet als moedertaal hebben. De ervaring leert dat MTE een positieve bijdrage levert aan integratie. Tegelijkertijd zijn er organisatorische uitdagingen ontstaan met betrekking tot curricula, leraren en lesroosters. In veel andere Europese landen, waaronder Nederland¹, bestaat thuistaalonderwijs nog niet binnen formele onderwijssystemen, of slechts in beperkte mate.

Het initiatief is ontstaan als reactie op de groeiende behoefte aan goed georganiseerd moedertaalonderwijs in het formele onderwijs in Europa, waarbij het Zweedse systeem als voorbeeld is genomen en is geprobeerd dit over te dragen naar een Nederlandse en Finse context.

1.2 Partners

Het *Your Language Counts!* project wordt ondersteund door een diverse groep partners, die elk unieke expertise en middelen inbrengen om de projectdoelen te bereiken. Tot deze partners behoren:

- Goethe-Institut Sweden: Een wereldwijde culturele instelling die de Duitse taal promoot en internationale culturele samenwerking stimuleert. Het Goethe Instituut leidt het project en levert strategische richting en middelen.
- ELIX - Conservation Volunteers Greece: Een publieke organisatie, gevestigd in Athene, die zich richt op vrijwilligerswerk en onderwijs. ELIX bevordert persoonlijke ontwikkeling door actieve deelname aan maatschappelijke dienstverlening, milieubescherming en het behoud van cultureel erfgoed.
- Enheten för flerspråkighet (EFF): De afdeling voor meertaligheid in Uppsala, Zweden, coördineert en verzorgt moedertaalonderwijs (MTE) in overeenstemming met de Zweedse onderwijswet. EFF ondersteunt het project door expertise op het gebied van meertalig onderwijs te leveren.

¹ Tussen 1998 en 2004 maakte *Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT)* deel uit van het formele onderwijs. (Turkenburg 2001)



- Familia ry: Een belangenorganisatie in Helsinki, Finland, die zich inzet voor de bevordering van meertaligheid en de ondersteuning van meertalige gezinnen. Familia ry werkt nauw samen met gemeenschappen om te pleiten voor moedertaalonderwijs en culturele integratie.
- Oman Äidinkielen Opettajat ry (OÄO): De Finse vereniging van erfgoedtaalleraren die ondersteuning biedt aan onderwijsinstellingen van erfgoedtaal door hen middelen, training en een netwerk van samenwerking te bieden.
- Stichting Taal naar Keuze (TnK): De Nederlandse stichting, gevestigd in Amsterdam, biedt middelbare scholen officieel erkende examentalen aan, inclusief specifieke thustalen. TnK werkt samen met gekwalificeerde taaldeskundigen om educatieve content te ontwikkelen en begeleiding te bieden, zowel op school als online.
- Universität Duisburg-Essen (UDE): Een toonaangevende onderzoeksuniversiteit in Duitsland die academische expertise en onderzoekssteun aan het project bijdraagt. UDE richt zich op het ontwikkelen van effectieve thuistaalonderwijs modellen en strategieën.
- Uppsala University: Een prestigieuze universiteit in Zweden die een sleutelrol speelt in het project door educatieve activiteiten te ontwikkelen en te testen. De Universiteit van Uppsala draagt ook bij aan de continue evaluatie en verspreiding van de projectresultaten.

1.3 Doelstellingen van het project

De belangrijkste doelstellingen van *Your Language Counts!* zijn:

Het bevorderen van thuistaalonderwijs op middelbare scholen: Het stimuleren van het onderwijzen in en leren van erfgoedtalen op middelbare scholen om de academische prestaties en culturele identiteit van leerlingen te verbeteren.

Steun verlenen aan erfgoedtaalleraren: Een **YLC-lerarennetwerk** bieden, zodat erfgoedtaalleraren ervaringen kunnen uitwisselen, middelen kunnen delen en kunnen samenwerken aan beste praktijken.

Het bevorderen van thuistaalonderwijs in andere EU-landen: Het bewustzijn vergroten en de invoering van thuistaalonderwijs in andere EU-landen stimuleren om daarmee de taaldiversiteit en cultureel begrip in de hele regio te bevorderen. Deze doelstellingen zijn erop gericht een ondersteunende en inclusieve onderwijsomgeving te creëren waarin taaldiversiteit en cultureel begrip centraal staat.



1.4 De tijdlijn van het project

Tijdens een driedaags 'bootcamp' in januari 2024, bedoeld om het project fysiek van start te laten gaan, heeft het projectteam vier werkgroepen gevormd om de basis voor het project te leggen. Hun werk leidde tot de ontwikkeling van het *pilotplan*, dat direct verder bouwde op de resultaten van deze groepen. Het *pilotplan* diende vervolgens als basis voor de samenwerking met leraren tijdens de implementatiefase.

Tijdens de openingsceremonie in maart 2024 werd het project aan het publiek gepresenteerd. Het gaf inzicht in de doelstellingen van het project en opende een discussie over het belang van thuistaalonderwijs in Europa.

Parallel aan het conceptuele werk in de werkgroepen stemde het projectteam in met de lancering van een pilotproject in de drie landen – Zweden, Finland en Nederland – gericht op zes erfgoedtalen: Arabisch, Farsi, Russisch, Somalisch, Turks en Oekraïens. Deze talen worden veel gesproken in de deelnemende landen en dienen als representatieve voorbeelden van erfgoedtalen in het algemeen.

De volgende stap was het identificeren van gemeenten en scholen die al erfgoedtaallessen aanbieden of interesse hebben getoond om dit te introduceren. Dit proces leidde tot de vorming van een pilot projectgroep van 18 erfgoedtaalleraren voor

de zes geselecteerde talen in Zweden, Finland en Nederland.

De pilot ging van start en werd gedurende het schooljaar 2024/2025 voortgezet, ondersteund door doorlopende activiteiten en wederzijdse studiebezoeken. Deze bezoeken boden partners en deelnemende leraren de gelegenheid om ervaringen uit te wisselen en de praktijk in thuistaalonderwijs waar te nemen.

Tegelijkertijd werden er daarvoor, daarna en tussentijds evaluaties uitgevoerd door middel van gegevensverzameling, -analyse en -rapportage, waardoor de voortgang en de impact continu werd.

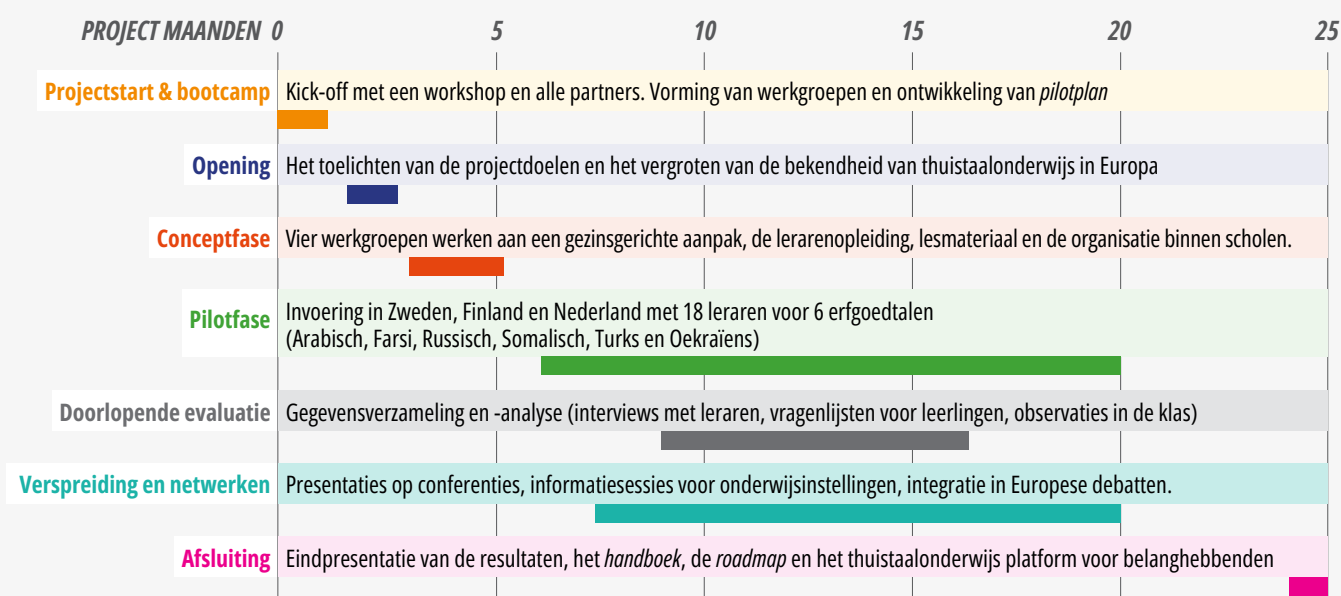
Op basis van de resultaten van de pilot en de evaluatie hebben de partners samengewerkt aan de beoogde resultaten, waarbij de output van het project is verfijnd en afgerond.

Daarnaast namen leden van het projectteam gedurende het project deel aan academische conferenties en bijeenkomsten, gaven ze informatiesessies voor geïnteresseerde onderwijsinstellingen en introduceerden ze het project en de eerste bevindingen in relevante discussies en debatten in Europa.

Ten slotte bracht de *Your Language Counts!* conferentie alles samen door de resultaten te presenteren, de afronding van het project te verkondigen en de uitkomsten met belanghebbenden te delen.

Illustratie/tabel voor 1.4

Tijdlijn van het project



1.5 Werkgroepen — resultaten/uitkomsten

Het projectteam, bestaande uit 18 experts, heeft aan het begin van het project vier werkgroepen opgericht. Gedurende een eerste fase van drie maanden werkten deze groepen aan specifieke thematische gebieden. De samenvatting van dit werk werd gepresenteerd in het *pilotplan*. De vier werkgroepen zijn gestructureerd rond verschillende aspecten van het initiatief en hebben aanzienlijke resultaten geboekt, waaronder:

Gezinsgerichte aanpak

Deze werkgroep richtte zich op het betrekken van gezinnen, met name wanneer ouders de gasttaal langzamer leren dan hun kinderen en te maken hebben met concurrerende prioriteiten. De groep ontwikkelde strategieën om gezinnen te helpen het belang te begrijpen van thuistaalonderwijs (HLE) voor het welzijn van hun kind op de lange termijn, het stimuleren van deelname aan erfgoedtaallesen en het inzetten van erfgoedtaalleraren als bemiddelaar tussen gezinnen en de formele schoolleiding. Een van de grootste uitdagingen voor thuistaalonderwijs is dat informatie over het belang van thuistaalonderwijs niet overal gemakkelijk beschikbaar is en dat ouders mogelijk niet weten waar ze moeten beginnen. Daarom deelde de werkgroep haar netwerken en database en besprak mogelijke manieren om ouders te bereiken. De gebruikelijke manieren om contact op te nemen met ouders en verzorgers zijn via de school, immigratiedienst, actieve NGO's in de gemeenschap, officiële websites, sociale media en andere ouders die de taal spreken.

Lerarenopleiding

Deze werkgroep richtte zich op het ontwikkelen van trainingen die geschikt zijn voor leraren binnen en buiten het project.

Een van de belangrijkste discussiepunten was het opzetten van een netwerk waarmee leraren met elkaar in contact kunnen komen. De groep besprak de mogelijkheid om een internationale Facebook-groep op te richten als platform voor samenwerking, informatie-uitwisseling en het delen van ideeën. De werkgroep besprak de ontwikkeling van praktische samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld het opzetten van partnerscholen en -klassen, en hoe leraren gezinnen en gemeenschappen kunnen beïnvloeden om hun houding ten opzichte van het leren van een erfgoedtaal te veranderen. Op een meer vakspecifiek niveau besprak de werkgroep hoe zij een richtlijn

voor erfgoedtaalleraren konden opstellen die niet taalspecifiek is, en besprak zij aanknopingspunten binnen het thuistaalonderwijs.

In de periode van september 2024 tot mei 2025 werkten 18 leraren uit Zweden, Finland en Nederland mee aan het pilotproject. Er is een platform (*YLC-lerarennetwerk*) ontwikkeld waar deze 18 leraren het materiaal dat ze tijdens het project hebben gemaakt, kunnen uploaden en hun ervaringen met de geteste activiteiten kunnen delen. Tijdens het project kwamen ze regelmatig (eenmaal per maand) samen met Simeon Oxley (van EFF) om de pilotactiviteiten te bespreken, erbij stil te staan en nieuw materiaal te ontwikkelen. Daarnaast werden de leraren ondersteund door hun lokale projectpartner, namelijk *Taal naar keuze (TnK)* in Nederland, *Oman Äidinkielen Opettajat ry (OÄO)* in Finland en *Enheten voor Flerspråkighet (EFF)* in Zweden. De leraren kregen ook de gelegenheid en de tijd om te netwerken met collega's uit andere landen en hun professionele ontwikkeling te verdiepen via workshops die door het project werden aangeboden.

Lesmateriaal

Deze werkgroep richtte zich op het identificeren van erfgoedtaallesmateriaal, het bepalen of dit officieel goedgekeurd moet worden en het instellen van andere vormen van kwaliteitscontrole. De 18 leraren in ons pilotonderzoek hebben niet alleen activiteiten getest die in het *pilotplan* waren voorgesteld, ze werden ook aangemoedigd om hun eigen materiaal te creëren.

Organisatie van erfgoedtaal binnen scholen en gemeenten

De werkgroep onderzocht of erfgoedtaal onderdeel moet uitmaken van het curriculum of een buitenschoolse activiteit moet zijn, wat het optimale tijdstip en de optimale locatie voor deze lessen zijn, de mogelijke rol van digitale oplossingen, de integratie van erfgoedtaallesen met andere taalvereisten, instrumenten ter ondersteuning van de beoordeling (zoals het Centraal-Europees Referentiekader voor Talen), de integratie van deeltijd-erfgoedtaalleraren in de bredere schoolgemeenschap en de rol van erfgoedtaalleraren bij het geven van studiebegeleiding in de moedertaal. De werkgroep heeft de belangrijkste uitdagingen bij het aanbieden van thuistaalonderwijs in elk land dat deel uitmaakt van het project in kaart gebracht en een lijst opgesteld met prioritaire ontwikkelingsgebieden.



1.6 Resultaten van het project

Het *Your Language Counts!* project heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het bevorderen van taaldiversiteit en culturele uitwisseling. Via diverse initiatieven heeft het project met succes het bewustzijn vergroot over het belang van het ontwikkelen van het taalrepertoire van meertalige kinderen en heeft het waardevolle middelen verschaft voor thuistaalonderwijs. Belangrijke resultaten van het project zijn onder meer de ontwikkeling van een alomvattende *roadmap* om thuistaalonderwijs op scholen te ondersteunen, een gedetailleerd *erfgoedtaal-implementatiehandboek* voor onderwijsinstellingen, een interactief *YLC-lerarennetwerk* voor het delen van middelen en beste praktijken, en een *evaluatierapport* om de impact van het project te beoordelen en toekomstige inspanningen te sturen.

De *roadmap* en de daarmee samenhangende verspreidingsactiviteiten zijn erop gericht om in ten minste twaalf EU-lidstaten een aantal belangrijke resultaten te behalen:

- Onderwijsinstellingen die thuistaalonderwijs aanbieden of willen aanbieden, zullen het gemakkelijker vinden om erfgoedtaalleraren en lesmateriaal te vinden, ouders te betrekken en erfgoedtaallessen te organiseren.
- Onderwijsinstellingen die nog nooit thuistaalonderwijs overwogen hebben, zullen zich bewust worden van het belang ervan en zullen waardevolle ondersteuning vinden in het *handboek* en het *YLC-lerarennetwerk*.
- Beleidsmakers zullen zich bewust worden van het belang van thuistaalonderwijs en zullen in de *roadmap* de benodigde informatie vinden over de voorwaarden van het regelgevingskader.
- Op lokaal niveau zal de projectevaluatie belanghebbenden voorzien van de nodige informatie om bij hun plaatselijke schoolbesturen te lobbyen voor de realisatie van thuistaalonderwijs.

Wat betreft de output van het project, zal het *evaluatierapport* informatie verstrekken over verschillende belangrijke aspecten:

- De haalbaarheid van de aanbevelingen zoals uiteengezet in het *handboek*, met name die welke door scholen zijn getest. Er zal worden beoordeeld of deze aanbevelingen realistisch kunnen worden geïmplementeerd, rekening houdend met de financiële, organisatorische en personele beperkingen die kenmerkend zijn voor middelbare scholen.
- De effectiviteit van deze aanbevelingen bij het verminderen en overwinnen van de belangrijkste uitdagingen voor het aanbieden van erfgoedtaallessen in het voortgezet onderwijs.
- De bruikbaarheid van het *YLC-lerarennetwerk* voor de inhoud en beoefenaars van thuistaalonderwijs als hulpmiddel ter ondersteuning van het aanbieden van erfgoedtaallessen op scholen.



2 DE ROL VAN HET THUISTAALONDERWIJS (IN EUROPA)

Auteurs: Dr. Tatjana Atanasoska, Dr. Erkan Gürsoy, Clarissa Diekmann

2.1 Modern Europa in de context van migratie

Europese samenlevingen worden gekenmerkt door migratie en daarmee is migratie naar, van en binnen Europa één van de belangrijkste drijvende krachten achter het toenemende belang van meertaligheid. Personen met een migratie-achtergrond gebruiken de dominante taal/talen van hun land van verblijf en hun erfgoedtal(en) (Androutsopoulos, 2006; Duff, 2015). Als zodanig speelt meertaligheid een centrale rol in het begrijpen van zowel de zelfperceptie als de maatschappelijke participatie van mensen die in migratiesamenlevingen in het huidige Europa leven (Bozdağ & Karakasoğlu, 2024).

Vanuit het perspectief van een post-migratiesamenleving wordt de taaldiversiteit in Europa met name gevormd door de zogenaamde erfgoedtal(en) (Woerfel et al., 2025). In stedelijke gebieden wordt ongeveer de helft van de kinderen geboren in een migrantengezin (Gogolin, 2021). In deze context kunnen erfgoedtal(en) ook worden geclassificeerd als minderheidstal(en), aangezien ze gesproken worden door etnolinguïstische gemeenschappen zonder officiële erkenning. Vaak genieten deze talen weinig prestige en hebben ze geen formele status binnen meerderheidstaal hiërarchieën (Benmamoun et al., 2010). In landen met thuistaalonderwijs kunnen sommige van deze talen echter deel uitmaken van het formele schoolsysteem, zoals in Zweden en Finland (zie hieronder). Toch hebben sommige minderheidstal(en) meer rechten dan andere, en dit zijn de inheemse/autochtone minderheidstal(en)² die door nationale staten individueel worden gedefinieerd (Bohnacker, 2025). Meertalige gezinnen staan voor diverse uitdagingen, waarvan het behoud van de erfgoedtaal één van de

meest prominente is. Ouders bevinden zich vaak in een lastige positie, omdat ze enerzijds de verwerving van de erfgoedtaal door hun kinderen moeten ondersteunen en anderzijds de meerderheidstaal (Sevinç, 2016). Hoewel kinderen door middel van onderwijs in een instelling doorgaans een zekere mate van competentie in de meerderheidstaal verwerven, blijft de ontwikkeling van de erfgoedtaal veel lastiger, omdat deze zowel consistente als kwalitatief hoogwaardige input vereist, een verantwoordelijkheid die voornamelijk bij het gezin ligt. Maar de mogelijkheid deel te nemen aan thuistaalonderwijs kan gezinnen helpen bij de overdracht van de erfgoedtaal/talen van generatie op generatie.

Scholen in Europa verwachten vaak, impliciet of expliciet, dat ouders hun kinderen ondersteunen bij het verwerven van de vereiste institutionele taal/talen, wat als essentieel wordt beschouwd voor academisch succes (Bezcioglu-Göktolga & Yagmur, 2018). Het is daarom belangrijk om kritisch te kijken naar de langetermijneffecten van taaldiscriminatie die bijdraagt aan processen van taalerosie en -verlies, met name met betrekking tot erfgoedtal(en) (Bong et al., 2025). Zelfs hierin kan thuistaalonderwijs bijdragen in de bevordering en ondersteuning van de ontwikkeling binnen de erfgoedtaal.

Meertaligheid is geen 'nieuw' probleem binnen het openbaar onderwijs, dat uitsluitend verband houdt met recente migratiegolven over de hele wereld. Europese natiestaten zijn van oudsher meertalig, en de laatste tijd is dit meertaligheidspatroon toegenomen door migratiestromen. Ondanks deze realiteit wordt de meertalige en migratiegerelateerde heterogeniteit van de hedendaagse Europese samenlevingen nog steeds niet als algemene norm binnen onderwijsinstellingen beschouwd – niet door de leraren of de beleidsmakers en zelfs niet door de leerlingen zelf (Rellstab, 2021).

Onderwijskundig, taalkundig en didactisch onderzoek toont steeds vaker aan dat erfgoedtal(en) een intrinsieke educatieve waarde hebben en dus erkend moeten worden als legitieme onderdelen van het formele curriculum in post-migrantensamenlevingen (Woerfel et al., 2025).

² In Zweden zijn er vijf erkende minderheidstal(en) (Fins, Samisch, Meänkieli, Romani en Jiddisch). In Finland bestaan vier minderheidstal(en) (Samisch, Romani, Karelsch, Gebarentaal). Nederland heeft drie regionale talen (Fries, Vlaams, Gebarentaal).



2.2 thuistaalonderwijs in Europa

Een van de belangrijkste instrumenten voor het behoud en de ontwikkeling van taalvaardigheden in erfgoedtalen is thuistaalonderwijs. De vraag of dergelijk onderwijs zinvol is binnen onderwijssystemen is jarenlang onderwerp van discussie geweest, zowel in het onderwijsbeleid als in academisch onderzoek. In het politieke debat werd lange tijd betoogd dat thuistaalonderwijs alleen gerechtvaardigd kon worden als het direct bijdroeg aan de verwerving van de meerderheidstaal, zoals Zweeds in Zweden of Duits in Duitsland en Oostenrijk. Deze opvatting is echter sindsdien herzien en weerlegd door recent onderzoek (Woerfel et al., 2025).

Hoewel acculturatieprofielen die zowel de dominante als de oorspronkelijke cultuur integreren over het algemeen geassocieerd worden met talrijke psychologische voordelen – zoals een groter zelfvertrouwen, welzijn en een betere geestelijke gezondheid (Berry & Sabatier, 2010; Retortillo & Rodriguez, 2010) – blijft de onderwijscontext in Europa vaak assimilatiemodellen bevorderen. In veel gevallen worden migrantentalen gezien als obstakels voor integratie, vooral wanneer ze afkomstig zijn uit niet-Europese contexten (König et al., 2015; Liu & Evans, 2016; Sáenz-Hernández et al., 2023). Deze tendens is vooral uitgesproken bij geracialiseerde groepen, waar taalgebruik verweven raakt met geracialiseerde sociale constructen en aannames over de sprekers zelf (Khan & Gallego-Balsà, 2021; Rosa & Flores, 2017).

Onderzoek heeft aangetoond dat thuistaalonderwijs (HLE) de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheden kan ondersteunen in zowel de erfgoedtaal en de dominante taal (Ganuza & Hedman, 2019). Bovendien is het behoud van een taal vaak gekoppeld aan het algehele welzijn. Ouders die hun erfgoedtaal aan hun kinderen kunnen doorgeven, worden ook geassocieerd met een hoger welzijn voor alle gezinsleden (De Houwer, 2017; Liu et al., 2009; Tseng & Fuligni, 2000). Een gebrek aan een gemeenschappelijke taal binnen gezinnen kan ook nadelige gevolgen hebben voor de gezinscohesie, de emotionele verbondenheid en de communicatie (Portes & Hao, 1998; Soehl, 2016). Dit is een aspect dat ook het onderwijs zou moeten aangaan, aangezien het welzijn van de leerling binnen het gezin van invloed kan zijn op het schoolsucces.

In veel Europese landen nemen kinderen deel aan gemeenschapsgerichte programma's voor het onderwijs in hun erfgoedtaal (Gogolin, 2021).

Thuistaalonderwijs is echter niet in alle landen geïntegreerd in het nationale schoolsysteem. Binnen de partnerlanden van ons project is thuistaalonderwijs opgenomen in het nationale onderwijssysteem van Zweden en Finland, evenals van Oostenrijk en (gedeeltelijk) Duitsland. Nederland is in ons project een prominent voorbeeld van waar het thuistaalonderwijs grotendeels buiten het formele onderwijssysteem plaatsvindt, net als in Frankrijk of Italië. In deze landen wordt thuistaalonderwijs aangeboden door onder meer maatschappelijke organisaties, religieuze instellingen, culturele verenigingen en zaterdagscholen. Hoewel levensbeschouwing formeel is geïntegreerd in sommige Europese schoolsystemen, wordt het niet als een regulier schoolvak beschouwd. Het onderwijs vindt doorgaans 's middags plaats en niet in alle landen bestaan vaste curricula. Bovendien krijgen leerlingen doorgaans zeer beperkte lestijd, vaak niet meer dan één les per week.

Empirische studies hebben aangetoond dat de beheersing en het gebruik van de erfgoedtaal een positief effect kan hebben op de schoolprestaties van leerlingen (Agirdag & Vanlaar, 2018), zonder hun verwerving of beheersing van de institutionele taal te belemmeren (Tsai et al., 2012). Aangezien meertalige gezinnen de primaire verantwoordelijkheid dragen voor het behoud van erfgoedtalen – met name in sociaal-politieke contexten waar beleid prioriteit geeft aan institutionele taalverwerving en -gebruik, zoals het geval is in de meeste Europese landen – moet er meer aandacht worden besteed aan de rol van de keuze voor thuistaalonderwijs bij het ondersteunen van de vitaliteit van erfgoedtalen (Hollebeke et al., 2022).

Thuistaalonderwijs speelt een cruciale rol in het ondersteunen van de taalkundige, culturele en identiteitsontwikkeling van kinderen met een migratie-achtergrond. Erfgoedtalen, welke doorgaans binnen families worden gesproken, vereisen zowel effectieve als structurele ondersteuning om in stand te blijven. Hoewel gezinnen zorgen voor het dagelijkse gebruik van de taal (Melo-Pfeifer, 2015), spelen erfgoedtaalleraren een centrale rol bij het bevorderen van het gebruik de erfgoedtaal in onderwijsinstellingen en, via hen, bij het bevestigen van meertalige identiteiten binnen en buiten het klaslokaal (De Angelis, 2011; Menken & García, 2010; Haukås, 2016; Hélot & Laoire, 2011).



2.3 Uitdagingen in thuistaalonderwijs

In de context van het onderwijs aan kinderen speelt de schoolomgeving een cruciale rol bij het toekennen van waarde en legitimiteit aan specifieke talen (Comellas et al., 2014; Johnson & Johnson, 2015; Sáenz-Hernández et al., 2021). Dit heeft op zijn beurt een aanzienlijke invloed op de manier waarop leerlingen hun taalkundige en culturele identiteit vormgeven en uiten (Liu & Evans, 2016).

Uit de bevindingen blijkt dat thuistaalonderwijs nog steeds een marginale positie inneemt binnen het schoolsysteem, een situatie die direct van invloed is op de werkwijze en het professionele zelfbeeld van de leraren die in dit vakgebied werkzaam zijn. Deze marginaliteit kan worden gezien als een symptoom van bredere structurele problemen. Erfgoedtaalleraren opereren binnen historisch bepaalde kaders van devaluatie, niet alleen van de zogenaamde migrantentalen, maar ook van de gemeenschappen en individuen die ze spreken (Weichselbaum et al., 2024).

Op functioneel niveau positioneren erfgoedtaalleraren zich doorgaans als competente professionals die binnen hun institutionele context voor aanzienlijke uitdagingen staan. Uit het onderzoek komen twee belangrijke dimensies naar voren die van bijzonder belang zijn voor zowel hun institutionele als persoonlijke positionering, alsook voor de vorming van hun professionele identiteit binnen een migratiepedagogisch kader: marginalisering en onzekerheid. Deze termen verwijzen bewust naar het werk van Çınar en Davy (1998) en sluiten aan bij de precaire status van thuistaalonderwijs, zoals eerder beschreven in de literatuur (Flubacher & Hägi-Mead, 2024).

Ondanks hun relevantie, blijven erfgoedtaal leraren een onderbelichte groep (zie Ansó Ros, 2021; Flubacher & Hägi-Mead, 2024). Desondanks delen ze een reeks systematische uitdagingen. Binnen scholen worden ze vaak buitengesloten van bredere onderwijsteams, zelden geïntegreerd in de schoolgemeenschap en vaak niet serieus genomen als professionele collega's. In veel gevallen moeten ze actief weerstand bieden aan taaldiscriminatie (linguïcisme) — met name wanneer ze de erfgoedtaal gebruiken voor informele communicatie met hun leerlingen buiten het klaslokaal (Dirim & Pokitsch, 2025; Ayten & Atanasoska, 2019).

Een ander structureel probleem is het gebrek

aan geschikt lesmateriaal voor veel erfgoedtalent. Het gevolg hiervan is dat leraren zelf lesmateriaal moeten ontwikkelen, afgestemd op leerlingen met uiteenlopende behoeften. Klassen in thuistaalonderwijs (HLE) zijn vaak samengesteld uit leerlingen van verschillende niveaus en generaties, die niet alleen verschillen in leeftijd en taalvaardigheid, maar ook in lees- en schrijfvaardigheid – vooral in talen die geen Latijns alfabet gebruiken, in tegenstelling tot de meest voorkomende talen zoals Nederlands, Zweeds en Fins.

Hoewel in sommige landen (zoals Zweden of Finland) erfgoedtaalleraren formeel in dienst zijn van het reguliere schoolsysteem, verschillen hun arbeidsvoorwaarden aanzienlijk in vergelijking met leraren van andere vakken. Ze worden vaak minder betaald, moeten op meerdere scholen lesgeven en kunnen in veel gevallen geen voltijd baan krijgen, afhankelijk van de betreffende taal. Bovendien bestaat er voor veel talen geen lerarenopleiding op universitair niveau voor de erfgoedtaal. Erfgoedtaalleraren hebben doorgaans gestudeerd in landen waar die erfgoedtaal een officiële status heeft. Niettemin wordt van alle erfgoedtaalleraren verwacht dat zij de taal die zij onderwijzen vloeiend spreken. Veel van hen zijn immigranten van de eerste generatie in de landen waar ze nu lesgeven (zie Guldenschuh et al., 2024).

Een ander kenmerk dat thuistaalonderwijs onderscheidt van andere schoolvakken is de plaatsing ervan aan de rand van de schooldag. In de meeste gevallen worden erfgoedtaallessen in de middag gegeven, nadat de reguliere lessen zijn afgerond. Hoewel dit roosterconflicten voorkomt, geeft het ook een duidelijk signaal af dat thuistaalonderwijs niet geïntegreerd is in de kern van het schoolleven (Bohnacker, 2025). Leerlingen moeten vaak na schooltijd blijven, terwijl hun klasgenoten en leraren het schoolgebouw al hebben verlaten.

Slechts een klein deel van de leerlingen met een erfgoedtaalachtergrond volgt daadwerkelijk thuistaalonderwijs. Zo gaf bijvoorbeeld slechts 40% van de leerlingen in een Duits-Turkse steekproef en 15% in een Duits-Russische steekproef aan dat ze thuistaalonderwijs op school ontvingen (Usanova & Schnoor, 2021). Het aantal daalt na de verplichte schooltijd, wat zelfs in Zweden voorkomt, hoewel Zweden een hoger percentage kinderen heeft dat thuistaalonderwijs volgt dan Duitsland (55% van alle kinderen die een erfgoedtaal spreken). De korte statistische analyse laat zien dat er binnen



de nationale onderwijssystemen in Europa weinig institutionele steun is voor erfgoedtalen. In de meeste landen wordt thuistaalonderwijs aangeboden in een beperkt aantal talen, vaak afgestemd op de migratiegeschiedenis van de betreffende landen. In Duitsland kan de invoering van thuistaalonderwijs bijvoorbeeld worden teruggevoerd op het Europese arbeidsmigratiebeleid van de jaren zeventig, met name met betrekking tot de zogenaamde gastarbeiders (Gogolin, 2021). Soortgelijke ontwikkelingen gelden voor Nederland.

De delegitimatisatie van professionele expertise onder erfgoedtaalleraren is in recente studies steeds duidelijker geworden (Flubacher & Hägi-Mead, 2024). Vergelijkbare bevindingen zijn waargenomen in onderzoek naar meertalige leerlingen (Dirim, Knappik & Thoma, 2018) en aanstaande leraren (Cushing, 2023). Ongeacht hun formele kwalificaties of uitgebreide onderwijservaring worden erfgoedtaalleraren vaak als minder competent en minder professioneel gekwalificeerd beschouwd, wat hun marginale positie binnen onderwijsinstellingen versterkt.

Ondanks deze problemen tonen erfgoedtaalleraren in Finland een sterke verbondenheid met de taalkundige en culturele achtergrond van hun leerlingen en beschouwen zij thuistaalonderwijs als essentieel voor toekomstige kansen. Hun rol reikt verder dan lesgeven; ze zijn belangrijke figuren in de gemeenschap die actief diversiteit, identiteit en meertaligheid in het onderwijs ondersteunen, wat ook terug te zien is in de gegevens van dit project.

2.4 De drie landen en het thuistaalonderwijs

2.4.1 Zweden

Auteurs: Anne Reath Warren en Elisabeth C. Schmidt

Zweden wordt vaak aangehaald als een toonaangevend voorbeeld van thuistaalonderwijs (HLE) in Europa vanwege het aloude beleid om door de staat gefinancierd thuistaalonderwijs aan te bieden binnen het openbare schoolsysteem. Sinds de hervorming van de thuistaal in 1977 hebben kinderen met een thuistaal anders dan Zweeds wettelijk recht

op het volgen van thuistaalonderwijs als keuzevak (Onderwijswet, 2010). Om in aanmerking te komen, moeten leerlingen de taal dagelijks gebruiken met ten minste één verzorger, en moeten er in een gemeente tenminste vijf leerlingen zijn die dezelfde taal aanvragen, samen met een gekwalificeerde leraar. Het doel is van oudsher het bevorderen van actief tweetaligheid, waarbij erfgoedtalen worden gezien als aanvulling op het leren van Zweeds (Reath Warren, 2017; Ganuza & Hedman, 2019).

Thuistaalonderwijs blijft echter onderbelicht in de praktijk. Het onderwijs vindt vaak buiten de reguliere schooluren plaats, er is geen gegarandeerde lestijd en het wordt bepaald door een algemeen, niet-taalspecifiek leerplan (Skolverket, 2022; Bohnacker, 2025). Sinds de jaren negentig bepalen gemeenten de hoeveelheid aangeboden thuistaalonderwijs, waarbij doorgaans slechts 40-60 minuten per week wordt aangeboden – veel minder dan voor andere taalvakken (Skolverket, 2008), wat leidt tot een ongelijke invoering. Ondanks dat thuistaalonderwijs deel uitmaakt van het nationale schoolsysteem, wordt het symbolisch en structureel als marginaal beschouwd (Salö et al., 2018).

In 2024/25 kwam 29% van de leerlingen (ongeveer 318.514) in aanmerking voor thuistaalonderwijs in 187 talen; 59% van hen nam daadwerkelijk deel (officiële Zweedse statistieken, 2025). De meest voorkomende taal in thuistaalonderwijs is Arabisch, dat door 48.990 leerlingen werd bestudeerd (officiële Zweedse statistieken, 2025). Hoewel de Zweedse wetgeving het gebruik van thuistaalonderwijs voor zowel immigrantentalen als nationale minderheidstalen ondersteunt, blijven er uitdagingen bestaan bij de invoering ervan. Leraren beschikken vaak niet over formele kwalificaties en lerarenopleidingen zijn beperkt of stopgezet (SOU, 2019:18; Bohnacker, 2022).

Hoewel de Zweedse wettelijke en beleidsmatige kaders voor thuistaalonderwijs relatief geavanceerd zijn in vergelijking met andere Europese landen (Salö et al., 2018), hebben recente politieke verschuivingen het thuistaalonderwijs opnieuw onder druk gezet. Ondanks de hoge inschrijvingen voor bepaalde talen, ontbreken de stemmen van erfgoedtaalgezinnen en erfgoedtaalleraren nog steeds grotendeels in onderzoek (Spetz, 2014; Bohnacker, 2022, 2023; Ganuza & Hedman, 2015).

2.4.2 Finland



Auteur: Larissa Aksinovits

Erfgoedtaallesen begonnen in Finland in 1970 en werd aanvankelijk aangeboden aan vluchtelingenkinderen uit Chili (Ikonen, 2007). Tegenwoordig wordt de ontwikkeling van meertaligheid als zeer belangrijk beschouwd in de Vernieuwde Kerndoelen voor Basisonderwijs (2014). Thuistaalonderwijs wordt in het curriculum omschreven als een ondersteunend vak, maar is desondanks uitgesloten van de officiële lijst met schoolvakken (Fins Nationaal Agentschap voor Onderwijs, 2014). Thuistaalonderwijs is een keuzevak dat een lagere prioriteit heeft in vergelijking met de algemene vakken die deel uitmaken van de Vernieuwde Kerndoelen.

In Finland wordt voor dit facultatieve schoolvak de term *oman äidinkielen opetus* – de eigen moedertaal van een leerling – gebruikt om de positie van de taal binnen het onderwijssysteem te versterken. De lessen vinden plaats tijdens de schooldag van de leerlingen, wat afwijkt van het gebruikelijke model voor erfgoedtaallesen op zondagsscholen in andere landen. Leerlingen kunnen één keer per week 2 uur (90 minuten) thuistaallesen volgen. Erfgoedtaallesen worden grotendeels door de staat gefinancierd en er zijn doorgaans vier leerlingen nodig om een thuistaalonderwijsgroep te vormen.

Desalniettemin bepalen gemeenten het minimumaantal leerlingen dat nodig is om een groep te vormen. Het minimum aantal leerlingen varieert dus van 6 tot 15, afhankelijk van de gemeente. In een situatie waarin het rechtse populisme zich steeds verder verspreidt en ook de regelgeving rondom taalbeleid beïnvloedt, wordt het onderwijs in vreemde talen als optioneel, niet als essentieel, beschouwd en eerder als hulpmiddel³ voor de economie binnen een gemeente. In werkelijkheid bestaat elke groep uit ongeveer 10 tot 30 leerlingen van verschillende leeftijden en taalniveaus, afhankelijk van de gemeente. Sommige gemeenten bieden helemaal geen moedertaallesen van leerlingen aan, omdat dit facultatief is. De situatie met betrekking tot de toegankelijkheid van moedertaalonderwijs verschilt dus sterk voor sprekers van verschillende talen in verschillende gemeenten/regio's.

Desondanks worden erfgoedtaallesen nog steeds in veel Finse gemeenten binnen het schoolsysteem ingevoerd vanwege de diverse positieve resultaten,

zoals het ondersteunen van het fundamentele recht van leerlingen op hun thuis/erfgoedtaal, het versterken van de identiteit en de banden tussen generaties, het bevorderen van integratie en het stimuleren van taaldiversiteit als een maatschappelijke aanwinst (Mäkelä, 2007). Naast het feit dat het leren van een erfgoedtaal (HL) de cognitieve denkvaardigheden, het taalbewustzijn en de gevoeligheid van leerlingen ontwikkelt, en verbetert het psychologisch welzijn, aangezien een erfgoedtaalklas voor veel leerlingen de enige plek is waar ze zich kunnen uiten en gehoord worden, en een erfgoedtaalleraar de enige volwassene in het schoolgebouw is met wie ze een gemeenschappelijke taal en culturele achtergrond delen. In dit geval fungeert een erfgoedtaalleraar ook als bemiddelaar en rolmodel voor de leerlingen: een ontwikkelde volwassene met dezelfde culturele en taalkundige achtergrond.

In 84 gemeenten in Finland worden ongeveer 60 verschillende thuis-/erfgoedtalen onderwezen (Fins Nationaal Agentschap voor Onderwijs, 2024). Jaarlijks nemen meer dan 24.000 kinderen met een meertalige achtergrond deel aan lessen in de thuistaal. De meertalige bevolking van Finland groeit voortdurend. Volgens de database van het Finse statistische bureau (StatFin Database, 2023) zijn de grootste minderheidstaalgroepen in Finland sprekers van Russisch (99.606), Ests (50.202), Arabisch (41.311), Engels (33.796), Somalisch (25.654) en Oekraïens (26.519).

2.4.3 Nederland

Auteurs: Dr. Karijn Helsloot en Mara Kyrou

In Nederland erkent het nationale curriculum voor het voortgezet onderwijs een beperkt aantal thuistalen als schoolvakken. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs kan een schoolbestuur (*Bevoegd Gezag*) leerlingen vrijstelling geven van het leren van Frans of Duits als ze ingeschreven staan voor een van de andere goedgekeurde vreemde talen, namelijk Arabisch, Chinees, Italiaans, Russisch, Spaans of Turks. Hetzelfde geldt voor leerlingen die nieuw in het Nederlandse onderwijs instromen en eerder vergelijkbaar onderwijs in het buitenland hebben genoten. In het hoger secundair onderwijs mogen alle leerlingen wettelijk kiezen uit de eerdergenoemde

³ Taal als hulpmiddel betekent dat elke extra taal in het repertoire van een kind wordt gezien als een instrument om een tekst of instructie te begrijpen, of om zelf een tekst te schrijven. Het kan tevens pro-sociaal gedrag bevorderen door een verandering van perspectief, omdat het inzicht geeft in een andere cultuur.



talen, waaronder Frans en Duits, maar scholen hebben het laatste woord over de beschikbaarheid van de cursussen.

Historisch gezien omvatte het Nederlandse onderwijsbeleid gestructureerde ondersteuning van de erfgoedtaal via *Onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC)*. OETC werd oorspronkelijk in 1974 geïntroduceerd en was bedoeld om de kinderen van gastarbeiders in Nederland te ondersteunen. Het doel was tweeledig: integratie in de Nederlandse samenleving bevorderen en tegelijkertijd leerlingen de mogelijkheid bieden hun culturele en taalkundige wortels te behouden. OETC bood onderwijs aan in erfgoedtalen zoals Turks, Arabisch en andere talen en dit onderwijs vond plaats tijdens reguliere schooluren, vaak door leraren uit de landen van herkomst van de leerlingen.

Echter, tegen het einde van de jaren negentig werd OETC steeds meer bekeken vanuit het perspectief van assimilatiebeleid, en het werd in 1997 afgebouwd. In plaats daarvan werd het *Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT)* ingevoerd. OALT werd aangeboden aan zowel leerlingen in het primair als in het voortgezet onderwijs en werd tussen 1998 en 2004 ingevoerd, waarbij de verantwoordelijkheid voor erfgoedtaallessen werd overgedragen van de nationale overheid naar de lokale gemeenten. Onder OALT werden de lessen aangeboden als buitenschoolse of aanvullende programma's, wat

betekende dat ze geen formele plaats meer hadden in het schoolcurriculum. In 2004 werd OALT officieel stopgezet, en sindsdien is er geen structureel nationaal beleid dat thuistaalonderwijs ondersteunt, noch in reguliere scholen, noch in informele contexten. Belangrijk om te vermelden is dat de Nederlandse onderwijswet middelbare scholen de vrijheid geeft om nieuwe vakken toe te voegen aan de onderbouw. Daarom kunnen schoolbesturen een deel van hun budget besteden aan thuistaalonderwijs.

Sinds het Europees Jaar van de Talen in 2001 zien we echter steeds meer initiatieven in het primair en voortgezet onderwijs die te maken hebben met meertaligheid in het algemeen in Nederland. *Studio Taalwetenschap* ontwikkelde voor het Europees Jaar de interactieve film met lesplannen genaamd *Taaltrotters*, later opnieuw gemaakt in het kader van een Europees Lingua-project (2006-2008) in het Duits *SprachChecker*, het Zweeds *Språktrotters* en in het Fins *Kielijengi*. En in 2020 werd, samen met experts van een nieuwkomersschool in Amsterdam, *Alle Talen* ontwikkeld, bestaande uit een portfolio voor leerlingen van 12 tot 16 jaar en een handleiding voor leraren. Taalbewustzijn, intertalige activiteiten, identiteitsvorming en kennisopbouw gebaseerd op alle thuistalen die in de klas aanwezig zijn, kenmerken al deze programma's.

Daarnaast vindt er sinds 2010 meer academisch onderzoek naar meertaligheid plaats aan

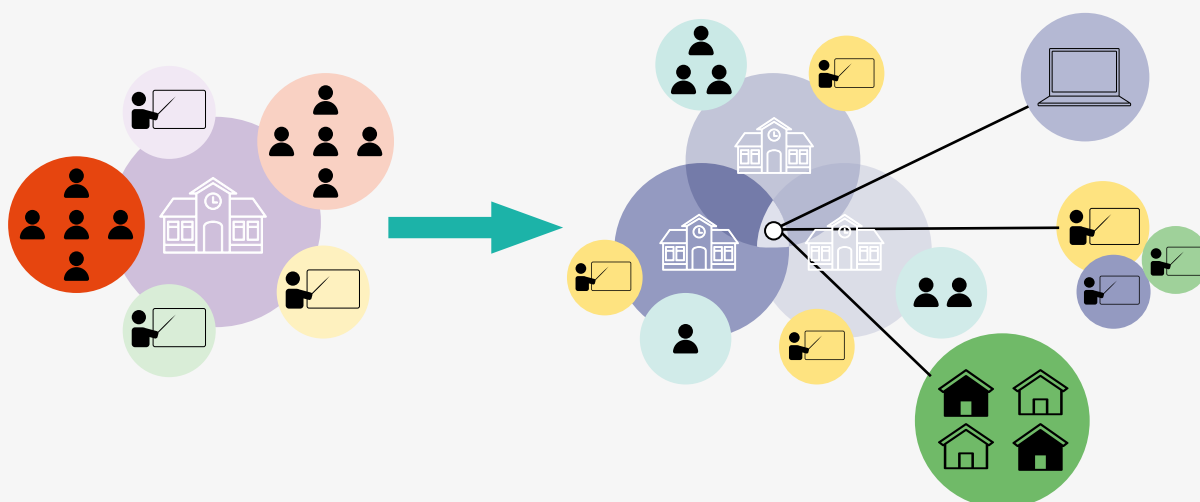
Illustratie/Tabel voor 2.4.3

Een nieuw model voor taalonderwijs

Van 1 school, 1 vak, 1 klas

naar

hybride, geïntegreerd en coöperatief taalonderwijs



verschillende Nederlandse universiteiten. Voorbeelden van projecten zijn European MIME (*Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*) met de toonaangevende Universiteit van Amsterdam, Multilingual-STEM onderwijs met de toonaangevende Universiteit van Utrecht, en het 3M-project met het toonaangevende NHLStenden en de Universiteit van Groningen. De stichtingen *Taalvriendelijke scholen* en *Drongo*, evenals de *Taalunie*, zijn nauw betrokken bij het ontwikkelen en ondersteunen van meertalige aanpakken. Niettemin blijft de invoering van meertalige programma's, evenals thuistaalonderwijs (HLE) op scholen gefragmenteerd en inconsistent. De introductie van een nieuw schoolvak genaamd Meertaligheid of erfgoedtalent staat op losse schroeven. In 2025 publiceerde het Nederlandse Rijksonderwijs een advies getiteld *Talige diversiteit benutten*, verwijzend naar de taken van scholen om meertalige kinderen en leerlingen van 2 tot 20 jaar op alle mogelijke manieren te ondersteunen.

Het EU-project *Your Language Counts!* maakt een belangrijke bijdrage in dit opzicht. Modellen voor taalinclusie, gebaseerd op bottom-up samenwerking tussen scholen, onderwijsinstellingen en maatschappelijke organisaties, hebben brede inzichten en platforms opgeleverd. Leermodellen, waaronder online, informele en niet-formele modellen, zijn naast de traditionele modellen

onmisbaar om thuistaalonderwijs mogelijk te maken. De onderstaande afbeelding toont het model dat de stichting *Taal naar Keuze* gebruikt voor taallessen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs op meerdere scholen.

Speciaal voor scholen in Nederland die nieuw zijn in het onderwijs, zoals ISK Piter Jelles in Leeuwarden, coördineert LOWAN de financiering en de ontwikkeling van het curriculum. ISK-scholen richten zich op intensieve Nederlandse taalverwerving en begeleiden leerlingen tegelijkertijd bij de geleidelijke overgang naar het reguliere voortgezet onderwijs. In deze overgangssituaties maken erfgoedtalent zelden deel uit van het formele curriculum, maar scholen zoals ISK Piter Jelles doen hun best om ze te integreren via buitenschoolse lessen of flexibele modellen, zoals in het *Your Language Counts!* project. Deze benaderingen erkennen de cognitieve en emotionele waarde van het behoud van de thuistaal door leerlingen tijdens het integratieproces. Daarnaast nemen scholen voor nieuwkomers steeds vaker contact op met Taal naar Keuze om de talen van hun leerlingen, zoals Russisch of Arabisch, als examenvakken erkend te krijgen.

3 HET PILOTPLAN



In dit hoofdstuk presenteren we het *algemene pilotplan* (ontworpen door Constanze Ackermann-Boström, Anne Reath Warren en Simeon Oxley, Vakgroep Onderwijs, Universiteit van Uppsala) als basis voor de samenwerking met de leraren die bij het project betrokken zijn. Zoals beschreven in het inleidende hoofdstuk, kwamen alle partners van *Your Language Counts!* in januari 2024 bijeen aan de Universiteit van Uppsala voor een eerste partnernvergadering, waar de eerste ideeën voor het pilotontwerp werden gepresenteerd en besproken in de werkgroepen. (zie **hoofdstuk 1**). De partners bespraken ook hoe de pilot uitgevoerd zou kunnen worden.

3.1 De ontwikkeling van het pilotplan

Het *pilotplan* plaatst thuistaalonderwijs (HLE) in een holistisch kader. Dit betekent dat de context ertoe doet bij het plannen, lesgeven en leren. Aangezien thuistaalonderwijs per land verschilt, moet het pilotmodel worden aangepast aan de specifieke situatie van elk land. De context omvat nationale factoren (wetgeving, taalbeleid, schoolsysteem), de school (hoe thuistaalonderwijs is georganiseerd) en de leerlingen (achtergrond, taal, gezin). Het *pilotplan* biedt materiaal voor discussie en ontwikkeling, samen met twaalf praktische activiteiten voor thuistaalonderwijs die leraren kunnen gebruiken en aanpassen, en moedigt hen aan om zelf aanvullende activiteiten te ontwerpen.

Het *pilotplan* plaatst erfgoedtaal en thuistaalonderwijs in een bredere sociale context. Vervolgens wordt een theoretische benadering geschetst die taal beschouwt als een sociale praktijk en de nadruk legt op communicatieve competentie als het belangrijkste doel van het onderwijs. Al met al, is het *pilotplan* verdeeld in vier delen. Paragraaf 1 legt het model uit en hoe het gebruikt kan worden om verschillende aanpakken en methoden voor het onderwijzen en organiseren van thuistaalonderwijs in uiteenlopende contexten te testen. Paragraaf 2 definieert thuistaalonderwijs en plaatst het in een internationale context. Het onderzoekt de diaspora-context, de taalkundige diversiteit van leerlingen en gezinnen, en de perspectieven die de praktijken in de

klas en binnen de organisatie vormgeven. Paragraaf 3 maakt gebruik van inzichten van alle partners in het *Your Language Counts!* project. Elke partner deelde ervaringen uit hun eigen land, zoals contact leggen met gezinnen, het organiseren van thuistaalonderwijs, werken als erfgoedtaalleraar en het vinden van lesmateriaal. Deze inzichten worden gekoppeld aan relevant onderzoek om de uitdagingen en beste praktijken voor thuistaalonderwijs te onderzoeken. In hoofdstuk 4 presenteren we praktische activiteiten vanuit vier belangrijke perspectieven - taal, identiteit, interculturaliteit en kennis - in plaats van ons te richten op taalniveaus (beginner, gemiddeld, gevorderd) of vaardigheden (lezen, schrijven, spreken, luisteren). Deze thema's weerspiegelen belangrijke perspectieven voor thuistaalonderwijs en ondersteunen het op verschillende, maar overlappende manieren.

Het erkennen van de opvattingen van kinderen en jongeren over identiteit en taal maakt thuistaalonderwijs betekenisvol. Het vergroten van kritisch taalbewustzijn door middel van discussies over taalideologieën en -hiërarchieën helpt leerlingen de taal die ze bestuderen en hun eigen positie in de context te begrijpen. Het proefmodel is bedoeld om rekening te houden met de diverse taalpraktijken van leerlingen, maar omvat geen aanpassingen voor leerlingen met speciale behoeften. We moedigen erfgoedtaalleraars aan om samen te werken met lokale deskundigen om inclusief en zinvol thuistaalonderwijs voor alle leerlingen te garanderen.

Samenvattend beoogt het *pilotplan*

- een kader te creëren voor transnationale samenwerking tussen erfgoedtaalleraars die met verschillende talen werken en in diverse nationale contexten, waardoor ze ervaringen kunnen delen en samen lespraktijken kunnen ontwikkelen.
- mogelijkheden te scheppen voor erfgoedtaalleraars om deze werkwijzen te testen en aan te passen aan hun eigen lokale context.
- een flexibele structuur aan te bieden die kan worden aangepast aan verschillende talen en onderwijscontexten, zowel op lokaal als nationaal niveau.
- voort te bouwen op de bestaande kennis

⁴ NB. Auteur is 1 ook werkzaam bij de Enheten för Flerspråkighet (Eenheid voor Meertaligheid) van de gemeente Uppsala, die verantwoordelijk was voor de uitvoering van het pilotplan.



en ervaring van leraren, en tegelijkertijd de ontwikkeling van nieuwe benaderingen voor thuistaalonderwijs te stimuleren.

- een model te presenteren voor de introductie van thuistaalonderwijs aan leraren, schoolleiders, administratief personeel (bijv. directeuren, schoolhoofden) en gezinnen.

3.2 De invoering van het pilotplan in de praktijk

Nadat het *pilotplan* was opgezet, is de volgende fase van het project van start gegaan onder leiding van de gemeente Uppsala. De volgende afbeelding laat zien hoe het implementatieproces in het *pilotplan* is opgenomen.

De implementatiefase liep van september 2024 tot mei 2025, gedurende welke tijd Simeon Oxley een groep van 18 leraren coördineerde. De aangeworven leraren waren werkzaam in Finland, Nederland en Zweden en vertegenwoordigden zes talen (Arabisch, Perzisch, Russisch, Somalisch, Turks en Oekraïens)⁵.

Simeon was verantwoordelijk voor het structureren van lerarenbijeenkomsten en ervoor te zorgen dat de leraren het *pilotplan* konden invoeren. Aangezien de leraren tussen de 10 en 12 uur per maand aan het project konden besteden, koos Simeon ervoor om de leraren maandelijks 60 minuten via Zoom bijeen te brengen en hen verder aan te moedigen om zowel zelfstandig als in kleinere groepjes samen te werken, al naar gelang wat ze nodig achtten. De uitzonderingen op deze routine waren twee workshops die door Simeon werden gegeven en studiereizen naar elkaars land en werkplek.

Het werk van de leraren kan grofweg in drie fasen worden onderverdeeld:

- a. De leraren onderzochten het theoretische kader.
- b. De leraren testten de activiteiten die beschreven staan in het *pilotplan*.
- c. De leraren werden uitgenodigd om nieuw materiaal te ontwikkelen dat collega's konden uitproberen.

Het Goethe Instituut creëerde een werkruimte op het leerplatform Moodle die gebruikt kon worden voor projectwerk, maar de leraren richtten ook informele

5 Je kunt meer lezen over de leraren en hun kenmerken in **hoofdstuk 4 "Evaluatie"**.

Illustratie/Tabel voor 3.2

Implementatieproces



chatgroepen op via WhatsApp of andere platforms. Hoewel het eerste deel van het hoofdstuk een beschrijving was van het ontwerpen en invoeren van het *pilotplan*, zijn de volgende delen een beschouwing van het ontwerp en de praktische toepassing ervan in thuistaalonderwijs (HLE).

3.3 Beschouwingen en aanbevelingen van de pilotleider

(Simeon Oxley)

De projectaanvraag bevatte concrete doelstellingen voor de invoering van het *pilotplan* project, maar er waren mogelijkheden om de vergaderstructuur en -processen aan te passen tijdens de implementatieperiode. De volgende aspecten waren belangrijk voor mij (Simeon) tijdens mijn werkzaamheden in de implementatiefase:

- Ik wilde ik verduidelijken dat, aangezien het *pilotplan* ontworpen is voor gebruik in verschillende omstandigheden, het gezien de complexiteit van thuistaalonderwijs (HLE) en taalkundige diversiteit niet kan en mag worden beschouwd als een leerboek of een curriculum. Het kan daarentegen worden gebruikt als hulpmiddel voor leraren in verschillende contexten en op verschillende momenten in hun loopbaan. In contexten waar een bestaand curriculum voor thuistaalonderwijs aanwezig is, kan het *handboek* en *pilotplan* een aanvulling zijn op bestaande praktijken, en in contexten waar geen curriculum is, kan het *handboek* een basis bieden voor het onderwijs om met hun werk te beginnen en activiteiten te ontwikkelen die aansluiten bij de behoeften van leerlingen die thuistaalonderwijs volgen.
- Ik wilde ruimte creëren voor erfgoedtaal leraren om aan de slag te gaan in de reflectieve praktijk. Het *pilotplan* beoogt geen gemakkelijke antwoorden te bieden, en gezien de complexiteit van erfgoedtal zou een dergelijke poging zeker mislukken. Het suggereert veeleer benaderingen waarbij leraren kunnen reflecteren op hun eigen praktijk en deze kunnen evalueren.

Als verantwoordelijke voor de invoering van het *pilotplan* onder de deelnemende leraren, hield ik rekening met hun omstandigheden en met de mogelijkheden en belemmeringen voor communicatie binnen een transnationale en meertalige groep. De noodzaak om Engels als voertaal te gebruiken tijdens de bijeenkomsten en het feit dat het *pilotplan* alleen in het Engels werd gepresenteerd, vereisten zorgvuldige overweging.

In september 2024, aan het begin van de implementatiefase, realiseerde ik me terdege dat de 18 leraren, van wie sommigen net begonnen waren met lesgeven en anderen al jarenlang lesgeven, elkaar niet kenden en nog nooit eerder aan een dergelijk project hadden deelgenomen. Ik was niet bekend met bestaande procedures voor het betrekken en begeleiden van een transnationale groep erfgoedtaalleraren, dus ik heb zorgvuldig nagedacht over hoe informatie werd gepresenteerd en hoe andere talen in het project konden worden opgenomen. Ook heb ik eventuele vooronderstellingen weggenomen dat je 'goed' Engels moest spreken om binnen de groep te kunnen communiceren. Ik heb mijn best gedaan om de zaken zo eenvoudig mogelijk en in een rustig tempo uit te leggen, zonder de inhoud te simplificeren. Ik stuurde PowerPoint-presentaties naar de leraren voorafgaand aan onze bijeenkomsten, zodat ze deze van tevoren konden bekijken.

Om een context te creëren waarin leraren elkaar konden leren kennen, samen konden werken en zelf konden kiezen welke talen ze wilden gebruiken, heb ik in elke maandelijkse bijeenkomst een moment ingepland waarop leraren van de zes talen in aparte online break-outrooms bijeen konden komen. Ik heb ook benadrukt dat alles wat ze in het Engels zeiden of schreven niet op nauwkeurigheid of correctheid zou worden beoordeeld en dat ze vrij waren om elke gewenste taal te gebruiken bij de communicatie. Ze konden tijdens de implementatiefase contact met mij of de projectpartners opnemen voor verduidelijking.

Als ik tijdens de implementatiefase iets wilde veranderen, dan plande ik de studiebezoeken op een eerder tijdstip in. Het was duidelijk dat er, nadat de leraren elkaar persoonlijk hadden ontmoet, hernieuwde energie in hun interacties was.

3.4 Beschouwingen van de leraren



In dit gedeelte wordt beschreven hoe de leraren hun betrokkenheid bij het project hebben ervaren, zoals zij dit tijdens of na de maandelijkse bijeenkomsten aan Simeon hebben gerapporteerd.

De leraren meldden dat het *pilotplan* een duidelijke visie heeft die een theoretische benadering combineert met praktisch toepasbare activiteiten. De structuur van het *pilotplan*, met duidelijke kopjes, stelde leraren in staat gestructureerde lessen voor te bereiden en hun kennis van thuistaalonderwijs (HLE) te verdiepen, hetgeen tot nieuw denken inspireerde. Het testen en ontwerpen van nieuwe activiteiten stimuleerde reflectie en moedigde de leraren aan na te denken over hoe de activiteiten door verschillende leerlingen en groepen zouden kunnen worden ontvangen.

De mogelijkheid om samen te werken en collega's uit andere landen te ontmoeten werd als zeer waardevol beschouwd, evenals de mogelijkheid voor leerlingen uit de verschillende landen om brieven of video's met elkaar uit te wisselen.

Zoals hierboven beschreven, stelde het *pilotplan* 12 lesactiviteiten voor thuistaalonderwijs voor, gekoppeld aan de vier belangrijkste perspectieven (zie hierboven) die gemakkelijk aangepast en gebruikt kunnen worden in diverse erfgoedtaal klassen.

Tijdens de implementatiefase konden de leraren zelf kiezen welke activiteiten ze met hun leerlingen wilden uitproberen. Zij werd gevraagd drie vragen te beantwoorden:

- a. Hoe gemakkelijk/moeilijk of tijdrovend was het om deze activiteit voor te bereiden en uit te voeren?
- b. Hoe reageerden uw leerlingen erop?
Positief? Verveelt? Geïnteresseerd? Was het te makkelijk, te moeilijk?
- c. Zou u de activiteit kunnen aanpassen met verschillende niveaus? Zo ja, wat zou u doen om het aan te passen/te verfijnen?

De opmerkingen van de leraren worden hieronder samengevat. Sommige activiteiten vergden meer voorbereiding, bijvoorbeeld het selecteren van geschikte stripverhalen of het bedenken van vragen voor bepaalde activiteiten. De leraren gaven aan dat deze activiteiten vervolgens voor volgende groepen gebruikt konden worden. De leerlingen reageerden over het algemeen positief op de activiteiten, mits de

leraren rekening hielden met de verschillende niveaus en leeftijden binnen dezelfde groep.

1 Taal: Grammatica-dictees, donut-cirkels en stripverhalen leken de leerlingen aan te spreken en leken over het algemeen geschikt. Sommige leerlingen vonden schrijven lastig, maar de leraren konden de verschillende niveaus daarop afstemmen.

2 Identiteit: Wat betekent mijn moedertaal nu eigenlijk voor mij? Sommige leraren gebruikten taalportretten en identiteitsteksten om bredere perspectieven op identiteit te bespreken, wat door de leerlingen als waardevol en stimulerend werd ervaren.

3 Interculturaliteit: 'Gezinsleven over de hele wereld', 'Muziek in mijn leven' en 'Onze geboorteplaats verkennen' waren de activiteiten die de meeste aanpassingen van de leraren vereisten. De activiteit, die inhield dat er wereldwijd over het gezinsleven werd gesproken, werd hergeformuleerd tot 'het bereiken van begrip tussen generaties', waarmee de activiteit werd losgekoppeld van de persoonlijke ervaringen van de leerlingen met echtscheiding of het opgroeien in een pleeggezin. Sommige leraren vonden het onhaalbaar om met leerlingen uit conservatieve gezinnen, die het luisteren naar muziek over het algemeen ontmoedigen, over muziek te praten. Andere leraren meldden echter een hoge mate van betrokkenheid van hun leerlingen, ook al noemden die niet altijd liedjes in hun erfgoedtaal als hun favoriete muziek. De activiteit 'Onze geboorteplaats verkennen' werd in de voorgestelde vorm niet geschikt geacht voor leerlingen die op het platteland wonen, recentelijk te maken hebben gehad met vlucht of conflict in hun thuisland, of die hun verblijf in het huidige land als tijdelijk beschouwen. Door de activiteit uit te breiden met een vergelijking tussen het gastland en het thuisland, konden de leerlingen zich verder verdiepen in het onderwerp en in sommige gevallen konden ze zelfs brieven of videopresentaties uitwisselen tussen de deelnemende landen. In gevallen waarin de omstandigheden van de leerlingen niet door conflicten werden beïnvloed, bleek



het verkennen van hun geboorteplaats een geschikte manier om hun taalvaardigheid te ontwikkelen.

4 Kennis: Schoolvakken, progressieve brainstormsessies en invulpuzzels boden leerlingen de mogelijkheid om hun vakkennis in de erfgoedtaal uit te breiden en, met name bij progressieve brainstormsessies, effectief met nieuwe onderwerpen of thema's te werken.

Uit deze opmerkingen kunnen we concluderen dat thuistaalonderwijs complex is en vereist dat de leraar responsief en gevoelig is voor de individuele leerlingen en de groep, en dat de geschiktheid van een bepaalde activiteit afhangt van de individuele leraar, de leerlingen en hun context.

3.5 Naar voren schuiven: Activiteiten ontworpen door de leraren

De leraren werden aangemoedigd om activiteiten te ontwerpen op basis van de principes en perspectieven die in het *pilotplan* werden gepresenteerd. De leraren werden ook aangemoedigd om zelf activiteiten te ontwikkelen. In het volgende gedeelte wordt een selectie van deze activiteiten belicht.

Je land verkennen

(oorspronkelijk voor Russisch)

De activiteit bouwt voort op de perspectieven van taal en kennis en helpt bij de ontwikkeling van de volgende academische vaardigheden: lezen, schrijven, spreken, luisteren, informatie zoeken, plannen, timemanagement, groepswerk en samenwerking. Het moedigt de leerlingen aan om te wisselen tussen de meerderheidstaal en hun moedertaal in gevallen waarin ze soms onvoldoende woordenschat hebben.



Briefwisseling

(oorspronkelijk voor Turks)

De activiteit betreft alle vier de belangrijkste perspectieven bij het schrijven en ontvangen van brieven aan elkaar.

Beleefdheidszinnen

(oorspronkelijk voor Turks)

De activiteit put uit de perspectieven van taal, identiteit en interculturaliteit. De leerlingen worden aangemoedigd te begrijpen hoe taal deel uitmaakt van een bredere context.

Je eigen woonplaats verkennen: Een alternatief voor leerlingen die onlangs naar een ander land zijn verhuisd.

(oorspronkelijk voor Oekraïens)

Deze activiteit maakt gebruik van alle vier de perspectieven, hoewel interculturaliteit het meest prominent aanwezig is. De Oekraïense leerlingen, die zich plotseling in een zeer interculturele en onbekende omgeving bevonden, kregen de gelegenheid om na te denken over de Oekraïense en Nederlandse perspectieven.

Nowruz over de hele wereld:

De viering van een festival

(oorspronkelijk voor Perzisch)

De activiteit put uit de perspectieven van taal en interculturaliteit en erkent cultureel erfgoed. Het gaf de leerlingen de mogelijkheid om de Perzische taal op een authentieke manier te verkennen.

Identiteit verkennen

(oorspronkelijk voor Arabisch)

De activiteit sluit aan bij het thema identiteit en biedt de leerlingen de mogelijkheid om met elkaar te praten en naar elkaar te luisteren.

Uitwisseling van brieven tussen studenten

(oorspronkelijk voor Somali)

De activiteit benut alle vier de perspectieven, maar legt de nadruk vooral op taal en interculturaliteit, en moedigt de leerlingen aan om na te denken over hun eigen context en die van leerlingen in andere landen.

3.6 Conclusie

De implementatiefase laat zien dat de mogelijkheid voor leraren om in een grotere groep en binnen specifieke taalgroepen samen te werken in verschillende nationale contexten, hen nieuwe perspectieven biedt die ze in hun praktijk kunnen toepassen. De implementatiefase heeft ook het contact en de uitwisseling tussen leerlingen in de verschillende landen bevorderd.

De opleiding en professionele ontwikkeling van leraren in thuistaalonderwijs (HLE) vereist zorgvuldige overweging en planning. Dit *handboek*, in combinatie met het *pilotplan*, pretenderen niet een compleet pakket te bieden om leraren uit te rusten voor hun praktijk. Deze documenten kunnen leraren een gemeenschappelijke basis bieden waarop zowel leraren als lerarenopleidingen hun praktijk kunnen evalueren en ontwikkelen.



4 DE EVALUATIE: SAMENVATTING VOOR MANAGEMENT

Auteurs: Dr. Tatjana Atanasoska, Tobias Schroedler,
Clarissa Diekmann

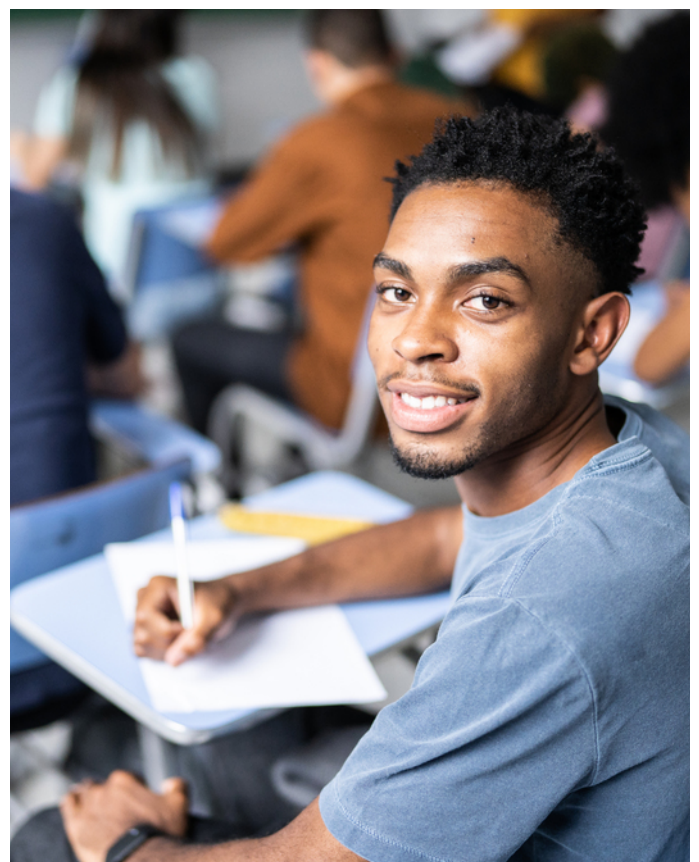
Dit hoofdstuk geeft een overzicht van de evaluatie van het *Your Language Counts!* project. Om de sterke punten en verbeterpunten van het project te identificeren, analyseerde een onderzoeksteam de tevredenheid van de deelnemers na afloop van het pilotjaar, evenals de resultaten en de impact ervan. De evaluatie volgde een pre-post-structuur met een aanvullende tussentijdse evaluatie halverwege het jaar. Aan het begin van het schooljaar in september 2024 (T1) en aan het einde ervan in mei 2025 (T2) namen 18 leraren deel aan semi-gestructureerde interviews, terwijl leerlingen korte, leeftijdsgerichte vragenlijsten invulden over motivatie en tevredenheid met betrekking tot erfgedtaallessen (HLT). De erfgedtaalen (HL) die werden behandeld in *Your Language Counts!* aan bod kwamen waren Arabisch, Farsi, Russisch, Somalisch, Turks en Oekraïens. De tussentijdse evaluatie in februari 2025 richtte zich uitsluitend op feedback van leraren over de voortgang van het project en mogelijke verbeteringen in communicatie en organisatie. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de evaluatiestructuur. De volgende subsecties beschrijven de onderliggende onderzoeksmethodologie en de resultaten van de interviews en de gegevensverzameling via de vragenlijst afzonderlijk.

4.1 Interviews met leraren

In overeenstemming met de onderzoeksethiek, regels met betrekking tot gegevensbescherming en een goede onderzoekspraktijk hebben alle deelnemers een informatieblad ontvangen en hun geïnformeerde toestemming gegeven. De eerste interviews (T1, september 2024) werden op locatie afgenomen op scholen in Zweden, Finland en Nederland, terwijl de vervolginterviews (T2, mei 2025) om praktische redenen online via Zoom plaatsvonden. De interviews waren semi-gestructureerd, maar volgden een strikt format om vergelijkingen vóór en na de interventie mogelijk te maken en de hoeveelheid gegevens te beheersen, terwijl er tegelijkertijd ruimte bleef

voor aanvullende onderwerpen. Bij T1 omvatte de interviewhandleiding zeven thema's met 44 overwegend gesloten vragen, waaronder negen vragen in een Likert-schaal, waarin bijvoorbeeld werd gevraagd: "Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden bent u met de reputatie van uw baan als erfgedtaalleraar?" Project-gerelateerde onderwerpen, verdeeld over vijf thema's en 14 vragen, kwamen aan bod tijdens T2. Tien van deze vragen waren gebaseerd op een Likert-schaal, gevolgd door de vraag "Waarom?". Voor beide interviewhandleidingen kunt u terecht op de volgende pagina: *evaluatie rapport*.

De interviewer was een zeer goed opgeleide L2 van het Engels met een sterke interculturele sensitiviteit. Geen van de geïnterviewden sprak Engels als L1 en hun Engelse taalvaardigheid varieerde. In sommige gevallen fungeerden lokale *Your Language Counts!* partners als gesprekspartners en boden ondersteuning in de lokale taal (Nederlands, Fins of Zweeds) en in het Engels. De duur van de interviews varieerde van 27,33 tot 87,05 minuten bij T1 en van 15,52 tot 47,01 minuten bij T2. Alle interviews werden opgenomen in audio, getranscribeerd, gecontroleerd op nauwkeurigheid en, waar nodig, in het Engels vertaald en gepseudonimiseerd. Het complete interview corpus omvat 173.728 woorden.



De interviewgegevens werden geanalyseerd met behulp van kwalitatieve inhoudsanalyse (bijv. Kuckartz & Rädiker, 2022) met een voornamelijk deductieve codeermethode gebaseerd op de belangrijkste evaluatiecategorieën:

“Interviews in september” T1

- Lesgroepen
- Werktijden
- Certificaat erfgoedtaalleraar
- Soort dienstverband en reputatie van de baan
- Nascholing en workshops
- Motivatie en belang van het werk in het onderwijs
- Lesplanning
- Lesmateriaal
- Samenwerking
- Gezinsgerichte aanpak
- Tevredenheid met het werk
- Uitdagingen en perspectieven

“Mei-interviews” T2

- Werktijden
- Pilotactiviteiten
- Samenwerking en studiereizen
- Gezinsgerichte aanpak
- Tevredenheid met het project
- Tevredenheid met het werk
- Reputatie van de baan
- Perspectieven

In totaal werden 1414 segmenten gecodeerd met behulp van de software MAXQDA 24 (VERBI Software, 2025).

Wat de algehele tevredenheid over het project betreft, gaven sommige leraren aan dat ze aanvankelijk met uitdagingen te maken hadden gehad, zoals een gebrek aan duidelijkheid aan het begin van het project en de wens naar frequentere bijeenkomsten. Over het algemeen gaven de leraren aan zeer tevreden te zijn en benadrukten ze de positieve leerresultaten, met name voor

beginnende leraren, en de rol van het project in het bevorderen van een internationale gemeenschap en onderlinge steun. De deelnemers waardeerden de uitwisseling van pedagogische ideeën en inzichten in thuistaalonderwijs (HLE) en de kennismaking met andere Europese onderwijssystemen, waarbij zij de ervaring omschreven als ‘uniek’ en een ‘mijlpaal’. Het project bood een positieve focus te midden van de uitdagingen in erfgoedtaallessen, verbeterde de lessen en de beroepspraktijk, en leverde nuttige pilotactiviteiten op. De maandelijkse bijeenkomsten, studiebezoeken en de algehele organisatie werden zeer gewaardeerd. Leraren gaven aan zich geïnspireerd, gemotiveerd en professioneel gewaardeerd te voelen door het *Your Language Counts!* project.

Daarnaast gaven de deelnemende leraren aan het einde van het schooljaar overwegend positieve feedback op de pilotactiviteiten, waarbij ze de bijdrage ervan aan de professionele ontwikkeling benadrukten. De betrokkenheid van de leerlingen was opvallend hoog in de activiteiten van het *pilotplan*. De gemelde uitdagingen waren onder meer de beperkte tijd voor de uitvoering en de noodzaak om bepaalde activiteiten aan te passen aan specifieke leerlinggroepen of culturele contexten (bijvoorbeeld variërende groepsgroottes of de tijd die in een bepaald land werd doorgebracht). Desondanks waardeerden de leraren de flexibiliteit om activiteiten aan te passen, met name die activiteiten die autonomie en zelfontdekking bevorderen, en vonden ze die effectief. Bijna alle leraren bedachten en deelden ook nieuwe activiteiten, zoals op afbeeldingen gebaseerde opinie-opdrachten en handgeschreven brieven tussen leerlingen. Deze laatste activiteit bevorderde de interculturele banden tussen leerlingen binnen het *Your Language Counts!* project. Veel leraren gaven aan dat ze zowel de aangeboden als de nieuw ontwikkelde activiteiten in hun toekomstige lessen zouden blijven gebruiken en dat ze de pilot en de vier perspectieven ervan als een nuttig referentiepunt voor toekomstig onderwijs beschouwen.

Voor gedetailleerde resultaten per specifieke evaluatiecategorie kunt u het *evaluatie rapport* raadplegen.



4.2 Pre- en post-observaties in de quasi-kwantitatieve interviewgegevens

Op basis van de beschouwingen van de leraren tijdens de interviews, werden de *Your Language Counts!* pilotactiviteiten over het algemeen als zinvol ondervonden. Tabel 1 toont de gemiddelde scores van de quasi-kwantitatieve vragen die aan de 18 deelnemende leraren zijn gesteld. Er moet echter worden opgemerkt dat het berekenen van beschrijvende statistieken op basis van 2×18 interviews niet voldoet aan de kwaliteitseisen van kwantitatief empirisch onderzoek.

Tabel voor 4.2

Gemiddelde scores van reacties van leraren op quasi-kwantitatieve interviewvragen

T1/T2	VRAAG (Schaal: 4 = hoogste)	T1	T2
T1	Op een schaal van 1 tot 4, hoe belangrijk vindt u uw werk als erfgoedtaalleraar?	4,00	
T1	Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden bent u met het lesmateriaal voor erfgoedtaal?	2,91	
T1 & T2	Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden bent u met uw lesuren?	3,08	3,39
T1 & T2	Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden bent u met de reputatie van uw baan als erfgoedtaalleraar?	2,88	2,86
T1	Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden bent u met de lerarenopleiding voor erfgoedtaal?	3,44	
T1 & T2	Op een schaal van 1 tot 4, hoe vaak werk je met andere erfgoedtaalleraars samen die dezelfde taal onderwijzen als jij?	2,18	3,19
T1 & T2	Op een schaal van 1 tot 4, hoe vaak werk je met andere erfgoedtaalleraars samen die, zoals jij, een andere taal als tweede taal onderwijzen?	1,94	2,58
T1 & T2	Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden bent u over het contact met de gezinnen van uw leerlingen?	2,93	3,39
T1 & T2	Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden bent u met uw baan als erfgoedtaalleraar?	3,53	3,75
T2	Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden bent u met de pilotactiviteiten die u hebt getest?		3,31
T2	Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden bent u met de maandelijkse lerarenbijeenkomsten en de samenwerking binnen het project?		3,53
T2	Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden was u met de studiebezoeken?		3,80
T2	Op een schaal van 1 tot 4, hoe tevreden bent u over het <i>Your Language Counts!</i> project in het algemeen?		3,75

De onderstaande bevindingen dienen daarom slechts als trends te worden opgevat.

Alle gemiddelde scores uit de T1- en T2-interviews lieten een positieve ontwikkeling zien, waarbij projectwerk een bijzonder opmerkelijke impact had op de samenwerking tussen erfgoedtaalleraars. Met name de tevredenheid van de leraren over de pilotactiviteiten, de studiebezoeken en het project als geheel werd zeer positief beoordeeld.

4.3 Vragenlijsten voor leerlingen

Het tweede belangrijke doel van de evaluatie was het verzamelen van gegevens over de motivatie en tevredenheid van leerlingen met betrekking tot erfgoedtaallesen. Aangezien alle deelnemers minderjarig waren, werden in elk land de ethische en gegevensbeschermingsprocedures nauwgezet gevolgd, waarbij informatie- en toestemmingsformulieren werden verstrekt (zie *evaluatie rapport*) en vertaald in alle zes de erfgoedtaalen (HLS). Om mogelijke schade te voorkomen, werden persoonlijke of migratiegerelateerde vragen uit de vragenlijst weggelaten. Er werden alleen socio-demografische basisgegevens verzameld: leeftijd, geslacht, leerjaar, opleidingsniveau, erfgoedtaal, aantal jaren thuistaalonderwijs (HLE) en het aantal jaren dat men in het land heeft gewoond.

Deel 1 van de vragenlijst bevatte negen items over welzijn en de leeromgeving in erfgoedtaalklassen. Het was oorspronkelijk in eenvoudig Engels opgesteld en vervolgens vertaald naar het Fins, Nederlands, Zweeds en later naar het Arabisch, Farsi, Russisch, Somalisch, Turks en Oekraïens, wat resulteerde in tien taalversies. Dezelfde vragenlijst werd gebruikt bij T1 en T2 (zie *evaluatie rapport*). Bij T1 reageerden 140 leerlingen; bij T2 namen 132 leerlingen deel (128 uit de oorspronkelijke steekproef plus vier nieuwe deelnemers), waarbij 96,97% een overeenkomende cohort vormde.



4.4 Observaties vóór en na de vragenlijstgegevens

De gegevens laten buitengewoon positieve cijfers zien, zowel wat betreft het welzijn als de motivatie van de leerlingen, zowel bij T1 als bij T2. Tabel 1 en 2 tonen de gemiddelde gegevens voor elk item, de algemene gemiddelde waarden en de standaarddeviaties voor elk item (voor zowel T1 als T2). Bij het vergelijken van de vragenlijstgegevens volgens een pre-post-analyse zijn bepaalde ontwikkelingen op beschrijvend niveau waarneembaar. Met gemiddelde cijfers rond de 3,5 op een schaal van 4 punten, tonen de gegevens een zeer positieve houding van de leerlingen ten opzichte van hun thuistaalonderwijs (HLE). Hoewel de gemiddelde

cijfers minimaal dalen, tonen statistische analyses geen noemenswaardige significante effecten aan (zie *evaluatie*rapport). De redenen voor de lichte daling kunnen alleen worden verondersteld (bijvoorbeeld enthousiasme aan het begin van het schooljaar versus vermoeidheid aan het einde van het schooljaar). Wat de gegevens uit de vragenlijst duidelijk aantonen, is dat leerlingen zich zeer op hun gemak en gesteund voelen tijdens hun erfgoottaal (HL) lessen. Analyses van de twee open vragen in de vragenlijst, waarin veel deelnemers expliciet aangaven dat ze de lessen leuk vonden en een positieve mening over hun leraren hadden, ondersteunen deze bevinding.

Tabel 1 voor 4.4

Beschrijvende analyse van het WELZIJN van de leerling voor-na	T1			T2		
	N	Gemiddelde	Standaard Afwijking	N	Gemiddelde	Standaard Afwijking
Ik vind lessen in mijn moedertaal leuk.	137	3,66	0,53	132	3,61	0,60
Ik denk dat moedertaalonderwijs belangrijk is.	137	3,68	0,53	132	3,60	0,68
Ik geniet van de opdrachten en activiteiten tijdens de lessen.	134	3,47	0,65	131	3,37	0,74
Ik spreek graag mijn moedertaal op school.	135	3,53	0,68	131	3,44	0,72
Buiten schooltijd spreek ik graag mijn moedertaal.	137	3,66	0,62	132	3,75	0,54
Ik leer veel in de les.	137	3,48	0,68	127	3,35	0,81
Ik word ondersteund bij het leren van mijn moedertaal.	133	3,67	0,53	128	3,62	0,62
Over het algemeen voel ik me op mijn gemak op school.	135	3,65	0,58	130	3,65	0,59
Ik voel me op mijn gemak tijdens de lessen in mijn moedertaal.	140	3,72	0,50	131	3,79	0,43
Leerling WELZIJN (gemiddeld)	140	3,61	0,36	132	3,58	0,41

Tabel 2 voor 4.4

Beschrijvende analyse van de MOTIVATIE van de leerling voor-na	T1			T2		
	N	Gemiddelde	Standaard Afwijking	N	Gemiddelde	Standaard Afwijking
Mijn moedertaal leren is belangrijk voor mij.	138	3,75	0,50	130	3,62	0,66
Mijn familie wil dat ik meedoe.	139	3,68	0,60	130	3,72	0,60
Ik kan mijn vrienden ontmoeten.	139	3,26	1,00	130	3,12	1,08
Ik wil goed met mijn familieleden kunnen praten.	139	3,64	0,68	129	3,52	0,80
Ik wil graag meer te weten komen over mijn afkomst.	137	3,62	0,64	130	3,43	0,83
Leerling MOTIVATIE (gemiddeld)	139	3,59		130	3,48	



4.5 Conclusie

Het *Your Language Counts!* project was zeer effectief in het bevorderen van samenwerking en uitwisseling tussen erfgoedtaal (HL) leraren in verschillende landen. Leraren gaven aan zeer tevreden te zijn met de pilotactiviteiten, die zij bijzonder waardevol vonden gezien de aanhoudende problemen met het vinden van geschikt materiaal voor erfgoedtaallessen (HLT). De studiebezoeken werden als bijzonder verrijkend en motiverend ervaren. Over het algemeen benadrukten de leraren het belang van hun werk, hoewel ze ook uitdagingen noemden met betrekking tot de erkenning en status van erfgoedtaallessen binnen het bredere onderwijssysteem. Uiteindelijk gaven de leraren aan dat het *Your Language Counts!* project hun professionele motivatie, gevoel van waardering en algehele inspiratie versterkt heeft.

Hoewel er geen directe effecten op de leerlingen werden waargenomen, toonden zij een hoge mate van motivatie, waardering voor hun leraren en een sterk gevoel van welzijn in de erfgoedtaalklassen. Dit onderstreept het belang van het in stand houden en verder ontwikkelen van het aanbod van erfgoedtaallessen.

In de beschouwing van het project werden diverse beperkingen duidelijk. Wegens een gebrek aan tijd en middelen kon de evaluatie slechts in beperkte mate worden uitgevoerd. Meer genuanceerde analyses, met name analyses die het perspectief van leerlingen en ouders meenemen, blijven nodig. Zo is er bijvoorbeeld meer aandacht nodig voor jongere leerlingen, aangezien de huidige steekproef voornamelijk bestaat uit leerlingen van 12 tot 16 jaar.

Over het algemeen heeft het *Your Language Counts!* project een solide basis gelegd voor toekomstige activiteiten, projecten en onderzoek en zal naar verwachting blijven inspireren tot innovatieve benaderingen binnen erfgoedtaallessen.



5 INZICHTEN IN DE DRIE LANDEN TIJDENS HET PROJECT

5.1 Nederland

Auteur: Dr. Karijn Helsloot en Mara Kyrou

De pilot van het *Your Language Counts!* project in Nederland werd uitgevoerd en gecoördineerd door Stichting Taal naar Keuze (TnK). Er waren twee scholen bij betrokken: Damstede Lyceum in Amsterdam en ISK Piter Jelles in Leeuwarden. De schoolomgeving speelde een centrale rol bij het testen, aanpassen en presenteren van meertaligheid en de praktijk van erfgoedtaallessen binnen het voortgezet onderwijs, met name in de Nederlandse context, waar thuistaalonderwijs geen gestructureerde financiële steun ontvangt.

Uitvoering en impact van het pilotproject

Gedurende de pilot, werden erfgoedtaal lessen in Arabisch, Perzisch, Somalisch, Turks en Oekraïens georganiseerd op de twee deelnemende scholen. Arabisch werd op beide scholen onderwezen, Perzisch, Somalisch en Oekraïens werden aangeboden aan ISK Piter Jelles, en Turks werd onderwezen aan Damstede. Russisch werd in de Nederlandse context niet opgenomen vanwege een gebrek aan interesse van Russisch sprekende leerlingen.

De lessen waren niet alleen gericht op het ontwikkelen van lees- en schrijfvaardigheid en woordenschat in de thuistalen van de leerlingen, maar stimuleerde tevens taalkundige en culturele reflectie door middel van de activiteiten van het pilotmodel.

Bij ISK Piter Jelles zijn de leerlingen nieuwkomers en ligt de nadruk op het versterken van de Nederlandse taal, maar ook op vakken als Engels, wiskunde, biologie, geschiedenis en maatschappijleer. De erfgoedtaallessen ondersteunden het leerproces door de talen met elkaar te verbinden en andere onderwerpen te bespreken. Bijvoorbeeld:

- Arabisch sprekende leerlingen oefenden met vertalen tussen Arabisch en Nederlands, waardoor ze hun woordenschat uitbreidden en hun intercultureel begrip vergrootten.

- Oekraïense leerlingen gaven boeiende presentaties over de geschiedenis van hun land, waarbij ze hun spreekvaardigheid, vakkennis en een sterk gevoel van identiteit ontwikkelden.
- In de Somalische les bereidden leerlingen interviewvragen voor Somalische leeftijdsgenoten in Zweden voor, dit als onderdeel van een internationale uitwisseling. Dit stimuleerde creativiteit en interculturele nieuwsgierigheid.
- De Perzisch sprekende leerlingen toonden hoge motivatie en sterke taalvaardigheden, en namen deel aan diepgaande grammatica-oefeningen.

Op het Damstede Lyceum, waar de leerlingen doorgaans tweede- of derde generatie zijn en de Nederlandse taal goed beheersen, lag de nadruk meer op interculturele verkenning en identiteit.

- Turks en Arabisch sprekende leerlingen maakten presentaties over hun erfgoed, waarin ze hun favoriete aspecten van hun culturele identiteit lieten zien.
- Taalpraktijk was met name gericht op het verbeteren van de schrijfvaardigheid

Deze uiteenlopende benaderingen weerspiegelen de flexibiliteit van het *Your Language Counts!* pilotmodel dat zich aanpast aan zowel nieuwkomers als meertalige leerlingen van de tweede generatie, dat daarmee zowel taalontwikkeling als persoonlijke groei ondersteunt.

Het Nederlandse pilotproject werd ondersteund door een divers en toegewijd team van onderwijsinstellingen. Op het Damstede Lyceum waren de leraren Arabisch en Turks ervaren professionals die al actief waren in *Taal naar Keuze's* taalprogramma's voor het reguliere hoger secundair onderwijs. Bij ISK Piter Jelles waren de leraren Perzisch en Arabisch opgeleide leraren Engels die, als onderdeel van het pilotproject, hun vaardigheden uitbreidden om ook lessen in de erfgoedtaal te geven. De Oekraïense leraar, een gekwalificeerde taalleraar Engels en Duits, heeft door het project ook nieuwe expertise opgedaan in het onderwijzen van Oekraïens als erfgoedtaal.

Een bijzonder opmerkelijke ontwikkeling was de betrokkenheid van de Somalische leraar, die geen enkele eerdere onderwijservaring had. Door de training die binnen het project werd aangeboden



en zijn actieve deelname aan internationale samenwerking en uitwisseling, ontwikkelde hij zijn didactische vaardigheden en speelde hij een sleutelrol in het geven van Somalisch taalonderwijs. Zijn ontwikkeling illustreert het potentieel van het project voor de professionele groei en capaciteitsopbouw van leraren in collaboratief taalonderwijs.

Studiebezoek

In maart 2025, organiseerde de stichting *Taal naar Keuze* een *Your Language Counts!* studiebezoek voor onderwijsinstellingen uit Zweden en Finland. De bezoekende groep bracht een bezoek aan de campus van ISK Piter Jelles en de stad Leeuwarden en nam deel aan een schoolbeurs op ISK Piter Jelles. Vervolgens reisde de groep naar Amsterdam om actief deel te nemen aan het seminar over meertaligheid aan de Universiteit van Amsterdam, georganiseerd door *Taal naar Keuze*, waarbij onderwijsinstellingen, taalkundigen, beleidsmakers en lokale politici samenkwamen. Het bezoek omvatte:

- Live observaties in het klaslokaal tijdens erfgoedtaal lessen in Arabisch, Somalisch, Oekraïens en Perzisch
- Interculturele en nationale discussies tussen taalonderwijsinstellingen en schoolleiders over de invoering van thuistaalonderwijs
- De schoolbeurs gaf zichtbaarheid en legitimiteit aan de talen die in de internationale schoolgemeenschap worden gesproken, evenals aan de stichting *Taal naar Keuze* die taallessen verzorgt voor middelbare scholen. Het bevatte:
 - Taalbingo en interactieve quizen, waarbij leerlingen, gezinnen en leraren samenkwamen om de taaldiversiteit te vieren.
 - Een gezamenlijke collage van taal met wensen die door leerlingen in hun thuistaal zijn opgeschreven.
 - Taalafels voor Arabisch, Somalisch, Turks, Oekraïens en Perzisch, waar leerlingen en leraren cultureel materiaal, verhalen en leermiddelen deelden.
 - Een interactieve Mentimeter-sessie die de taalkundige diversiteit van de school in realtime vastlegde.
- Een seminar in Amsterdam met presentaties en discussies met lokale beleidsmakers over het belang en de impact van inclusief, meertalig onderwijs.

Het seminarboekje, met daarin het programma en samenvattingen van de presentaties, kan geraadpleegd worden op de website van **Goethe Instituut-YLC** en **platform.taalnaarkeuze.nl**. Hieronder volgt een samenvatting:

Waarom en hoe geven we moedertalen – hier verwijzend naar andere talen dan de nationale taal en/of de schooltaal – een prominente plaats binnen het onderwijs? Daar ging dit seminar over. Leraren uit heel Finland en Zweden, leraren uit Leeuwarden en Amsterdam, samen met wetenschappers, beleidsmakers en managers in Nederland, bespraken de mogelijkheden en de effecten. De conclusies zijn:

1. De maatschappij waarin we leven bestaat uit mensen met verschillende en flexibele identiteiten. De taalkundige variatie die hiermee gepaard gaat, wordt binnen het onderwijs zelden als een voordeel erkend. Het betrekken van thuistalen bij het onderwijs biedt cognitieve en sociaal-emotionele voordelen voor zowel leerlingen als de maatschappij.

2. Het integreren van thuistalen in het onderwijs is in overeenstemming met de Universele Rechten van het Kind, het Europees taalbeleid en bepaalde Europese nationale wetgeving. In Finland en Zweden, net als op Europese en internationale scholen in Nederland, is de thuistaal een wettelijk erkend schoolvak binnen het reguliere onderwijs. De Nederlandse Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) biedt mogelijkheden op dit gebied, maar verplicht onderwijsinstellingen (scholen en schoolbesturen) niet om deze wet in te voeren. Het Nederlandse voortgezet onderwijs richt zich voornamelijk op Nederlands, Engels, Duits en Frans, en biedt leerlingen zelden de mogelijkheid om Arabisch, Chinees, Italiaans, Spaans of Turks te kiezen. Voor alle andere thuistalen die in de samenleving voorkomen, met name de talen die verwant zijn aan voormalige koloniale gebieden, zijn er geen expliciete lessen in het curriculum opgenomen.

3. Het flexibel inzetten van leraren en andere taaldeskundigen binnen en buiten scholen, het invoeren van online onderwijs, het reguleren van de financiering op gemeentelijk, regionaal en/of nationaal niveau en het opzetten van een passende organisatiestructuur zijn voorwaarden om het doel te bereiken: de thuistaal een volwaardige plaats geven binnen het onderwijs.

Enkele observaties van de deelnemers:

Een deelnemende leraar uit Finland zei:

“Een belangrijk onderdeel van het thuistaalonderwijs is ervoor zorgen dat leerlingen zich gezien, gehoord en begrepen voelen.”



Een Nederlandse leraar merkte het volgende op:

“De samenwerking met ervaren collega’s uit verschillende landen heeft me nieuwe perspectieven en creatievere manieren van lesgeven opgeleverd. We blijven ook na afloop van het project in contact.”

The director of *Taal naar Keuze*, Dr. Karijn Helsloot:

“Ontneem een leerling nooit zijn moedertaal, zeker niet tijdens het onderwijs. Als volwassenen vertrouwen we op onze moedertaal om nieuwe talen en nieuwe concepten te leren. We mogen meertalige leerlingen ditzelfde cognitieve voordeel niet ontnemen. Het is tijd dat we de retoriek achter ons laten en de invoering van het Europese 2+1-talenbeleid gaan ondersteunen: de nationale taal, een voertaal en een taal naar keuze, bijvoorbeeld de moedertaal.”

Verdere activiteiten en resultaten in Nederland

Stichting *Taal naar Keuze* heeft een onderzoek uitgevoerd naar de wettelijke kaders en de praktische toepassing van modern taalbeleid in het voortgezet onderwijs in 21 Europese landen, met als doel de verspreidingsstrategie te versterken. Dit werd uitgevoerd door Matteo Mueller-Thies en Mara Kyrou. Daarnaast werd een stakeholdermatrix opgesteld om de verspreidingsactiviteiten te beheren, waarbij bijna 500 contactpersonen van taaldeskundigen en beleidsmakers werden samengebracht.

De afgelopen twee jaar hebben directeur Karijn Helsloot en Mara Kyrou van de stichting *Taal naar Keuze* het project gepresenteerd op diverse conferenties, netwerkbijeenkomsten en schoolbezoeken in Nederland en België, zoals:

- *Toegepaste taalkunde over grenzen heen* door Anéla - Vereniging voor Toegepaste Taalkunde, 2024 in Gent; *Internationale conferentie over meertaligheid en taalverwerving* door Mercator European Research Centre, 2024 in Leeuwarden; *Taalbewustzijn in de taalklas* door het Language Learning Research Centre van de Universiteit Leiden, 2025 in Leiden; Anéla VIOT *Juniorendag* 2025 in Utrecht; de 750 jaar van Amsterdam *Taalmanifestatie*, op 27 oktober 2025, aan de Universiteit van Amsterdam, georganiseerd door *Taal naar Keuze*; de tweedaagse nationale

studieconferentie georganiseerd door het *Samenwerkingsverband* (samenwerkingsverbanden op het gebied van onderwijs) en de VO-raad (nationale raad voor voortgezet onderwijs), november 2025, Elspeet; de LOWAN-conferentie, november 2025 in Ede, en meer.

- Vanaf september 2025 zal de YLCI-flyer, gemaakt door *Taal naar Keuze* (zie ***Bijlage***) werd per post verzonden naar meer dan 250 belanghebbenden in Europa en fysiek verspreid onder belanghebbenden in Nederland.

Een belangrijke prestatie van het *Your Language Counts!* project in Nederland heeft ertoe geleid dat ISK Piter Jelles in Leeuwarden, na een hoge betrokkenheid van de leerlingen en positieve feedback van zowel onderwijsinstellingen als leerlingen, heeft besloten om ook na het pilotproject door te gaan met het aanbieden van lessen in de thuistaal. De schoolleiding ziet thuistaalonderwijs als een waardevolle manier om het welzijn van leerlingen te verbeteren en hun taalontwikkeling te ondersteunen en te stimuleren, met name binnen de unieke meertalige context van Friesland. Het is duidelijk dat de school een manier heeft gevonden om de kosten van deze uitbreiding in het curriculum te dekken.

Tot slot is er een open *platform* gecreëerd, zodat alle docenten in Nederland hun eigen lesmateriaal, maar ook materiaal dat eerder door Studio *Taalwetenschappen Taal naar Keuze* is ontwikkeld, kunnen vinden en delen.

5.2 Finland

Auteur: Larissa Aksinovits

Tijdens het academisch jaar 2024-2025, vond op verschillende scholen in Finland een pilot van thuistaallessen plaats als onderdeel van het Erasmus+ *Your Language Counts!* project. Tijdens de pilot werden zes verschillende talen geïntroduceerd: Arabisch, Somalisch, Russisch, Perzisch, Turks en Oekraïens. Zes leraren uit drie verschillende gemeenten in de regio rond de hoofdstad (Helsinki, Espoo en Tuusula) namen deel aan het project. Sommige groepen bestonden uitsluitend uit leerlingen van de middelbare school, terwijl andere groepen leerlingen



van zowel de basisschool als de middelbare school omvatten. De groepen werden door de gemeenten zelf samengesteld. In gevallen waarin er minder leerlingen beschikbaar waren voor het leren van een erfgoedtaal, werden de groepen samengesteld uit leerlingen van verschillende leeftijden en leerjaren. De meeste lessen vonden plaats in de klas met fysiek contact; één groep (Turks) kreeg volledig online les. Binnen de Turkse groep werden echter ook enkele fysieke bijeenkomsten georganiseerd om een beter wederzijds begrip en contact met de leerlingen te bevorderen.

Het pilotmodel, dat diverse activiteiten omvatte gericht op het vergroten van het cultureel en taalkundig zelfbewustzijn en de motivatie van leerlingen, werd in Finland ingevoerd. Daarbij dient vermeld te worden dat het pilotmodel volledig overeenkwam met de Vernieuwde Kerndoelen voor Basisonderwijs (2014). De leraren konden het pilotmodel dus op een natuurlijke manier in hun lessen integreren. In Finland wordt de erfgoedtaal twee uur lang als onderdeel van een dubbel lesuur onderwezen, wat betekent dat de pilotsituatie waarschijnlijk één van de beste was in vergelijking met de onderwijssituatie in Zweden en Nederland. Er was meer tijd voor de uitvoering van diverse activiteiten

en de koppeling daarvan aan de gebruikelijke lesactiviteiten en de lesstijl van de leraren die aan het project deelnamen.

Drie leraren uit Finland namen in maart 2025 deel aan een studiereis naar Nederland. Daar kregen ze de kans om meer te leren over het meertalig onderwijs in Nederland en hun collega's te ontmoeten die Oekraïens, Perzisch en Turks onderwijzen.

De feedback van de leraren die aan het pilotproject deelnamen, was overweldigend positief. Ze waardeerden de nieuwe uitdagingen en de mogelijkheid tot professionele ontwikkeling, internationale communicatie en collegiale ondersteuning van zowel het team van de Universiteit van Uppsala als het Finse team. Het onderhouden van de communicatie met de leraren was wellicht een uitdaging, aangezien alle leraren op verschillende scholen en zelfs in verschillende gemeenten lesgeven en er tijdens de pilotfase geen directe communicatie plaatsvond. Het was daarom belangrijk om de communicatie via andere middelen te bevorderen, bijvoorbeeld door een aparte WhatsApp-groep aan te maken en regelmatig contact te houden.



5.3 Zweden

Auteur: Elisabeth C. Schmidt en Simeon Oxley

Om de netwerkvorming en professionele uitwisseling verder te versterken en te intensiveren, vonden in maart 2025 studiereizen plaats, waardoor enkele leraren hun collega's in Uppsala (Zweden) en Leeuwarden (Nederland) konden bezoeken. De groepen brachten 2 tot 3 dagen samen door en wisselden informatie uit over de organisatie van erfgoedtaallesen in Zweden, Finland en Nederland, observeerden lessen van hun collega's en initieerden een transnationale ontmoeting tussen hun leerlingen.

Leraren Somalisch, Oekraïens en Perzisch uit Zweden en Nederland ontmoetten elkaar tijdens een studiebezoek aan Uppsala. Ze begeleidten elkaar tijdens erfgoedtaal lessen op scholen en wisselden informatie uit over lesmateriaal, methoden en het Zweedse systeem aangaande erfgoedtaallesen. De gasten uit Nederland waren met name geïnteresseerd in het 'studiebegeleidingsprogramma' – een programma waarbij recent geëmigreerde leerlingen gedurende een langere periode tijdens hun normale schooldag begeleid worden door een erfgoedtaalleraar. De gezamenlijke Zweedse 'fika' was ook integraal onderdeel van het programma. ('Fika' beschrijft het concept van een bewuste pauze nemen van het dagelijkse (werk)leven en bijvoorbeeld een kop koffie met een gebakje nuttigen terwijl je met collega's kletst).

EFF heeft actief met belanghebbenden samengewerkt via een reeks initiatieven die meertaligheid onder de aandacht brengen, waaronder het *Your Language Counts!* project. In de tweede helft van de zomer en de herfst van 2025, werden vier afleveringen van de podcast "Flerspråkighet i fokus!" in het Zweeds of Engels verzorgd en geheel gewijd aan het *Your Language Counts!* project, waarmee een breed publiek wordt bereikt.

Binnen het NÄMO-netwerk, dat vertegenwoordigers van gemeentelijke moedertaal eenheden in Uppsala, Västerås, Linköping, Norrköping, Nyköping, Eskilstuna en daarbuiten samenbrengt, heeft EFF projectinzichten gedeeld tijdens halfjaarlijkse bijeenkomsten die de dialoog over alle aspecten van moedertaalonderwijs bevorderen.

In april 2024 droegen de gemeente Uppsala, EFF-leiders en Simeon Oxley ook bij aan de SETT-mässan, de Noordse beurs voor innovatief en levenslang leren, met presentaties over studiebegeleiding,

moedertaalonderwijs en het *Your Language Counts!* project.

In oktober 2024 gaf Simeon Oxley van de UKUS (Uppsala Coupler Uppsig) een presentatie over studiebegeleiding, moedertaal en het *Your Language Counts!* project. In oktober 2024 ontving EFF ook een delegatie van de Japanse Global Human Resource afdeling van het Tokyo Metropolitan Board of Education. Het bezoek was bedoeld om beter inzicht te krijgen in het Zweedse onderwijssysteem en baanbrekende initiatieven voor immigranten en vluchtelingen. Tijdens het bezoek deelde EFF informatie over het *Your Language Counts!* project. Simeon Oxley presenteerde het project ook op de ECER-conferentie in Belgrado, met de nadruk op het stimuleren en mogelijk maken van transnationaal werk voor leraren.



6 AANBEVELINGEN VOOR EEN EUROPEES MODEL VOOR ERFGOEDTALEN

6.1 Het bevorderen van de professionele ontwikkeling van erfgoedtaalleraren door middel van transnationale samenwerking

Auteur: Dr. Tatjana Atanasoska

Bij het organiseren van de lerarenbijeenkomsten en de uitwisseling tussen de verschillende leraren en talen was het belangrijk om rekening te houden met de omstandigheden en de uiteenlopende mogelijkheden voor communicatie binnen een transnationale en meertalige groep. Zoals vermeld in **hoofdstuk 3**, vereiste de noodzaak om Engels als voertaal te gebruiken tijdens de bijeenkomsten en het feit dat het *pilotplan* alleen in het Engels werd gepresenteerd, zorgvuldige overweging. De implementatiefase laat zien dat internationale samenwerking tussen leraren waardevolle nieuwe perspectieven biedt voor hun onderwijspraktijk. Het versterkte ook het contact en de uitwisseling tussen de 18 leraren, zowel binnen als buiten de zes verschillende talen.

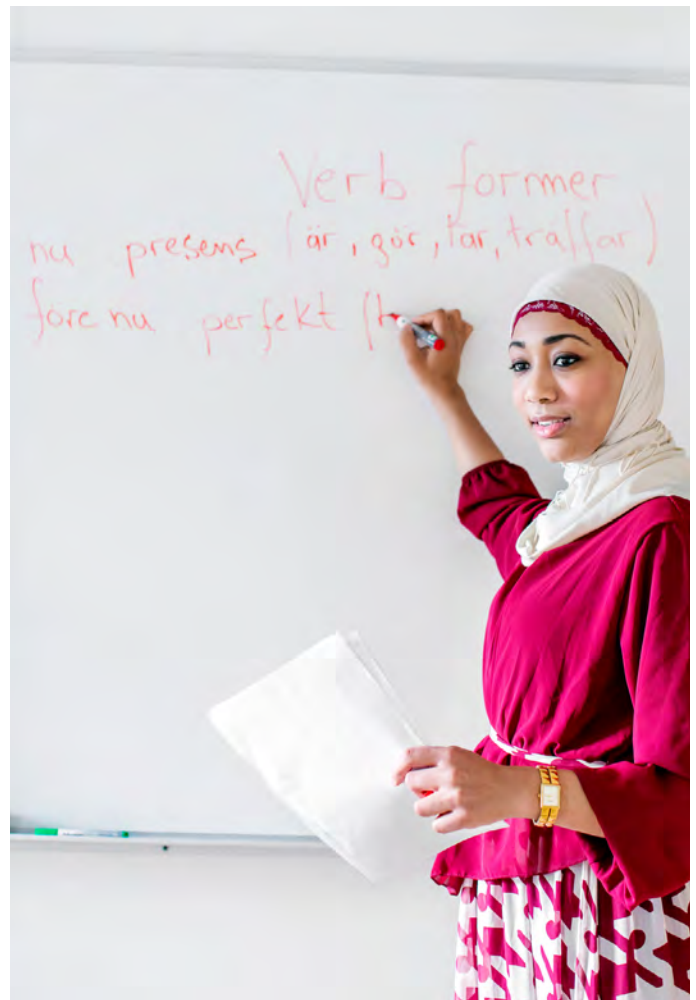
F.U.: ***“De belangrijkste collega's met wie ik spreek, zijn andere leraren Oekraïens uit Zweden en Nederland. Het was een goede ervaring, omdat thuistaalonderwijs in Zweden en Nederland anders is. Hun manier om de Oekraïense taal te onderwijzen is echt heel anders dan in Finland. Het was interessant om de ervaringen uit elk land met elkaar te delen.”***

De leraren waardeerden de uitwisseling van pedagogische ideeën en inzichten in thuistaalonderwijs (HLE) in de verschillende nationale contexten, en beschreven de ervaring als ‘uniek’ en een ‘mijlpaal’. Het project bood een positief focuspunt te midden van waargenomen uitdagingen (zoals bijvoorbeeld bezuinigingen). Het verbeterde de professionele ontwikkeling van de leraren en bood nuttige pilotactiviteiten. Leraren gaven in de evaluatie

aan zich geïnspireerd, gemotiveerd en professioneel gewaardeerd te voelen door het *Your Language Counts!* project.

F.R.: ***“Ik denk dat de situatie met het thuistaalonderwijs momenteel vrij slecht is, vooral vanwege dit rechtse populisme en rechtse regeringen. Maar het project leidde de aandacht af van die negatieve ideeën en gedachten. Ja, het was echt motiverend om aan het project mee te werken!”***

De implementatiefase laat zien dat de mogelijkheid voor leraren om in een grotere groep en binnen specifieke taalgroepen samen te werken in verschillende nationale contexten, hen nieuwe perspectieven biedt die ze in hun praktijk kunnen toepassen. De uitwisseling van brieven tussen leerlingen boden met name mogelijkheden voor contact en gedachtewisseling tussen leerlingen van dezelfde erfgoedtaal (HL) in de verschillende landen.



S.S.: ***“Activiteiten. Deze activiteiten zijn nieuw voor ons. Maar de activiteit die ik het leukst vond, was het uitwisselen van brieven tussen leerlingen die we zelf hadden geschreven. Dat kostte veel tijd. Ik zeg het heel vaak, heel vaak. Het waren meer dan 10 lessen. Dat was het beste dat we tijdens het hele project hebben gedaan. Het allerbeste. Denk ik. Weet je, we praten veel. Alle drie de [Somalische], samen met de leerlingen, als onderdeel van dit project [brieven schrijven]. De ouders waren er ook bij. Dit was een groot project voor Somali [thuis taalonderwijs].”***

Het *pilotplan* is niet ontwikkeld met de bedoeling als vast leerboek of curriculum te dienen. Dit vanwege de complexiteit van thuis taalonderwijs. Er is een grote taalkundige diversiteit en de nationale en institutionele omstandigheden variëren. Het kan functioneren als een flexibele bron die erfgoedtaalleraren in de verschillende fasen van hun carrière kan ondersteunen, bestaande curricula kan aanvullen of een basis kan leggen waar die ontbreekt. De deelnemende leraren gaven positieve feedback op de activiteiten en benadrukten dat deze bijdroegen aan hun professionele ontwikkeling.

S.P.: ***“Ik heb heel veel geleerd. Ik heb nu een idee van de activiteiten, het bezoek [aan de andere landen] en de andere leraren in dat land. Alles was heel erg - ik ben ontzettend blij dat ik deel heb kunnen uitmaken van dit project en de manier waarop het project [is uitgevoerd]. Heel, heel blij.”***

Het *pilotplan* heeft als doel ruimte te creëren voor erfgoedtaalleraren om zich bezig te houden met de reflectieve praktijk, waarbij, vanwege de complexiteit van thuis taalonderwijs, benaderingen worden aangereikt in plaats van simpele antwoorden. Hoewel het geen allesomvattend trainingsinstrument is, kan het *pilotplan* een gedeelde basis bieden voor leraren om hun onderwijs te evalueren en te ontwikkelen. Dit *handboek* en het *pilotplan* zou potentieel gebruikt kunnen worden door opleidingsinstituten, maar ook intern door scholen of individuele leraren om hun praktijk te ontwikkelen. De reflectievragen aan het einde van elke sectie in het *pilotplan* en de vragen die worden gebruikt om activiteiten te evalueren, kunnen de basis vormen voor de ontwikkeling van de praktijk. Leraren gaven aan dat ze zowel de aangeboden als de nieuw ontwikkelde activiteiten in hun toekomstige

lessen zullen blijven gebruiken en dat ze de pilot en de vier perspectieven ervan als een nuttig referentiepunt voor (toekomstig) onderwijs beschouwen.

S.T.: ***“Naar mijn mening waren de activiteiten binnen het project erg belangrijk. Ze werden uiteindelijk waardevolle materialen. Ze kunnen in de lessen gebruikt worden. Ze waren ook inspirerend. De theoretische kennis bleef hetzelfde, maar het inspireerde me om nieuwe activiteiten te ontwikkelen.”***

Het *Your Language Counts!* project was zeer effectief in het bevorderen van samenwerking en uitwisseling tussen erfgoedtaalleraren in verschillende landen. De leraren gaven aan zeer tevreden te zijn met de pilotactiviteiten en de studiebezoeken. Over het algemeen gaven de leraren aan dat het *Your Language Counts!* project hun professionele motivatie, gevoel van waardering en algehele inspiratie heeft versterkt.

6.2 De roadmap

Auteurs: Dr. Karijn Helsloot en Mara Kyrou

De *roadmap* voor thuis taalonderwijs (HoLE) heeft als doel belanghebbenden, zoals beleidsmakers en onderwijspartners, te voorzien van de essentiële informatie om thuis taalonderwijs in alle lidstaten van de Europese Unie te introduceren. Het werd ontwikkeld als onderdeel van Output 4 van het project. Het voornaamste doel is om zowel op lokaal als op politiek niveau het bewustzijn te vergroten over het belang en de voordelen van thuis taalonderwijs, en tegelijkertijd steun te verwerven voor een duurzame voorziening. De *roadmap* is het resultaat van gezamenlijke inspanningen, die gedurende de gehele projectduur samen met belanghebbenden zijn ontwikkeld. Het is formeel gepresenteerd aan beleidsmakers tijdens de *YLC-conferentie* en biedt inzichten en aanbevelingen die zijn gebaseerd op onderzoek en overleg met belanghebbenden. Door de belangrijkste strategieën te schetsen en de beste praktijken te benadrukken, beoogt de *roadmap* weloverwogen besluitvorming te vergemakkelijken en beleidsinitiatieven te stimuleren om zo de beschikbaarheid van thuis taalonderwijs in de hele EU te bevorderen.

De *roadmap* bouwt voort op het principe dat alle Europese burgers in ten minste drie talen moeten kunnen communiceren, waaronder hun moedertaal.



Het beleid bevordert de taaldiversiteit in Europa om het wederzijds begrip te versterken en de culturele rijkdom te vieren.

De nationale schoolsystemen zijn verantwoordelijk voor het taalonderwijs, waarbij verwezen wordt naar de moedertaal die als de dominante taal wordt beschouwd, en naar voornamelijk de nationale Europese talen. De term 'moedertaal' omvat echter ook niet-dominante talen. Scholen zouden daarom de moedertaal van al hun leerlingen moeten omarmen, en niet alleen die van degenen die opgroeien met de meerderheidstaal. De voordelen van meertaligheid zouden elke burger in gelijke mate ten goede moeten komen. De *roadmap* helpt om dit doel in de praktijk te brengen. Het toont modellen van samenwerking tussen leraren en schoolorganisatie, juridische en financiële procedures, en de middelen en resultaten:

- Juridisch en beleidskader
- Schoolorganisatie en -integratie
- Begroting en financiën
- Familie- en gemeenschapsgerichte aanpak
- Thuis talen op school
- Samenwerking en training van leraren
- Lesmateriaal

De structuur van de *roadmap* wordt op de website van het project weergegeven als een reeks aanklikbare onderwerpen, waardoor gebruikers elk domein diepgaand kunnen verkennen. Subsecties en links verwijzen naar gerelateerde bronnen zoals het *handboek*, de *projectevaluatie* en de *platforms* die praktische toepassingen demonstreren.

Stichting *Taal naar Keuze* ontwikkelde de *roadmap* als een alomvattend, op beleid gebaseerd navigatie-instrument voor onderwijsinstellingen, beleidsmakers en gemeenschappen die ernaar streven om thuistaalonderwijs in het reguliere onderwijs te integreren, binnen de context van het Europees meertaligheidsbeleid.

6.3 De impact van het project en verdere perspectieven op thuistaalonderwijs

Auteur: Sabine Brachmann-Bosse

Het *Your Language Counts!* project heeft de belangrijke rol aangetoond die thuistaalonderwijs (HLE) speelt bij het ondersteunen van het academisch succes, de identiteitsontwikkeling en het algehele welzijn van meertalige leerlingen. Door de samenwerking tussen leraren in Zweden, Finland en Nederland te bevorderen, creëerde het project een uniek **YLC-lerarennetwerk** voor professionele uitwisseling en innovatie. Leraren gaven aan zich geïnspireerd, gemotiveerd en professioneel gewaardeerd te voelen, en benadrukten het belang van transnationale samenwerking en het delen van pedagogische middelen.

De invoering van het *pilotplan* en de bijbehorende bijeenkomsten voor leraren bleken een mijlpaal te zijn voor de praktijk van thuistaalonderwijs. Deze activiteiten stimuleerden reflectieve lesmethoden en boden aanpasbare middelen voor diverse onderwijscontexten. De evaluatieresultaten onderstrepen dat leraren niet alleen profijt hadden van nieuwe didactische ideeën, maar ook een sterker gemeenschapsgevoel en meer professioneel zelfvertrouwen hebben ontwikkeld. Bovendien heeft het project bijgedragen aan het vergroten van het bewustzijn van taaldiversiteit door middel van voorlichtingsactiviteiten en betrokkenheid van de gemeenschap in alle drie de landen.

Ondanks deze successen blijven er in Europa nog steeds aanzienlijke uitdagingen bestaan voor thuistaalonderwijs. In veel landen zijn erfgoedtaallessen niet geïntegreerd in formele onderwijssystemen, waardoor het afhankelijk is van vrijwillige initiatieven of inspanningen vanuit de gemeenschap. Bezuinigingen en politieke verschuivingen, zoals de opkomst van populistische bewegingen, leiden vaak tot minder steun voor meertalig onderwijs. Er is ook een gebrek aan gestandaardiseerde lerarenopleidingen en -middelen, wat de kwaliteit en consistentie van het aanbod van thuistaalonderwijs beperkt. Daarnaast vormen taaldiscriminatie en misvattingen over meertaligheid nog steeds een bedreiging voor het behoud van erfgoedtaal, met gevolgen voor de identiteit en onderwijskansen van leerlingen. Niettemin heeft het project aangetoond dat positieve ontwikkelingen



mogelijk zijn: groeiende netwerken van betrokken leraren, innovatieve lesmateriaal en een groter publiek bewustzijn vormen een sterke basis voor toekomstige vooruitgang.

Vooruitkijkend wijzen de bevindingen van dit project op verschillende belangrijke perspectieven voor de toekomst van thuistaalonderwijs in Europa. Ten eerste is het nodig om thuistaalonderwijs systematischer te integreren in het nationale onderwijsbeleid om gelijke kansen voor meertalige leerlingen te garanderen. Ten tweede zouden lerarenopleidingen thuistaalonderwijsmethodologieën en -middelen, zoals het *pilotplan*, in hun programma's moeten opnemen. Ten derde kan voortdurende internationale samenwerking en netwerken tussen onderwijsinstellingen de uitwisseling van beste praktijken versterken en innovatie in meertalig onderwijs bevorderen.

Uiteindelijk is thuistaalonderwijs niet alleen een onderwijskwestie, maar ook een kwestie van gelijkheid en inclusie. Het in stand houden en uitbreiden van thuistaalonderwijs in heel Europa vereist gezamenlijke inspanningen van beleidsmakers, scholen en gemeenschappen. De ervaringen en aanbevelingen die in dit document worden gepresenteerd, zijn gebaseerd op dit document. *handboek* Het doel is om als basis te dienen voor deze toekomstige ontwikkelingen.



REFERENTIES

- Atanasoska, T. (Ed.), Brachmann-Bosse, S. (Ed.), E. C. Schmidt (Ed.)** (2026). *Your language counts! Handbook for teachers, school principals and educators in a multilingual world*. <https://www.goethe.de/prj/ylc/en/mtl.html>
- Agirdag, O. & Vanlaar, G.** (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123–137.
- Ayten, A. & Atanasoska, T.** (2020). "Turkish is a Stepchild". A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany. *Heritage Language Journal*, 17(2), 156–178. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>
- Benmamoun, E., Montrul, S., and Polinsky, M.** (2013). Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguist.* 39, 129–181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Berry, J. W. & Sabatier, C.** (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191–207. <https://doi.org/10.1016/j.IJINTREL.2009.11.007>
- Bezioglu-Göktolga, I. & Yagmur, K.** (2018). Home language policy of second-generation Turkish families in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(1), 44–59.
- Bohnacker, U.** (2023). Sweden's multilingual language policy through the lens of Turkish-heritage family language practices and beliefs. *International Journal of the Sociology of Language*, 283, 77–111. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2022-0059>
- Bohnacker, U., Wehbe, P., Daravigka, K. & Haddad, R.** (2025). Arabic heritage language education in Sweden: Opportunities and challenges. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041251318150>
- Bonk, K., Dağ, G. E., Knappik, M. & Sánchez Linz, V.** (2025). „Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt. *MPZD*, 4, 29–64. <https://doi.org/10.25365/mpzd-2025-4-3>
- Bozdağ, Ç. & Karakasoğlu, Y.** (2024). Multilingual media repertoires of young people in the migration society: A plea for a language and culture-aware approach to media education. *Global Studies of Childhood*, 14(4), 448–461. <https://doi.org/10.1177/20436106241280754>
- Çınar, D.** (ed) (1998). *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Wien: Studienverlag Innsbruck.
- Comellas, P., Junyent, M. C., Cortés-Colomé, M., Barrieras, M., Monrós, E. & Fidalgo, M.** (2014). *Què hem de fer amb les llengües dels alumnes a l'escola? Un estudi de representacions lingüístiques a l'Anoia*. [What should we do with the languages of the students at school? a study of linguistic representations in Anoia]. Horsori.
- Cushing, I.** (2022). Word rich or word poor? Deficit discourses, raciolinguistic ideologies and the resurgence of the 'word gap' in England's education policy. *Critical Inquiry in Language Studies*, 0(0), 1–27. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2102014>
- De Angelis, G.** (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- De Houwer, A.** (2021). *Bilingual Development in Childhood*. Cambridge University Press.
- Dirim, İ. & Pokitsch, D.** (2018). (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld Deutsch als Zweitsprache. In: *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)* 2018.
- Dirim, İ., Knappik, M & Thoma, N.** (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İ. Dirim & P. Mecheril (eds.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: UTB, 51–62.
- Duff, P. A.** (2015). Transnationalism, Multilingualism, and Identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 57–80. doi.org/10.1017/S026719051400018X
- Finnish National Agency for Education.** (2014). *National Core Curriculum for Basic Education*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf



- Finnish National Agency for Education.** (2024). *Database of Students of a Migrant Origin Participating in Home Language Classes*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oman-aidinkielen-opetus>
- Flubacher, M.-Ch. & Hägi-Mead, S.** (2024). Perspektiven auf den Muttersprachlichen Unterricht: Marginalisierung, Unsicherheit und komplexe Kehrseiten. In S. Guldenschuh, M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma & İ. Dirim (eds.): *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht*. Springer VS, 73-100.
- Ganuza, N. & Hedman, C.** (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>
- Gogolin, I.** (2021). Multilingualism: A Threat to Public Education or a Resource in Public Education? European Histories and Realities. *European Educational Research Journal*, 20(3), 297-310.
- Guldenschuh, S. & Döll, M.** (2024). Migrationspädagogische Perspektiven auf das Berufsalltagserleben und die professionelle Selbstwahrnehmung von Lehrkräften des ersstsprachlichen Unterrichts in Österreich. In S. Guldenschuh, M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma & İ. Dirim (eds.): *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht*. Springer VS, 53-72.
- Haukås, Å.** (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and amultilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hélot, C. & Laoire, M. Ó.** (eds.) (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Helsloot, K.** (2020). Taal naar keuze: Meer talen in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 107(6), 22-26.
- Hogeschool Utrecht.** (n.d.). *Multilingual Voices in STEM Education (Multi-STEM)*. Retrieved December 18, 2025, from <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/multilingual-voices-in-stem-education>
- Hollebeke, I., Dekeyser, G. N. M., Caira, T., Agirdag, O. & Struys, E.** (2022). Cherishing the heritage language: Predictors of parental heritage language maintenance efforts. *International Journal of Bilingualism*, 27(6), 925-941. <https://doi.org/10.1177/13670069221132630> (Original work published 2023).
- Johnson, D. C. & Johnson, E. J.** (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 221–243. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Khan, K. & Gallego-Balsà, L.** (2021). Racialized trajectories to Catalan higher education: Language, antiracism and the “politics of listening”. *Applied Linguistics*, 42, 1083–1096. <https://doi.org/10.1093/applin/amab055>
- Liu, Y. & Evans, M.** (2016). Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: Students' and teachers' discursive constructions of languages in two schools in England. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 553–568. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1091441>
- Mäkelä, T.** (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? In S. Latomaa (ed.): *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus, 14-16. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/oma-kieli-kullan-kallis>
- Melo-Pfeifer, S.** (2015). Multilingual awareness and heritage language education: children 's multimodal representations of their multilingualism, *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208>
- Menken, K. & García, O.** (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. Routledge.
- Portes, A. & Hao, L.** (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 71(4), 269–294.
- Reath Warren, A.** (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia : Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. PhD dissertation, Department of Language Education, Stockholm University.
- Reilstad, Daniel H.** (2021). *Legitime Sprachen, legitime Identitäten. Interaktionsanalysen im spätmodernen „Deutsch als Fremdsprache“-Klassenzimmer*. Bielefeld: transcript (Interkulturalität. Studien zu Sprache, Literatur und Gesellschaft; 21).
- Retortillo, Á. & Rodriguez, H.** (2010). Estrategias de aculturación y adaptación psicológica en un grupo de inmigrantes [Acculturation strategies and psychological adaptation in a group of immigrants]. *Apuntes de Psicología*, 28(1), 19–30.
- Rosa, J. & Flores, N.** (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647.



Sáenz-Hernández I, Petreñas C, Lapresta-Rey C, Ubalde J. (2023). 'They speak Arabic to make teachers angry': high-school teachers' (de) legitimization of heritage languages in Catalonia. *Linguistics and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101232>

Sáenz-Hernández, I., Lapresta-Rey, C., Petreñas, C. & Ianos, M. A. (2022). When immigrant and regional minority languages coexist: linguistic authority and integration in multilingual linguistic acculturation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2774–2787. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1977235>

Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. & Karrebæk, M. S. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark. *Language Policy*, 17(4), 591–610. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9472-8>

Sevinç, Y. & Dewaele, J.-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159-179. <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>

Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk – grundskolan*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9798>

Soehl, T. (2016). But do they speak it? The intergenerational transmission of home-country language in migrant families in France. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(9), 1513–1535.

SOU 2019:18. För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/>

Spetz, J. (2014). *Debatterad och marginaliserad: Perspektiv på modersmålsundervisningen*. Reports from the Language Council of Sweden 6. Stockholm: The Language Council of Sweden.

Tseng, V. & Fuligni, A. J. (2000). Parent-adolescent language use and relationships among immigrant families with east Asian, Filipino and Latin American backgrounds. *Journal of Marriage and the Family*, 62(2), 465–476. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00465.x>

Usanova, I., Schnoor, B. & Gogolin, I. (2023). Mehrsprachigkeit, digitale Praxis und Schreibfähigkeit. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 199–220. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00165-2>

Weichselbaum, M. & Gouma, A. (2022): Zwischen Anerkennung und Abwertung. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. *SchulVerwaltung aktuell*, 5, 149-151.

Weichselbaum, M., Gouma, A. & Dirim, İ. (2024). „Wir sind immer Außenseiter“. Spannungsverhältnisse im Berufsalltag von Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts. In S. Guldenschuh, , M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma & İ. Dirim (eds.): *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht*. Springer VS.

Woerfel, T., Olfert, H., Lialiou, I. & Gürsoy, E. (2025). Forschung zu Herkunftssprachen und Herkunftssprachlichem Unterricht in Deutschland: Das Projekt HSU-Interregio. *Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln*, 18-19.



BIJLAGE — LESMATERIAAL

Materialen ontwikkeld door docenten tijdens het project: Hieronder vindt u een selectie van materialen die tijdens het project zijn geproduceerd en getest.

Nowruz over de hele wereld: Een festivalvieringsproject

door Faraz Roshanizand

Opmerking van de docent

Ik werd geïnspireerd om deze activiteit te creëren omdat het project zelf zeer motiverend was. Het erkende het belang van ons cultureel erfgoed en bevestigde dat onze tradities en identiteit er echt toe doen. Het herinnerde me eraan dat onze cultuur niet alleen waardevol is, maar ook een krachtig instrument voor leren en verbinding. Ik werd ook rechtstreeks geïnspireerd door de activiteiten die tijdens het project werden gepresenteerd, evenals door de creatieve en betekenisvolle activiteiten die door mijn collega's werden ontwikkeld. Deze ervaringen samen inspireerden me om iets te ontwerpen dat Nowrouz viert en tegelijkertijd leerlingen helpt om op een authentieke en plezierige manier met de Perzische taal in aanraking te komen.

Context

Dit project sluit aan bij de thema's identiteit (het verkennen van het Perzische culturele erfgoed en de wereldwijde vieringen daarvan) en kennis (geschiedenis, tradities, eten, kunst en multiculturalisme). De leerlingen leren over Nowruz (het Perzische Nieuwjaar) en hoe het in Iran en andere landen wordt gevierd.

Doel

Het hoofddoel van deze activiteit is het ontwikkelen van:

- Taalvaardigheden: Lezen (onderzoek naar Nowruz-tradities), schrijven (scripts en beschrijvingen), spreken (presenteren in het Perzisch), luisteren (feedback van medestudenten).
- Academische vaardigheden: Informatie zoeken, samenwerking, tijdmanagement, creativiteit.
- Culturele vaardigheden: Verbinding maken met Perzische tradities en wereldwijde vieringen vergelijken.

Aangepakte uitdaging: Studenten beschikken vaak niet over de juiste woordenschat voor culturele rituelen (bijv. haft-sin, sabzeh) en vinden het moeilijk om deze in het Perzisch te bespreken. Dit project vergroot het zelfvertrouwen door middel van gestructureerde, stapsgewijze taken.

Inhoud

Actief brainstormen (Week 1):

- Leerlingen brainstormen over wat ze weten over Nowruz: symbolen (haft-sin), gerechten (sabzi polo), rituelen (over vuur springen) en wereldwijde vieringen (bijvoorbeeld in Afghanistan, Tadzjikistan of diaspora-gemeenschappen).
- De docent stelt een lijst samen met alle ideeën en deelt deze met de klas.

Groepsindeling en onderwerpverdeling (Week 2)

- Groepen van 3-4 leerlingen kiezen subonderwerpen (bijvoorbeeld: Geschiedenis van Nowruz, Traditionele gerechten, Nowruz in verschillende landen, Symbolen en hun betekenis).
- Elke student kiest een specifieke taak (bijvoorbeeld onderzoeker, illustrator, scenarioschrijver, presentator).



Onderzoek en creatie (week 3-4)

- Leerlingen verzamelen informatie, schrijven korte Perzische teksten en verzamelen/tekenen visuele materialen (bijvoorbeeld tekeningen van de Haft-Sin-tafel, foto's van Nowruz-dansen).
- Groepen maken een digitale poster (met behulp van tools zoals Canva of PowerPoint) of een fysieke collage met tekst en afbeeldingen.

Festivalvideopresentatie (week 5)

Groepen filmen een "Handleiding voor de Nowruz-viering" van 3-5 minuten in het Perzisch. Ze kunnen:

- Demonstreer een ritueel (bijvoorbeeld het plaatsen van de haft-sin).
- Bereid een eenvoudig Nowruz-hapje (bijvoorbeeld een ajil-trailmix) en beschrijf de stappen in het Perzisch.
- Speel de rol van een familie die Nowruz viert.

Als alternatief kunnen leerlingen de inhoud van hun video's in de klas naspelen.

Formulier

- Groepswerk: Groepen met verschillende niveaus bevorderen samenwerking.
- Duur: 4-5 weken (1-2 lessen per week).

Aanpassingen

Differentiatie:

- Beginners: Leg de nadruk op visuele elementen, eenvoudige zinnen of voice-overondersteuning.
- Gevorderde studenten: Schrijf gedetailleerde scripts of geef presentaties.
- Verlegen studenten: Verantwoordelijk voor de taken achter de schermen (montage, vormgeving).

Technische ondersteuning: Bied sjablonen aan voor posters of scripts om de cognitieve belasting te verminderen.

Onderzoek

Successen:

- Gemotiveerde studenten genoten van de creatieve mix van cultuur, eten en technologie.
- Leerlingen van een lager niveau werden betrokken door middel van praktische opdrachten (tekenen, koken).

Uitdagingen:

- Sommige groepen hadden extra tijd nodig voor onderzoek of videobewerking.
- Enkele leerlingen gebruikten Engels om complexe ideeën uit te leggen; de docent verstrekke Perzische woordenlijsten ter ondersteuning.
- Videobewerking kan een uitdaging zijn; daarom is het naspelen van de inhoud van de video een andere optie voor de leerlingen, mochten ze daarvoor kiezen.

Waarom dit werkt

- Betrokkenheid: Het combineert cultuur, creativiteit en technologie (video's, digitale posters).
- Taalontwikkeling: Hergebruikt belangrijke woordenschat in meerdere contexten.
- Verbinding: Leerlingen delen hun werk met hun familie of de schoolgemeenschap, waardoor hun culturele identiteit wordt versterkt.



Je land verkennen

Een videopresentatie maken over je land.

door Larissa Aksinovits

Context

Het project is verbonden met de thema's identiteit (multiculturele identiteit, het gevoel erbij te horen en trots te zijn op de plek waar je woont) en kennis (diverse kennisgebieden - geschiedenis, geografie, kunst en cultuur).

Doel

Het doel is om de volgende academische vaardigheden te ontwikkelen: lezen, schrijven, spreken, luisteren, informatie zoeken, plannen en timemanagement, groepswerk en samenwerking. Voor leerlingen die les krijgen in hun moedertaal is het vaak lastig om te spreken of te schrijven over onderwerpen die te maken hebben met de gangbare cultuur, geschiedenis, aardrijkskunde en feestdagen. Ze zijn immers gewend om over deze onderwerpen te praten in de instructietaal (in ons geval Fins) en vinden het moeilijk om over te schakelen naar hun moedertaal, omdat ze de benodigde woordenschat missen.

Inhoud

- Actieve brainstormsessie: leerlingen worden gevraagd ideeën te verzamelen en op te schrijven over interessante dingen die Finland te bieden heeft: de nationale symbolen, geschiedenis, mensen, uitvindingen, eten, plaatsen, literatuur en sport.
- De docent verzamelt de lijstjes, bundelt de ideeën in één algemene lijst en geeft die aan de leerling tijdens de volgende les.
- De leerlingen worden in groepen verdeeld (of blijven in dezelfde groep als in de vorige les), en elke groep krijgt vijf onderwerpen om informatie over te zoeken. Ze moeten met elkaar onderhandelen en afspreken de onderwerpen zo te verdelen dat elke student een ander onderwerp krijgt. Mogelijk is wat hulp van de docent nodig.
- De leerlingen gaan vervolgens informatie opzoeken en maken aantekeningen over hun onderwerp. Ze zoeken ook naar afbeeldingen om hun geschreven teksten te illustreren of tekenen de afbeeldingen zelf. De leerkracht kan de afbeeldingen afdrukken indien nodig.
- In de volgende stap worden posters gemaakt (deze activiteiten omvatten het opplakken van de teksten en de afbeeldingen, en het ontwerpen van de poster).
- Als laatste stap wordt een videopresentatie gemaakt. De leerlingen lezen hun tekst nog een keer door en kunnen zich vervolgens op een rustige plek in het schoolgebouw terugtrekken om met hun telefoon een videopresentatie te maken.

Het is realistisch om aan te nemen dat het project 4-5 weken in beslag neemt.

Formulier

Groepswerk

Aanpassingen

Leerlingen van alle niveaus kunnen deelnemen. Ook degenen die niet veel praten, kunnen meedoen aan het groepswerk door te luisteren of als video-operator te fungeren.

Onderzoek

Het was een leuke activiteit voor de leerlingen. Zelfs minder gemotiveerde studenten deden mee (hoewel ze wel erg korte teksten schreven). Sommige studenten konden heel snel informatie opzoeken, teksten schrijven en een video maken. Sommige groepen hadden daardoor enkele uren meer nodig om het project af te ronden. De categorieën "langzamer": zeer creatieve studenten in dezelfde groep hadden veel ideeën om te bespreken en de opwinding was te groot om te beheersen; groepen met enkele langzamere of minder gemotiveerde studenten, die de actieve voortgang van hun groep vertraagden.



Activiteit voor het uitwisselen van brieven

door Tuba Araman

Deze activiteit werd georganiseerd door de docenten Tuba Araman en Selçuk Kirbaç samen met hun leerlingen.

We hebben een briefwisseling georganiseerd tussen onze studenten in Finland en Zweden. Allereerst legden we de studenten uit dat we in het kader van ons project een correspondentieopdracht aan het plannen waren. Vervolgens werd hen gevraagd om in de brief te schrijven over hun lessen, school, hobby's, leven, natuur, cultuur en moedertaalcursus. Elke student schreef een brief aan de student in het andere land. De communicatie verliep via de e-mailadressen van de docenten.

Hoewel de communicatie in deze activiteit digitaal verliep, werden de leerlingen cultureel gezien herinnerd aan de traditionele vaardigheid van het schrijven van brieven. Daarnaast hadden studenten die in een ander land wonen, Turks spreken en Turkse lessen volgen, culturele en sociale interactie. Ze schreven prachtige zinnen, zowel op taalkundig, emotioneel als cultureel vlak.

De nadruk die in de brieven werd gelegd op de vrede en het vertrouwen dat ze in hun eigen land voelden, en op het belang van respect. De mooie karaktereigenschappen van de studenten en de emoties die in hun gedachten leefden, werden weerspiegeld in de zinnen en waren veelbelovend. Het was een nuttige en mooie activiteit.

Beleefdheidszinnen

door Selçuk Kirbaç

Context

Deze activiteit benadrukt het belang van beleefdheidsuitdrukkingen als brug tussen taal en cultuur.

Doel

Het doel van deze activiteit is om leerlingen kennis te laten maken met beleefdheidsvormen die een belangrijke rol spelen in de Turkse woordenschat, de betekenis van deze woorden in het Turks te verduidelijken en uit te leggen hoe deze vormen de Turkse cultuur in de taal weerspiegelen.

Inhoud

Deze activiteit werd gepland en uitgevoerd over twee lessen. In de eerste les maakten de leerlingen kennis met de contexten waarin deze uitdrukkingen in het Turks veelvuldig worden gebruikt, aan de hand van concrete voorbeelden. Er werd benadrukt dat deze uitdrukkingen vaak metaforen bevatten, en het belang van het begrijpen en beheersen van deze metaforische uitdrukkingen werd uitgebreid toegelicht. Deze uitdrukkingen, die een duidelijk voorbeeld vormen van de samenhang tussen taal en cultuur, nemen een centrale plaats in binnen de Turkse taal en worden op veel manieren gebruikt.

Het Turks heeft een rijke woordenschat waarmee men zich in verschillende situaties kan uitdrukken, bijvoorbeeld bij het begroeten van gasten, tijdens maaltijden, bij ziekte, bij een sterfgeval, op reis, tijdens de bevalling en in vele andere alledaagse situaties. Een voorbeeld hiervan is wanneer een geliefde gast bij je komt logeren en je bij zijn of haar vertrek zegt: "Moge God jullie herenigen." Deze uitdrukking is uiteraard metaforisch en verwijst naar de wens voor een toekomstige hereniging. Het is essentieel om dergelijke uitdrukkingen correct en in de juiste context te gebruiken.

Om leerlingen dit te laten begrijpen, heb ik deze beleefdheidsvormen opgeschreven en hun betekenis in de



klas uitgelegd. Ik heb ook verschillende scenario's voor de leerlingen bedacht en hen aangemoedigd om de woorden te identificeren die in deze specifieke situaties gebruikt zouden kunnen worden. Samen bespraken we de alternatieven en probeerden we de meest geschikte formuleringen te vinden. Ik varieerde en breidde het aantal scenario's uit om het begrip van de leerlingen over wanneer deze uitdrukkingen gebruikt moeten worden te verdiepen.

Als vervolg hierop gaf ik de leerlingen een lijst met woorden die vaak in het dagelijks leven voorkomen en gaf ik uitleg bij deze termen. In de volgende les deelde ik vragen uit die ik had voorbereid over deze uitdrukkingen en wat je in verschillende situaties zou kunnen zeggen. De leerlingen werden gevraagd de vragen te beantwoorden, waarna we de juiste antwoorden samen bespraken.

Formulier

Twee weken leswerk

Aanpassingen

Deze studie kan op diverse groepen worden toegepast.

Onderzoek

Deze activiteit bood studenten waardevolle inzichten in taal, cultuur en de relatie tussen beide. Ik merkte dat veel studenten beleefdheidsuitdrukkingen die een centrale plaats innemen in de Turkse taal, niet gebruikten of er niet mee bekend waren. Ik realiseerde me dat sommige van deze uitdrukkingen geen direct equivalent in het Zweeds hebben, waardoor het voor studenten lastig is om ze correct te gebruiken. Ik merkte ook op dat studenten moeite hadden met het begrijpen van de concepten achter deze uitdrukkingen. Omdat deze uitdrukkingen niet in het Zweeds bestaan, is het voor studenten vaak moeilijk om zich ze voor te stellen. Doordat ze in hun dagelijks leven Zweeds gebruiken, missen ze dezelfde culturele context waarin ze deze Turkse uitdrukkingen kunnen toepassen.

Een andere uitdaging was dat studenten moeite hadden met het gebruik van abstracte uitdrukkingen. Voor velen was het moeilijk om metaforen te gebruiken en in hun spraak te integreren, vooral omdat hun gebruik van de moedertaal vaak beperkt is tot concrete en alledaagse contexten. Tegelijkertijd bood deze activiteit de leerlingen een waardevolle gelegenheid om meer te leren over hun eigen cultuur door deze uitdrukkingen te begrijpen, die een integraal onderdeel vormen van de Turkse cultuur. Voorbeelden van dergelijke uitdrukkingen hebben betrekking op de gastcultuur, de eetcultuur, tradities rondom geboorte en dood, en speciale dagen en feestdagen. Deze culturele uitingen komen veelvuldig voor in het Turks en de studenten kregen tijdens de lessen de kans om ermee kennis te maken.

Tijdens deze lessen leerden de leerlingen niet alleen een aantal van deze uitdrukkingen, maar werden ze ook herinnerd aan belangrijke aspecten van de Turkse cultuur. Ze beseften de betekenis van deze woorden en hoe ze waardevolle culturele en sociale nuances met zich meedragen. Nadat ze deze beleefdheidsvormen hadden geleerd, gaven veel studenten aan dat ze deze graag vaker wilden gebruiken als ze Turks spraken. Ze gaven aan dat ze voortaan beter zouden opletten wanneer ze deze woorden hoorden en zouden proberen de betekenis ervan beter te begrijpen. De studenten benadrukten ook dat ze erg genoten hadden van de cursus, veel geleerd hadden en een dieper inzicht hadden gekregen in de culturele aspecten van de Turkse cultuur.



Je eigen woonplaats verkennen

Een alternatief voor studenten die onlangs naar een ander land zijn verhuisd.

door Xana Kozak

Opmerking van de docent

Het afgelopen jaar heb ik mijn deelname aan het Your Language Counts-project enorm gewaardeerd. Het *pilotplan* was duidelijk en goed gestructureerd, en ik voelde me gedurende het hele proces gesteund. Het delen van ervaringen tussen docenten was bijzonder waardevol en inspirerend.

Bij mijn planning heb ik me laten leiden door het *pilotplan*, de perspectieven en de voorgestelde activiteiten, hoewel ik deze heb aangepast aan de specifieke context van mijn Oekraïense groep. Aangezien de meeste van mijn studenten niet in Nederland geboren zijn en niet van plan zijn hier langdurig te blijven, heb ik bepaalde activiteiten aangepast om ze betekenisvoller en relevanter te maken voor hun situatie.

In de praktijk waren de vier perspectieven – taal, kennis, identiteit en interculturaliteit – op natuurlijke wijze met elkaar verweven. Het perspectief van interculturaliteit was in mijn geval het meest prominent, omdat de Oekraïense studenten zich plotseling in een zeer interculturele omgeving bevonden waar ze niet aan gewend waren. Dit thema was in vrijwel elke activiteit aanwezig en gaf vorm aan onze discussies, vergelijkingen en reflecties over zowel de Oekraïense als de Nederlandse context.

Al met al bood het project zowel structuur als flexibiliteit en vormde het een belangrijk kader voor zinvol taalonderwijs in meertalige klaslokalen.

Les 1

Je geboortestad verkennen (Oekraïne en Nederland)

Context en verband met de vier perspectieven

Deze activiteit stelt leerlingen in staat hun persoonlijke identiteit te verbinden door na te denken over hun geboorteplaats en deze te vergelijken met hun nieuwe omgeving in Nederland. Het bevordert interculturaliteit door het delen van persoonlijke en culturele verschillen en overeenkomsten aan te moedigen. Leerlingen vergroten hun kennis door onderzoek te doen naar feitelijke informatie over hun geboorteplaats en huidige woonplaats, en hun taalvaardigheid door woordenschat te oefenen met betrekking tot geografie, cultuur en persoonlijke voorkeuren. De activiteit kan worden aangepast aan de leeftijd en het taalniveau: jongere leerlingen of leerlingen met een lager niveau kunnen zich alleen richten op spreken, terwijl oudere leerlingen of leerlingen met een hoger niveau korte teksten kunnen schrijven of presentaties kunnen maken.

Doel

- Activeer en organiseer de voorkennis van de leerlingen over hun geboorteplaats en hun huidige woonplaats.
- Ontwikkel onderzoeks-, spreek- en vergelijkende denkvaardigheden.
- Vergroot je woordenschat en oefen met het structureren van informatie.

Inhoud

- Leerlingen beantwoorden uit hun geheugen gerichte vragen over hun geboorteplaats in Oekraïne.
- Ze onderzoeken en verifiëren de feiten met behulp van internet.
- Ze herhalen dit proces voor hun huidige woonplaats in Nederland.
- Leerlingen vergelijken de twee plaatsen en bespreken voorkeuren, voordelen en nadelen.



Formulier

Individuele opdrachten voor het beantwoorden van vragen en het uitvoeren van onderzoek.

Discussies in tweetallen of groepen om ervaringen te delen en te vergelijken.

Optioneel: Presenteer korte samenvattingen mondeling of op posters.

Suggesties voor het testen van de activiteit:

Maak een korte quiz met geografische feiten over de geboorteplaatsen en huidige woonplaatsen van de leerlingen.

Gebruik een Venn-diagram:

- Een Venn-diagram is een eenvoudig hulpmiddel om twee dingen met elkaar te vergelijken.
- Het lijkt op twee overlappende cirkels.
- In de linker cirkel schrijven de leerlingen op wat hun geboorteplaats zo bijzonder maakt.
- In de rechter cirkel schrijven leerlingen op wat hun huidige woonplaats zo bijzonder maakt.
- In het overlappende gedeelte in het midden schrijven de leerlingen op wat de twee steden gemeen hebben.
- Geef dit eerst aan de hand van een eenvoudig voorbeeld op het bord, zodat iedereen het begrijpt.

Korte reflectieve schrijfofdracht: "Wat ik mis aan mijn geboortestad" of "Wat ik leuk vind aan mijn nieuwe stad."

Les 2

Mijn droomstad

Context en verband met de vier perspectieven

Deze creatieve activiteit nodigt leerlingen uit om zich hun ideale toekomstige woonplaats voor te stellen, waardoor hun identiteit wordt versterkt door persoonlijke reflectie. Het stimuleert interculturaliteit door te erkennen dat verschillende mensen, afhankelijk van hun achtergrond en ervaring, verschillende aspecten van een woonplaats waarderen. De leerlingen gebruiken de kennis over geografie, klimaat en het stadsleven die ze in de vorige les hebben opgedaan. Taalvaardigheden worden ontwikkeld door te spreken, te schrijven en hun ideeën helder te presenteren. De opdracht kan worden aangepast aan verschillende groepen: jongere leerlingen kunnen hun stad tekenen, terwijl oudere leerlingen een volledige mondelinge presentatie geven.

Doel

- Denk na over je persoonlijke voorkeuren voor een leefomgeving.
- Ontwikkel je spreek-, schrijf- en presentatievaardigheden.
- Koppel persoonlijke dromen aan realistische stedelijke kenmerken.

Inhoud

- Leerlingen vullen een checklist in over wat zij belangrijk vinden in een stad.
- Ze denken kritisch: Voldoet mijn droomstad aan mijn checklist?
- Ze bereiden een korte mondelinge of schriftelijke presentatie voor over hun droomstad.



Formulier

- Individuele checklist en brainstormsessie.
- Individuele of duo-voorbereiding voor een korte mondelinge presentatie.
- Groepspresentaties om het spreken in het openbaar te oefenen.

Suggesties voor het testen van de activiteit

- Beoordelingscriteria voor de presentatie: beoordeel de duidelijkheid, het woordgebruik, de structuur en de creativiteit.
- Peerfeedback: studenten geven elke presentator één positieve opmerking en één suggestie.
- Geschreven alinea: "Mijn droomstad zou zijn..." (met behulp van een checklist).

Identiteit verkennen

door Margaret William

Klas/Niveau

Middelbare school (12-14 jaar)

Onderwerp

Arabisch

Tijd

60 minuten

Objectief

Studenten zullen reflecteren op hun identiteit en deze in het Arabisch uitdrukken.
De leerlingen oefenen hun spreek-, schrijf- en creatieve vaardigheden.
Leerlingen ontwikkelen woordenschat met betrekking tot persoonlijkheid en zelfexpressie.

Lesoverzicht

1. Opwarming (10 min)

- Schrijf het woord 'Identiteit' op het bord.
- Vraag de leerlingen: Wat betekent "identiteit"?
- Korte klassikale discussie: brainstorm over ideeën en woorden die te maken hebben met 'identiteit' (bijv. hobby's, talenten, cultuur, dromen).

2. Begeleide discussie (15 min)

- Toon en bespreek de volgende vragen één voor één:



- Als je jezelf in drie woorden zou moeten omschrijven, welke zouden dat dan zijn en waarom?
- Waar ben je het meest trots op aan jezelf?
- Wat doe je het liefst, iets wat echt voelt als een deel van wie je bent?
- Wie of wat inspireert je het meest, en hoe beïnvloedt dat je leven?
- Als je ergens om bekend zou kunnen staan, wat zou dat dan zijn?
- Moedig leerlingen aan om eerst korte antwoorden mondeling met een partner of in een kleine groep te delen, en daarna pas met de hele klas.

3. Schrijfopdracht (20 min)

- Leg de huiswerkopdracht uit: een alinea over zichzelf schrijven en een zelfportret tekenen.
- Voorbeeld van hoe je een alinea schrijft:
 - Begin met een introductie ("Mijn naam is..., en ik zou mezelf omschrijven als...")
 - Gebruik enkele ideeën uit de discussie.
 - Sluit af met een slotzin ("Dit ben ik, en daar ben ik trots op!").
 - Leerlingen beginnen in de klas met het schrijven van hun alinea (je kunt hem thuis afmaken als de tijd op is).

4. Tekenactiviteit (10 min)

- Na het schrijven beginnen de leerlingen een tekening van zichzelf naast hun alinea te maken.
- Dit kan een realistische tekening zijn of een symbolische (die hun interesses of dromen weergeeft).

5. Samenvatting (5 min)

- Vrijwilligers die snel geholpen worden: een paar leerlingen delen één zin uit hun alinea of laten hun eerste schetsen zien.
- Herinner hen eraan het huiswerk af te maken als het nog niet klaar is: Maak je alinea en je tekening af voor de volgende les!

Huiswerk

- Schrijf je alinea af waarin je beschrijft wie je bent.
- Maak je zelfportret af.

Onderzoek

- Deelname tijdens de discussie.
- Volledigheid en doordachtheid van de alinea en de tekening.



Taaluitwisselingsbrieven

1

Language Learning Exchange Letters



SOMALI STUDENT EXCHANGE LETTERS.



THEME OF LEARNING



TEACHER AND SCHOOLS' COLLABORATIONS



WRITING A LETTER TO EACH OTHER

2

Somali mother tongue teachers in Finland, Netherlands and Sweden

Students Exchanging Letters

- Somali teachers, **Abdi, Abdullahi and Magan** came up with ideas of writing letters to each other. The Somali students from Sweden, Finland and the Netherlands participated this writing activity.
- The reason for this activity is to bring the students in the different countries in contact with each other and the teachers. With this activity, the students practice writing and reading. Both technical and reading comprehension. And in this way, a connection is made between the different schools.



3

Theme of learning

- Vocabulary Expansion**
- Picking up new phrases from the partner's letters.**
- Writing Skills**
- Learning how to express thoughts**
- Working in groups**



4

Student participated in writing letters in order to gather specific information about language and culture. Some of the question are mentioned below:

1. Do you wear traditional clothes for special occasions?

2. Do you use somali language? Where do you use it?

3. How many languages are spoken the country you live in?

4. What is the national food that is eaten the country you live? And do you eat traditional somali food? And where you eat it?

5. Do like to learn somali language? and how often you learn it?

5

The aim of the activity

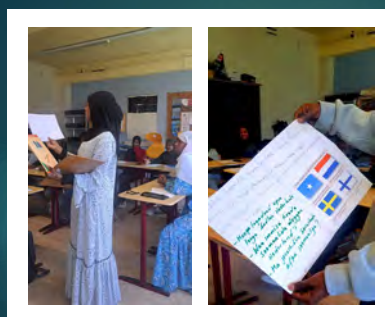


The aim was to create a sense of commitment to promote communication between students from different countries.

Learning from each other.

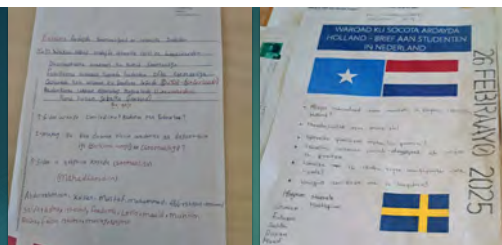
Getting experience of writing and enhancing their language.

6



Students Reading the Letters

7



Some of the letters that were exchanged by the students are shown above

8

Students feedback from this activity

- Students liked this collaborative activity
- It made them motivated to be aware of the other students and their daily lives and somali studies



COLOFON

Titel

Your Language Counts! Handboek

Project

Your Language Counts! In een meertalige samenleving zijn alle talen belangrijk, te beginnen op school.

Uitgever

Goethe-Institut Schweden
Bryggargatan 12
111 21 Stockholm
Zweden

Redacteuren

Tatjana Atanasoska, Elisabeth C. Schmidt, Sabine Brachmann-Bosse

Met bijdragen van

Constanze Ackermann-Boström, Larissa Aksinovits, Tatjana Atanasoska, Sabine Brachmann-Bosse, Clarissa Diekmann, Erkan Gürsöy, Karijn Helsloot, Marianthi Kyrou, Simeon Oxley, Anne Reath Warren, Elisabeth C. Schmidt, Tobias Schroedler

Contact

Telefoon: +46 (0)8 459 12 00
Email: info-stockholm@goethe.de
Website: www.goethe.de/schweden

Ontwerp

Géza G. Schenk, GGS Communication, LLC — ggscommunication.llc@gmail.com

Proefgelezen door

Emma Price

Financiering

Deze publicatie is gefinancierd door het Erasmus+ programma van de Europese Unie.

Publicatiedatum

Januari 2026

Auteursrechtverklaring

© 2025 Goethe-Institut Zweden. Alle rechten voorbehouden.

Geen enkel deel van deze publicatie mag worden gereproduceerd, opgeslagen in een gegevensbanksysteem of verzonden in welke vorm of op welke wijze dan ook - elektronisch, mechanisch, door middel van fotokopiëren, opnemen of anderszins - zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Vrijwaring

De informatie in dit *handboek* is met de grootst mogelijke zorgvuldigheid samengesteld. De uitgever aanvaardt echter geen aansprakelijkheid voor de juistheid, volledigheid of actualiteit van de inhoud. Het gebruik van de informatie is voor eigen risico.

