

**Van elite naar recht:
inclusiviteit in het tweetalig onderwijs (tto)**

Masterscriptie Onderwijswetenschappen

Universiteit van Amsterdam

D. op het Veld

12486949

Begeleiding: J. da Silveira Duarte

Tweede beoordelaar: R. Daas

Amsterdam, juni 2023

Inhoudsopgave

Dankwoord	2
Abstract	3
1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader	7
2.1 Inclusief onderwijs	7
2.2 Tweektalig onderwijs	10
2.3 Empirisch onderzoek inclusief onderwijs en tto	15
3. Methode	22
3.1 Design	22
3.2 Dataverzameling	22
3.3 Kwalitatief onderzoek	23
3.4 Kwantitatief onderzoek	27
3.5 Privacy en anonimiteit	31
4. Resultaten	32
4.1 In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-docenten geïmplementeerd?	32
4.2 In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-leerlingen ervaren?	43
4.3 In hoeverre sluiten de implementaties van leerkrachten en ervaringen van leerlingen op elkaar aan?	49
5. Discussie en conclusie	52
5.1 In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-docenten geïmplementeerd?	52
5.2 In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-leerlingen ervaren?	54
5.3 In hoeverre sluiten de implementaties van leerkrachten en ervaringen van leerlingen op elkaar aan?	57
5.4 Beperkingen van het onderzoek	58
5.5 Conclusie, implicaties en vervolgonderzoek	58
Literatuurlijst	61
Bijlage A: Interviewleidraad docenten	70
Bijlage B: Vragenlijst leerlingen	72

Dankwoord

Het schrijven van deze scriptie zou niet mogelijk zijn geweest zonder de steun en hulp van een aantal mensen. Allereerst wil ik graag mijn begeleider Joana Duarte hartelijk bedanken voor haar feedback en ondersteuning tijdens het scriptieproces. Graag dank ik ook Nuffic, en in het bijzonder Lineke Ouwendijk, voor het helpen vinden van tto-scholen voor mijn onderzoek. Daarnaast wil ik mijn dank uiten aan alle docenten en leerlingen die hebben geparticipeerd in mijn onderzoek. Jullie bijdragen waren onmisbaar voor het onderzoek. Ook de tto-coördinatoren van de scholen ben ik dankbaar voor hun hulp in het uitvoeren van het onderzoek. Ten slotte wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor hun advies en ondersteuning.

Abstract

From elite to right: inclusion in bilingual education

Bilingual education has received the criticism of mainly attending to the ‘elite’, due to it being chosen mostly by pupils from high socioeconomic backgrounds. Due to its focus on global citizenship and to the increase of cultural diversity in the Dutch population, bilingual education could be used to educate children of more diverse backgrounds. Through implementing inclusive education, which is aimed at offering quality education for all children, the diversity among pupils can be respected and addressed. However, it has not been researched how bilingual schools implement inclusive education. This research aims to fill this research gap by studying to what extent culturally diverse bilingual schools in the Netherlands implement inclusive education. 8 interviews were held among teachers and a survey was conducted among 197 pupils to explore and compare their experiences with inclusive education in a diverse bilingual school. It was found that several aspects related to inclusive education are implemented to a considerable extent. Inclusive education is mainly used through fostering an inclusive environment and by discussing socially relevant themes. Most teachers indicate discussing discrimination and racism in their classes. However, this is not recognized by their students. Additionally, the pupils do not think their cultural background is used in class, while all teachers indicate using the cultural diversity of the students. The findings of this study contribute to the assessment of how bilingual education can address a more culturally diverse group of children. The findings can be used as strengths and points for improvement for other diverse bilingual schools in the Netherlands.

Keywords: inclusive education, bilingual education, cultural diversity, inclusion, multilingualism

1. Inleiding

Door de toenemende globalisering, internationalisering en migratie, wordt de Nederlandse samenleving steeds diverser (Geldof, 2013). In 2022 had meer dan 25% van de Nederlandse bevolking een migratieachtergrond, een verdubbeling vergeleken met veertig jaar geleden (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022). Voornamelijk in de grote steden zoals Amsterdam, Rotterdam en Den Haag is er sprake van ‘superdiversiteit’, waar mensen zonder migratieachtergrond in de minderheid zijn (Geldof, 2013). Met deze toename van mensen met een migratieachtergrond in Nederland, worden de leerlingpopulaties op scholen ook steeds diverser (Duarte, 2022b). Niet alleen in de Randstad, maar ook in de plattelandsregio’s van Nederland zijn steeds meer leerlingen met een migratieachtergrond te vinden in de klas (Duarte & Günther-van der Meij, 2018). Bovendien spreekt ongeveer een kwart van de leerlingen van 15 jaar of ouder thuis een andere taal of een ander dialect dan de Nederlandse voertaal op school (Schmeets & Cornips, 2021).

Volgens recente onderzoeken hebben deze cultureel en talig diverse leerlingen echter een grotere kans om slechter te presteren op school. Leerlingen met migratieachtergrond scoren op 15-jarige leeftijd namelijk aanzienlijk lager op leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen dan hun klasgenoten zonder migratieachtergrond (Aalders, Van Langen, Smits, Van den Tilaart & Wolbers, 2020). Ook leerlingen die thuis weinig of geen Nederlands spreken, scoren lager op deze drie domeinen dan kinderen die dat wel doen (Gubbels, Van Langen, Maassen & Meelissen, 2019). Bovendien zitten leerlingen met een migratieachtergrond minder vaak op havo of vwo (Aalders et al., 2020). De verschillen in prestaties illustreren de groeiende kansenongelijkheid voor leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond (Onderwijsraad, 2021).

Hoewel de culturele en talige diversiteit van leerlingen vaak als oorzaak van de prestatiekloof en kansenongelijkheid wordt gezien, kan het ook als de oplossing worden beschouwd (Duarte, 2022a). Uit onderzoek blijkt namelijk dat de prestaties van leerlingen verbeteren wanneer hun culturele en talige achtergrond wordt herkend en benut in de les (Aronson & Laughter, 2016; Dee & Penner, 2016). De groeiende diversiteit onder leerlingen vraagt daarom om onderwijs dat bij deze diversiteit aansluit. Inclusief onderwijs, waarbij er kwalitatief onderwijs wordt aangeboden aan alle leerlingen, met aandacht voor diversiteit en de verschillende behoeften, kenmerken en verwachtingen van leerlingen, is daarop een reactie (UNESCO, 2008). Waar inclusief onderwijs zich in het verleden voornamelijk richtte op de inclusie van leerlingen met een beperking, wordt het nu veelal gezien als de inclusie

van alle leerlingen met verschillende achtergronden, leerbehoeften en -capaciteiten (Norwich, 2014; Ainscow, 2019). Deze inclusieve vorm van onderwijs komt voort vanuit de gedachte dat alle kinderen, ongeacht hun achtergrond, gelijke kansen moeten hebben op goed onderwijs (UNESCO, 2008), wat bij verschillende Nederlandse organisaties ook hoog op de agenda heeft gestaan in de afgelopen jaren (Onderwijsraad, 2017; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019; Sociaal Economische Raad, 2021).

Terwijl de diversiteit in Nederland de afgelopen tijd toenam, is het tweetalig onderwijs (tto) in Nederland de afgelopen decennia ook sterk gegroeid (De Graaff, 2013; Messelink, 2018). Inmiddels bieden ruim 130 middelbare scholen tto aan, verspreid over Nederland (Nuffic, 2022). Met deze groei kwam er echter ook kritiek op het tto, vanwege zijn elitaire karakter (Bruton, 2013; Paran, 2013; Pérez Cañado, 2021; Pérez Cañado et al., 2021). Tto zou niet aansluiten bij inclusief onderwijs (Duarte, 2022b), omdat het veelal gekozen wordt door Nederlandse kinderen van ouders met een wetenschappelijke opleiding en uit een hoger sociaaleconomisch milieu. Daarom zou het tto vooral gericht zijn op deze doelgroep en niet op een meer diverse groep leerlingen (Bruton, 2013; De Graaff, 2013; Paran, 2013). Bovendien is tto niet voor alle kinderen toegankelijk en daarmee niet inclusief, omdat het in Nederland op middelbare scholen voornamelijk wordt aangeboden op vwo-niveau (Denman et al., 2013; Mearns & De Graaff, 2018).

Ondanks dat er kritiek is op het gebrek aan inclusiviteit van tto, benadrukken recente onderzoeken echter dat juist tto kan worden ingezet om inclusie te bevorderen (Madrid & Pérez Cañado, 2018; Pérez Cañado et al., 2021; Duarte, 2022b). Tto kan inspelen op de groeiende diversiteit in Nederland, omdat het een geschikte omgeving biedt om thema's als inclusie en diversiteit te bespreken met leerlingen, voornamelijk vanwege de aandacht voor internationale thema's (Duarte, 2022b). Bovendien kunnen alle kinderen door tto toegang krijgen tot onderwijs in een vreemde taal, wat voor het invoeren van tto voornamelijk iets voor mensen uit hogere sociaaleconomische milieus was (Madrid & Pérez Cañado, 2018; Barrios, 2019). Daarnaast kan het tto juist gebruikt worden door kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus als een middel voor sociale mobiliteit (Bakken & Brevik, 2022). Ook het aantal vmbo-t afdelingen en mbo's dat tto aanbiedt is aan het toenemen, waardoor tto voor meer leerlingen beschikbaar wordt en de diversiteit onder tto-leerlingen verder groeit (Denman et al., 2013).

Hoewel er dus aanwijzingen zijn dat tto een geschikte setting kan bieden om inclusief onderwijs vorm te geven, wordt het omgaan met de groeiende culturele en talige diversiteit in verschillende Europese landen momenteel beschouwd als een van de grootste uitdagingen

van het tto (Pérez Cañado, 2018). Ook blijkt uit verschillende onderzoeken dat leerkrachten vaak niet weten om te gaan met culturele diversiteit in de klas, en dus moeite hebben om inclusief onderwijs vorm te geven (Forrest, Leen & Dunn, 2016; Veugelers & Leeman, 2020). Concreet onderzoek naar hoe inclusief onderwijs in het Nederlandse tto wordt geoperationaliseerd ontbreekt echter vooralsnog.

Het doel van dit scriptieonderzoek was daarom om meer inzicht te krijgen in hoe inclusief onderwijs wordt ingezet op tweetalige scholen met een diverse leerlingenpopulatie. Dit is gedaan door kwalitatief onderzoek uit te voeren onder leerkrachten en kwantitatief onderzoek onder leerlingen, op drie cultureel diverse middelbare scholen. Deze scholen bieden een tto-programma aan en zijn aangesloten op het landelijke netwerk van tto-scholen van de Nuffic. Bij dit onderzoek hoort de hoofdvraag: *In hoeverre wordt inclusief onderwijs geïmplementeerd in het tweetalige onderwijs op cultureel diverse scholen in Nederland?*

Deze vraag is verder opgedeeld in de volgende deelvragen:

1. In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-docenten geïmplementeerd?
2. In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-leerlingen ervaren?
 - 2a. In hoeverre hebben de tto-leerlingen inclusieve houdingen?
 - 2b. In hoeverre ervaren de tto-leerlingen inclusief onderwijs in de lessen?
3. In hoeverre sluiten de implementaties van leerkrachten en ervaringen van leerlingen op elkaar aan?

Deze scriptie bestaat uit vijf hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk is de aanleiding en de probleemstelling van het onderzoek besproken. Ook is de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie toegelicht, en is de focus van het onderzoek vastgesteld. Hoofdstuk 2 bevat een theoretisch kader waarin er een inzicht gegeven wordt in relevante literatuur omtrent inclusief tto. De concepten van inclusief onderwijs, tto, wereldburgerschap, en cultureel responsief en taalbewust lesgeven worden hierin tevens toegelicht. In Hoofdstuk 3 wordt de methode van dit onderzoek beschreven. Daarna worden in Hoofdstuk 4 de resultaten van het onderzoek besproken, aan de hand van de deelvragen. In Hoofdstuk 5 worden vervolgens deze resultaten bediscussieerd en verbonden aan de eerder besproken literatuur in het theoretisch kader. Ook worden in dit hoofdstuk conclusies getrokken en aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van de relevante theorie over inclusief tto. Eerst zal worden besproken wat inclusief onderwijs inhoudt en welke didactieken hierbij horen. Daarna zal worden toegelicht hoe tto in Nederland wordt vormgegeven. Hierbij wordt ook beschreven hoe tto inclusief kan worden ingezet. Ten slotte wordt er een overzicht gegeven van empirische onderzoeken over inclusief onderwijs en tto.

2.1 Inclusief onderwijs

2.1.1 *Historie inclusief onderwijs*

Het begrip inclusief onderwijs heeft geen eenduidige betekenis en wordt in verschillende wetenschappelijke onderzoeken verschillend gedefinieerd (Ainscow, 2019; OECD, 2020). Historisch gezien richt inclusief onderwijs zich volgens onderzoeken maar ook in wet- en regelgeving voornamelijk op de inclusie van leerlingen met een beperking (Ainscow, 2019; Spandagou, 2021). Zo werd in 1994 de Verklaring van Salamanca aangenomen door de UNESCO, waardoor alle lidstaten van de Verenigde Naties verplicht werden om inclusief onderwijs aan te bieden. Deze verklaring sloeg echter alleen op het aanbieden van onderwijs dat voldoet aan een bepaalde kwaliteitsstandaard voor leerlingen met een beperking, waarbij de inclusie van leerlingen die tot een andere minderheidsgroep behoren niet werd meegenomen (OECD, 2020).

Ook in Nederland wordt de term inclusief onderwijs veelal ingezet om de inclusie van leerlingen met een beperking aan te duiden, waarbij het vaak als synoniem wordt gebruikt voor passend onderwijs (Goei & Willemse, 2020). Na de invoering van de Wet op passend onderwijs in 2014 zijn scholen verplicht om alle kinderen een plek te geven die bij hen past, ongeacht hun leerproblemen of beperkingen (Goei & Willemse, 2020). Omdat dit wordt gezien als een vorm van inclusie, wordt passend onderwijs in verschillende Nederlandse onderzoeken aangeduid als inclusief onderwijs (Gubbels et al., 2018; De Meulder & Murray, 2021). Deze visie op inclusief onderwijs, die zich slechts richt op leerlingen met een beperking, komt bijvoorbeeld ook terug in het recente rapport ‘Steeds inclusiever’ van de Onderwijsraad (2020), waarin wordt geadviseerd hoe het onderwijs inclusiever kan worden.

Hoewel inclusief onderwijs zich historisch gezien en in Nederland dus richt op de inclusie van leerlingen met een beperking, wordt aan de term inclusief onderwijs in recente internationale literatuur een bredere invulling gegeven. Daarbij wordt er ook gekeken naar de inclusie van leerlingen met verschillende sociaaleconomische statussen, etniciteiten, religies,

genders, seksualiteiten en leercapaciteiten (Norwich, 2014; Ainscow, 2019). Aansluitend hierop kwam de UNESCO in 2015 met de Verklaring van Incheon, waarbij inclusief en kwalitatief onderwijs voor alle leerlingen gegarandeerd wordt in plaats van de eerdere focus in de Verklaring van Salamanca op de inclusie van leerlingen met een beperking (UNESCO, 2015). Deze verklaring is een uitwerking van de in hetzelfde jaar opgestelde *Sustainable Development Goals*, waarin de Verenigde Naties inclusief onderwijs voor alle kinderen ook als een van de doelen voor 2030 opnemen (Spandagou, 2021). Nederland heeft zich aan deze doelen gecommitteerd (Ainscow, 2019).

2.1.2 Definitie inclusief onderwijs

De bredere visie van inclusief onderwijs wordt door verschillende auteurs verder uitgewerkt, waarbij inclusief onderwijs veelal als doel heeft dat leerlingen met verschillen in capaciteiten, behoeften en achtergronden allemaal tot hun recht moeten kunnen komen (Norwich, 2014; Ainscow, 2019). De verschillen die er bestaan tussen leerlingen moeten in dergelijk onderwijs worden erkend en gerespecteerd, en zelfs worden gebruikt in de les om de leerlingen van elkaar te laten leren (Ainscow, 2019; OECD, 2020). Zo wordt er bij inclusief onderwijs een omgeving gecreëerd waarin alle leerlingen hun potentie kunnen realiseren en uiteindelijk basisvaardigheden van een gelijk niveau meekrijgen, terwijl hun welzijn gegarandeerd wordt (OECD, 2020).

Naar aanleiding van de bovenstaande bevindingen wordt in dit scriptieonderzoek de volgende definitie van inclusief onderwijs aangehouden, waarin de meest recente perspectieven op inclusief onderwijs zijn verwerkt: inclusief onderwijs is een doorlopend proces gericht op het aanbieden van kwalitatief onderwijs voor elke leerling, met respect voor diversiteit en de verschillende behoeften en capaciteiten, kenmerken en leerverwachtingen van de leerlingen en gemeenschappen, waarbij alle vormen van discriminatie worden geëlimineerd (UNESCO, 2009). Wegens de groeiende culturele en talige diversiteit in Nederland, is ervoor gekozen om dit onderzoek te richten op inclusief onderwijs voor leerlingen van verschillende culturele en talige achtergronden.

2.1.3 Cultureel responsief en taalbewust lesgeven

Binnen inclusief onderwijs vallen verschillende didactische benaderingen waarmee leerkrachten de inclusie van alle leerlingen in de praktijk kunnen brengen. Hiervan worden er twee toegelicht, wegens de verbintenis met inclusief onderwijs voor cultureel en talig diverse leerlingen. Ten eerste kan er cultureel responsief worden lesgegeven als respons op culturele

diversiteit onder leerlingen (Gay, 2010). Gay (2010) definieert cultureel responsief lesgeven als het gebruikmaken van de culturele kennis, eerdere ervaringen, referentiekaders, en leerstijlen van cultureel diverse studenten, om leerervaringen relevanter en effectiever voor hen te maken. Volgens Gay hebben leerkrachten vaak de neiging om de culturele achtergrond van leerlingen te negeren in hun les, waardoor de lesinhoud voor sommige leerlingen voor hen relevante context mist. Doordat de les hierdoor niet voor alle leerlingen even betekenisvol is, wordt de ongelijkheid tussen leerlingen vergroot (Gay, 2010). Cultureel responsief lesgeven gaat deze ongelijkheid tegen door de verschillende culturele achtergronden van leerlingen niet alleen te erkennen, maar ook te gebruiken in de les. Hierdoor sluit de stof beter aan op de leefwereld van de kinderen in de klas. Een leerkracht kan bijvoorbeeld cultureel diverse perspectieven opnemen in het curriculum, een opdracht aan de leerlingen geven waarin ze hun eigen cultuur moeten betrekken, of zelf voorbeelden geven uit een cultuur van leerlingen in de klas (Gay, 2010). Deze herkenning werkt motiverend voor leerlingen, waardoor ze meer betrokken zijn bij de lesstof en uiteindelijk hun leerprestaties zullen verbeteren (Aronson & Laughter, 2016; Dee & Penner, 2016).

De tweede didactiek passend bij inclusief onderwijs voor talig diverse leerlingen is taalbewust lesgeven. Waar er bij cultureel responsief lesgeven rekening wordt gehouden met de cultuur van de leerlingen (Gay, 2010), speelt de docent bij taalbewust lesgeven in op de taal die leerlingen thuis spreken, voornamelijk voor leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de voertaal op school (Lucas & Villegas, 2010). Lucas en Villegas (2010) onderscheiden hierbij drie kwaliteiten die taalbewuste docenten moeten hebben. Ten eerste moeten docenten bepaalde denkbeelden hebben gerelateerd aan talige diversiteit, zoals sociolinguïstiek bewustzijn, waarbij de verbondenheid van taal, cultuur en identiteit centraal staat. Ook moeten leerkrachten de talige diversiteit onder leerlingen waarderen en die diversiteit dus kunnen beschouwen als iets positiefs. Ten slotte moeten leerkrachten kennis hebben over het leren van een tweede taal, en de pedagogische vaardigheden hebben om in de behoeften van talig diverse leerlingen te voorzien (Lucas & Villegas, 2010).

2.1.4 Conclusie inclusief onderwijs

Concluderend kunnen we stellen dat de doelgroep van inclusief onderwijs in de afgelopen jaren breder is getrokken. Inclusief onderwijs richt zich niet alleen meer op leerlingen met een beperking, maar is ook steeds vaker voor alle andere kinderen. Inclusief onderwijs moet dus aansluiten op de behoeften en capaciteiten van alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Hierbij wordt de diversiteit onder leerlingen als uitgangspunt gezien in het

pedagogisch-didactisch handelen. In dit onderzoek ligt de focus op de inclusie van leerlingen met verschillende culturele achtergronden. Om het onderwijs te laten aansluiten op de behoeftes van deze leerlingen, kunnen leerkrachten ervoor kiezen om cultureel responsief en taalbewust les te geven. Daarbij wordt de culturele en talige diversiteit onder leerlingen niet alleen erkend, maar ook gebruikt in de les, om zo aan te sluiten op de leefwereld van deze kinderen en om leerlingen in staat te stellen van elkaar te kunnen leren.

2.2 Tweektalig onderwijs

2.2.1 Tweektalig onderwijs in Nederland

Tto is de afgelopen decennia sterk gegroeid in Europa (De Graaff, 2015). Zo ook in Nederland, waar na de start van de eerste tto-school in 1989 inmiddels ruim 130 middelbare scholen tto aanbieden (Nuffic, 2022). Op deze scholen is tto voornamelijk beschikbaar op havo- en vwo-niveau, maar er zijn in de afgelopen jaren ook steeds meer vmbo-t afdelingen bijgekomen die tto aanbieden (Nuffic, 2022). Ook lopen er verschillende pilots op basisscholen met tto (De Graaff, 2015).

Bij tto wordt niet alleen het Nederlands, maar ook een tweede taal als voertaal in de lessen gebruikt (De Graaff, 2015). In Nederland is deze tweede taal vrijwel altijd Engels (De Graaff, 2015). Tto-scholen zijn verplicht om in de onderbouw van havo of vwo minstens 50% van de lessen volledig in het Engels te geven. Voor de onderbouw van het vmbo ligt dit percentage op 30%. In de bovenbouw moet 25% van alle lessen in het Engels worden aangeboden, wat geldt voor alle niveaus (Nuffic, 2019). De leerlingen die tto volgen, doen uiteindelijk eindexamen in het Nederlands (De Graaff, 2015). Alle scholen met een tweektalig programma zijn aangesloten bij Nuffic, de organisatie voor internationalisering in het Nederlandse onderwijs (Nuffic, z.d.). Nuffic houdt toezicht op de kwaliteit van tto door middel van kwaliteitsstandaarden en visitaties (Nuffic, 2019).

Tto heeft als doel om leerlingen Engelse taalvaardigheid op een hoog niveau mee te geven, zonder dat dit de beheersing van het Nederlands of van de vakinhoud ten nadele komt (De Graaff, 2015). Onderzoek bevestigt dat het volgen van tto geen negatieve effecten heeft op de taalvaardigheid in het Nederlands of dat het ten koste gaat van andere vakken, terwijl leerlingen wel significant hoger scoren op hun eindexamen Engels (Nuffic, 2019). Daarnaast is het streven van het tto om het onderwijs een internationale en interculturele dimensie mee te geven, waarbij leerlingen leren over internationale ontwikkelingen en andere culturen (De Graaff, 2015).

2.2.2 CLIL-didactiek en EIO

Tot 2018 waren voor de Nuffic twee elementen van het tto bepalend bij het vormgeven van tto in Nederland (Nuffic, 2018). Het eerste element is *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), de didactiek waarop tto is gebaseerd (De Graaff, 2013). Bij CLIL wordt er een tweede taal gebruikt voor het leren van zowel de vakinhoud als het leren van de taal. Dat betekent dat vakken in een tweede taal worden aangeboden en dat leerlingen daardoor vakinhoudelijk leren, maar tegelijkertijd ook de tweede taal leren te beheersen (Coyle, 2007; Coyle, Hood & Marsh, 2010). Volgens Coyle (2007) staat bij CLIL het *4Cs framework* centraal, waarbij de vakinhoud (*content*), de taal (*communication*), het leren (*cognition*), en het begrip voor de eigen en andere culturen (*culture*) worden geïntegreerd in het onderwijs. In praktijk houdt dit in dat er veel interactie moet plaatsvinden in de les, zowel tussen de docent en leerling als tussen leerlingen onderling (Coyle et al., 2010; Chevalking & Stegenga, 2012). Bovendien moeten leerlingen voldoende taalondersteuning krijgen om hun taalvaardigheden en -kennis effectief te kunnen laten ontwikkelen (Chevalking & Stegenga, 2012). Ook is het bij de CLIL-didactiek van belang dat de lessen contextrijk zijn, bijvoorbeeld door visuele ondersteuning of aansluiting op eerdere leerervaringen (Chevalking & Stegenga, 2012). Op deze wijze sluit CLIL aan bij cultureel responsief en taalbewust leren, waarbij er ook wordt ingespeeld op het context geven aan het leren en het aansluiten bij de leefwereld van leerlingen.

Naast de CLIL-didactiek, had tot 2018 ook de Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) een belangrijke rol in het Nederlandse tto (De Graaff, 2013). Bij EIO is er aandacht voor het internationale perspectief in de lesstof, en worden er uitwisselingsactiviteiten en samenwerkingsprojecten georganiseerd met scholen en organisaties in andere landen (Messelink, 2019). Dit draagt bij aan de ontwikkeling van de interculturele competentie van leerlingen, waardoor ze kennis krijgen van verschillende culturen en op deze wijze ook meer begrip ontwikkelen voor anderen (De Graaff, 2013). Zo worden leerlingen zich uiteindelijk ook meer bewust van hun eigen cultuur (De Graaff, 2013).

2.2.3 Tto 2.0

In 2018 voerde de Nuffic een nieuwe kwaliteitsstandaard voor tto in, genaamd 'tto 2.0'. Deze vernieuwde versie van tto is ingevoerd om beter aan te kunnen sluiten op de snel veranderende samenleving en op nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs, met als doel om leerlingen zich thuis te laten voelen in de wereld (Nuffic, 2018) Tto 2.0 integreerde de

eerdere focus op de CLIL-didactiek en EIO in drie nieuwe pijlers: (1) taalvaardigheid Engels, (2) wereldburgerschap en (3) persoonsontwikkeling.

De eerste pijler houdt in dat leerlingen in het tto de Engelse taal op een hoog niveau moeten beheersen. Daarbij ligt de focus op interdisciplinaire taalvaardigheid, wat betekent dat leerlingen Engels moeten kunnen toepassen in verschillende settings, zowel binnen als buiten de klas (Nuffic, 2018). Daarnaast stelde het Nuffic wereldburgerschap op als tweede pijler van tto 2.0 (Nuffic, 2018). Er bestaan verschillende definities van wereldburgerschap. Het wordt vaak als een breed begrip gezien, waaronder verschillende aspecten vallen (Duarte, 2022b). Duarte (2022a, p.11) definieert wereldburgerschap als: “het vermogen van leerlingen om elkaar en hun omgeving te begrijpen, zich verantwoordelijk te voelen, universele waarden te delen en diversiteit te respecteren”. Leerlingen ontwikkelen daarbij een set aan internationale competenties, waarmee ze leren om te gaan met internationalisering binnen en buiten de klas (Messelink, 2019). Leerlingen wordt bijvoorbeeld aangeleerd een brede blik te hebben waarmee ze in internationale contexten vanuit verschillende perspectieven kunnen denken (Nuffic, 2018). Ook wordt er bij wereldburgerschap aandacht besteed aan maatschappelijke thema's, en worden vaardigheden aangeleerd zoals een mening vormen, debatteren en betogen schrijven in een internationale context (Nuffic, 2018). De eerste en tweede pijler van tto 2.0 zijn sterk met elkaar verbonden, omdat wereldburgerschap de context geeft om taalvaardigheid in het Engels toe te passen (Nuffic, 2018).

De derde pijler van de Nuffic, persoonsontwikkeling, is grotendeels het gevolg van de eerste twee pijlers. Deze pijler is daarom ook vaak niet expliciet terug te vinden in het curriculum. Bij persoonsontwikkeling staat de persoonlijke groei van de leerling centraal. Tto-leerlingen leren om te reflecteren, op zichzelf te vertrouwen, en uit hun comfortzone te stappen. Zo leren ze zich verantwoordelijk te voelen voor de maatschappij (Nuffic, 2018).

2.2.4 Inclusief wereldburgerschap

Wereldburgerschap is een voor de hand liggende manier om inclusief onderwijs in tto vorm te geven (Duarte, 2022b). Thema's rondom diversiteit en inclusie kunnen bespreekbaar gemaakt worden in de klas vanwege de open benadering en de inbreng van verschillende perspectieven bij wereldburgerschap (Duarte, 2022b). Ook de UNESCO (2021) erkent dat wereldburgerschapsonderwijs leerlingen toleranter en respectvoller kan maken en hen meer rechtvaardigheidsgevoel kan bijbrengen, waardoor het aansluit bij de eerder gegeven definitie van inclusief onderwijs.

Duarte (2022b) heeft een concreet model ontworpen voor het inclusief inzetten van wereldburgerschapsonderwijs in het tto. Dit model is erop gericht om leerlingen meer ‘naar binnen’ in plaats van ‘naar buiten’ te laten kijken. Hiermee wordt bedoeld dat de focus van tto verschoven moet worden van internationaliseringsactiviteiten zoals excursies en uitwisselingen naar meer kritische zelfreflecties en wat leerlingen over diversiteit uit de eigen omgeving kunnen leren (Duarte, 2022b). Het model bestaat uit vier componenten: (1) het versterken van de diverse identiteit van leerlingen, (2) het waarderen en benutten van de talige en culturele diversiteit van leerlingen, (3) het aanbieden van kritisch vreemdetalenonderwijs, en (4) het opnemen van meer perspectieven in het vakinhoudelijk leren (Duarte, 2022b).

De eerste component gaat om het versterken van de diverse identiteit van leerlingen, dat is gericht op het bijbrengen van respect voor diversiteit (Duarte, 2022b). Daarnaast leren leerlingen bij deze component kritische vaardigheden. Duarte (2022b) stelt dat er daarom aandacht moet zijn voor sociolinguïstiek bij het wereldburgerschapsonderwijs, waardoor leerlingen bij het leren van een taal kritisch leren reflecteren op eventuele taalkundige stereotypen en misvattingen. Door deze kritische reflectie worden de eigen diverse identiteiten van leerlingen uiteindelijk versterkt (Duarte, 2022b). Ten tweede moet de talige en culturele diversiteit van leerlingen gewaardeerd en benut worden, en moet er aandacht zijn voor de thuistalen van leerlingen (Duarte, 2022b). In plaats van de meertaligheid en verschillende culturen van leerlingen te negeren, is het beter om deze achtergronden juist te gebruiken in de klas om het talig- en cultureel bewustzijn van alle leerlingen te bevorderen (Duarte, 2022b), aansluitend op het eerder besproken cultureel responsief en taalbewust lesgeven.

De derde component van inclusief wereldburgerschapsonderwijs is kritisch vreemdetalenonderwijs (Duarte, 2022b), waarbij er tijdens het aanleren van vreemde talen niet alleen kennis over de talen wordt bijgebracht maar ook een ‘empathisch begrip van’ de sprekers van andere talen wordt aangeleerd (Steele, 2000, p.200). Dit wordt ook wel cultureel bewustzijn genoemd (Steele, 2000). Bij kritisch cultureel bewustzijn, dat nog een stap verder gaat, wordt kritisch denken aangemoedigd met sociale verandering als doel (Byram, 1997). Duarte (2022b) beschrijft dat leerlingen hierbij bijvoorbeeld een antiracistische houding aanleren. De laatste component van het inclusieve wereldburgerschaftsmodel is het opnemen van meer perspectieven bij het vakinhoudelijk leren (Duarte, 2022b). Deze component heeft voornamelijk betrekking op de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en kunst, maar kan ook gelden voor andere vakken (Duarte, 2022b). Bij veel vakken ligt de nadruk vooral op het

westers perspectief, terwijl het voor het inlevingsvermogen van leerlingen goed is om over meerdere perspectieven te leren (Grever & Van Boxtel, 2014). Vooral bij geschiedenis kan een historisch bewustzijn worden ontwikkeld, wat bevorderlijk is voor het nadenken over diversiteit, inclusie en participatie (Duarte, 2022b).

2.2.5 Kritisch wereldburgerschap

Gerelateerd aan inclusief wereldburgerschap is het concept van kritisch wereldburgerschap, beschreven door Andreotti (2006). Andreotti (2006) maakt het onderscheid tussen zacht en kritisch wereldburgerschapsonderwijs, waarbij zij pleit voor meer kritisch wereldburgerschap in de lessen. Bij zacht wereldburgerschap zijn excursies en uitwisselingen met het buitenland vaak methodes om leerlingen in aanraking te laten komen met andere culturen. Ook worden leerlingen bewust gemaakt van maatschappelijke problemen en ontwikkelingen, en worden ze gemotiveerd om te helpen (Andreotti, 2006). Bij kritisch wereldburgerschap worden leerlingen echter actief aangemoedigd om een eigen mening te vormen en actie te ondernemen, waarbij ze kritisch reflecteren op hun eigen rol in de maatschappij (Andreotti, 2006). Bijvoorbeeld in relatie tot het onderwerp armoede, wordt bij zacht wereldburgerschap leerlingen aangeleerd dat derdewereldlanden geholpen moeten worden met korte termijn oplossingen zoals donaties, omdat er wordt uitgegaan van armoede en hulpeloosheid als voornaamste problemen van deze landen. Bij kritisch wereldburgerschap wordt er echter uitgegaan van onrechtvaardigheid en ongelijkheid, die ontstaan door ongelijke machtsverhoudingen (Andreotti, 2006). Om dit te veranderen, moet er kritisch gereflecteerd worden op bestaande machtsstructuren en op de eigen rol van de leerlingen hierin (Andreotti, 2006).

2.2.5 Conclusie tweetalig onderwijs

In het groeiende tto in Nederland is er steeds meer ruimte voor de operationalisatie van inclusief onderwijs. Hoewel inclusief onderwijs voor leerlingen van alle culturele achtergronden ook al bij de CLIL-didactiek en de EIO paste, is er sinds de invoering van tto 2.0 een concrete pijler waarbinnen onderwijs op een inclusieve manier vormgegeven kan worden, namelijk wereldburgerschap. Scholen kunnen middels wereldburgerschap thema's van het inclusieve onderwijs, zoals cultuur, diversiteit en discriminatie bespreekbaar maken. Ook kan wereldburgerschap op een inclusieve manier worden ingezet op tto aldus het model van Duarte (2022). Kritisch wereldburgerschap sluit hier nauw op aan, waarbij leerlingen kritisch leren nadenken over hun eigen rol in een cultureel diverse maatschappij.

2.3 Empirisch onderzoek inclusief onderwijs en tto

In deze paragraaf worden eerdere onderzoeken naar inclusief onderwijs en tto beschreven en vergeleken. Hierbij wordt tevens ingegaan op onderzoeken over de gerelateerde concepten cultureel responsief en taalbewust lesgeven, en wereldburgerschap. Bij de eerdere onderzoeken is er gekeken naar de ervaringen van zowel de leerlingen als die van docenten.

2.3.1 Onderzoek naar cultureel responsief lesgeven

Uit onderzoek naar de effectiviteit van cultureel responsief lesgeven blijkt dat de didactiek leerlingen over het algemeen ten goede komt. Uit het internationale literatuuronderzoek van Aronson en Laughter (2016), waarin verschillende onderzoeken worden samengevat, komt naar voren dat cultureel responsief lesgeven positieve effecten heeft op de academische vaardigheden en prestaties van leerlingen. De affectieve factoren, zoals motivatie en zelfvertrouwen van leerlingen, worden echter voornamelijk versterkt door deze didactiek toe te passen in de les (Aronson & Laughter, 2016). Deze effecten zijn ook specifiek waar te nemen bij kinderen met een migratieachtergrond en kinderen die thuis een andere taal spreken dan de voertaal op school (Aronson & Laughter, 2016). Uit ander onderzoek blijkt ook dat cultureel responsief lesgeven positieve effecten heeft op de aanwezigheid en de prestaties van leerlingen uit een culturele minderheid (Dee & Penner, 2016).

Hoewel er in verschillende internationale onderzoeken dus geconcludeerd wordt dat cultureel responsief lesgeven een positieve invloed heeft op leerlingen, blijkt uit andere onderzoeken dat de didactiek in de praktijk vaak niet wordt gebruikt op scholen (Ladson-Billings, 2014; Kim & Pulido, 2015). Om te meten in hoeverre leerkrachten in staat zijn om cultureel responsief lesgeven in praktijk te brengen, is het instrument *Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale* (CRTSE) ontwikkeld (Siwatu, 2007). Uit internationale onderzoeken waarin dit instrument wordt gebruikt blijkt dat leerkrachten met meer ervaring vaak eerder cultureel responsief lesgeven (Cruz et al., 2020), maar dat ook leraren met weinig ervaring zichzelf in staat achten om het effectief te kunnen toepassen (Clark & Andreasen, 2021). Uit het onderzoek van Cruz et al. (2020) komt tevens naar voren dat leraren zich wel comfortabel voelen om persoonlijke relaties met leerlingen op te bouwen, maar minder om specifieke culturele kennis toe te passen in het kader van cultureel responsief lesgeven.

In Nederland wordt CRTSE in twee onderzoeken toegepast. Ten eerste gebruiken Abacioglu, Volman en Fischer (2020) dit instrument onder basisschoolleerkrachten en concluderen dat leraren met positieve houdingen over multiculturaliteit en een hogere capaciteit om andere perspectieven aan te nemen, cultureel responsief lesgeven vaker inzetten dan leraren die deze houdingen minder tentoonspreiden. Ook wordt cultureel responsief lesgeven vaker ingezet als didactiek door leraren op scholen met een hoge concentratie van leerlingen die tot een culturele minderheid behoren (Abacioglu et al., 2020). Uit ander onderzoek in Nederland blijkt dat docenten die cultureel responsief lesgeven er vaak ook goed in zijn om hun leerlingen te voorzien van emotionele ondersteuning, maar dat leerkrachten die als ‘goed’ worden beschouwd niet per se de didactiek toepassen in hun lessen (Lavigne et al., 2022).

Op basis van CRTSE is bovendien een leerlingenversie ontwikkeld, genaamd de *Student Measure of Culturally Responsive Teaching* (SMCRT) (Dickson, Chun & Fernandez, 2015). Met dit gevalideerde instrument kan worden gemeten in hoeverre leerlingen ervaren dat er cultureel responsief wordt lesgegeven door hun leerkrachten (Dickson et al., 2015). Dit instrument is echter nog niet toegepast in andere onderzoeken.

2.3.2 Onderzoek naar taalbewust lesgeven

Er zijn verschillende aanwijzingen dat taalbewust lesgeven net als cultureel responsief lesgeven positieve effecten heeft op de aandacht en motivatie van kinderen (Lucas & Villegas, 2010). Hierdoor werkt het indirect ook bevorderlijk op hun resultaten (Lucas & Villegas, 2010). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Decristan et al. (2022) dat taalbewust lesgeven ook gunstig is voor de leesvaardigheid van kinderen. Dat geldt voor zowel de meertalige leerlingen, als voor leerlingen die thuis dezelfde taal spreken als op school (Decristan et al., 2022).

In verschillende internationale onderzoeken naar de rol van leerkrachten in het taalbewuste lesgeven wordt deze didactiek samengenomen met cultureel responsief lesgeven (Lubin, Vaz & Scott, 2020; Heikkola et al., 2022). Ten eerste concluderen Heikkola et al. (2022) dat leerkrachten die op de hoogte zijn van de culturele en talige achtergronden van leerlingen en van de didactieken die hierbij aansluiten, taalbewust en cultureel responsief lesgeven vaker implementeren in hun lessen. Dit impliceert dat leraren meer training zouden moeten krijgen over taalbewust en cultureel responsief lesgeven, zodat het beter in de praktijk wordt toegepast (Heikkola et al., 2022). Bovendien constateren Lubin et al. (2020) dat leerkrachten met een hogere mate van empathie de twee didactieken vaker gebruiken in hun

lessen. Ook een positieve communicatiestijl en een begrip van culturele waarden zijn voorspellers van het gebruik van taalbewust en cultureel responsief lesgeven (Lubin, Vaz & Scott, 2020). Liu, Colak en Agirdag (2021) onderzoeken taalbewust lesgeven wel als een aparte didactiek en concluderen dat taalbewust lesgeven, net als cultureel responsief lesgeven, weinig in de praktijk wordt gebracht. Wanneer taalbewust lesgeven echter wel wordt toegepast, is dat vaker door leerkrachten met meer ervaring of door leerkrachten die trainingen hebben gehad over meertaligheid (Liu et al., 2021).

2.3.3 Onderzoek naar cultureel responsief en taalbewust lesgeven in het tto

Er zijn enkele internationale onderzoeken gedaan naar cultureel responsief en taalbewust lesgeven in het tto. Ten eerste passen De La Garza, Lavigne en Si (2020) de *Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale* toe in tto om te onderzoeken in hoeverre cultureel responsief lesgeven wordt gebruikt bij tto in de Verenigde Staten. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat leerkrachten zich voornamelijk richten op de interactie en persoonlijke relatie met leerlingen bij het cultureel responsief lesgeven, maar zich minder bekwaam voelen om de rol van cultuur te bespreken bij bepaalde vakken (De La Garza et al, 2020). Ook Denston et al. (2022) concluderen in Nieuw-Zeeland dat bij cultureel responsief en taalbewust lesgeven tto-docenten voornamelijk de focus leggen op het opbouwen van een goede band met de leerlingen. Dit komt overeen met de bevindingen over cultureel responsief en taalbewust lesgeven in het reguliere onderwijs (Cruz et al., 2020; Lavigne et al., 2022; Lubin et al., 2020). Verder blijkt dat tto-docenten hun lessen voornamelijk cultureel relevant maken voor hun leerlingen door verschillende culturele perspectieven op te nemen in het lesmateriaal, te differentiëren en samenwerkend leren te bevorderen (De La Garza et al, 2020). Uit ander onderzoek gericht op leerlingen in de Verenigde Staten komt naar voren dat het positief wordt ontvangen door kinderen die tto volgen, als er cultureel relevante lesmaterialen gebruikt worden om cultureel responsief lesgeven vorm te geven (Rodriguez, 2014).

In Nederland is er nog geen concreet onderzoek gedaan naar cultureel responsief en taalbewust lesgeven in de context van het tto, wat waarschijnlijk samenhangt met de omstandigheid dat deze didactieken überhaupt nog weinig worden toegepast in het Nederlandse onderwijs (Nuffic, 2021).

2.3.4 Onderzoek naar wereldburgerschap

Uit internationaal onderzoek naar wereldburgerschap komt naar voren dat schoolleiders vaak niet weten hoe ze wereldburgerschapsonderwijs moeten implementeren op school, ondanks dat het belang van wereldburgerschap in het onderwijs wel erkend wordt (Rapoport, 2010; Goren & Yemini, 2017). Ook beschikken docenten niet altijd over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om wereldburgerschap in hun lessen op te nemen (Rapoport, 2010). Hierdoor blijft wereldburgerschap vaak een vaag construct voor leerkrachten en schoolleiders en worden er verschillende visies van gehanteerd (Goren & Yemini, 2017). Ook leerlingen zijn er vaak niet van op de hoogte wat wereldburgerschap precies inhoudt (Goren & Yemini, 2017).

In Nederland is er slechts één onderzoek gedaan naar de operationalisatie van wereldburgerschap, wat de bevindingen uit internationale onderzoeken grotendeels bevestigt (Duarte, 2021). Duarte (2021) concludeert dat medewerkers op scholen soms geen concrete, gedeelde visie hebben van wat wereldburgerschap inhoudt. Leraren en schoolleiders benadrukken voornamelijk dat leerlingen door wereldburgerschap erop voorbereid moeten worden om te kunnen participeren in een geglobaliseerde samenleving, maar zij kunnen niet allemaal helder toelichten wat dit inhoudt (Duarte, 2021). In het kader van deze voorbereiding op participatie in de samenleving wordt er vooral aandacht besteed aan culturele en politieke thema's in de lessen (Duarte, 2021).

2.3.5 Onderzoek naar wereldburgerschap in het tto

Er zijn enkele onderzoeken gedaan naar hoe wereldburgerschap in het Nederlandse tto wordt vormgegeven (Duarte, 2022b). Duarte en Robinson-Jones (2022) interviewden leerlingen, docenten, tto-coördinatoren en directeuren in het tto, en concluderen daaruit dat wereldburgerschap op tto-scholen zich voornamelijk richt op het stimuleren van openheid, respect en gelijkheid onder leerlingen. De individuele ontwikkeling van leerlingen, waarmee ook het algemeen belang wordt bevorderd, wordt hierbij als het grootste doel van wereldburgerschap benoemd (Duarte & Robinson-Jones, 2022). Ook kritisch denken, en dus het kritische wereldburgerschap, komt naar voren als een belangrijk doel (Duarte & Robinson-Jones, 2022). Bovendien wordt benoemd dat wereldburgerschap in het tto vaak vorm krijgt door de internationale activiteiten die in het kader van het tto worden georganiseerd, zoals uitwisselingen of excursies (Duarte & Robinson-Jones, 2022).

Uit ander onderzoek van Duarte (2022b) blijkt dat tto-leerkrachten zich als even bekwaam inschatten als leraren die in het reguliere onderwijs lesgeven (Duarte, 2022b). Daarnaast komt uit dit onderzoek naar voren dat tto-leerlingen verlangen naar meer diepgang in het wereldburgerschapsonderwijs, bijvoorbeeld in de vorm van extra activiteiten of verdiepende vakken (Duarte, 2022b). Het inclusieve model van wereldburgerschap van Duarte (2022b) is nog niet empirisch onderzocht.

2.3.6 Onderzoek inclusief onderwijs

De *Index for Inclusion* is ontwikkeld door Booth en Ainscow (2002) om scholen aan de hand van eigen onderzoek inclusiever te maken. De *Index for Inclusion* geeft scholen de materialen om na te gaan in hoeverre de cultuur, het beleid en de werkwijzen op hun school inclusief zijn. De index meet de inclusieve sfeer onder andere op de relaties tussen leerlingen, de ondersteuning vanuit docenten en de gelijkwaardige behandeling van leerlingen (Booth & Ainscow, 2002). De index is flexibel zodat scholen de index op de context van de eigen school kunnen toepassen (Booth & Ainscow, 2002). Aan de hand van deze meting kunnen scholen inzetten op verbeterpunten om het onderwijs op school inclusiever te maken (Booth & Ainscow, 2002). De *Index for Inclusion* is vertaald in meer dan 40 talen en is wereldwijd door duizenden scholen toegepast om inclusie op de eigen school te meten (Centre for Studies on Inclusive Education, 2020).

Naast deze eigen metingen op scholen, zijn er enkele onderzoeken gedaan naar in hoeverre inclusief onderwijs wordt vormgegeven op scholen. Onderzoek uit Australië laat zien dat de kennis hoe met culturele diversiteit in de klas kan worden omgegaan ontbreekt, alhoewel veel leerkrachten diversiteit onder leerlingen wel waarderen (Forrest et al., 2016). Forrest et al. (2016) concluderen echter wel dat leraren die werkzaam zijn op scholen met een cultureel diverse leerlingpopulatie zich vaak meer bekwaam voelen om om te gaan met een diverse groep leerlingen en daarmee om inclusief onderwijs vorm te geven. Ook onderzoek naar inclusief onderwijs in Nederland bevestigt dat leerkrachten zich vaak niet bekwaam voelen om in te spelen op de diversiteit in de klas. Veugelers en Leeman (2020) voegen verschillende onderzoeken over inclusie en diversiteit op meer dan honderd scholen samen, en concluderen dat Nederlandse leerkrachten het vaak lastig vinden om gestalte te geven aan inclusief onderwijs in een cultureel diverse klas. Docenten geven aan dat ze de kennis en vaardigheden missen om gebruik te kunnen maken van de diversiteit in de klas (Veugelers & Leeman, 2020). Ook vinden docenten het vaak lastig om open gesprekken te voeren over

maatschappelijk relevante onderwerpen, als er sprake is van veel diverse achtergronden en meningen in de klas (Veugelers & Leeman, 2020).

Verdere internationale onderzoeken naar ervaringen met inclusief onderwijs richten zich voornamelijk op de inclusie van leerlingen met een beperking (bijvoorbeeld Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012; Bates et al., 2015). Dat is ook het geval bij onderzoek in Nederland (bijvoorbeeld Gubbels et al., 2018; De Meulder & Murray, 2021).

2.3.7 Onderzoek inclusief tto

In 2018 is het project *Attention to Diversity in Bilingual Education* (ADiBE) opgezet in zes Europese landen, waarbij er verschillende onderzoeken zijn gedaan naar hoe er met de diversiteit onder leerlingen in het tto wordt omgegaan (ADiBE, 2022). Naar aanleiding van deze onderzoeken zijn er verschillende instrumenten, materialen en activiteiten ontworpen om leerkrachten en scholen te ondersteunen bij de omgang met de groeiende diversiteit in het Europese tto (ADiBE, 2022). Bij dit project lag de focus grotendeels op de diversiteit aan capaciteiten onder leerlingen en niet zozeer op culturele en talige diversiteit (ADiBE, 2022).

Een van de onderzoeken uit het ADiBE project richtte zich echter wel op de talige diversiteit van tto-leerlingen in Spanje. Hierin werd geconcludeerd dat er een gebrek aan materialen, middelen, richtlijnen en professionalisering in het tto is om aan te sluiten bij de groeiende diversiteit (Pérez Cañado, 2018). Daarnaast onderzochten Siepmann et al. (2021) in het kader van het ADiBE-project ook de perspectieven van docenten en leerlingen in het tto in Duitsland op de algemene diversiteit onder leerlingen. Hieruit bleek dat leerkrachten over het algemeen een goede band hebben met leerlingen met verschillende capaciteiten en achtergronden, en hun geschikte begeleiding kunnen bieden. Bovendien zijn de tto-lessen voornamelijk gericht op de leerlingen, waarbij ze over het algemeen veel aan het woord kunnen komen en zelf aan de slag mogen. Dit wordt veelal als positief ervaren door de tto-leerlingen (Siepmann et al., 2021). Uit dit onderzoek blijkt echter ook dat zowel de leerkrachten als de leerlingen vinden dat de materialen achterblijven, als het gaat om het inspelen op de culturele en talige diversiteit onder leerlingen op tto (Siepmann et al., 2021). Leerkrachten moeten grotendeels zelf extra materialen creëren om te kunnen aansluiten op de behoeftes van alle leerlingen (Siepmann et al., 2021). Uit ander ADiBE onderzoek komt naar voren dat tegemoet komen aan de diversiteit in capaciteiten en achtergronden onder leerlingen in de deelnemende Europese landen wordt gezien als een van de grootste uitdagingen van het tto op dit moment (Pérez Cañado, 2018). Ook uit het ADiBE onderzoek

van Pérez Cañado (2021) komt naar voren dat tto in verscheidene van deze landen niet genoeg toegespitst is op leerlingen met verschillende capaciteiten.

De onderzoeken van ADiBE zijn gedaan in Spanje, Duitsland, Oostenrijk, Finland, Italië en het Verenigd Koninkrijk (ADiBE, 2022). Nederland was dus geen onderdeel van het ADiBE project (ADiBE, 2022). Andere onderzoeken naar inclusief onderwijs in het Nederlandse tto ontbreken vooralsnog.

2.3.8 Conclusie empirisch onderzoek inclusief onderwijs en tto

Er zijn verschillende aanwijzingen uit eerdere onderzoeken dat leerkrachten vaak niet weten om te gaan met culturele diversiteit in hun klas. Daarnaast ervaren leerlingen vaak een goede band met docenten, maar sluit het lesmateriaal en de toetsing in het tto nog niet altijd aan bij hun diverse achtergronden. Ook bij cultureel responsief lesgeven, taalbewust lesgeven, en wereldburgerschap ervaren de leerkrachten en de scholen dat het lastig is om deze concepten in de praktijk te brengen.

Hoewel er naar aanleiding van eerdere onderzoeken dus verschillende aanwijzingen zijn over hoe inclusief onderwijs wordt geoperationaliseerd, is deze operationalisatie in het Nederlandse tto nog amper onderzocht. Ook is er nog weinig bekend over welke rol cultureel en taalbewust lesgeven en wereldburgerschap, concepten die aansluiten op inclusief onderwijs, innemen in het Nederlandse tto. Dit onderzoek zal op deze lacune inspelen door inclusief onderwijs in de context van het diverse tto in Nederland te onderzoeken.

3. Methode

3.1 Design

Om de hoofdvraag van dit onderzoek ‘Op welke manier wordt inclusief onderwijs geoperationaliseerd in het tweetalige onderwijs op diverse scholen in Nederland?’ te beantwoorden, is er gekozen voor een *parallel mixed-methods design*. Hierbij is tegelijkertijd kwalitatief en kwantitatief onderzoek gedaan (Creswell, 2013). Enerzijds zijn er tto-leerkrachten geïnterviewd (kwalitatief onderzoek), en anderzijds is er een vragenlijst uitgezet onder tto-leerlingen (kwantitatief onderzoek). Het onderzoek is exploratief (Creswell & Clark, 2006), waarmee de ervaringen van docenten en leerlingen met inclusief onderwijs zijn onderzocht op diverse tweetalige scholen. Door het mixed-methods design wordt hiervan een vollediger beeld geschetst dan met slechts kwantitatief of kwalitatief onderzoek (Creswell, 2013), waarbij de antwoorden van leerlingen uit de vragenlijst kunnen worden vergeleken en aangevuld door persoonlijke ervaringen van leerkrachten. Hierdoor sluit het design aan bij methodische triangulatie, waarbij verschillende onderzoeksmethoden worden gebruikt om een onderzoeksvraag te beantwoorden (Campbell et al., 2018).

3.2 Dataverzameling

Er zijn drie scholen geselecteerd voor het onderzoek door middel van *purposeful sampling*. Dit houdt in dat participanten niet willekeurig worden gekozen, maar worden geselecteerd omdat ze voldoen aan bepaalde criteria (Creswell, 2013). Hiervoor is contact opgenomen met Nuffic om te bepalen welke scholen geschikt zouden zijn voor het onderzoek. De scholen moesten voldoen aan de volgende criteria: (1) de school moet een tto-programma aanbieden (2) de leerlingenpopulatie van de school moet relatief veel culturele en talige diversiteit hebben. Voor het tweede criterium heeft het Nuffic op basis van hun informatie over de scholen bepaald welke scholen hieraan voldeden. In december zijn zes scholen per e-mail benaderd om mee te doen. Uiteindelijk hebben drie scholen aangegeven bereid te zijn te participeren in het onderzoek. Alle drie de scholen bevinden zich in grootstedelijke gebieden. De gegevens van de scholen staan in tabel 1.

Tabel 1*Gegevens scholen*

Scholen	Aangeboden niveaus	Soort onderwijs
School A	Vmbo-t Havo Vwo	Tweetalig
School B	Havo Vwo	Tweetalig
School C	Vmbo-t Havo Vwo	Tweetalig (op alle niveaus) Regulier onderwijs (op alle niveaus)

Omdat er in het onderzoek gebruik is gemaakt van mixed-methods, zijn de volgende paragrafen opgesplitst naar het kwalitatieve en het kwantitatieve onderdeel.

3.3 Kwalitatief onderzoek

3.3.1 *Participanten*

Op de drie scholen zijn alle tto-docenten per e-mail benaderd door de tto-coördinatoren om mee te doen met het onderzoek. Uiteindelijk hebben acht docenten aangegeven geïnteresseerd te zijn om mee te doen aan het onderzoek. Met elk van deze docenten is vervolgens een individueel interview afgenomen van ongeveer 60 minuten. Van de acht participanten identificeerden zich er drie als een vrouw, en vijf als een man. De vakken die de docenten gaven zijn verspreid over zaakvakken, taalvakken en kunstvakken. In tabel 2 staat een overzicht van de verdeling van de participanten over de scholen en de vakken die de docenten geven.

Tabel 2*Verdeling participanten over scholen*

Scholen	Aantal participanten	Geïnterviewden
School A	3	Docent A (Geschiedenis) Docent B (Aardrijkskunde) Docent C (Biologie)

Scholen	Aantal participanten	Geïnterviewden
School B	3	Docent D (Geschiedenis) Docent E (Chinees) Docent F (Drama)
School C	2	Docent G (Nederlands) Docent H (Frans)

3.3.2 *Instrumentarium*

Voor het kwalitatieve deel van het onderzoek is een semi-gestructureerde interviewleidraad ontwikkeld (zie bijlage A). De interviewleidraad is ontwikkeld op basis van de ICCS vragenlijst (Köhler et al., 2018) en de vragen van de Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002). Bovendien is er gebruikgemaakt van de instrumenten van Dickson et al. (2015) over cultureel responsief lesgeven, en van Munniksma (2022) over multicultureel onderwijs. Uit deze onderzoeken zijn de meest relevante vragen gekozen, die zijn toegepast op de context van het tto. Doordat de interviewleidraad semi-gestructureerd is, wordt er gegarandeerd dat er gebruik wordt gemaakt van de literatuur, terwijl er ook ruimte wordt gelaten voor input van de participanten en voor vervolgvragen (Bernard, 2017). De hoofdthema's in de interviewleidraad zijn: achtergrondvragen, inclusieve houdingen, inclusieve sfeer, wereldburgerschap, en cultureel responsief en taalbewust lesgeven. Deze thema's komen overeen met de thema's in de leerlingenvragenlijst, om vergelijking mogelijk te maken.

3.3.3 *Procedure*

De interviews zijn afgenomen in maart en april 2023, en vonden plaats op de scholen van de leerkrachten. Een van de interviews is online via Zoom afgenomen wegens persoonlijke omstandigheden. Elk interview duurde ongeveer 60 minuten. Voordat het gesprek begon, werd de docent geïnformeerd over diens rechten binnen het onderzoek door middel van een informatiebrief en een *informed consent* formulier. Dit formulier werd zowel door de docent als de onderzoeker ondertekend voorafgaand aan het interview. De interviews werden opgenomen met een smartphone. De audiobestanden zijn vervolgens opgeslagen in de beveiligde omgeving van UvA OneDrive.

3.3.4 Data-analyse

De interviews zijn getranscribeerd en vervolgens gecodeerd door middel van het softwareprogramma *Atlas.ti*. Er is een thematische analyse uitgevoerd (Braun & Clarke, 2006). Hierbij is er gebruik gemaakt van zowel inductief als deductief coderen, waarbij er van tevoren codes vanuit de literatuur zijn opgesteld maar er ook ruimte overbleef voor het ontstaan van nieuwe codes vanuit de data (Leech & Onwuegbuzie, 2007). Vanuit de literatuur was er voorafgaand aan de interviews een aantal thema's en codes opgesteld (bijvoorbeeld 'bespreken maatschappelijke thema's' en 'eigen mening vormen'), die als eerst deductief in de transcripties zijn gecodeerd. Vervolgens is dit aangevuld met nieuwe codes die ontstonden vanuit het inductieve coderen (bijvoorbeeld 'nieuwsgierigheid' en 'culturele achtergrond docenten'). Een overzicht van de gebruikte codes is weergegeven in tabel 3. Hierbij is er gespecificeerd hoeveel procent van de totale coderingen binnen elk thema valt. Om deelvraag 1, 'In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-docenten geïmplementeerd?', te beantwoorden zijn alle thema's en codes geanalyseerd door middel van constante vergelijking. Hierbij zijn de thema's en patronen uit de interviews met elkaar vergeleken en gecontrasteerd (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013).

Tabel 3

Codeerschema

Thema	Codes binnen thema	Code	Voorbeeld citaat
Definitie inclusief onderwijs	8%	Aansluiten leefwereld Ruimte bieden eigen identiteit Toegankelijk onderwijs bieden Tegengaan discriminatie	“Inclusief onderwijs betekent dat iedereen naar school moet kunnen, ongeacht je handicap, label of achtergrond. Maar het betekent ook: ik sta open voor alle culturen.”
Inclusieve houdingen	17%	Culturele verdraagzaamheid Interesse in andere culturen Openheid naar andere meningen Kritisch denken Nieuwsgierigheid Voorbereid zijn op wereld Hoe houdingen worden bijgebracht	“Maar ik denk wel dat er een soort open mindedness, of een soort bredere blik hoort bij inclusief onderwijs. In ieder geval, dat je iets vindt maar dat er altijd wel ruimte is voor een tegenwoord zeg maar.”

Thema	Codes binnen thema	Code	Voorbeeld citaat
Inclusieve sfeer	20%	Relaties leerlingen onderling Omgang leerlingen onderling met verschillende achtergronden Docent-leerling relatie Klasklimaat Culturele achtergrond docenten	“We zijn zo inclusief mogelijk in didactische redenen, in een veilig leerklimaat bewerkstelligen, in pedagogische ondersteuning.”
Wereldburgerschap	36%	Bespreken maatschappelijke thema's Eigen mening vormen Kritisch denken aanleren Tegengaan discriminerende incidenten Bespreken discriminatie en/of racisme Kritisch wereldburgerschap	“Bij aardrijkskunde moeten ze iets actueels presenteren, wat met aardrijkskunde te maken heeft. Dan moeten ze uitleggen welke dimensies dat zijn en wat ze er zelf van vinden. Dus dan probeer je ze wel na te laten denken over maatschappelijke problematiek. De aardbeving in Turkije bijvoorbeeld. Dat is dan wel echt een gespreksonderwerp.”
Cultureel responsief en taalbewust lesgeven	19%	Op de hoogte zijn van culturele achtergronden leerlingen Gebruiken cultuur leerlingen Gebruiken moedertaal leerlingen Verwerken verschillende perspectieven en achtergronden in les	“Ik laat kinderen ook spreekbeurten houden vanuit hun eigen achtergrond. Ik heb in de onderbouw de vrijheid dat ik niet een heel strak programma hoeft te volgen. Dus als ik ze iets wil laten doen over spreekvaardigheid, dan laat ik ze iets kiezen wat ze zelf aangaat. Bijvoorbeeld het land van hun ouders. Nou, laat ze maar vertellen. Dan komen ze vanzelf met dingen waar je op in kan haken als docent en als klas.”

3.4 Kwantitatief onderzoek

3.4.1 Respondenten

Op de drie deelnemende scholen zijn door de tto-coördinatoren verschillende klassen uitgekozen om de vragenlijst uit te zetten. De uitgekozen klassen krijgen allemaal les van minstens één van de geïnterviewde tto-docenten, zodat de ervaringen van de leerlingen vergeleken kunnen worden met de ervaringen van de geïnterviewde docenten. In totaal is de enquête uitgezet in 10 klassen, met een totaal van 197 respondenten. Van deze leerlingen identificeert 38% zich als man, 42% als vrouw, en 20% als non-binair of anders. In tabel 4 zijn de overige achtergrondkenmerken van de respondenten gespecificeerd.

Tabel 4

Achtergrondkenmerken respondenten

Achtergrondkenmerk	Aantal respondenten	Percentage
School		
School A	116	59%
School B	34	17%
School C	47	24%
Leerjaar		
1	49	25%
2	98	50%
3	40	20%
4	10	5%
Niveau		
Vmbo-t	10	5%
Havo	66	34%
Vwo	91	46%
Vmbo-t/havo	10	5%
Havo/vwo	20	10%

Achtergrondkenmerk	Aantal respondenten	Percentage
Migratieachtergrond		
Geen	72	37%
Eerste generatie	48	24%
Tweede generatie	77	39%
Gesproken taal thuis		
Alleen Nederlands	80	41%
Nederlands en/of een andere talen	117	59%
Totaal	197	100%

3.4.2 Instrumentarium

Omdat er nog geen vragenlijst bestond om inclusief onderwijs te meten op tweetalige scholen, is er in dit onderzoek een vragenlijst voor leerlingen ontwikkeld (zie bijlage B). De vragenlijst bevat in totaal 45 stellingen en 9 achtergrondvragen. De vragenlijst bestaat uit drie secties: inclusieve houdingen (11 stellingen), ervaringen (34 stellingen) en achtergrondvragen (9 vragen). Het meten van de inclusieve houdingen brengt in kaart in hoeverre het inclusieve onderwijs bepaalde houdingen onder leerlingen heeft voortgebracht. Hiervoor zijn drie houdingen gekozen: culturele verdraagzaamheid, interesse in andere culturen en openheid naar andere meningen. De houdingen en de items om deze te meten zijn overgenomen uit relevante literatuur (Köhler et al., 2018; Messelink, 2019). Het onderdeel ervaringen is opgesplitst in de volgende onderdelen: inclusieve sfeer, wereldburgerschap, en cultureel responsief en taalbewust lesgeven (Booth & Ainscow, 2002; Dickson et al., 2015; Pérez Cañado et al., 2021; Munnikma, 2022).

Per stelling moesten de leerlingen aangeven in hoeverre ze het eens of oneens waren. De antwoorden stonden op een 5-punt-Likertschaal, waarbij de keuzes waren: helemaal eens, eens, neutraal, oneens en helemaal oneens. Aan het einde van de enquête konden de leerlingen nog iets toevoegen over inclusief onderwijs op hun school, maar dit was niet verplicht.

De stellingen in de vragenlijst voor het onderdeel ‘inclusieve houdingen’ zijn gebaseerd op de ICCS vragenlijst (Köhler et al., 2018) en de internationale competenties van

het Nuffic (Messelink, 2019). De stellingen om de ervaringen van de leerlingen in kaart te brengen zijn gebaseerd op de Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002), de ‘Attention to Diversity in Bilingual Education’ enquête (Pérez Cañado et al., 2021), en de onderzoeken van Dickson et al. (2015) en Munniksma (2022). Uit deze onderzoeken zijn de meest relevante stellingen gekozen, die zijn toegespitst op de context van het Nederlandse tweetalige onderwijs.

De Cronbach’s Alpha (α) is berekend om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te meten. Bij een Cronbach’s Alpha tussen de 0,7 en 0,8 wordt over het algemeen een goede betrouwbaarheid toegekend (Field, 2013). Zoals af te lezen in tabel 5, hebben bijna alle onderdelen van de vragenlijst een α hoger dan 0,7. De onderdelen ‘respecteren diversiteit’ en ‘verschillende perspectieven’ kunnen met een α van respectievelijk .650 en .625 ook als redelijk betrouwbaar worden beschouwd, omdat deze onderdelen uit relatief weinig items bestaan (Field, 2013). Bij een aantal onderdelen is de α if item deleted hoger dan de α , maar deze items zijn niet verwijderd omdat het verschil relatief klein is (Field, 2013).

Tabel 5

Cronbach’s alpha schalen in vragenlijst

Vraag	Onderdeel	Items	α	α if item deleted
Inclusieve houdingen				
Q1	Culturele verdraagzaamheid	4	.714	n.v.t.
Q2	Interesse in andere culturen	4	.749	n.v.t.
Q3	Openheid naar andere meningen	3	.704	.725 (Q3_1)
Ervaringen: inclusieve sfeer				
Q4	Relaties docent-leerlingen	5	.746	n.v.t.
Q5	Relaties leerlingen onderling	5	.817	n.v.t.
Q6	Klasklimaat	4	.722	.760 (Q6_3)
Ervaringen: wereldburgerschap				
Q7	Respecteren diversiteit	4	.650	n.v.t.
Q8	Maatschappelijke thema’s	5	.771	.831 (Q8_4)

Vraag	Onderdeel	Items	α	α if item deleted
	Ervaringen: cultureel responsief en taalbewust lesgeven			
Q9	Aansluiten op cultuur leerlingen	8	.725	.742 (Q9_8)
Q10	Verschillende perspectieven	3	.625	n.v.t.

3.4.3 Procedure

De vragenlijst is afgenomen in de klas onder schooltijd. Het invullen van de enquête duurde ongeveer 20 minuten. De leerlingen ontvingen een link naar de vragenlijst in Qualtrics, waarmee ze het op hun eigen device konden invullen. De leerlingen kregen eerst een pagina te zien met informatie over het onderzoek, gevolgd door een *informed consent* pagina waarin de rechten en garanties van de leerlingen tijdens het onderzoek stonden beschreven. Leerlingen van 16 jaar of ouder konden vervolgens zelf actieve toestemming geven om mee te doen aan het onderzoek, waarna ze de vragenlijst konden invullen. Voor alle leerlingen onder de 16 jaar is gebruikgemaakt van een informed consent formulier. Van tevoren zijn hun ouders via een e-mail geïnformeerd over het onderzoek. Deze e-mail bevatte een opt-out-optie, voor ouders die niet wilden dat hun kind zou participeren in het onderzoek. Geen enkele ouder heeft aangegeven dat hun kind niet mee mocht doen aan het onderzoek.

3.4.4 Data-analyse

De data die is voortgekomen uit het kwantitatieve deel van het onderzoek is opgeschoond en ingevoerd in SPSS. Om de tweede deelvraag ‘In hoeverre wordt inclusief onderwijs door leerlingen ervaren?’ te beantwoorden is beschrijvende statistiek gebruikt. Hierbij is er gekeken naar de gemiddelden en de standaarddeviatie, om een beeld te krijgen van de ervaringen en houdingen van tto-leerlingen met inclusief onderwijs. Als aanvulling op de beschrijvende statistiek is een onafhankelijke t-test uitgevoerd om te vergelijken of er verschillen zijn in de gemiddelden tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Voor de term migratieachtergrond is de definitie van het Centraal Bureau voor de Statistiek aangehouden, waarbij iemand met een migratieachtergrond zelf in het buitenland geboren is of ten minste één ouder heeft die dit is (Centraal Bureau voor de Statistiek, z.d.). Er is ook een onafhankelijke t-test uitgevoerd voor het opleidingsniveau van de ouders van de leerlingen, maar wegens het kleine aantal leerlingen met mbo-geschoolde ouders of ouders met slechts een middelbare school diploma ($N = 12$) zijn de resultaten van deze test

weggelaten. Bovendien is een one-way ANOVA en een Tukey's test uitgevoerd om te bepalen of er significante verschillen per school waren in de antwoorden van de leerlingen. Hiervoor is er via een *test of homogeneity of variances* geconcludeerd dat er aan de voorwaarde van gelijke varianties is voldaan. Er is ook ANOVA uitgevoerd voor de variabele 'leerjaar', maar hierbij zijn geen significante verschillen gevonden.

Om de derde deelvraag 'In hoeverre sluiten de implementaties van leerkrachten en ervaringen van leerlingen op elkaar aan?' te beantwoorden, zijn de conclusies uit het kwantitatieve deel vervolgens vergeleken met de thema's en tendensen die uit het kwalitatieve deel van het onderzoek naar boven kwamen. Er is gezocht naar overeenkomsten en verschillen, om vervolgens een eindconclusie te kunnen trekken.

3.5 Privacy en anonimiteit

De interviews zijn volledig geanonimiseerd tijdens het transcriberen, waarbij de persoonsgegevens die participanten hebben gegeven tijdens de interviews permanent zijn verwijderd. De vragenlijst voor leerlingen vroeg niet om persoonsgegevens, zoals naam, geboortedatum of adres. Daarnaast is de dataset nog gecontroleerd op outliers waarmee leerlingen eventueel te herkennen zouden zijn. Deze outliers zijn verwijderd. De data is in de beveiligde omgeving van UvA OneDrive opgeslagen en is niet met anderen gedeeld. Voor zowel het kwalitatieve als het kwantitatieve deel van het onderzoek kregen de deelnemers geen beloning. Het onderzoek is tevens volledig goedgekeurd door de Commissie Ethiek van de Universiteit van Amsterdam (projectnummer: FMG-992_2022).

4. Resultaten

In dit hoofdstuk is de verzamelde data geanalyseerd per deelvraag om erachter te komen hoe inclusief onderwijs wordt geoperationaliseerd in het tto. Bij de eerste deelvraag is de data uit de interviews met docenten gebruikt om een beeld te schetsen van hoe leerkrachten in het tto inclusief onderwijs in praktijk brengen. Daarna is de data die is voortgekomen uit de vragenlijst onder leerlingen geanalyseerd om de tweede deelvraag te beantwoorden. Ten slotte zijn de interviews en de antwoorden op de vragenlijst vergeleken om de derde deelvraag te beantwoorden. Met de beantwoording van deze deelvragen wordt beschreven hoe cultureel diverse tweetalige scholen inclusief onderwijs vormgeven.

4.1 In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-docenten geïmplementeerd?

Om de eerste deelvraag te beantwoorden, zijn de interviews van de docenten geanalyseerd in vijf verschillende onderdelen. Eerst wordt er gekeken naar wat de tto-docenten verstaan onder inclusief onderwijs. Daarna worden houdingen besproken die leerlingen zouden moeten hebben bij inclusief onderwijs. Vervolgens wordt er besproken in hoeverre de leerkrachten een inclusieve sfeer garanderen. Ten slotte wordt er uiteengezet hoe inclusief onderwijs volgens de tto-docenten vorm krijgt door wereldburgerschap, en door de didactieken van cultureel responsief en taalbewust lesgeven.

4.1.1 Definitie inclusief onderwijs

Alle leerkrachten zijn gevraagd wat zij onder inclusief onderwijs verstaan, voordat de definitie die gehanteerd wordt in dit onderzoek is gegeven. In hun antwoorden zitten zowel overeenkomsten als verschillen. Vier van de acht leerkrachten benoemen dat inclusief onderwijs voor hen inhoudt dat het onderwijs voor alle kinderen toegankelijk is. Hierbij wordt enerzijds benoemd dat alle leerlingen gelijke kansen moeten hebben om het tto te volgen, ongeacht hun culturele en sociaaleconomische achtergrond, een eventuele handicap of leerstoornis. Docent B vertelt bijvoorbeeld: “Inclusief onderwijs betekent dat iedereen naar school moet kunnen, ongeacht je handicap, label of achtergrond.”

Anderzijds benoemen deze docenten ook dat het bij inclusief onderwijs belangrijk is dat iedereen zich gezien en gehoord voelt in de les en op school. Docent F beschrijft hoe een inclusief onderwijs er voor haar uitziet: “Eigenlijk dat iedereen die op dat moment in de klas aanwezig is onderdeel is van de les, zeg maar. En evenveel kan bijdragen als de rest.”

De vier andere docenten benadrukken dat inclusief onderwijs voor hen betekent dat er ruimte gegeven moet worden aan leerlingen om hun identiteit te uiten. Leerlingen moeten hun culturele, religieuze, of sociaaleconomische achtergrond niet verbergen, maar juist meenemen naar de les zodat ze van elkaar kunnen leren. Een van de docenten benadrukt hierbij dat de leerkrachten leerlingen hun eigen identiteit moeten laten kunnen uiten, maar tegelijkertijd deze leerlingen wel gelijk moeten behandelen:

“Kijk, je hebt een identiteit, maar die is sowieso fluïde vaak, zeker in deze leeftijdsgroep. Maar dat die identiteit geen muren schept, maar juist mogelijkheden om samen te groeien. En iedereen gelijke kansen. En iedereen gelijke waarden. Iedereen is anders, maar iedereen is gelijkwaardig. Dat je dat dus ook in je lessen vormgeeft.” (Docent C)

Bovendien vinden twee van deze docenten dat inclusief onderwijs betekent dat de lessen ook moeten aansluiten op de identiteiten van de leerlingen. Hierbij worden de culturele achtergronden en interesses van de leerlingen meegenomen door de docent in het vormgeven van de les. Een geschiedenisdocent vertelt over hoe zij de lessen wil laten aansluiten bij haar leerlingen: “Dus met inclusiviteit bedoel ik in elk geval daar waar het mogelijk is ruimte te bieden aan de leerling om zelf op zoek te gaan naar een stukje geschiedenis wat voor hen van belang is.”

Ten slotte benoemt een docent ook expliciet dat bij inclusief onderwijs het voor haar van belang is dat de docent actief zijn of haar eigen vooroordelen en stereotypes tegengaat, om discriminatie jegens haar leerlingen te voorkomen. Ze vertelt hierover:

“En proberen mezelf zoveel mogelijk bewust te zijn van mijn eigen vooroordelen. Dus dat je nadenkt dat je nu drie keer een jongen hebt gecorrigeerd omdat hij herrie maakt, maar doet Klaas dat niet net zo hard? En waarom corrigeer ik Klaas dan niet? Dus daar probeer ik wel heel scherp op te zijn zelf.” (Docent F)

4.1.2 Inclusieve houdingen

De docenten benoemen verschillende houdingen die passen bij leerlingen op een inclusieve tweetalige school. Cultureel bewustzijn wordt als belangrijkste houding benoemd. Zeven van de acht docenten vinden dat een tto'er een open, brede blik op de samenleving moet hebben. Dit houdt in dat een leerling op tto in aanraking komt met verschillende culturen in internationale contexten, en hierdoor leert om open te staan voor andere culturen.

De leraren beschrijven dat tto-leerlingen niet alleen verdraagzaam en tolerant moeten zijn naar anderen, maar ook waardering en inlevingsvermogen moeten kunnen opbrengen voor culturele verschillen. Docent G beschrijft bijvoorbeeld een aantal vragen over het cultureel bewustzijn van tto-leerlingen: “Zijn ze vaardig om om te gaan met culturele verschillen? Zijn ze in staat om zich te verplaatsen in andere culturen? Zijn ze in staat om zich te realiseren dat vanuit een andere cultuur belangen heel anders kunnen zijn?”

Bij het bespreken van het cultureel bewustzijn van leerlingen, benoemt de helft van de leraren specifiek dat het tto leerlingen voorbereidt om een "wereldburger" te worden. Dit betekent volgens hen dat leerlingen om kunnen gaan met mensen van verschillende achtergronden, maar ook dat ze klaargestoomd worden om te participeren in een internationale, geglobaliseerde maatschappij. De term wereldburgerschap wordt hierbij ook enkele keren genoemd.

Vijf docenten geven aan dat het culturele bewustzijn wordt bijgebracht door de projecten en activiteiten op het tto, die vaak gericht zijn op verschillende culturen. Cultuurmarkten, internationale uitwisselingen en debatwedstrijden worden genoemd als voorbeelden hiervan. Ook de excursies en reizen die op het tto worden georganiseerd, met name die naar niet-westerse landen, worden ook als een bepalende factor genoemd in het bijbrengen van cultureel bewustzijn. Echter vertellen de meeste docenten dat het aanleren van hiervan ook deels automatisch gaat, vanwege de grote culturele diversiteit onder leerlingen op school. Een docent vertelt bijvoorbeeld over hoe leerlingen van elkaars culturen leren:

“De belangrijkste voedingsbron is denk ik de gemeenschap zelf. Klasgenoten. Het feit dat ze voortdurend allerlei culturen om zich heen zien, ruiken, horen, voelen, proeven. En dat ze daarmee omgaan en dat ze daarmee moeten zien te dealen.” (Docent G)

Naast het culturele bewustzijn, identificeren drie van de acht leerkrachten ook een kritische en nieuwsgierige houding als passend bij een inclusieve tto'er. Leerlingen op tto moeten kritische vragen durven stellen en op zoek gaan naar antwoorden op deze vragen, wat in de lessen wordt aangemoedigd. Een van de leerkrachten beschrijft bijvoorbeeld het nieuwsgierige en onderzoekende karakter van een tto'er:

“Je wilt vanuit de nieuwsgierigheid en interesse vragen stellen. Je wilt het antwoord vinden. Je wilt jezelf aanleren om antwoorden goed te formuleren en vragen te beantwoorden door geschikte bronnen te kunnen vinden, en die te kunnen analyseren. Dat soort vaardigheden wil

je. En dan... dat betekent impliciet al dat je niet zomaar dingen klakkeloos aanneemt. Als je durft om vragen te stellen en op onderzoek uit te gaan betekent dat al: ‘Ik wil kijken wat er achter het antwoord van de leraar zit’” (Docent A)

4.1.3 Inclusieve sfeer

Alle docenten beschrijven dat er over het algemeen een gemoedelijke, fijne sfeer heerst onder de tto-leerlingen op hun scholen. De meeste leerlingen kunnen goed met elkaar opschieten. Hierbij plaatst de helft van de docenten echter wel de kanttekening dat er ondanks de fijne sfeer soms alsnog voorvallen van pestgedrag zijn op het tto, net als in het reguliere onderwijs. Bovendien geven alle docenten bij het bespreken van de sfeer aan dat ze het belangrijk vinden om een veilige leeromgeving te creëren voor hun leerlingen, zodat alle leerlingen tot hun recht kunnen komen. De leraren vertellen daarentegen dat dit niet altijd lukt, omdat de sfeer sterk per klas kan verschillen. Een docent vertelt over haar worsteling hiermee:

“Nou ja, je probeert als docent zoveel mogelijk de veilige omgeving te creëren. Dat is sowieso een voorwaarde. [...] En je wilt geen pestgedrag in je lessen, je wilt niet al dat soort dingen. En toch gebeurt dat. Want ja, kinderen zijn kinderen. En er gebeurt van alles op de gangen, en thuis, weet je wel.” (Docent C)

Ten tweede blijkt uit de interviews dat tto-leerlingen uit verschillende culturen grotendeels mengen op school. Alle docenten beschrijven dat de groepsvorming bij hen op school in eerste instantie niet gebaseerd is op culturele achtergronden, hoewel sommige leerlingen van dezelfde cultuur wel naar elkaar toetrekken. Op school A en school C zijn er leerlingen die elke dag extra lessen Nederlands volgen in een Nederlands als Tweede Taal (NT2) programma. Alle vijf docenten die werkzaam zijn op deze scholen geven aan dat deze leerlingen wel lastig mengen in de klas, in tegenstelling tot de rest van de tto-leerlingen. Een docent beschrijft bijvoorbeeld hoe de NT2-leerlingen naar elkaar toetrekken:

“Degenen die samen dezelfde NT2 lessen volgen wel. Niet per cultuur zeg maar, maar degenen die allemaal dus, volgens mij doen ze vier extra lessen NT2 in de week, en dan ben je dus best wel veel meer tijd aan het besteden met een specifiek groepje leerlingen dan met je eigen klas. Dus die trekken wel meer naar elkaar toe, gewoon omdat ze meer tijd met

elkaar doorbrengen. Denk ik. Maar ik zie niet per se groepsvorming op basis van waar ze vandaan komen, of op eerste taal.” (Docent A)

Naast de groepsvorming van NT2-leerlingen, zijn de docenten het erover eens dat leerlingen meestal los van hun achtergrond vriendschappen vormen en met elkaar omgaan. Op de school waar naast tweetalig ook regulier onderwijs wordt aangeboden beschrijft een docent dat hij ook wezenlijk verschil ziet tussen de leerlingen die tto volgen en de leerlingen die dat niet doen, wat betreft omgang met leerlingen van verschillende culturele achtergronden:

“Wat me wel opvalt is dat die kinderen, nee, alle kinderen hier eigenlijk op de tto-afdeling heel makkelijk die culturele verschillen niet zien. Dat praat onderling, dat kletst onderling. Allemaal in het Engels, dat kunnen ze uitstekend. En ik zie kinderen met elkaar optrekken, schooljaren lang. Chinezen met Nederlanders, Pakistaanse, met Turkse kinderen, met of zonder hoofddoek. Dus dat gaat eigenlijk heel makkelijk.” (Docent G)

Naast de relaties van leerlingen onderling, wordt ook de band tussen docenten en leerlingen door alle leerkrachten beschreven als goed. De meeste docenten vertellen daarbij echter dat dit niet representatief is voor alle docenten op school. Hoewel de geïnterviewde docenten aangeven extra moeite te stoppen om een band op te bouwen met de leerlingen, vertellen ze ook dat ze het gevoel hebben dat dit ook sterk per leerkracht kan verschillen. Wel zijn de meeste docenten het eens dat de leerkrachten geschikte ondersteuning kunnen bieden aan de leerlingen. Een van de docenten beschrijft:

“Ik denk dat we goed op weg zijn met meer herkennen wat zo’n diverse groep kids nou nodig heeft, waar eventuele haken en ogen zitten in het standaardprogramma van een school in Nederland, hoe we daar beter op in kunnen spelen met z’n allen.” (Docent A)

School A en school C hebben sinds een aantal jaar de mentorklassen gehalveerd. Alle docenten van deze scholen vertellen dat de mentoren hierdoor meer tijd hebben om een persoonlijke connectie met de leerlingen te vormen. Een docent beschrijft hoe dit ervoor zorgt dat de leraren meer betrokken zijn met de leerlingen:

“Het betekent wel dat er meer kennis aanwezig is binnen het lerarenkorps van de leerling. Ze weten wat er thuis speelt, over scheidingen of dat soort dingen, waar het allemaal even niet zo lekker loopt. Die kennis is duidelijk groter dan dat dat een paar jaar geleden was.”

De culturele achtergronden van de docenten worden bij de band tussen leerlingen en leerkrachten ook ter sprake gebracht, met duidelijke verschillen tussen de drie scholen. Vijf van de docenten, verspreid over school A en school B, benadrukken dat ze denken dat de leerkrachten ook begrip kunnen opbrengen voor de leerlingen en hun achtergronden, omdat het docententeam ook cultureel divers is. Doordat de leerlingen zichzelf kunnen herkennen in de docenten, voelen ze zich sneller op hun gemak bij het docentenkorps op school. Een van de leraren vertelt bijvoorbeeld wat hij belangrijk vindt in de relatie met zijn leerlingen:

“Proberen te begrijpen waar ze vandaan komen en in welke situatie ze zitten is denk ik heel belangrijk. Ik weet niet of iedereen dat doet, maar we hebben wel een heel groot team van internationale docenten op dit moment dus de meeste begrijpen wel waar de leerlingen vandaan komen, in welke situatie de kinderen zitten.” (Docent B)

Een van de docenten van school B geeft aan dat er wat haar betreft wel culturele diversiteit onder leraren is, maar dat het docententeam vooralsnog grotendeels wit en westers is. De twee docenten van school C vertellen allebei dat de leraren op hun school geen afspiegeling vormen van de cultureel diverse leerlingenpopulatie, maar dat ze wel denken dat daar behoefte aan is onder leerlingen. De leerlingen zouden daardoor meer herkenning kunnen vinden in hun docenten en zo eventueel een betere band opbouwen. Een van de twee docenten vertelt bijvoorbeeld:

“Er zijn een stuk of vier docenten met een islamitische achtergrond, vrouwelijk en mannelijk, en ik merk af en toe wel dat die een makkelijkere band hebben met de islamitische leerlingen omdat die makkelijker praten. Maar voor de rest is die diversiteit nog niet heel sterk.”
(Docent G)

4.1.4 Wereldburgerschap

De docenten doen verschillende dingen gerelateerd aan wereldburgerschap om inclusief onderwijs vorm te geven. Het sterkst komt naar voren dat de docenten aandacht proberen te schenken aan maatschappelijke thema's in hun lessen, wat aansluit bij

wereldburgerschap (Nuffic, 2018). Alle docenten benoemen meerdere keren hoe zij deze onderwerpen in hun tto-lessen proberen te verwerken. Ze vertellen dat internationale actualiteiten worden verwerkt in hun lesmateriaal en opdrachten, maar dat maatschappelijke thema's ook regelmatig informeel ter sprake komen in de tto-klassen. Ook geven de leraren aan dat dit niet alleen voor hun eigen vak geldt, maar ook voor andere vakken op school. Een docent vertelt bijvoorbeeld over dat niet alleen bij haar eigen vak maar ook daarbuiten maatschappelijke thema's worden verwerkt in het curriculum:

“En ik denk dat dat buiten geschiedenis ook redelijk voortkomt. Vanuit maatschappijleer zijn er ook discussies vanuit de maatschappelijke debatten die nu aan de gang zijn. Daar wordt in de lessen ook over gesproken, en daar worden ook meningen gevormd en gedeeld. Dus daar zullen ook verschillende thema's aan de orde komen. En vanuit Engels worden er bepaalde stukken literatuur gelezen en dan worden er discussies over gehouden. En die gaan ook over bepaalde thema's. Die worden dan gekoppeld aan de Black Lives Matter movement, of zo.”
(Docent A)

Door de helft van de docenten wordt gezegd dat er bij het bespreken van maatschappelijke thema's soms polariserende meningen tegenover elkaar komen te staan door culturele verschillen, bijvoorbeeld bij het bespreken van seksualiteit en gender. De leerkrachten proberen met een veilig klasklimaat ruimte te bieden voor deze verschillende meningen, maar dit lukt niet altijd. Hierdoor komen sommige thema's niet in de diepte aan de orde. Echter beschrijft een docent dat de verschillende meningen juist ook voor verdieping in een gesprek kunnen zorgen:

“Ik vind het zelfs een beetje fijn als polariserende meningen een beetje komen. Zodat je dat kan aankaarten. Zodat je het erover kan hebben. Dat is een opstapje voor het gesprek. Als iedereen heel braaf een beetje politiek correcte antwoorden geeft, ja dan moet je zelf een polariserende mening geven, van: ‘Stel nou dat iemand dit zegt...’ En dat is veel minder effectief dan als iemand dat in de klas zou zeggen.” (Docent C)

Naast het bespreken van maatschappelijke thema's, wordt ook door zeven van de acht docenten genoemd dat meningsvorming een belangrijk onderdeel van de lessen op het tto is. Dit is ook onderdeel van wereldburgerschap (Nuffic, 2018). De leraren beschrijven dat vanaf de eerste klas er in verschillende lessen nadruk wordt gelegd op het gestructureerd vormen

van eigen meningen, en dat meningen van leerlingen tegenover elkaar worden gezet. Docent E vertelt bijvoorbeeld: “Heel schoolbreed wordt het echt wel gedaan, zelfs bij begeleidingslessen en mentorlessen. Dan zijn we echt wel bezig met hoe je echt beargumenteerd je mening naar voren kan brengen.” Daarnaast zijn er op alle drie de scholen meerdere speech- en debatwedstrijden voor leerlingen die het tweetalige onderwijs volgen, om spreekvaardigheid in het Engels en meningsvorming te trainen.

Bovendien wordt er wat betreft inclusief wereldburgerschap ook aandacht besteed aan het aanleren van open, maar toch kritische houdingen. Zes docenten benoemen dat zij hun tto-leerlingen een kritische blik proberen aan te leren in hun les. Hoewel niet alle leerlingen van zichzelf kritisch zijn, wordt het bij verschillende opdrachten in de les aangemoedigd. Een van de leraren vertelt bijvoorbeeld hoe elke leerling op het tto te maken krijgt met kritisch denken:

“Dus ja, ik zie allerlei leerstijlen, en ik zie ook wel kritische denkers. Maar niet allemaal. Er zitten ook heel veel kids tussen die liever dingen op zich af laten komen. [...] We creëren lesopdrachten en projecten waarbij je er niet onderuit komt. En als je het dan heel eng of moeilijk vindt om het mondeling over te dragen, dan krijg je van ons de mogelijkheid om het schriftelijk te doen. Dus we proberen wel verschillende manieren van output te vragen van ze.” (Docent A)

Het thema van discriminatie en racisme komt volgens vijf van de docenten ook regelmatig in de lessen ter sprake. De docenten relateren discriminatie aan bijvoorbeeld gebeurtenissen in de geschiedenis, actuele incidenten in de wereld of een documentaire over het onderwerp. Docent F benoemt dat op een cultureel diverse school het thema van racisme ook meer speelt onder leerlingen. Ze vertelt hoe het gaat als de leerlingen zelf een maatschappelijk thema mogen kiezen voor een project in haar les: "En als ik leerlingen heb die meer divers zijn dan wordt het toch vaker racisme, uitsluiting, pesten, meer van dat soort thema's. Vooral het thema racisme is dan interessant."

Naast het bespreken van discriminatie en racisme, benoemt de helft van de geïnterviewde docenten dat ze ook actief tegen discriminatie onder leerlingen ingaan. Dit is vooral op incidentele basis, wanneer er een voorval van discriminatie zich voordoet. Wel wordt hierbij door alle vier de docenten benadrukt dat er niet vaak incidenten van discriminatie zich voordoen in hun lessen, maar dat wanneer het gebeurt er wel serieus mee wordt omgegaan. Docent D vertelt bijvoorbeeld hoe hij reageert op discriminatie in zijn les:

“En wanneer er wel eens incidenten mee zijn... Daar wordt stevig op ingesprongen. Ja, ik... Als ik zoiets hoor dan is het wel echt meteen: ‘Ga maar zitten, dat gaan we eens helemaal uitpluizen’”

Twee docenten benoemen hierbij ook specifiek dat ze de stereotypen en vooroordelen die de leerlingen eventueel hebben proberen bloot te leggen. Een van de docenten vertelt bijvoorbeeld dat bij het vak drama sommige rolverdelingen stereotypes bevestigen en hoe ze daarmee omgaat:

“Maar het gebeurt wel eens dat er scènes voorkomen waarin er thematiek zit of dat er dingen zijn die vooroordelen bevestigend zijn, dan probeer ik daar altijd wel even over te zeggen: ‘Nou, we hebben nu deze scene gedaan en het was duidelijk dat deze jongen nu de boef speelde, maar waarom eigenlijk? En waarom kiezen jullie er dan voor om het zo te doen?’”
(Docent F)

Daarnaast benoemen dezelfde twee docenten ook dat ze een kritische houding naar zichzelf proberen te stimuleren in hun leerlingen, ook aansluitend bij kritisch wereldburgerschap. Een docent vertelt bijvoorbeeld hoe de kritische houding naar zichzelf van zijn leerlingen eruit moet zien:

“Met een kritische houding. Maar die kritische houding is naar zichzelf. Een zelf reflectief vermogen, dat zij dus vaak als mens in eerste instantie, omdat zij een identiteit hebben, de ander met een bepaald waardeoordeel willen en gaan bejegenen. Dat bewustzijn wil ik dat ze hebben. Dat is dat kritische denkvermogen. Ze hoeven niet andere culturen of iets in twijfel te trekken, maar ze moeten zich bewust zijn van hun eigen denken. En dat dat niet altijd de waarheid is. Sterker nog, het is één vorm van de menselijke waarheid.” (Docent E)

De andere docenten benadrukken wel het belang van een kritische houding, maar gaan niet in op het kritisch zijn op hun eigen rol in de maatschappij.

4.1.5 Cultureel responsief en taalbewust lesgeven

Cultureel responsief lesgeven komt volgens de docenten duidelijk terug in hun lessen. Alle docenten, zowel die taalvakken als zaakvakken geven, zeggen dat leerlingen de ruimte krijgen om in opdrachten en projecten hun eigen culturele achtergrond te verwerken. Hierbij worden voorbeelden genoemd als het geven van een spreekbeurt in het Frans over hun

cultuur, het beschrijven van een verhaal van iemand naar keuze uit de geschiedenis, of een moodboard maken over jezelf. Een docent vertelt bijvoorbeeld op welke manieren hij de achtergronden van de leerlingen in zijn lessen betreft:

“Wat dingen zijn die kinderen belangrijk vinden vanuit hun achtergrond. [...] Maar ik probeer dat soort vragen en dat soort prikkelende dingen wel in mijn lessen te integreren. En dat kan als leraar Nederlands. Dat kun je overal in verstoppen. Niet in proefwerken, maar wel in praatmomenten. In mijn les zitten altijd praatmomenten. In schrijfoopdrachten, in spreekbeurten, je kunt het overal in verwerken.” (Docent G)

Naast het betrekken van de culturele achtergronden in projecten en opdrachten, geven zes van de docenten ook aan dat ze in hun les ook regelmatig actief vragen naar de gebruiken en tradities die verbonden zijn aan de culturen van de leerlingen. Dit doen ze enerzijds ter verbinding met de lesstof, zo wordt bijvoorbeeld genoemd dat bij het bespreken van bepaalde feestdagen bij het vak Chinees vergelijkingen worden gemaakt met feestdagen in de culturen van de leerlingen in de klas. Anderzijds vertellen de leraren dat ze ook informele gesprekken hebben over de cultuur van hun leerlingen tijdens de les, los van het curriculum. Een docent vertelt bijvoorbeeld hoe deze gesprekken in haar les eruit zien:

Dus dan heb je het over: ‘Wat is bij jou thuis nou belangrijk?’ En dan kan het niet per se gaan over religieuze tradities, maar ook bijvoorbeeld culturele dingen van: ‘Bij ons moeten we onze schoenen uittrekken als we binnenkomen’ of ‘Bij ons wachten we tot de laatste klaar is met eten voordat we van tafel gaan.’ of ‘Bij ons zeggen we altijd u tegen vader of moeder, of jij tegen vader en moeder.’ En ook die diversiteit is leuk om van elkaar te zien.” (Docent C)

Bovendien geven alle acht leerkrachten aan op de hoogte te zijn van de culturele achtergronden van hun leerlingen. De docenten vragen meestal bij de introductie aan het begin van het jaar aan de leerlingen om wat over hun culturele achtergrond te vertellen, maar leren ook door het jaar heen meer over de achtergronden van de leerlingen. Hierdoor kunnen ze deze achtergronden ook beter betrekken in hun lesstof. De docenten geven tevens aan dat ze denken dat de meeste docenten op school wel op de hoogte zijn van de achtergronden van hun leerlingen, maar dat dit met name geldt voor de mentoren. Een van de leerkrachten vertelt bijvoorbeeld over hoe hij leert over de achtergronden van zijn leerlingen in zijn mentorklas:

“Ja, dat vragen we altijd aan het begin van het schooljaar tijdens de kennismaking. Van: ‘Goh, vertel eens over jezelf, over je achtergrond, wat zijn dan de leuke dingen die je hebt, wat zijn dingen die je wilt delen, wat zijn dingen die jij bijzonder vindt, of verrassend voor een ander’ Weet je wel. Ik denk dat heel veel mentoren dat ook doen.” (Docent C)

In tegenstelling tot cultureel responsief lesgeven, blijkt uit de antwoorden van de geïnterviewde leerkrachten dat zij taalbewust lesgeven amper inzetten. Slechts twee docenten geven aan de thuistalen van de leerlingen te betrekken in hun lessen, wanneer deze anders zijn dan Nederlands of Engels. Deze docenten zijn ook de enige van de geïnterviewde docenten die een moderne vreemde taal geven, en geven beiden aan dat ze in hun vak gemakkelijk vergelijkingen kunnen maken met de moedertalen van de leerlingen. Een van de docenten vertelt bijvoorbeeld:

“Omdat ik een taal geef is dat wel een stuk makkelijker voor mij, want ik kan zeg maar het Frans gebruiken om te kijken hoe dat is met een andere cultuur. Om te gaan vergelijken. En het taalcomponent is natuurlijk ook heel interessant. Om te kijken van: ‘Hoe zeg jij dit in jouw taal?’ En te kijken of er overeenkomsten zijn. [...]. Dus zo kun je heel makkelijk verbindingen maken.” (Docent H)

Beide docenten, van twee verschillende scholen, geven aan dat ze denken dat hun collega's nog niet goed weten hoe ze de meertaligheid van leerlingen kunnen gebruiken in de lessen. Ze denken allebei wel dat meertaligheid in de toekomst een grotere rol gaat spelen in het onderwijs. Ze benadrukken hierbij allebei dat het vooral gaat om het bewustzijn van docenten dat leerlingen thuis een andere taal kunnen spreken, en dat daarop ingespeeld kan worden in de lessen. De andere geïnterviewde docenten wijden verder niet uit over waarom zij de didactiek van taalbewust lesgeven niet inzetten in hun lessen.

Als laatste geeft meer dan de helft van de docenten aan hun lesmateriaal af te stemmen op de culturele achtergronden van de leerlingen, wat aansluit bij cultureel responsief lesgeven (Gay, 2010). Vijf docenten benoemen dat ze proberen meerdere perspectieven te verwerken in hun lessen en lesmaterialen, om aan te sluiten bij de verschillende culturele achtergronden van de leerlingen. De manier waarop dit vorm krijgt is gedeeltelijk afhankelijk van het vak dat de docenten geven. Een van de vijf docenten geeft een niet-westerse vreemde taal en beschrijft dat daarbij automatisch andere, niet-eurocentrische, perspectieven worden behandeld. De andere docenten, die allemaal een

zaakvak geven, proberen niet-Westerse perspectieven, gebeurtenissen en personen op te nemen in het curriculum. Een docent biologie vertelt bijvoorbeeld over de representatie van niet-witte mensen in de lesstof:

“En in mijn geval bij biologie, dan heb je heel veel mensen plaatjes, witte huidjes. En dan heb ik wel eens gesprekken gehad bij die uitgevers van: ‘Waarom geen getinte huidjes? Waarom alleen maar Nederlands klinkende namen in een verhaaltje?’ En daar zijn de bewustwordingen wel van, maar je merkt gewoon dat daar nog heel veel in te doen is. [...] Omdat het dus heel veel moeite kost om gewoon andere huidjes op foto’s in je methode te krijgen. Laat staan dat je dan als leerling jezelf een beetje kan herkennen in wat in het boek staat. Dus dat proberen we dan wel vaak zo goed mogelijk te overbruggen.” (Docent C)

De geïnterviewde docenten die zaakvakken geven, benoemen alle vier dat het opnemen van verschillende perspectieven in de lesstof veelal op eigen initiatief of op initiatief van de sectie van het vak is. Ze geven aan dat de lesmaterialen die opgenomen zijn in het curriculum vanuit de school vaak niet genoeg aansluiten bij de cultureel diverse leerlingenpopulatie, en dat ze dus zelf extra materialen moeten zoeken of creëren om dit te overbruggen. Twee docenten vertellen dat ze door een gebrek aan tijd het gevoel hebben dat het verwerken van meerdere perspectieven niet altijd lukt.

4.2 In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-leerlingen ervaren?

De tweede deelvraag is opgesplitst in twee subdeelvragen: (a) *In hoeverre hebben de tto-leerlingen inclusieve houdingen?* (b) *In hoeverre ervaren de tto-leerlingen inclusief onderwijs in de lessen?* De ervaringen van leerlingen zijn verder onderverdeeld in drie onderdelen: inclusieve sfeer, wereldburgerschap, en cultureel responsief en taalbewust lesgeven. Deze overlappen met de onderdelen van het kwalitatieve deel van het onderzoek.

4.2.1 In hoeverre hebben de tto-leerlingen inclusieve houdingen?

Tabel 6 laat zien dat de tto-leerlingen gemiddeld hoog scoren op inclusieve houdingen. Hoewel de verschillen tussen de drie houdingen relatief klein zijn, scoren de leerlingen het hoogst op culturele verdraagzaamheid. Ze vinden dat mensen van alle culturele achtergronden recht hebben op goed onderwijs ($M = 4,45$, $SD = 1,09$), en dezelfde rechten en plichten zouden moeten hebben ($M = 4,38$, $SD = 1,03$). Ook zijn de tto-leerlingen het er mee

eens dat mensen hun eigen culturele gewoontes en gebruiken niet hoeven aan te passen aan de Nederlandse ($M = 3,72$, $SD = 1,08$). De leerlingen vinden daarnaast dat mensen hun eigen taal mogen blijven spreken ($M = 4,14$, $SD = 0,98$).

Naast culturele verdraagzaamheid, is er ook interesse in andere culturen onder de tto-leerlingen. De leerlingen geven aan nieuwsgierig te zijn naar hoe mensen in andere landen leven ($M = 3,79$, $SD = 0,98$). Ook vinden ze het goed om te leren over andere culturen en soorten geloof ($M = 3,90$, $SD = 0,96$). Bovendien geven de leerlingen aan dat ze het erg leuk vinden om om te gaan met mensen die andere gewoontes en culturen hebben dan zij ($M = 4,37$, $SD = 0,85$). Aansluitend hierbij wordt het ook als iets zeer positiefs gezien dat hun klasgenoten verschillende culturele achtergronden hebben ($M = 4,59$, $SD = 0,79$).

Als laatste scoren de leerlingen ook hoog op de houding 'openheid naar andere meningen'. De leerlingen vinden dat mensen goed naar elkaar moeten luisteren, ondanks meningsverschillen ($M = 4,32$, $SD = 0,86$). Verder moet iemand volgens de leerlingen de kans krijgen om zichzelf te kunnen uitleggen, wanneer die het ergens mee oneens is ($M = 4,33$, $SD = 0,84$). De tto-leerlingen geven ook aan dat mensen hun eigen mening moeten kunnen formuleren en uiten over politieke of maatschappelijke kwesties ($M = 3,74$, $SD = 1,00$).

Tabel 6

Inclusieve houdingen

Houding	<i>M</i>	<i>SD</i>
Culturele verdraagzaamheid	4,17	0,72
Interesse in andere culturen	4,16	0,68
Openheid naar andere meningen	4,13	0,72

Een onafhankelijke t-test laat zien dat er geen significante verschillen zijn wat betreft houdingen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond voor $p < 0,05$. Zowel voor culturele verdraagzaamheid ($p = 0,814$), als voor interesse in andere culturen ($p = 0,805$), en ook voor openheid naar andere meningen ($p = 0,113$) scoren leerlingen met of zonder migratieachtergrond niet significant verschillend. Daarentegen laat een one-way-ANOVA zien dat er wel significante verschillen zijn voor de houdingen tussen de scholen bij $p < 0,05$. Dit geldt voor de houding 'interesse in andere culturen' ($p = 0,002$) en 'openheid naar andere meningen' ($p = 0,009$). Een Tukey's test laat zien dat de leerlingen op school B ($M = 4,53$)

significant hoger scoren op interesse in andere culturen dan zowel school A ($M = 4,09$) als school C ($M = 4,09$). Hierbij zijn de p -waarden respectievelijk $p = 0,002$ en $p = 0,009$. Voor openheid naar andere meningen scoren de leerlingen op school B ($M = 4,40$) ook significant hoger ($p = 0,012$) dan op school A ($M = 4,01$). Voor culturele verdraagzaamheid zijn echter geen significante verschillen gevonden tussen de scholen ($p = 0,397$).

4.2.2 In hoeverre ervaren de tto-leerlingen inclusief onderwijs in de lessen?

4.2.2.1 Inclusieve sfeer. De tto-leerlingen ervaren over het algemeen een inclusieve sfeer op het tto, zoals te zien is in tabel 7. Ten eerste wordt de band tussen docenten en leerlingen op het tto gemiddeld als positief ervaren. De leerlingen hebben het gevoel dat de tto-leraren hun eerlijk behandelen ($M = 4,03$, $SD = 0,85$). Ook kunnen de tto-leerlingen goed opschieten met de meeste docenten ($M = 3,68$, $SD = 0,82$), en hebben ze het gevoel hulp te kunnen krijgen van de docenten wanneer dit nodig is ($M = 3,74$, $SD = 0,86$). Bovendien luisteren de tto-docenten meestal naar wat de leerlingen te zeggen hebben ($M = 3,75$, $SD = 0,90$). Daarentegen beoordelen de leerlingen de docenten lager op interesse in hun gevoelens, hoewel dit nog steeds gemiddeld positief is ($M = 3,26$, $SD = 0,96$).

De tto-leerlingen beoordelen de relaties onderling gemiddeld het hoogst, vergeleken met de relaties tussen leerlingen en docenten, en het klasklimaat. Hierbij komt het sterkst naar voren dat leerlingen van verschillende culturele achtergronden onderling mengen op het tto ($M = 4,30$, $SD = 0,78$), ook wanneer er moet worden samengewerkt ($M = 4,31$, $SD = 0,80$). De meeste leerlingen vinden dat ze onderling goed met elkaar kunnen opschieten op het tto ($M = 3,72$, $SD = 0,79$). Ook geven de leerlingen aan dat de meeste tto-leerlingen elkaar met respect behandelen ($M = 3,66$, $SD = 0,85$). Daarnaast wordt het tto gezien als een plek waar leerlingen zich veilig voelen ($M = 3,55$, $SD = 0,79$).

Ten slotte ervaren de tto-leerlingen over het algemeen een positief klasklimaat. De leerlingen hebben het gevoel dat er ruimte is om hun eigen mening te delen in de klas ($M = 3,72$, $SD = 0,89$), en dat elkaars meningen worden gerespecteerd ($M = 3,72$, $SD = 0,85$). De leerlingen geven dan ook aan zich veilig te voelen om hun mening te delen in de lessen ($M = 3,62$, $SD = 0,98$). Daarentegen zijn de leerlingen matiger positief over dat er verschillende meningen aan bod komen in de tto-lessen ($M = 3,03$, $SD = 0,87$).

Tabel 7*Ervaringen: inclusieve sfeer*

Inclusieve sfeer	<i>M</i>	<i>SD</i>
Relaties docent-leerling	3,69	0,62
Relaties leerlingen onderling	3,91	0,61
Klasklimaat	3,52	0,62

Er zijn geen significante verschillen tussen leerlingen met migratieachtergrond en zonder migratieachtergrond op het gebied van een inclusieve sfeer op het tto. Volgens een onafhankelijke t-test zijn de ervaringen in relaties tussen de docenten en leerlingen ($p = 0,278$) en ook de relaties van leerlingen onderling ($p = 0,115$) niet significant verschillend voor een p-waarde van 0,05. Dit is hetzelfde voor het klasklimaat ($p = 0,103$). Een one-way-ANOVA laat zien dat er ook geen significante verschillen zijn tussen de scholen wat betreft een inclusieve sfeer. Dit geldt voor de relaties tussen docenten en leerlingen ($p = 0,428$), de relaties van leerlingen onderling ($p = 0,658$), en het klasklimaat ($p = 0,096$).

4.2.2.2 Wereldburgerschap. Tabel 8 laat zien dat de tto-leerlingen enige mate van wereldburgerschap herkennen in hun lessen. Wat betreft het respecteren van diversiteit geven de leerlingen aan te denken dat wanneer een leerling een discriminerende opmerking zou maken, de tto-docenten daar iets van zullen zeggen ($M = 3,62$, $SD = 1,00$). Echter zijn de leerlingen matiger positief over of hun docenten erop letten dat leerlingen elkaar gelijkwaardig behandelen ($M = 3,22$, $SD = 0,91$). Ook vinden de leerlingen dat er niet veel gepraat wordt over discriminatie en racisme ($M = 3,05$, $SD = 0,93$), en nog minder over de thema's van stereotypen en vooroordelen ($M = 2,93$, $SD = 0,98$).

Andere maatschappelijke thema's worden volgens de leerlingen meer besproken. De tto-leerlingen geven aan dat maatschappelijke thema's, zoals klimaatverandering, armoede of de vluchtelingen crisis, redelijk vaak aan bod komen in de lessen ($M = 3,29$, $SD = 1,03$). Daarnaast is er aandacht in de lessen voor het leren van vaardigheden zoals debatteren, argumenteren en spreken ($M = 3,63$, $SD = 1,06$). De leerlingen worden ook aangemoedigd om hun eigen mening te vormen ($M = 3,42$, $SD = 0,90$). Echter vinden de leerlingen dat ze weinig worden aangemoedigd om na te denken over hun eigen rol binnen maatschappelijke

thema's ($M = 3,09$, $SD = 0,95$), en nog minder om zelf actie te ondernemen binnen deze thema's ($M = 2,98$, $SD = 0,99$).

Tabel 8

Ervaringen: wereldburgerschap

<i>Wereldburgerschap</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Respecteren diversiteit	3,21	0,59
Maatschappelijke thema's	3,28	0,78

Net als bij de inclusieve houdingen en sfeer, zijn er ook geen significante verschillen op het gebied van wereldburgerschap bij $p < 0,05$. Een onafhankelijke t-test laat zien dat er geen significant verschil is tussen leerlingen met wel of geen migratieachtergrond voor zowel het onderdeel respecteren diversiteit ($p = 0,133$) als het onderdeel maatschappelijke thema's ($p = 0,127$). Volgens een one-way-ANOVA zijn er ook geen significante verschillen tussen de scholen wat betreft het respecteren van diversiteit ($p = 0,708$). Echter laat de ANOVA-test zien dat er wel een significant verschil is tussen de scholen op het gebied van maatschappelijke thema's ($p = 0,009$). Uit een Tukey's test blijkt dat de leerlingen van school A ($M = 3,38$) op dit onderwerp significant hogere scores geven ($p = 0,008$) dan op school C ($M = 2,98$).

4.2.2.3 Cultureel responsief en taalbewust lesgeven. Uit de vragenlijst blijkt dat de leerlingen vinden dat cultureel responsief en taalbewust lesgeven niet vaak wordt ingezet door hun leerkrachten. Zoals te zien in tabel 9, vinden de leerlingen dat de lessen over het algemeen niet aansluiten bij hun cultuur. De leerlingen vinden wel dat hun docenten gebruiken wat zij al weten om nieuwe dingen te leren ($M = 3,41$, $SD = 0,86$), maar ze zijn het er niet mee eens dat de tto-docenten de lessen aanpassen op wat zij interessant vinden ($M = 2,67$, $SD = 1,00$). Ook geven de leerlingen aan dat de docenten over het algemeen niet veel interesse tonen in hun cultuur ($M = 2,88$, $SD = 1,01$). Bovendien vragen de docenten vaak niet naar de thuissituatie van leerlingen ($M = 2,43$, $SD = 1,05$), en zijn ze volgens de leerlingen vaak niet op de hoogte van welke taal de leerlingen thuis spreken ($M = 2,92$, $SD = 1,12$). De leerlingen vinden dan ook niet dat de docenten voorbeelden geven in de les die aansluiten bij de culturele achtergronden van leerlingen in de les ($M = 2,68$, $SD = 1,02$). Ook

worden ze niet vaak gevraagd om zelf voorbeelden uit hun eigen cultuur te geven in de les of in opdrachten ($M = 2,55$, $SD = 1,04$), en nog minder om voorbeelden uit hun eigen taal te geven ($M = 2,39$, $SD = 1,03$).

Hoewel leerlingen niet ervaren dat er regelmatig cultureel responsief en taalbewust wordt lesgegeven, vinden ze wel dat er aandacht is voor verschillende achtergronden en perspectieven in de tto-lessen. De leerlingen geven aan dat in de lesmaterialen mensen met verschillende culturele achtergronden voorkomen ($M = 3,57$, $SD = 1,03$). Ook worden ze aangemoedigd om na te denken vanuit welk perspectief een tekst is geschreven ($M = 3,50$, $SD = 0,93$). Echter vinden ze niet dat er veel aandacht is voor landen buiten Europa en de Westerse wereld ($M = 2,63$, $SD = 0,98$).

Tabel 9

Ervaringen: cultureel responsief en taalbewust lesgeven

<i>Cultureel responsief en taalbewust lesgeven</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Aansluiten op cultuur leerlingen	2,74	0,60
Verschillende perspectieven	3,23	0,64

Een onafhankelijke t-test laat zien dat er een significant verschil is tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond voor het onderdeel aansluiten op cultuur leerlingen ($p = 0,02$). Leerlingen zonder migratieachtergrond ($M = 2,84$, $SD = 0,47$) vinden dat de tto-lessen beter aansluiten op hun eigen cultuur dan leerlingen met een migratieachtergrond ($M = 2,69$, $SD = 0,65$). Er is echter geen significant verschil voor het verwerken van verschillende perspectieven in de lessen ($p = 0,13$). Uit de one-way-ANOVA blijkt dat er ook geen significante verschillen zijn tussen de scholen wat betreft de ervaring met de aansluiting op de cultuur van de leerlingen ($p = 0,561$). Dit is echter wel het geval voor het verwerken van verschillende perspectieven ($p = 0,031$). Een Tukey's test laat zien dat de leerlingen van school C ($M = 3,47$) significant meer ($p = 0,027$) ervaren dat er verschillende perspectieven worden verwerkt in het lesmateriaal dan de leerlingen op school A ($M = 3,17$).

4.3 In hoeverre sluiten de implementaties van leerkrachten en ervaringen van leerlingen op elkaar aan?

Om de derde deelvraag te beantwoorden zijn de opvattingen en ervaringen van de docenten vergeleken met de antwoorden van de leerlingen. In tabel 10 is deze vergelijking samengevat. In deze paragraaf wordt de vergelijking ook verder toegelicht.

Tabel 10

Vergelijking antwoorden docenten en leerlingen

Aspect inclusief onderwijs	Mate van overeenkomst	Vershil
Inclusieve houdingen		
Culturele verdraagzaamheid	Volledig	
Interesse in andere culturen	Volledig	
Openheid naar andere meningen	Volledig	
Ervaringen: inclusieve sfeer		
Relaties docent-leerlingen	Bijna volledig	Leerlingen zijn matig positief over interesse vanuit docenten
Relaties leerlingen onderling	Volledig	
Klasklimaat	Volledig	
Ervaringen: wereldburgerschap		
Respecteren diversiteit	Gedeeltelijk	Bespreken van discriminatie en racisme in de les wordt weinig herkend door leerlingen
Maatschappelijke thema's	Volledig	
Ervaringen: cultureel responsief en taalbewust lesgeven		
Aansluiten op cultuur leerlingen	Weinig	Leerlingen herkennen niet dat hun docenten cultureel responsief lesgeven
Verschillende perspectieven	Gedeeltelijk	Leerlingen herkennen weinig dat er regelmatig aandacht is voor niet-Westerse perspectieven

4.3.1 Inclusieve houdingen

De inclusieve houdingen die de leerkrachten beschrijven in de interviews sluiten aan bij de scores van de leerlingen in de vragenlijst. De docenten vinden cultureel bewustzijn de belangrijkste inclusieve houding die een tto'er moet hebben, waardoor de leerlingen verdraagzaam en tolerant zijn. Dit komt overeen met de houdingen 'culturele verdraagzaamheid' en 'openheid naar andere meningen', waarop de leerlingen ook hoog scoren. Bovendien komt de beschrijving van de docenten grotendeels overeen met de derde houding uit de vragenlijst, 'interesse in andere culturen', wegens de openheid naar andere culturen die gepaard gaat met cultureel bewustzijn. Daarnaast beschrijft bijna de helft van de docenten dat een inclusieve tto'er nieuwsgierig moet zijn om dingen te leren, wat tevens aansluit bij deze houding. Ook op deze houding hebben de tto-leerlingen hoge scores.

4.3.2 Inclusieve sfeer

De ervaringen van de leerlingen en de implementaties van de leerkrachten komen ook overeen met elkaar wat betreft de sfeer op het tto. Beide groepen beoordelen het klasklimaat als positief. Hoewel sommige leraren aangeven dat het niet altijd lukt om een veilige sfeer te creëren in de klas, voelen de leerlingen zich over het algemeen wel veilig om hun mening te delen in de les. Naast het klasklimaat wordt ook de band tussen leerlingen onderling als goed beschouwd, door zowel de docenten als de leerlingen zelf. De antwoorden van de leerlingen in de vragenlijst bevestigen de opvattingen van de docenten dat leerlingen met verschillende culturele achtergronden grotendeels mengen met elkaar. Als laatste hebben de leerlingen en docenten ook een soortgelijk beeld over de relaties tussen docenten en leerlingen op het tto. De meeste docenten vertellen over een goede band tussen leerlingen en leerkrachten, waarbij er ook door sommigen wordt benadrukt dat dit sterk kan verschillen per leerkracht. Aansluitend hierbij blijkt uit de vragenlijst dat tto-leerlingen hun band met docenten positief beoordelen. De leerlingen en docenten zijn het eens dat er hulp en ondersteuning wordt geboden vanuit het docentencorps. Er zit echter wel een verschil in opvattingen over de interesse die docenten tonen in de leerlingen. Terwijl de docenten aangeven dat onder andere doordat de mentorklassen gehalveerd zijn, de docenten meer betrokken zijn, beoordelen de leerlingen de interesse die de docenten in hun gevoelens tonen relatief laag.

4.3.3 Wereldburgerschap

Op het gebied van wereldburgerschap liggen de antwoorden van de leerlingen en de docenten grotendeels op één lijn. Zowel de docenten als de leerlingen geven aan dat er

maatschappelijke thema's worden besproken in de les. Bovendien is er volgens leerlingen aandacht voor argumenteren en spreken, en worden ze aangemoedigd om hun eigen mening te vormen. Dit sluit aan bij de interviews met de docenten, waarin zeven van de acht docenten aangeven dat meningsvorming een belangrijk onderdeel is van het curriculum op het tto. Wat betreft het respecteren van diversiteit zijn er zowel verschillen als overeenkomsten tussen de docenten en de leerlingen. Hoewel meer dan de helft van de docenten aangeeft discriminatie en racisme bespreekbaar te maken in de les, wordt dit niet volledig herkend door de leerlingen. Uit de vragenlijst blijkt dat leerlingen het over het algemeen wel eens zijn met de docenten dat zij er iets van zouden zeggen als een geval van discriminatie zich voordoet, wat de meeste docenten ook beamen.

4.3.4 Cultureel responsief en taalbewust lesgeven

De tto-leerlingen en docenten hebben een verschillend beeld over de mate waarin cultureel responsief lesgeven wordt ingezet in de lessen. Terwijl alle docenten aangeven de culturele achtergronden van de leerlingen te gebruiken in hun lessen in voorbeelden en opdrachten, blijkt uit de antwoorden van de leerlingen dat zij dit niet herkennen. Ook geven de leerlingen in de vragenlijst aan dat hun docenten over het algemeen niet vragen naar hun cultuur of thuissituatie, terwijl de docenten in de interviews allemaal vertellen op de hoogte te zijn van de culturen van de leerlingen en dit te bespreken in de lessen.

In tegenstelling tot cultureel responsief lesgeven, komen de ervaringen van de leerlingen en van de docenten wat betreft taalbewust lesgeven wel overeen. De leerlingen zijn het gemiddeld oneens met de stelling dat ze gevraagd worden om voorbeelden uit hun eigen moedertaal te geven in de lessen. Onder de geïnterviewde docenten geven er ook slechts twee aan de talen die leerlingen thuis spreken te gebruiken in hun lessen.

Bovendien liggen de leerlingen en docenten ook grotendeels op één lijn over het verwerken van meerdere perspectieven en achtergronden in de les. Vijf van de acht docenten geven aan meerdere perspectieven te gebruiken in hun lessen, en ook uit de ervaringen van de leerlingen blijkt dat zij vinden dat er aandacht is voor verschillende achtergronden en perspectieven. Terwijl de leerkrachten echter ook aangeven dat er ook niet-Westerse perspectieven worden besproken, vinden de leerlingen dat de focus voornamelijk nog op de Westerse en Europese landen ligt in de lessen.

5. Discussie en conclusie

Dit onderzoek had als doel meer inzicht te krijgen in de mate waarin inclusief onderwijs wordt ingezet op tweetalige scholen met relatief veel culturele en talige diversiteit onder leerlingen. De hoofdvraag van dit onderzoek luidde dan ook: *In hoeverre wordt inclusief onderwijs geïmplementeerd in het tweetalige onderwijs op cultureel diverse scholen in Nederland?* Om deze vraag te beantwoorden is een mixed-methods design gebruikt. Via een vragenlijst zijn de ervaringen van tto-leerlingen met inclusief onderwijs in kaart gebracht. Daarnaast zijn tto-docenten op dezelfde scholen geïnterviewd over hun implementaties van inclusief onderwijs. De deelvragen hadden betrekking op de implementaties van de leerkrachten, de ervaringen en houdingen van de leerlingen, en de vergelijking tussen beiden.

5.1 In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-docenten geïmplementeerd?

Alle geïnterviewde tto-docenten zeggen dat ze verschillende onderdelen van inclusief onderwijs in praktijk brengen. Ten eerste blijkt dat hun opvattingen over wat inclusief onderwijs inhoudt in twee groepen kunnen worden opgesplitst. Het ene deel van de docenten benadrukt dat inclusief onderwijs voor hen betekent dat het voor elk kind toegankelijk is, en dat elke leerling zich gezien en gehoord voelt in de klas. Het andere deel van de docenten legt de nadruk meer op het ruimte bieden aan leerlingen om hun eigen identiteit te uiten. Beide opvattingen komen overeen met de definitie van inclusief onderwijs van UNESCO (2009), waarin is opgenomen dat kwalitatief onderwijs toegankelijk moet zijn voor alle leerlingen. Ook wordt in deze definitie benoemd dat de diversiteit onder leerlingen, en dus hun identiteit, gerespecteerd moet worden. Ten tweede beschrijven alle docenten dat zij cultureel bewustzijn de belangrijkste inclusieve houding vinden voor een tto'er. Hierbij wordt benoemd dat een leerling open moet staan voor andere culturen en voorbereid moet zijn op een leven in een internationale samenleving.

Ten derde blijkt uit de interviews dat de docenten een inclusieve sfeer proberen te waarborgen. Alle docenten geven aan een goede band met de leerlingen te hebben en ondersteuning te bieden waar nodig. Dit is in lijn met het onderzoek van Cruz et al. (2020), waaruit blijkt dat leerkrachten over het algemeen zich bekwaam voelen om persoonlijke banden met leerlingen op te bouwen. Ook denken alle docenten dat de tto-leerlingen onderling, ongeacht hun culturele achtergrond, goed met elkaar omgaan. Zowel van de relaties tussen leerlingen en docenten als van tussen leerlingen onderling wordt wel meerdere keren de kanttekening geplaatst dat dit sterk per klas, leerling of docent kan verschillen. Wel

geven de docenten aan dat ze denken dat zij en hun collega's goede ondersteuning kunnen bieden voor de diverse groep leerlingen. Daarnaast vertellen alle docenten aan dat ze zo ver mogelijk een veilig klasklimaat proberen te garanderen.

Ten vierde proberen de docenten via wereldburgerschap inclusief onderwijs vorm te geven. Dit doen ze voornamelijk door aandacht te besteden aan maatschappelijke thema's in hun lessen, wat door alle docenten wordt benoemd. Ook worden de tto-leerlingen volgens de docenten regelmatig aangemoedigd om hun eigen meningen te vormen. In lijn met eerder onderzoek (Veugelers & Leeman, 2020), vindt de helft van de docenten het bespreken van maatschappelijke thema's soms lastig door de verschillende, soms zelfs polariserende, meningen onder leerlingen. Dit kan ook een verklaring zijn voor de bevinding dat slechts de helft van de tto-docenten het thema racisme of discriminatie bespreekt in hun lessen. Daarnaast geven maar vier van de acht leraren aan dat ze actief tegen incidenten van discriminatie onder leerlingen ingaan, hoewel het tegengaan van discriminatie een belangrijk onderdeel is van inclusief onderwijs (UNESCO, 2008). Een verklaring hiervoor kan worden gevonden in het onderzoek van Pearce (2019), waaruit blijkt dat leerkrachten vaak niet genoeg getraind worden in het tegengaan van discriminatie in de klas. De acties en visies van de docenten sluiten voornamelijk aan bij zacht wereldburgerschap zoals beschreven door Andreotti (2006), vanwege de focus die ze leggen op de bewustwording van maatschappelijke thema's en problemen. Slechts twee docenten beschrijven dat ze de leerlingen binnen deze thema's kritisch naar zichzelf proberen te laten kijken, wat aansluit bij kritisch wereldburgerschap (Andreotti, 2006).

Ten vijfde komt duidelijk naar voren dat de tto-docenten cultureel responsief lesgeven inzetten als didactiek om inclusief onderwijs vorm te geven. Alle docenten geven aan de culturele achtergronden van hun leerlingen te verwerken in hun lessen op uiteenlopende manieren. De docenten verwerken voorbeelden van de culturen van de leerlingen in een opdracht of uitleg, en bieden wanneer mogelijk ruimte aan de leerlingen om hun culturele achtergrond te gebruiken in opdrachten. Ook in informele gesprekken komen de culturen van de leerlingen ter sprake. Deze bevinding is tegenstrijdig met verschillende eerdere onderzoeken, waaruit blijkt dat cultureel responsief lesgeven vaak niet in de praktijk wordt toegepast door docenten (Ladson-Billings, 2014; Kim & Pulido, 2015). Echter sluit het wel aan bij ander onderzoek dat suggereert dat de didactiek sneller wordt toegepast op scholen met een hoge concentratie van leerlingen uit een culturele minderheid (Abacioglu et al., 2020). Daarnaast blijkt uit de interviews dat de meeste docenten verschillende perspectieven en achtergronden proberen op te nemen in hun lesmateriaal om aan te sluiten bij de culturele

diversiteit onder leerlingen. Een aantal docenten geeft hierbij echter aan dat dit veelal vanuit eigen initiatief komt. Dit bevestigt de bevindingen van eerder onderzoek, waaruit bleek dat de verantwoordelijkheid voor het creëren van diverse lesmaterialen vaak bij docenten wordt gelegd (Siepmann et al., 2021).

In tegenstelling tot het gebruik van cultureel responsief lesgeven, maken de geïnterviewde tto-docenten amper gebruik van taalbewust lesgeven als didactiek om inclusief onderwijs in praktijk te brengen. Alleen de docenten die een moderne vreemde taal onderwijzen geven aan de didactiek te gebruiken, omdat ze bekend zijn met wat het inhoudt, in tegenstelling tot hun collega's. Dit kan verklaard worden uit de eerder besproken theorie, waaruit blijkt dat taalbewust lesgeven weinig wordt toegepast in de praktijk en wanneer het wordt toegepast dat vaak is door docenten met kennis over de didactiek (Liu et al., 2021).

5.2 In hoeverre wordt inclusief onderwijs door tto-leerlingen ervaren?

Uit de vragenlijst blijkt dat inclusief onderwijs gedeeltelijk wordt ervaren door de tto-leerlingen. Ten eerste vertonen de leerlingen inclusieve houdingen, aansluitend bij de internationale competenties die volgens het Nuffic moeten worden bijgebracht in het tto (Messelink, 2019). De leerlingen scoren ruim bovengemiddeld op culturele verdraagzaamheid, interesse in andere culturen en openheid naar andere meningen. Op de laatste twee houdingen scoren de leerlingen van school B significant hoger dan op school A en C.

Naast de inclusieve houdingen van de leerlingen, zijn om de tweede deelvraag te beantwoorden ook de ervaringen van de leerlingen met inclusief onderwijs bevestigd. Ten eerste blijkt hieruit dat leerlingen over het algemeen een inclusieve sfeer ervaren op school. De leerlingen geven voornamelijk aan dat de relaties van leerlingen onderling goed zijn. Daarnaast zijn ze ook grotendeels positief over de band met hun tto-docenten en de ondersteuning die er geboden wordt. Ook het klasklimaat wordt als positief ervaren. Hierbij zijn er geen significante verschillen waar te nemen tussen leerlingen met of zonder migratieachtergrond, wat suggereert dat leerlingen ongeacht hun culturele achtergrond de ambiance op het tto over het algemeen als inclusief ervaren.

In tegenstelling tot de inclusieve sfeer die de tto-leerlingen ervaren, blijkt dat inclusief onderwijs door wereldburgerschap volgens de leerlingen in beperktere mate vorm krijgt. De leerlingen geven aan dat maatschappelijke thema's worden besproken in de les, aansluitend bij het onderzoek van Duarte (2021) waaruit bleek dat leraren binnen wereldburgerschap zich

vooral richten op culturele en politieke thema's. Er is volgens de leerlingen ook aandacht voor meningsvorming, debatteren en spreken op het tto. Daarentegen blijkt dat de leerlingen niet vaak worden aangemoedigd om kritisch te zijn op hun eigen rol binnen maatschappelijke thema's. Dit is tegenstrijdig met het onderzoek van Duarte en Robinson-Jones (2022), waaruit bleek dat docenten, leerlingen, tto-coördinatoren en directeuren kritisch zijn als een belangrijk doel van wereldburgerschap zien. Bovendien wordt aan discriminatie, racisme, stereotypen en vooroordelen weinig aandacht besteed volgens de leerlingen, terwijl dit wel een belangrijk onderdeel is van wereldburgerschap en inclusief onderwijs (Duarte, 2022a). De leerlingen zijn echter wel positief over het tegengaan van discriminerende incidenten door hun leerkrachten, aansluitend bij de definitie van inclusief onderwijs van de UNESCO (2008) waarin het tegengaan van discriminatie is opgenomen. Bij deze bevindingen op het gebied van wereldburgerschap waren er geen significante verschillen tussen leerlingen met of zonder migratieachtergrond.

Ten slotte blijkt uit de vragenlijst dat de leerlingen de inclusieve didactieken van cultureel responsief en taalbewust lesgeven weinig ervaren in de tto-lessen. Dit sluit aan bij eerdere onderzoeken waaruit blijkt dat deze didactieken amper worden toegepast in de praktijk (Ladson-Billings, 2014; Kim & Pulido, 2015; Liu et al., 2021). De leerlingen vinden dat de docenten niet veel interesse tonen in hun thuissituatie of cultuur. Daarnaast geven ze aan dat de verschillende culturele achtergronden amper worden gebruikt in de lessen door de docenten, en dat ze hier zelf ook weinig ruimte voor krijgen. De thuistalen van de leerlingen die geen Nederlands spreken komen nog minder aan bod. Opvallend bij deze bevindingen is dat de tto-leerlingen met migratieachtergrond significant minder cultureel responsief en taalbewust lesgeven ervaren dan tto-leerlingen zonder migratieachtergrond, terwijl deze leerlingen juist gebaat zijn bij de didactieken (Aronson & Laughter, 2016; Dee & Penner, 2016). Dit suggereert dat hoewel de tto-leerlingen verschillende culturele achtergronden hebben, de Nederlandse taal en cultuur voornamelijk aan bod komt in de tto-lessen. Echter geven de leerlingen aan dat mensen met verschillende culturele achtergronden wel worden gerepresenteerd in het lesmateriaal, maar dat de focus alsnog vooral op westerse culturen ligt. Hierbij zijn geen significante verschillen gevonden tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond.

5.3 In hoeverre sluiten de implementaties van leerkrachten en ervaringen van leerlingen op elkaar aan?

De implementaties van de docenten komen deels overeen met de ervaringen van de leerlingen. De docenten beschrijven de inclusieve houdingen die de leerlingen ook sterk vertonen. Wat betreft ervaringen, ervaren de leraren over het algemeen meer dat er inclusief onderwijs in de praktijk wordt gebracht dan de leerlingen. De overeenkomsten zitten vooral op het gebied van een inclusieve sfeer, die door beide groepen wordt ervaren. Ook zijn de docenten en leerlingen het erover eens dat er aandacht is voor maatschappelijke thema's en meningsvorming in de tto-lessen. Daarentegen geeft het grootste deel van de leraren aan dat de thema's discriminatie en racisme regelmatig worden besproken in de lessen, terwijl de leerlingen dit over het algemeen niet herkennen. Ook de ervaringen met cultureel responsief lesgeven verschillen sterk tussen de leerlingen en leerkrachten. Terwijl alle docenten aangeven dat ze cultureel responsief lesgeven toepassen, vinden de leerlingen gemiddeld gezien dat hun culturele achtergronden niet worden gebruikt in de tto-lessen. Wel herkennen de leerlingen dat er soms verschillende achtergronden en perspectieven worden verwerkt in het lesmateriaal, wat ook het grootste deel van de leerkrachten bevestigt. Hierbij vinden de leerlingen echter wel dat de focus alsnog op de westerse landen ligt. Ten slotte komt zowel vanuit de leerlingen als vanuit de leerkrachten naar voren dat taalbewust lesgeven als inclusieve didactiek niet vaak wordt ingezet in de lessen.

5.4 Beperkingen van het onderzoek

Het aantal respondenten die de vragenlijst hebben ingevuld is niet gelijk verspreid over de scholen, terwijl de interviews met de docenten dit wel zijn. Zo kan er een licht vertekend beeld zijn ontstaan vanuit de vragenlijst, omdat het grootste deel van de leerlingen op dezelfde school (school A) zit. Bovendien hebben de docenten die geïnterviewd zijn zichzelf ervoor opgegeven, wat betekent dat ze eerder geïnteresseerd en betrokken zijn bij het onderwerp van inclusief onderwijs. Deze *self-selection bias* kan ervoor zorgen dat de participanten relatief positiever kunnen zijn over het onderwerp dan als er participanten waren geïnterviewd die zichzelf niet hebben opgegeven (Elston, 2021). Deze beperking is geprobeerd tegen te gaan door in de interviews ook te vragen naar in hoeverre de antwoorden representatief zijn voor andere leerkrachten of lessen op school, maar kan toch invloed hebben gehad op de antwoorden van de docenten. Deze beperking kan ook een verklaring

bieden voor de verschillen in antwoorden van de docenten en leerlingen op sommige aspecten.

Ten slotte bleek uit de vragenlijst dat de groep leerlingen met ouders die geen hbo- of wo-opleiding hebben afgerond relatief klein was. Hierdoor kon het variabele ‘opleidingsniveau van ouders’ niet worden meegenomen in de analyse, in tegenstelling tot de variabele ‘migratieachtergrond’. Omdat migratieachtergrond en opleidingsniveau vaak verbonden zijn (Centraal Planbureau, 2019), impliceert dit dat er een groep leerlingen met migratieachtergrond en niet hbo- of wo-geschoolde ouders ontbreekt in het onderzoek. De ervaringen van deze leerlingen zouden eventueel anders geweest kunnen zijn dan het beeld dat nu geschetst wordt, maar dat kon niet onderzocht worden in dit onderzoek.

5.5 Conclusie, implicaties en vervolgonderzoek

Ondanks de beperkingen van dit onderzoek zijn er verschillende inzichten opgedaan. Deze inzichten schetsen een beeld van hoe inclusief onderwijs in praktijk wordt gebracht op diverse tweetalige scholen, wat voorheen nog niet in Nederland is onderzocht. Deze bevindingen kunnen daarmee inzicht geven voor andere scholen in hoe er kan worden omgegaan met de groeiende culturele en talige diversiteit onder leerlingen. Dit is van belang vanwege de groeiende kansenongelijkheid voor leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond of andere thuistaal (Gubbels et al., 2019; Aalders et al., 2020).

Er is uit dit onderzoek gebleken dat op diverse tweetalige scholen inclusief onderwijs grotendeels wordt geïmplementeerd, hoewel het omgaan met diversiteit in de klas in andere Europese landen juist als een van de grootste uitdagingen van tto wordt gezien (Pérez Cañado, 2018). Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de leerlingen verschillende houdingen hebben die aansluiten bij inclusief onderwijs. Vervolgonderzoek zou door middel van een longitudinaal design in kaart kunnen brengen in hoeverre leerlingen deze houdingen op het tto worden aangeleerd, of deze al hebben voordat zij aan tto beginnen. Ook kan hierbij worden onderzocht of leerlingen met inclusieve houdingen eerder voor tto kiezen dan voor regulier onderwijs.

De ervaringen van zowel leerlingen als de docenten sluiten grotendeels aan bij inclusief onderwijs. De inclusieve sfeer wordt door beide groepen ervaren, wat impliceert dat leerlingen zich ongeacht hun culturele achtergrond over het algemeen kunnen thuisvoelen op het tto. Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat inclusief onderwijs ook vorm krijgt door de aandacht voor maatschappelijke thema's, maar dat docenten het bespreken hiervan soms toch

lastig vinden. Vervolgonderzoek zou door middel van observaties en interviews met docenten zich kunnen richten op hoe maatschappelijke thema's besproken worden binnen cultureel diverse klassen. Zo kan er worden geanalyseerd wat leerkrachten nodig hebben om deze thema's in diepte te kunnen bespreken in hun lessen.

De ervaringen van de leerlingen en docenten verschillen met name op het gebied van de thema's discriminatie, racisme, en cultureel responsief lesgeven. Op deze vlakken hebben de docenten een positiever beeld van in hoeverre inclusief onderwijs wordt ingezet dan de leerlingen. Dit impliceert dat de tto-leerkrachten hun inclusieve acties duidelijker zouden moeten overbrengen in de lessen. Vervolgonderzoek zou door middel van observaties kunnen onderzoeken of deze discrepantie standhoudt. Vervolgonderzoek met observaties om inclusief onderwijs op diverse tweetalige scholen in kaart te brengen, zou ook de beperking van de *self-selection bias* onder docenten tegengaan. Bovendien impliceert de bevinding dat de groep leerlingen met migratieachtergrond significant minder ervaart dat hun cultuur terugkomt in de tto-lessen dan leerlingen zonder migratieachtergrond, dat er slechts beperkte ruimte wordt geboden om de niet-Nederlandse achtergronden en moedertalen van leerlingen te gebruiken in de tto-lessen. Dit zouden tto-docenten van diverse klassen kunnen meenemen als verbeterpunt.

Concluderend kan gesteld worden dat cultureel diverse tweetalig scholen een geschikte plek kunnen bieden om inclusief onderwijs vorm te geven, hoewel er ook verbeterpunten zijn. Tegenstrijdig met het elitaire karakter van het tto, kan het tto juist ingezet worden om een bredere groep leerlingen aan te spreken. Door middel van inclusief onderwijs kan er in het tto gehoor worden gegeven aan de groeiende diversiteit onder leerlingen. Dit draagt eraan bij dat elke leerling, ongeacht zijn of haar culturele en talige achtergrond, zich kan thuisvoelen en zich kan ontwikkelen in het tto. De diversiteit onder leerlingen kan daarmee gebruikt worden om van te leren. Zoals een van de docenten zegt: "Je hebt zoveel verschillende culturen in huis, dat het zonde is dat je daar niet van leert. Dat is echt gewoon gratis onderwijs."

Literatuurlijst

- Aalders, P., Van Langen, A., Smits, K., Van den Tillaart, D., & Wolbers, M. (2020). *PISA-2018. De verdieping: Kansengelijkheid in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KBA.
- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736–752.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- ADiBE. (2022). *Adibe Project | Project Summary*. <https://adibeproject.com/project-summary/>
- Ainscow, M. (2019). The UNESCO Salamanca Statement 25 years on Developing inclusive and equitable education systems. In *UNESCO [Discussion paper]*. The International Forum on inclusion and equity in education – every learner matters, Cali, Colombia.
<https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-en.pdf>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus Critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206.
<https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Bakken, J., & Brevik, L. M. (2022). Challenging the Notion of CLIL Elitism: A Study of Secondary School Students' Motivation for Choosing CLIL in Norway. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3173>
- Barrios, E. (2019). The effect of parental education level on perceptions about CLIL: a study in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 183–195. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1646702>
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2015). Review: typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929–1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>
- Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzinger, L., & Smit, U. (2021). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation*

- in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Index for Inclusion Network Limited.
https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why . . . and why not. *System*, 41(3), 587–597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Limited.
- Campbell, R., Goodman-Williams, R., Feeney, H., & Fehler-Cabral, G. (2018). Assessing Triangulation Across Methodologies, Methods, and Stakeholder Groups: The Joys, Woes, and Politics of Interpreting Convergent and Divergent Data. *American Journal of Evaluation*, 41(1), 125–144. <https://doi.org/10.1177/1098214018804195>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (z.d.). *Persoon met een migratieachtergrond*.
<https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/persoon-met-een-migratieachtergrond>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022). *Bevolking; geslacht, leeftijd, generatie en migratieachtergrond, 1 jan; 1996-2022* [Dataset].
<https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37325/table>
- Centraal Planbureau. (2019). *Inkomensongelijkheid naar migratieachtergrond*.
https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/cpb-policy-brief-2019-06-inkomensongelijkheid-naar-migratieachtergrond_0.pdf
- Centre for Studies on Inclusive Education. (2020, 10 november). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
<http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml#authors>
- Chevalking, J. W., & Stegenga, T. (2012). *CLIL Toolkit voor het Basisonderwijs*. Expertisecentrum moderne vreemde talen, Universiteit Leiden.

- https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/customsites/expertisecentrum-moderne-vreemde-talen/basisonderwijs/ecmvt_clil-toolkit-basisonderwijs.pdf
- Clark, S. K., & Andreasen, L. (2021). Exploring elementary teacher self-efficacy and teacher beliefs: are we preparing teachers to teach culturally diverse students? *Asia-pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 128–142.
<https://doi.org/10.1080/1359866x.2020.1777528>
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (5de editie). Pearson.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Cruz, R. A., Manchanda, S., Firestone, A. R., & Rodl, J. E. (2020). An Examination of Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 197–214. <https://doi.org/10.1177/0888406419875194>
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2012). Attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen ten aanzien van inclusief onderwijs: Een overzichtsstudie. *Pedagogische Studiën*, 89, 39–55.
- De Graaff, R. (2013). *Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tto*. Universiteit Utrecht.
https://issuu.com/humanitiesuu/docs/oratie-rick-de-graaff_webversie
- De Graaff, R. (2015). tto en de taal van het vak. *De Cascade, Tijdschrift voor onderwijs, onderzoek & ontwikkeling*, 12(30), 26–29.
- De La Garza, T. O., Lavigne, A. L., & Si, S. (2020). Culturally Responsive Teaching through the Lens of Dual Language Education: Intersections and Opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1557–1571.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080450>
- De Meulder, M., & Murray, J. J. (2021). The illusion of choice in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956607>
- Decristan, J., Bertram, V., Reitenbach, V., Schneider, K., Köhler, C., & Rauch, D. P. (2022).

- Linguistically responsive reciprocal teaching in primary school: effectiveness of an intervention study on students' Reading competence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2141757>
- Dee, T. S., & Penner, E. K. (2016). The Causal Effects of Cultural Relevance: Evidence From an Ethnic Studies Curriculum. *American Educational Research Journal*, 54(1), 127–166. <https://doi.org/10.3102/0002831216677002>
- Denman, J., Tanner, R., & de Graaff, R. (2013). CLIL in junior vocational secondary education: challenges and opportunities for teaching and learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 285–300. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777386>
- Denston, A., Martin, R., Taite-Pitama, M., Green, A., Gough, R., & Gillon, G. T. (2022). Teacher experiences and perceptions related to developing a culturally and linguistically responsive emergent bilingual literacy program in Aotearoa New Zealand: A collaborative case study. *The Australian journal of Indigenous education*, 51(2). <https://doi.org/10.55146/ajie.v51i2.17>
- Dickson, G. L., Chun, H., & Fernandez, I. T. (2015). The Development and Initial Validation of the Student Measure of Culturally Responsive Teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 41(3), 141–154. <https://doi.org/10.1177/1534508415604879>
- Duarte, J. (2021). “Global citizenship means different things to different people”: Visions and implementation of global citizenship education in Dutch secondary education. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09595-1>
- Duarte, J. (2022a). Meertaligheid als cruciaal identiteitskenmerk: Een driehoeksperspectief voor het onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 109(3), 14–19. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/2243>
- Duarte, J. (2022b). *De wereld is er al - inclusie door wereldburgerschap*. Nuffic. https://www.researchgate.net/publication/359973151_De_wereld_is_er_al_-_inclusie_door_wereldburgerschap
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2018). Drietalige basisscholen in Friesland: een gouden greep in tijden van toenemende diversiteit? In O. Agirdag & E.-R. Kember (Reds.), *Meertaligheid en onderwijs: Nederlands plus* (pp. 90–102). Boom.
- Duarte, J., & Robinson-Jones, C. (2022). Bridging theory and practice: conceptualisations of global citizenship education in Dutch secondary education. *Globalisation, Societies and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2048800>
- Elston, D. M. (2021). Participation bias, self-selection bias, and response bias. *Journal of The*

- American Academy of Dermatology*. <https://doi.org/10.1016/j.jaad.2021.06.025>
- Field, A. P. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- Forrest, J., Lean, G. L., & Dunn, K. M. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618–638.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095170>
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice (Multicultural Education Series)* (2de editie). Teachers College Press.
- Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit: hoe migratie onze samenleving verandert*. Acco Uitgeverij.
- Goei, S. L., & Willemse, M. (2020). Inclusief lesgeven. In J. Dengerink, J. Onstenk, & J. Van der Meij (Reds.), *Leraar: een professie met perspectief. Deel 2: Verbreding en verdieping in het beroep* (pp. 64–71). Ten Brink Uitgevers.
<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/H2.5-Inclusief-lesgeven.pdf>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Grever, M., & Van Boxtel, C. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Uitgeverij Verloren.
- Gubbels, J., Coppens, K. M., & de Wolf, I. (2017). Inclusive education in the Netherlands: how funding arrangements and demographic trends relate to dropout and participation rates. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1137–1153.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416684>
- Gubbels, J., Van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. R. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822x05279903>
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H., & Commins, N. L. (2022). Linguistically responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teachers. *Linguistics and Education*, 69, 101038. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038>
- Hollie, S. (2017). *Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning (Second Edition): Classroom Practices for Student Success*. Teacher Created Materials.
- Kim, J., & Pulido, I. (2015). Examining Hip-Hop as Culturally Relevant Pedagogy. *Journal*

- of curriculum and pedagogy*, 12(1), 17–35.
<https://doi.org/10.1080/15505170.2015.1008077>
- Köhler, H., Weber, S., Weber, F., Schulz, W., & Carstens, R. (Eds.). (2018). *ICCS 2016 User Guide for the International Database: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-05/ICCS2016_IDB_User_Guide.pdf
- Koster, M., van den Bosch, E. J., & Pijl, S. J. (2013). Evaluatie van de sociale dimensie van inclusief onderwijs: de ontwikkeling van een signaleringsinstrument voor leerkrachten om de sociale participatie van leerlingen met beperkingen in kaart te brengen. *Pedagogische Studiën*, 90, 17–32.
- Kovačević, J., & Maćešić-Petrović, D. (2012). Inclusive education – Empirical experience from Serbia. *International Journal of Educational Development*.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.11.008>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.
<https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Lavigne, A. L., Henrichs, L., Feliz, J. A. A., & Shao, S. (2022). Cultural responsiveness and common conceptualizations of “good” teaching in culturally and linguistically diverse elementary classrooms in the U.S. and the Netherlands. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103812>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557–584.
<https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry* (1ste editie). SAGE Publications.
- Liu, Q., Colak, F., & Agirdag, O. (2021). The extent and predictors of linguistically responsive teaching in Southwest China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 3022–3036. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2003293>
- Lubin, J., Vaz, P., & Scott, R. (2020). Perceptions of Educators on Effective Culturally & Linguistically Responsive (CLR) Practices. *Multicultural education*, 27(3–4), 33–39.
- Lucas, T., & Villegas, M. (2010). *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms*. Routledge.
- Madrid, D., & Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and Challenges in Attending to

- Diversity through CLIL. *Theory Into Practice*, 57(3), 241–249.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492237>
- Mearns, T., & Graaff, R. D. (2018). Bilingual education and CLIL in the Netherlands. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 122–128. <https://doi.org/10.1075/dujal.00002.int>
- Messelink, A. (2018). *tto in het voortgezet onderwijs*. Nuffic.
<https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2018/04/Tweetalig-onderwijs-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>
- Messelink, A. (2019). *Internationale competenties: Een model over de leeropbrengsten van internationalisering*. Nuffic.
<https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/rapport-internationale-competenties.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *Strategische Kennisagenda OCW 2019 – 2024*.
<https://open.overheid.nl/documenten/ronl-c2e28316-14fa-4936-9f4f-dfd7e591158a/pdf>
- Munniksma, A. (2022). *Aandacht voor diversiteit binnen het Amsterdamse onderwijs*.
<https://openresearch.amsterdam.nl/page/91046/aandacht-voor-diversiteit-binnen-het-amsterdamse-onderwijs>
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510.
<https://doi.org/10.1080/0305764x.2014.963027>
- Nuffic. (z.d.). *Wie zijn wij?* <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/over-ons/wie-zijn-wij>
- Nuffic. (2018). *Tto 2.0: Vernieuwing van het tto vo*.
<https://docplayer.nl/116824612-Tto-2-0-vernieuwing-van-het-tweetalig-onderwijs-vo.html>
- Nuffic. (2019). *Kwaliteitsstandaard tto 2.0*.
<https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/kwaliteitsstandaard-tweetalig-onderwijs-2-0.pdf>
- Nuffic. (2021, 7 september). *Cultureel Responsief Lesgeven: oog hebben voor elke leerling*.
<https://www.nuffic.nl/nieuws/cultureel-responsief-lesgeven-oog-hebben-voor-elke-leerling>
- Nuffic. (2022). *Alle tto-scholen in Nederland*.
<https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>
- OECD. (2020). *Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies*.

- <https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/Design-and-Implementation-Plan.pdf>
- Onderwijsraad. (2017). *Het bevorderen van gelijke onderwijskansen en sociale samenhang*.
<https://www.onderwijsraad.nl/themas/publicaties/adviezen/2017/06/26/het-bevorderen-van-gelijke-kansen-en-sociale-samenhang>
- Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>
- Onderwijsraad. (2021). *Later selecteren: Beter differentiëren*.
- Paran, A. (2013). Content and Language Integrated Learning: Panacea or Policy Borrowing Myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317–342.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0014>
- Pearce, S. C. (2019). ‘It was the small things’: Using the concept of racial microaggressions as a tool for talking to new teachers about racism. *Teaching and Teacher Education*, 79, 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.009>
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28(3), 369–390. <https://doi.org/10.1111/ijal.12208>
- Pérez Cañado, M. L. (2020). Common CLIL (Mis)conceptions: Setting the Record Straight. In M. T. Calderón-Quindós, N. Barranco-Izquierdo, & T. Eisenrich (Eds.), *The Manifold Nature of Bilingual Education* (pp. 1–30). Cambridge Scholars Publishing.
- Pérez Cañado, M. L. (2021). Inclusion and diversity in bilingual education: a European comparative study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2013770>
- Pérez Cañado, M. L., Rascón Moreno, D., & Cueva López, V. (2021). Identifying difficulties and best practices in catering to diversity in CLIL: instrument design and validation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–9.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1988050>
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don’t know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179–190. <https://doi.org/10.1177/1746197910382256>
- Rodriguez, M. A. (2014). Culturally Relevant Books: Culturally Responsive Teaching in Bilingual Classrooms. *NABE Journal of Research and Practice*.
<https://doi.org/10.1080/26390043.2014.12067778>
- Schmeets, H., & Cornips, L. (2021). Welke talen en dialecten spreken we thuis en gebruiken

- we op sociale media. *Statistische Trends*, 5(23), 1–19.
<https://pure.knaw.nl/portal/en/publications/welke-talen-en-dialecten-spreken-we-thuis-en-gebruiken-we-op-soci>
- Siepmann, P., Rumlich, D., Matz, F., & Römhild, R. (2021). Attention to diversity in German CLIL classrooms: multi-perspective research on students' and teachers' perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1981821>
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086–1101.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Sociaal Economische Raad. (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs: Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen*.
<https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/adviezen/2021/gelijke-kansen-in-onderwijs.pdf?la=nl&hash=0E1EF49F994094D96BA36A5FDC6E200B>
- Spandagou, I. (2021). Inclusive education is another country; developments, obstacles and resistance to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965805>
- Steele, R. (2000). Language Learning and Intercultural Competence. *John Benjamins Publishing Company eBooks*, 193. <https://doi.org/10.1075/z.96.12ste>
- UNESCO. (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf
- UNESCO. (2009). *Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th session of the international conference on education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186807>
- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.
<https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/>
- UNESCO. (2021). *Global citizenship education*. <https://en.unesco.org/themes/gced>
- Veugelers, W., & Leeman, Y. (2020). Pedagogical Possibilities in Culturally Diverse Educational Contexts: Theory and Practice of Inclusive Education in the Netherlands. In L. Claiborne & V. Balakrishnan (Eds.), *Moving Towards Inclusive Education: Diverse National Engagements with Paradoxes of Policy and Practice* (pp. 55–67).

Bijlage A: Interviewleidraad docenten

Introductie

- Uitleg onderzoek
- Teken consent formulier

Achtergrondvragen

- Welk vak geeft u?
- Hoe lang werkt u al op deze school?
- Hoe lang werkt u al in het (tweetalig) onderwijs?
- Kunt u wat vertellen over de school? (structuur, leerlingenpopulatie, diversiteit, etc.)

Introductievraag

- Wat houdt inclusief onderwijs voor u in?

In dit onderzoek wordt de volgende definitie van inclusief onderwijs aangehouden: “een doorlopend proces gericht op het aanbieden van kwalitatief onderwijs voor iedereen met respect voor diversiteit en de verschillende behoeften en capaciteiten, kenmerken en leerverwachtingen van de leerlingen en gemeenschappen, waarbij alle vormen van discriminatie worden geëlimineerd” (UNESCO, 2008, p.3).

Inclusieve houdingen

- Welke houdingen van leerlingen horen volgens u bij inclusief onderwijs? In hoeverre worden leerlingen deze houdingen aangeleerd op het tto?

Inclusieve sfeer

- Hoe is de relatie met uw tto-leerlingen?
- Hoe is de relatie tussen de tto-leerlingen onderling?
 - Trekken leerlingen van dezelfde achtergronden naar elkaar toe?

Wereldburgerschap

- In hoeverre worden er maatschappelijke thema's besproken in de tto-lessen?
- In hoeverre stimuleert u dat leerlingen een eigen mening vormen over deze thema's?
 - Is er in de tto-lessen veel ruimte voor discussie met de leerlingen?
 - Wordt er besproken welke rol leerlingen zelf innemen binnen maatschappelijke thema's?
- In hoeverre worden de thema's discriminatie, stereotypen en vooroordelen besproken in de tto-lessen?
 - Maakt u wel eens discriminatie mee op het tto en hoe speelt u hier op in?
 - Heeft u het gevoel dat u bijdraagt aan dat leerlingen een anti-discriminerende houding aanleren?

Cultureel responsief en taalbewust lesgeven

- In hoeverre bent u op de hoogte van de achtergronden (cultureel, andere thuistaal) van uw leerlingen in de tto-klassen?
- In hoeverre speelt u in op de verschillende achtergronden van de tto-leerlingen in de les, bijvoorbeeld in opdrachten of klasdiscussies?
- In hoeverre speelt u in op de verschillende thuistalen van de tto-leerlingen?
- In hoeverre representeert het lesmateriaal dat u gebruikt in de tto-lessen de diversiteit in de klas en in de samenleving?
 - Bespreekt u in de lessen vanuit welk perspectief het lesmateriaal is gemaakt?

Afsluiting

- Heeft u zelf nog iets wat u wil toevoegen over dit onderwerp?
- Bedanken en afsluiten

Bijlage B: Vragenlijst leerlingen

Van elite naar recht: Inclusiviteit in het tweetalig onderwijs (tto)

Q1 Introductie

Hartelijk dank dat je interesse toont om mee te doen aan dit onderzoek, dat gaat over jouw ervaringen met inclusie in het tto (tto). Wij willen graag JOUW mening horen!

Deze vragenlijst zal verdeeld worden in 3 onderdelen:

Onderdeel 1: **Houdingen**

Onderdeel 2: **Ervaringen**

Onderdeel 3: **Achtergrondvragen**

Hoe oud ben je?

12 - 15 jaar

16 jaar of ouder

Toestemming 12 - 15 jaar

TITEL VAN HET ONDERZOEK: VAN ELITE NAAR RECHT (INCLUSIVITEIT IN HET TWEETALIG ONDERWIJS)

Beste deelnemer,

Welkom bij het onderzoek 'Van elite naar recht' van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen (FMG) van de Universiteit van Amsterdam (UvA). Voordat je aan het onderzoek begint, is het belangrijk dat je weet hoe het onderzoek gaat verlopen. Lees daarom onderstaande tekst goed door. Als je iets niet begrijpt, dan kan je de onderzoeker een vraag stellen via dit e-mailadres: dana.op.het.veld@student.auc.nl. De onderzoeker beantwoordt je vragen graag.

Doel van het onderzoek

Dit scriptieonderzoek gaat over hoe tweetalige scholen onderwijs inclusief lesgeven. De tweetalige scholen die meedoen aan het onderzoek hebben veel leerlingen met verschillende achtergronden. Er wordt onderzocht welke ervaringen leerlingen en leerkrachten in het tto hebben met inclusiviteit. Dit wordt gedaan door een vragenlijst af te nemen bij leerlingen en interviews bij docenten. Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan de inclusie van alle leerlingen in het tweetalige onderwijs, om tegemoet te kunnen komen aan de groeiende diversiteit in het tto. De gegevens die verzameld worden in

dit onderzoek worden gebruikt voor wetenschappelijke doeleinden.

Wat moet je doen tijdens het onderzoek?

In dit onderzoek wordt aan jou gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Je krijgt verschillende stellingen te zien. Hier heb je de mogelijkheid om je mening te geven bij de stellingen variërend van: (1) helemaal oneens/ (2) oneens/ (3) neutraal/ (4) eens/ (5) helemaal eens.

Deelname aan dit onderzoek duurt ongeveer **25 minuten**.

Je hebt de volgende garanties:

1. Er worden geen persoonsgegevens (naam, geboortedatum, etc.) van jou verzameld.
2. Deelnemen aan dit onderzoek is vrijwillig en dus niet verplicht. Je mag op elk moment besluiten om te stoppen. Hiervoor hoef je geen reden op te geven. Als je voordat je de enquête hebt afgemaakt stopt en je antwoorden intrekt, hoef je hiervoor geen reden op te geven.
3. Deelname aan het onderzoek brengt geen noemenswaardige risico's of ongemakken met zich mee.
4. Je kunt uiterlijk vijf maanden na afloop van het onderzoek de beschikking krijgen over een samenvatting van de onderzoeksresultaten. Stuur een e-mail aan de onderzoeker als je dit wilt ontvangen.
5. De gegevens die we verzamelen uit dit onderzoek worden minimaal 10 jaar bewaard. We hopen je hiermee genoeg informatie gegeven te hebben over het onderzoek. Mocht je na afloop van het onderzoek nog meer informatie over dit onderzoek wensen, kun je altijd contact opnemen met Dana op het Veld (dana.op.het.veld@student.uva.nl) en/of haar begeleider, prof. dr. Joana Duarte (j.duarte@uva.nl).

Voor eventuele formele klachten over dit onderzoek kan je je wenden tot het lid van de Facultaire Commissie Ethiek (FMG) van de Universiteit van Amsterdam, Henny Bos (h.m.w.bos@uva.nl).

Bedankt voor je inzet!

Met vriendelijke groet,
Dana op het Veld (dana.op.het.veld@student.uva.nl)

TOESTEMMINGSVERKLARING

Indien je mee wilt doen aan het onderzoek, klik dan hieronder op "Ja, ik doe mee".

Daarmee geef je aan:

- Ik ben tussen de 12 en 15 jaar.
- Ik heb de informatie gelezen en begrepen.
- Ik stem toe met deelname aan het onderzoek en gebruik van de daarmee verkregen gegevens.
- Ik behoud het recht om zonder opgaaf van reden deze instemming tijdens het onderzoek

weer in te trekken.

- Ik behoud het recht op ieder door mij gewenst moment te stoppen met het onderzoek.

Mocht je vragen hebben over dit onderzoek dan kun je te allen tijde contact opnemen met Dana op het Veld (dana.op.het.veld@student.auc.nl) en/of haar begeleider, prof. dr. Joana Duarte (j.duarte@uva.nl). Voor eventuele formele klachten over dit onderzoek kan je je wenden tot het lid van de Facultaire Commissie Ethiek (FMG) van de Universiteit van Amsterdam, Henny Bos (h.m.w.bos@uva.nl).

Ja, ik doe mee

Nee, ik doe niet mee

Toestemming 16+

TITEL VAN HET ONDERZOEK: VAN ELITE NAAR RECHT (INCLUSIVITEIT IN HET TWEETALIG ONDERWIJS)

Beste deelnemer,

Welkom bij het onderzoek 'Van elite naar recht' van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen (FMG) van de Universiteit van Amsterdam (UvA). Voordat je aan het onderzoek begint, is het belangrijk dat je weet hoe het onderzoek gaat verlopen. Lees daarom onderstaande tekst goed door. Als je iets niet begrijpt, dan kan je de onderzoeker een vraag stellen via dit e-mailadres: dana.op.het.veld@student.auc.nl. De onderzoeker beantwoordt je vragen graag.

Doel van het onderzoek

Dit scriptieonderzoek gaat over hoe tweetalige scholen onderwijs inclusief lesgeven. De tweetalige scholen die meedoen aan het onderzoek hebben veel leerlingen met verschillende achtergronden. Er wordt onderzocht welke ervaringen leerlingen en leerkrachten in het tto hebben met inclusiviteit. Dit wordt gedaan door een vragenlijst af te nemen bij leerlingen en interviews bij docenten. Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan de inclusie van alle leerlingen in het tweetalige onderwijs, om tegemoet te kunnen komen aan de groeiende diversiteit in het tto. De gegevens die verzameld worden in dit onderzoek worden gebruikt voor wetenschappelijke doeleinden.

Wat moet je doen tijdens het onderzoek?

In dit onderzoek wordt aan jou gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Je krijgt verschillende stellingen te zien. Hier heb je de mogelijkheid om je mening te geven bij de stellingen variërend van: (1) helemaal oneens/ (2) oneens/ (3) neutraal/ (4) eens/ (5) helemaal eens.

Deelname aan dit onderzoek duurt ongeveer **25 minuten**.

Je hebt de volgende garanties:

1. Er worden geen persoonsgegevens (naam, geboortedatum, etc.) van jou verzameld.
2. Deelnemen aan dit onderzoek is vrijwillig en dus niet verplicht. Je mag op elk moment besluiten om te stoppen. Hiervoor hoef je geen reden op te geven. Als je voordat je de enquête hebt afgemaakt stopt en je antwoorden intrekt, hoef je hiervoor geen reden op te geven.
3. Deelname aan het onderzoek brengt geen noemenswaardige risico's of ongemakken met zich mee.
4. Je kunt uiterlijk vijf maanden na afloop van het onderzoek de beschikking krijgen over een samenvatting van de onderzoeksresultaten. Stuur een e-mail aan de onderzoeker als je dit wilt ontvangen.
5. De gegevens die we verzamelen uit dit onderzoek worden minimaal 10 jaar bewaard.

We hopen je hiermee genoeg informatie gegeven te hebben over het onderzoek. Mocht je na afloop van het onderzoek nog meer informatie over dit onderzoek wensen, kun je altijd contact opnemen met Dana op het Veld (dana.op.het.veld@student.auc.nl) en/of haar begeleider, prof. dr. Joana Duarte (j.duarte@uva.nl). Voor eventuele formele klachten over dit onderzoek kan je je wenden tot het lid van de Facultaire Commissie Ethiek (FMG) van de Universiteit van Amsterdam, Henny Bos (h.m.w.bos@uva.nl).

Bedankt voor je inzet!

Met vriendelijke groet,
Dana op het Veld (dana.op.het.veld@student.auc.nl)

TOESTEMMINGSVERKLARING

Indien je mee wilt doen aan het onderzoek, klik dan hieronder op "Ja, ik doe mee".

Daarmee geef je aan:

- Ik ben 16 jaar of ouder.
- Ik heb de informatie gelezen en begrepen.
- Ik stem toe met deelname aan het onderzoek en gebruik van de daarmee verkregen gegevens.
- Ik behoud het recht om zonder opgaaf van reden deze instemming tijdens het onderzoek weer in te trekken.
- Ik behoud het recht op ieder door mij gewenst moment te stoppen met het onderzoek.

Mocht je vragen hebben over dit onderzoek dan kun je te allen tijde contact opnemen met Dana op het Veld (dana.op.het.veld@student.auc.nl) en/of haar begeleider, prof. dr. Joana Duarte (j.duarte@uva.nl). Voor eventuele formele klachten over dit onderzoek kan je je wenden tot het lid van de Facultaire Commissie Ethiek (FMG) van de Universiteit van Amsterdam, Henny Bos (h.m.w.bos@uva.nl).

Ja, ik doe mee

Nee, ik doe niet mee

Onderdeel 1: Houdingen

Wat is inclusief onderwijs?

Inclusief onderwijs houdt in dat er op school rekening wordt gehouden met de verschillende achtergronden die jij en je klasgenoten hebben. Dit kan een culturele achtergrond zijn, maar ook bijvoorbeeld je genderidentiteit of jouw mogelijkheid om te leren. In dit onderzoek richten we ons echter alleen op culturele achtergronden. Bij inclusief onderwijs worden de verschillen in achtergronden van jou en je klasgenoten als iets positiefs gezien, wat kan worden gebruikt in de les om van elkaar te leren.

Uitleg

In de vragenlijst krijg je steeds een aantal stellingen te zien over een bepaald onderwerp. Hierbij kan je aangeven in hoeverre je het eens bent met de stelling. Onthoud dat het hierbij gaat om meningen, en dat er dus geen 'goed' of 'fout' antwoord bestaat.

De volgende stellingen gaan over de meningen en houdingen die jij hebt over inclusie en inclusief onderwijs.

Q1 Culturele verdraagzaamheid

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen? Geef je mening op een schaal van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
Alle mensen moeten een gelijke kans hebben op goed onderwijs in Nederland, ongeacht hun culturele achtergrond.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mensen van alle culturele achtergronden zouden dezelfde rechten en plichten moeten hebben.

Mensen van alle culturele achtergronden in Nederland moeten hun eigen gewoontes en levensstijl aanpassen aan de Nederlandse.

Mensen van alle culturele achtergronden moeten de mogelijkheid hebben om hun eigen taal te blijven spreken.

Q2 Interesse in andere culturen

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen? Geef je mening op een schaal van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
Ik ben nieuwsgierig naar hoe mensen in andere landen leven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ik vind het goed om iets te leren over andere culturen en soorten geloof.

Ik vind het niet leuk om om te gaan met mensen die andere gewoontes en culturen hebben dan ik.

Het is iets positiefs dat leerlingen op school verschillende culturele achtergronden hebben.

Q3 Openheid naar andere meningen

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen? Geef je mening op een schaal van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
Mensen moeten hun eigen mening formuleren en uiten over politieke of maatschappelijke kwesties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mensen moeten goed naar elkaar luisteren, ook al verschillen ze van mening.

Als iemand het in de klas ergens mee oneens is, moet die de kans krijgen om dat uit te leggen.

Onderdeel 2: Ervaringen (inclusieve sfeer)

Het volgende deel van de vragenlijst gaat over de ervaringen die jij hebt met inclusief onderwijs op het tto. Dit is opgesplitst in drie pagina's.

Q4 Relaties docent-leerlingen

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen? Geef je mening op een schaal van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
De meeste van mijn tto-leraren behandelen mij eerlijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De meeste tto-docenten zijn <u>niet</u> geïnteresseerd in hoe ik me voel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan goed opschieten met de meeste tto-docenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De meeste van mijn tto-docenten luisteren <u>niet</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

naar wat ik te zeggen heb.

Als ik extra hulp nodig heb, krijg ik dat van mijn tto-docenten.

Q5 Relaties leerlingen onderling

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen? Geef je mening op een schaal van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
De meeste leerlingen op het tto behandelen elkaar met respect.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De meeste leerlingen op het tto kunnen goed met elkaar opschieten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het tto is een plek waar leerlingen zich veilig voelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op het tto ga ik om met leerlingen die een andere achtergrond hebben dan ikzelf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Op het tto
werk ik samen
met leerlingen
die een
andere
achtergrond
hebben dan
ikzelf.

Q6 Klasklimaat

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen? Geef je mening op een schaal van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
Ik kan in de tto-lessen mijn eigen mening geven over thema's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als tto-docenten onderwerpen in de klas uitleggen, bespreken ze <u>niet</u> de verschillende kanten en perspectieven daarvan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In de tto-lessen worden elkaars meningen gerespecteerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er komen verschillende meningen aan bod in de tto-lessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Onderdeel 2: Ervaringen (wereldburgerschap)

Q7 Respecteren diversiteit

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen? Geef je mening op een schaal van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
De tto-docenten letten er <u>niet</u> op of mijn klasgenoten en ik elkaar gelijkwaardig behandelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In de tto-lessen wordt gepraat over stereotypen en/of vooroordelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wanneer een leerling een discriminerende opmerking zou maken, zullen de tto-docenten daar <u>niks</u> van zeggen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In de tto-lessen wordt gepraat over discriminatie en/of racisme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q8 Maatschappelijke thema's

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen? Geef je mening op een schaal van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
In de tto-lessen bespreken we maatschappelijke thema's, zoals klimaatverandering, armoede of de vluchtelingencrisis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In de tto-lessen word ik aangemoedigd om zelf actie te ondernemen binnen deze thema's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In de tto-lessen word ik aangemoedigd om te denken wat mijn rol is binnen deze thema's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In de tto-lessen leer ik vaardigheden aan zoals debatteren, argumenteren en speechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tto-docenten moedigen mij aan om mijn eigen mening te vormen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

End of Block: Onderdeel 2: Ervaringen (wereldburgerschap)

Start of Block: Onderdeel 3: Ervaringen (cultureel responsief en taalbewust lesgeven)

Q9 Aansluiten culturen leerlingen

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen? Geef je mening op een schaal van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
De tto-docenten gebruiken wat ik al weet om mij nieuwe dingen te leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De tto-docenten passen hun lessen <u>niet</u> aan op wat ik en mijn klasgenoten interessant vinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De tto-docenten gebruiken voorbeelden uit mijn cultuur in de les.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De tto-docenten vragen <u>niet</u> naar mijn thuissituatie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De tto-docenten zijn geïnteresseerd in mijn cultuur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ik word gevraagd om voorbeelden uit mijn eigen cultuur te geven in de tto-lessen, bijvoorbeeld in opdrachten of tijdens klasdiscussies.

Ik word gevraagd om voorbeelden uit mijn eigen taal te geven in de tto-lessen, bijvoorbeeld in opdrachten of tijdens klasdiscussies.

De tto-docenten weten niet welke taal ik thuis spreek.

Q10 Verschillende perspectieven

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen? Geef je mening op een schaal van 1 (volledig oneens) tot 5 (volledig eens).

	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
In de lesmaterialen die we in de tto-lessen gebruiken (schoolboeken, opdrachten, filmpjes) komen mensen met verschillende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

achtergronden
voor.

In de tto-lessen
word ik
aangemoedigd
om na te
denken vanuit
welk
perspectief een
tekst is
geschreven.

In de tto-lessen
ligt de focus
voornamelijk
op Europa en
andere
Westerse
landen.

Onderdeel 3: Achtergrondvragen

Q11 Op welke school zit je?

Q12 In welk leerjaar zit je?

1

2

3

4

5

6

Q13 Op welk niveau zit je?

- Vmbo-t
- Havo
- Vwo
- Vmbo-t/havo
- Havo/vwo
- Anders, namelijk: _____

Q14 Wat is jouw genderidentiteit?

- Man
- Vrouw
- Non-binair
- Zeg ik liever niet
- Anders _____

Q15 Ben jij in Nederland geboren?

- Ja
- Ne

Q16 In welk land ben jij geboren?

Q17 Zijn jouw beide ouders/verzorgers in Nederland geboren?

Ja

Nee

Q18 In welk land is jouw moeder/verzorger geboren?

Q19 In welk land is jouw vader/verzorger geboren?

Q20 Spreek jij naast Nederlands ook nog een of meerdere andere talen thuis?

Ja

Nee

Q21 Welke taal/talen spreek jij nog meer thuis?

Q22 Wat is de hoogst behaalde opleiding van je moeder/verzorger?

Basisschool

Middelbare school

Mbo

Hbo

Universiteit

Weet ik niet

Q23 Wat is de hoogst behaalde opleiding van je vader/verzorger?

Basisschool

Middelbare school

Mbo

Hbo

Universiteit

Weet ik niet

Q24 Heb jij nog opmerkingen over jouw ervaring met inclusief onderwijs in het tto?

Afsluiting

Afsluiting Heel erg bedankt voor jouw deelname!

Dankjewel! Thank you!