

Meertaligheid binnen het ISK-onderwijs: naar een dekoloniale benadering via Mentoren op Zuid



Student: Lyvana Ignacio

Studentnummer: 541565

EUR Begeleider: Sjaak Braster

Tweede lezer: Freek de Haan

Stage (EMI) Begeleiders: Tess Ruikes en Raisri Roekalea

Masterscriptie Sociologie - Grootstedelijke Vraagstukken en Beleid

Woorden: 9592

Datum: 21 Juni 2025

Inhoudsopgave

Abstract.....	4
1. Introductie	5
1.1. Inleiding	5
1.2 Probleemstelling.....	5
1.3 Relevantie.....	7
1.4 Leeswijzer	8
2. Theoretisch kader	8
2.1 Dekolonialiteit	8
2.1.1 Definitie (de)kolonialiteit.....	8
2.1.2 Dekoloniseren van het onderwijs.....	9
2.1.3 Socialisatie als mechanisme.....	10
2.2 Meertaligheid.....	10
2.2.1 Internationale Schakelklassen (ISK).....	10
2.2.2 Taal, macht en meertaligheid in het onderwijs	11
2.3 Mentorschap.....	12
2.3.1 Mentoren op Zuid (MoZ)	12
2.3.2 Kritisch mentorschap als aanpak	13
3. Methodologie	14
3.1 Dataverzameling en steekproefmethode	14
3.2 Ethiek en privacy	15
3.3 Data-analyse	16
4. Resultaten	16
4.1 Meertaligheid binnen het ISK: tussen aanpassing en erkenning.....	17
4.1.1 Beperkte erkenning van meertaligheid	17
4.1.2 Taalbeleid: de focus op het Nederlands	17
4.1.3 De invloed van docenten	18
4.1.4 Meertaligheid als kracht.....	18
4.1.5 Negatieve sociale gevolgen.....	19
4.2 Benadering meertaligheid door MoZ binnen ISK-context.....	20
4.2.1 Mentoren op Zuid, ISK en meertaligheid in de praktijk.....	20
4.2.2 Mentoren op Zuid: voorbereiding van docenten en mentoren	21

4.3 Dekoloniale potentie van MoZ binnen ISK-context.....	22
4.3.1 De betekenis van dekolonisatie binnen het onderwijs	22
4.3.2 Kritisch mentorschap in de praktijk.....	23
4.3.3 Intervisie: ruimte voor reflectie	23
5. Conclusie.....	24
5.1 Samenvatting en conclusie	24
5.2 Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie	26
5.3 Beperkingen en vervolgonderzoek	26
5.4 Aanbevelingen	27
Literatuur	27
Bijlagen	33
A. Topiclijst interviews	33
B. Lijst respondenten.....	35
C. Informatie- en Toestemmingsverklaring	36
D. Checklist Ethical and Privacy Aspects of Research.....	38

Abstract

Dit onderzoek richt zich op de manier waarop meertaligheid wordt benaderd binnen de Internationale Schakelklas (ISK), waar leerlingen diverse taalachtergronden hebben, en onderzoekt hoe het mentorprogramma Mentoren op Zuid (MoZ) een dekoloniserende rol zou kunnen spelen in deze meertalige context, met kritisch mentorschap als uitgangspunt. Vanuit een sociologisch perspectief is onderzocht hoe taal, macht en ongelijkheid met elkaar verweven zijn. Door middel van semi-gestructureerde interviews met verschillende ISK en MoZ betrokkenen, en participerende observaties binnen MoZ, is in kaart gebracht hoe er wordt omgegaan met de meertaligheid van leerlingen. De resultaten tonen aan dat meertaligheid binnen het ISK vooral functioneel wordt ingezet en zelden wordt gebruikt als waardevolle kennisbron. Deze beperkte benadering van meertaligheid kan negatieve effecten hebben op het welzijn en zelfvertrouwen van leerlingen, doordat hun taalkundige en culturele achtergrond weinig tot geen erkenning krijgen. Daarnaast weerspiegelt deze aanpak bredere koloniale patronen, waarin dominante taalnormen andere talen en kennisvormen onderwaarden. Tegelijkertijd geven voormalige ISK-leerlingen aan juist behoefte te hebben aan erkenning van hun taal en achtergrond, mede vanwege de onzekere en vaak chaotische periode waarin zij zich verkeren. Het erkennen en benutten van meertaligheid kan een positieve bijdrage leveren aan zowel de educatieve ontwikkeling als het sociaal-emotionele welzijn van leerlingen. Binnen Mentoren op Zuid is er sprake van potentie tot een meer dekoloniale benadering van mentorschap. Elementen van kritisch mentorschap zijn deels aanwezig, maar worden niet allemaal bewust of systematisch toegepast. Dit onderzoek benadrukt het belang van een kritische blik op mentorschap in de praktijk, zodat MoZ beter aansluit op de meertalige context van ISK-leerlingen, bijdraagt aan het dekoloniseren van het onderwijs en zo meer impact kan hebben.

Keywords: Dekolonisatie, Internationale Schakelklas (ISK), Kritisch Mentorschap, Meertaligheid, School-based Mentoring

1. Introductie

1.1. Inleiding

Mentoren op Zuid (MoZ) is meer dan 10 jaar geleden opgezet door het Expertisecentrum Maatschappelijke Innovatie (EMI) en is onderdeel van het Nationaal Programma Rotterdam-Zuid (NPRZ). NPRZ is ontwikkeld om Rotterdam-Zuid te ondersteunen bij het aanpakken van diverse en complexe uitdagingen, waaronder problematiek gerelateerd aan het onderwijs (NPRZ, n.d.). In vergelijking met andere delen van Rotterdam hebben inwoners van Rotterdam-Zuid vaker te maken met structurele ongelijkheid en achterstanden (De Boom et al., 2021). Deze uitdagingen omvatten onder andere armoede en instabiele thuissituaties (CBS, 2024). Op het gebied van onderwijs gaat het onder meer om beperkte toegang tot goed onderwijs, discriminatie bij schooladviezen en extreme leraren tekorten (CBS, 2024; Wapenaar, 2022). Hoewel MoZ van origine gericht was op Rotterdam-Zuid, is het inmiddels uitgebreid naar andere delen van de stad. MoZ bestaat uit studenten van de Hogeschool Rotterdam die als mentor wekelijks bijeenkomen met een leerling uit het basisonderwijs, voortgezet onderwijs of Internationale Schakelklas (ISK) om samen te werken aan de persoonlijke en educatieve ontwikkeling van zowel de leerling als mentor. Dit draagt bij aan betere schoolprestaties en grotere kansengelijkheid (Randolph & Johnson, 2008).

1.2 Probleemstelling

Hoewel het onderwijs vaak als neutraal wordt gepresenteerd, zijn er nog altijd koloniale structuren en denkbeelden aanwezig in het huidige onderwijssysteem (Castro Montes et al., 2023). Zo wordt bijvoorbeeld in het vak geschiedenis voornamelijk uitgegaan van westerse perspectieven, terwijl niet-westerse perspectieven weinig aandacht krijgen of vanuit een westers oogpunt benaderd worden (Castro Montes et al., 2023). Dergelijke voorbeelden staan niet los van beleidskeuzes in het onderwijs. Binnen het onderwijs richt het beleid zich voornamelijk op inclusie en diversiteit, waarbij de nadruk ligt op individuele verantwoordelijkheid met weinig ruimte voor structurele verandering (Icaza & Haandrikman, 2024). Hierdoor wordt onvoldoende erkend hoe bredere systeeminvloeden impact kunnen hebben op structurele ongelijkheid (Icaza & Haandrikman, 2024). Dit kan impact hebben op de ontwikkeling van leerlingen, doordat ze zich zonder erkenning van structurele ongelijkheid niet altijd gezien of vertegenwoordigd voelen, wat hun zelfredzaamheid negatief kan beïnvloeden (Murungi et al., 2023). Een dekoloniale benadering biedt hierin meer diepgang en nuance, omdat het niet alleen uitgaat

van diversiteiten inclusie op individueel niveau, maar juist de onderliggende historische ongelijkheden en machtsstructuren ter discussie stelt (Castro Montes et al., 2023).

Net als binnen het onderwijs kunnen ook binnen mentorprogramma's zoals Mentoren op Zuid, die juist ontwikkeld zijn om kansenongelijkheid in het onderwijs te verkleinen, onbewuste koloniale denkbeelden en structuren aanwezig zijn. Dit uit zich bijvoorbeeld door de leerling voornamelijk te benaderen als iemand die hulp nodig heeft, in plaats van een gelijkwaardige partner van wie ook geleerd kan worden (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017).

Deze koloniale en structurele invloeden spelen ook een belangrijke rol in de manier waarop met meertaligheid van ISK-leerlingen wordt omgegaan. Hoewel Nederland zich vaak als eentalig land profileert, kent het een brede taalkundige diversiteit (Cornips, 2012). In het onderwijs wordt de meertaligheid van leerlingen vaak niet erkend, of wordt het juist bestempeld als een taalachterstand (Van Beuningen & Polišenská, 2019). Dit komt voort uit het idee dat het spreken van de Nederlandse taal als superieur gezien wordt ten opzichte van andere talen (Cornips, 2012; Van Beuningen & Polišenská, 2019). Dit kan gevolgen hebben voor leerlingen zoals onderschat worden op basis van taalniveau en daarmee ook hun kennis (Petit et al., 2024). Zulke aannames kunnen op hun beurt invloed hebben op schoolprestaties en zelfvertrouwen (Muysken & Kuiken, 2009). Dit is met name relevant voor leerlingen in Internationale Schakelklassen die afkomstig zijn uit diverse culturele en taalkundige achtergronden, maar zich bevinden in een context waarin de nadruk sterk ligt op het leren en beheersen van de Nederlandse taal (Dubbeld et al., 2025). Deze realiteit vraagt om een mentorschap benadering die niet uitsluitend gericht is op de beheersing van het Nederlands, maar ook ruimte biedt voor bredere maatschappelijke en historische invloeden.

Kritisch mentorschap sluit hierop aan doordat het mentoren aanmoedigt zich onder andere bewust te zijn van machtsrelaties, culturele en taalkundige verschillen en achtergronden, maar ook hun eigen posities en relaties met leerlingen (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Dit kan bijdragen aan een gelijkwaardige en meer reflectieve mentorrelatie (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Ook opvattingen en benaderingen over meertaligheid maken nadrukkelijk deel uit van dit bewustzijn.

Dit onderzoek richt zich op de vraag hoe meertaligheid binnen het ISK en MoZ wordt benaderd, in hoeverre deze benaderingen koloniale elementen bevatten of juist kenmerken van kritisch mentorschap laten zien, en welke kansen er zijn om binnen MoZ een dekoloniale benadering van mentorschap te bevorderen.

In aansluiting op het voorgaande staat in dit onderzoek de volgende hoofdvraag centraal: *Hoe wordt meertaligheid op het ISK-onderwijs benaderd en op welke wijze kan Mentoren op Zuid een dekoloniserende rol spelen binnen deze meertalige context?*

De hoofdvraag zal door middel van de volgende deelvragen beantwoord worden:

- 1) *Hoe wordt meertaligheid van leerlingen benaderd binnen het ISK-onderwijs en welke aspecten beïnvloeden dit?*
- 2) *Hoe wordt het ISK-onderwijs en meertaligheid benaderd door Mentoren op Zuid?*
- 3) *Hoe geven betrokkenen van het ISK en MoZ betekenis aan dekolonisatie van het onderwijs, en in hoeverre komen elementen van kritisch mentorschap naar voren?*

1.3 Relevantie

Dit onderzoek naar opvattingen en benaderingen van meertaligheid binnen het ISK-onderwijs en de mogelijke bijdrage van Mentoren op Zuid aan het dekoloniseren van mentorschap heeft een belangrijke maatschappelijke relevantie. Het bevorderen van dekolonisatie binnen het onderwijs met betrekking tot mentorschap kan bijdragen aan het versterken van gelijke kansen voor leerlingen in Rotterdam. Het onderzoek levert waardevolle inzichten op voor het Expertisecentrum Maatschappelijke Innovatie en biedt gerichte aanbevelingen voor MoZ. Door de context van meertaligheid binnen het ISK-onderwijs als uitgangspunt te nemen en te onderzoeken in hoeverre elementen van kritisch mentorschap al zijn verweven binnen MoZ wordt zichtbaar waar nog ruimte is voor verdere ontwikkeling richting een meer bewust en rechtvaardig mentorprogramma. Deze inzichten zijn met name relevant voor het ISK-onderwijs, waar leerlingen met een meertalige en diverse achtergrond extra baat kunnen hebben bij een dekoloniale aanpak van mentorschap. Tegelijkertijd kunnen de bevindingen breder worden ingezet om mentorprogramma's en onderwijspraktijken in het algemeen te versterken.

Ook op wetenschappelijk gebied heeft dit onderzoek relevante bijdragen. Dekolonisatie is een breed onderzoeksgebied dat meerdere vakgebieden omvat, zoals sociologie, filosofie, genderstudies en wetenschapsstudies (De Lissovoy, 2010). Hoewel er binnen de academische literatuur aandacht is voor dekolonisatie binnen het onderwijs, is er nog weinig specifiek onderzoek naar de rol die mentorschap hierin kan spelen, met name in relatie tot meertaligheid binnen het ISK-onderwijs. Daardoor levert dit onderzoek een waardevolle bijdrage. Het sluit aan bij belangrijke sociologische thema's als dekolonisatie, structurele ongelijkheid en socialisatie, en kan laten zien hoe onderwijspraktijken kunnen bijdragen aan het reproduceren of juist doorbreken van ongelijkheid, dekoloniale denkbeelden, evenals hoe taaldiversiteit binnen sociale instituties zoals het onderwijs een plek krijgt. Hierbij speelt socialisatie een cruciale rol. Net zoals binnen het onderwijs normen en waarden worden overgedragen, kan mentorschap worden gezien als een vorm van socialisatie waarin dominante normen, zoals die rondom taal, kunnen worden doorgegeven (Berger & Luckmann, 1966; Durkheim, 1956).

1.4 Leeswijzer

In het vervolg van het onderzoek worden eerst de kernconcepten uitgelegd in het theoretisch kader. Daarna wordt de methodologie van het onderzoek behandeld, waarin de gekozen strategieën voor dataverzameling en steekproeftrekking worden besproken, gevolgd door ethische en privacyaspecten. Vervolgens wordt de methode van data-analyse toegelicht, waarna de resultaten worden gepresenteerd en geanalyseerd. Tot slot volgt de conclusie, waarin antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag, beperkingen worden besproken en aanbevelingen worden gedaan.

2. Theoretisch kader

In dit theoretische kader worden de drie kernconcepten voor dit onderzoek uiteengezet. Allereerst wordt het concept (de)kolonialiteit gedefinieerd, daarna wordt dekolonisatie binnen het onderwijs toegelicht, waarbij de rol van socialisatie als mechanisme wordt belicht. Vervolgens komt het concept meertaligheid aan bod, met de nadruk op hoe taal is verbonden met macht, sociale positie en erkenning binnen het onderwijs. Tot slot wordt het concept mentorschap besproken, gevolgd door een toelichting op MoZ, en wordt het concept kritisch mentorschap uiteengezet in vergelijking met traditioneel mentorschap, als middel voor dekoloniale benadering binnen mentorschap.

2.1 Dekolonialiteit

2.1.1 Definitie (de)kolonialiteit

Walter D. Mignolo (2006), een van de belangrijkste denkers binnen de dekoloniale theorie, identificeert twee vormen van kolonialiteit: kolonialiteit van het zijn en kolonialiteit van kennis (Mignolo, 2006). Kolonialiteit van het zijn verwijst naar de aanwezige hiërarchische structuren uit het kolonialisme die ervoor zorgen dat niet iedereen als gelijkwaardig wordt erkend (Mignolo, 2006). Daarentegen heeft kolonialiteit van kennis betrekking op het dominante Westerse kennisperspectief, dat andere vormen van kennis negeert of marginaliseert (Mignolo, 2006). Deze vormen van kolonialiteit zijn diepgeworteld en beïnvloeden ons dagelijks leven en onze ervaringen (Maldonado Torres, 2007).

Als tegenhanger van kolonialiteit wordt dekolonialiteit gedefinieerd als een beweging die zich verzet tegen moderniteit, welke niet los te zien is van kolonialiteit (Mignolo & Walsch, 2018; Maldonado Torres, 2007). Binnen deze context wordt dekolonialiteit beschouwd als een middel om “een alternatieve manier van denken, voelen, geloven, handelen en leven” te creëren (Mignolo & Walsch, 2018, p. 4). Een heldere definitie van dekolonisering wordt gegeven door Castro Montes et al. (2023, p. 8), die het

beschrijft als “de deconstructie van hoe het Europese beschavings-, vooruitgangs- en superioriteitsdenken nog steeds een impact heeft op onze kijk op de mens, de wereld en de geschiedenis, en nog steeds leidt tot de marginalisering van bepaalde groepen en van afwijkend gedrag.” Dit proces kent uiteenlopende inspanningen om de blijvende impact van het koloniale verleden aan te pakken en te herstellen (Stein & Andreotti, 2016). Ter verdieping van het concept dekolonialiteit gaan Mignolo en Walsch (2018) in op pluriversale dekolonialiteit. Hierbij benadrukken zij dat het van belang is om in plaats van één dominante denkwijze te hebben meerdere kennisvormen en narratieven, inclusief de Westerse, te erkennen en als gelijkwaardig te zien (Mignolo & Walsch, 2018).

Hoewel dekoloniale theorie een krachtig kader biedt, kent deze ook bepaalde beperkingen. Pappas (2017) stelt dat dekoloniale theorie vaak te abstract van aard is. Het levert te veel kritiek op het Westen en eurocentrisme, zonder nieuwe concepten of creatieve benaderingen aan te dragen (Getachew & Mantena, 2021). Daarnaast wordt dekolonisatie volgens Dhillon (2021) vaak gelijkgesteld aan inclusiebeleid. Dhillon (2021) benadrukt dat het belangrijk is om niet alleen te focussen op inclusie, maar ook dominante structuren kritisch te analyseren om daadwerkelijk impact te kunnen maken.

2.1.2 Dekoloniseren van het onderwijs

Ook in het onderwijs is de discussie over dekolonisering van belang, omdat het onderwijs invloed heeft op de wijze waarop de jeugd de wereld en hun medemensen zien, evenals welke normen en waarden zij meekrijgen (Castro Montes et al., 2023). Echter ligt de nadruk vaak op diversiteit als middel tot dekolonisatie, hoewel dit hiërarchische machtsstructuren niet uitdaagt (Stein & Andreotti, 2016).

Om het concept dekolonisering van het onderwijs te verduidelijken, differentieert Hammana (2019) tussen wat we ‘weten’ en wat we ‘doen’. Wat we ‘weten’ verwijst naar de kennis die wordt gedeeld, het onderwijscurriculum, terwijl wat we ‘doen’ betrekking heeft op de manier waarop les wordt gegeven en welke pedagogische methoden worden gebruikt (Hammana, 2019; Reid, 2018). Uit onderzoek blijkt dat het binnen het onderwijs van belang is om zowel wat we ‘weten’, als wat we ‘doen’ zorgvuldig te onderzoeken en kritisch te evalueren (De Lissovoy, 2010; Dennis, 2018; Freire, 1998). In het voortgezet onderwijs zijn verschillende vakken, zoals geschiedenis en aardrijkskunde, geworteld in eurocentrische perspectieven waarin Westerse kennis, overtuigingen en waarden als superieur worden gezien (Castro Montes et al., 2023). Ook in de academische wereld zijn eurocentrische normen diepgeworteld. Zo benadrukt Hammana (2019) dat grondleggers binnen de wetenschap voornamelijk witte mannen zijn, wat volgens Hammana veel zegt over de norm. Zo speelt de universiteitsbibliotheek bijvoorbeeld een cruciale rol in het beschikbaar stellen van bronnen met alternatieve narratieven (Icaza & Haandrikman, 2024). Echter is dit volgens Hammana niet voldoende. “Het onderwijs dekoloniseren

betekent dus dat we het Westen moeten decentraliseren, iets dat verder gaat dan het onderwijzen van alternatieve grondleggers” (Hammana, 2019).

2.1.3 Socialisatie als mechanisme

Socialisatie kan gedefinieerd worden als een (on)bewust proces waarbij vaak dominante kennis, samen met maatschappelijke normen, waarden, overtuigingen, machtsverhoudingen en economische structuren wordt overgedragen (Giroux, 1983). Socialisatie is hierdoor nauw verbonden met dekolonialiteit, aangezien het een rol speelt in de reproductie van eurocentrische denkbeelden en het marginaliseren van alternatieve kennisvormen in het klaslokaal.

Berger en Luckmann (1966) maken in hun werk onderscheid tussen primaire en secundaire socialisatie. Onder primaire socialisatie wordt de eerste socialisatie tijdens de kindertijd binnen het gezin verstaan (Berger & Luckmann, 1966). Hierbij wordt het individu door anderen gesocialiseerd, waardoor het onderdeel wordt van de maatschappij en hieraan kan deelnemen (Berger & Luckmann, 1966; Matthijssen, 1979). Na de primaire socialisatie vindt secundaire socialisatie plaats. Secundaire socialisatie verwijst naar het proces, waarbij een persoon die al gesocialiseerd is binnen het gezin, geïntroduceerd wordt in de realiteit van nieuwe sociale netwerken buiten het gezin (Berger & Luckmann, 1966). Dit gebeurt onder andere binnen instituties zoals het onderwijs, religieuze organisaties en arbeidsomgevingen (Durkheim, 1956).

Buiten het gezin om vormt met name het onderwijs een essentiële omgeving voor socialisatie (Berger & Luckmann, 1966; Durkheim, 1956). Binnen het onderwijs verwijst Giroux (1983) met het concept *hidden curriculum* (verborgen curriculum) naar de socialisatie waarin dominante normen, waarden en machtsstructuren worden overgedragen aan leerlingen buiten het reguliere curriculum om. Het verborgen curriculum beïnvloedt hoe leerlingen zichzelf zien en hoe zij de wereld begrijpen en interpreteren (Giroux, 1983). Docenten vervullen hierin een invloedrijke positie, omdat zij zelf ook gesocialiseerd zijn binnen bepaalde kaders en vaak onbewust deze kennis, normen en waarden overdragen op hun leerlingen, waarmee docenten bijdragen aan het proces van socialisatie binnen het onderwijs (Berger & Luckmann, 1966).

2.2 Meertaligheid

2.2.1 Internationale Schakelklassen (ISK)

In het ISK-onderwijs ligt de nadruk voornamelijk op het aanleren van de Nederlandse taal (Albeda, n.d.). Daarnaast is er ook aandacht voor andere vakken, zoals Engels en rekenen, evenals voor

de Nederlandse cultuur en door- en uitstroommogelijkheden (Albeda, n.d.). Internationale Schakelklassen in Nederland zijn bedoeld voor leerlingen tussen de 12 en 18 jaar die korter dan één jaar in Nederland verblijven en weinig of geen Nederlands spreken (Korpershoek et al., 2023). Voor leerlingen tussen de 17 en 21 jaar worden binnen het MBO aparte ISK-klassen ingericht (Albeda, n.d.). Deze unieke leeromgeving brengt leerlingen met uiteenlopende taal-, cultuur- en opleidingsachtergronden samen, die allemaal starten in een nieuw land, met een onbekende taal en onderwijssysteem (Dubbeld et al., 2025).

2.2.2 Taal, macht en meertaligheid in het onderwijs

De wijze waarop meertaligheid wordt benaderd, onthult onderliggende opvattingen over taalhiërarchie en wat als normaal wordt gezien. Volgens Fanon (1952) is taal een krachtig instrument. Taal weerspiegelt niet alleen hoe men de wereld interpreteert, maar bepaalt ook welke perspectieven dominant zijn (Kanobana, 2020). Zo kan taal ook invloed hebben op de machtsverdeling van perspectieven binnen het onderwijs (Kanobana, 2020). Ook Bourdieu (1991) bespreekt de relatie tussen taal en macht. Volgens Bourdieu (1991) dient taal als linguïstisch kapitaal. Dit houdt in dat talen verschillen in sociale waarden en dat dit invloed heeft op macht, kansen, acceptatie en status, afhankelijk van de mate van beheersing ervan (Bourdieu, 1991). De taal die iemand spreekt, maar ook het niveau, beïnvloedt de perceptie van diens intelligentie en capaciteiten (Bourdieu, 1991; Cornips, 2012).

Deze hiërarchie en ongelijkheid is beschreven door Cornips (2012) in relatie tot meertaligheid. In de Nederlandse maatschappij wordt bijvoorbeeld het spreken van Frans of Engels gezien als een voordeel, maar het spreken van Turks of Arabisch als beperkend (Cornips, 2012). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat meertaligheid vaak onterecht wordt gezien als een teken van taalachterstand (Cornips, 2012; Van Beuningen & Polišenská, 2019). Een taalachterstand houdt echter in dat iemand beperkte taalbeheersing heeft, vaak doordat diegene is opgegroeid in een taalarme omgeving (Cornips, 2012). Uit onderzoek blijkt echter dat van een taalachterstand vaak geen sprake is en meertaligheid juist meerwaarde heeft (Cornips, 2012; Van Beuningen & Polišenská, 2019). Volgens Cornips (2021) is taal altijd verbonden met identiteit en machtsverhoudingen, en heeft daarmee ook invloed op iemands sociale positie. Het erkennen van en interesse tonen in meertaligheid kan onder andere zorgen voor meer zelfvertrouwen bij leerlingen, een sterkere verbondenheid met hun achtergrond, de ontwikkeling van een meertalige identiteit en een breder wereldbeeld (Cornips, 2012; Van Beuningen & Polišenská, 2019). Meertaligheid zou bovendien kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van taalbewustzijn en het leren van andere talen, dankzij de overdraagbare cognitieve vaardigheden (Muysken & Kuiken, 2009; Van Beuningen & Polišenská, 2019).

Toch blijkt dat er in het onderwijs bijna nooit gebruik wordt gemaakt van de aanwezige talenkennis van leerlingen (Dubbeld et al., 2025). Dit komt onder andere doordat docenten meertaligheid in het klaslokaal vaak beschouwen als een verstoring van de controle en soms als oorzaak van uitsluiting

tussen leerlingen (Van Beuningen & Polišenská, 2019). Volgens Agirdag (2017) kan deze benadering leiden tot gevoelens van schaamte, onveiligheid en ongemak bij leerlingen, wat hun zelfvertrouwen en toekomstperspectief negatief beïnvloedt, vooral wanneer meertaligheid gestraft wordt.

Binnen het ISK-onderwijs speelt de sterke nadruk op het beheersen van het Nederlands een grote rol bij het bepalen van het door- of uitstroomniveau van leerlingen, wat volgens Bisschop et al. (2022) vaak leidt tot een te lage plaatsing. Hierdoor worden hun daadwerkelijke capaciteiten en ontwikkelingsmogelijkheden soms onvolledig ingeschat (Petit et al., 2024). Hoewel de focus op het Nederlands vaak tot verkeerde inschatting leidt, benadrukt onderzoek juist het belang van het erkennen en gebruiken van meertaligheid. Dit kan bijdragen aan een grotere betrokkenheid, zowel van leerlingen als ouders, een sterker gevoel van eigenwaarde, meer kansen, en betere prestaties op school (Muysken & Kuiken, 2009).

2.3 Mentorschap

2.3.1 Mentoren op Zuid (MoZ)

Mentoren op Zuid is een mentorprogramma dat is ontwikkeld door het EMI en is verbonden aan de Hogeschool Rotterdam. Studenten volgen het programma als (keuze)vak en worden daarmee mentor. MoZ wordt uitgevoerd op basisscholen, het voortgezet onderwijs en in Internationale Schakelklassen (EMI op Zuid, n.d.). Dit wordt ook wel *school-based mentoring* (schoolgebonden mentorschap) genoemd, waarbij leerlingen één op één samenkomen op school met mentoren en ondersteuning krijgen op zowel onderwijs als sociaal niveau (Herrera & Karcher, 2013). Volgens Randolph & Johnson (2008) draagt dit bij aan betere schoolresultaten en helpt het onderwijsongelijkheid tegen te gaan. Gedurende 20 weken worden MoZ-klassen gekoppeld aan scholen in Rotterdam, en worden studenten ook gematcht met een leerling op basis van hun interesses en doelen (Mentoren op Zuid, n.d.b.). Voor zowel studenten als de leerlingen maakt deelname aan het MoZ-programma onderdeel uit van het curriculum (Mentoren op Zuid, n.d.b.). Studenten leren onder begeleiding van getrainde docenten van de hogeschool hoe ze een goede en inspirerende mentor kunnen zijn (NPRZ, n.d.). Hoewel MoZ begon op scholen op Rotterdam-Zuid, is het inmiddels uitgebreid tot een programma op scholen in heel Rotterdam, met de focus op scholen met een achterstandsscore (EMIopZuid, n.d.). Het mentorprogramma heeft een breed doel, namelijk het vergroten van kansen en mogelijkheden van leerlingen in Rotterdam (Mentoren op Zuid, n.d.a.). Dit gebeurt onder andere door talenten te ontdekken, ondersteuning te bieden bij studie- of loopbaankeuzes en vakken zoals rekenen, begeleiding te geven in hun persoonlijke ontwikkeling en toekomstbeeld, en vooral door samen op een plezierige manier te leren (Mentoren op Zuid, n.d.a.; Hogeschool Rotterdam, n.d.).

2.3.2 Kritisch mentorschap als aanpak

Voor het verkennen van het concept kritisch mentorschap wordt de handleiding '*Critical Mentoring: A Practical Guide*' (2017), geschreven door Weiston-Serdan en Sánchez, als leidraad gebruikt. In tegenstelling tot traditioneel mentorschap, dat uitgaat van een hiërarchische relatie waarin de leerling als hulpbehoevend wordt gezien, hanteert kritisch mentorschap een dekoloniale benadering (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Vaak ligt de nadruk op deficit-denken, een benadering waarbij de focus voornamelijk ligt bij het kijken naar tekortkomingen van de leerling en wat er ontbreekt om succes te behalen (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Hierbij is enkel de interactie tussen de mentor en de mentee van belang en wordt er geen rekening gehouden met externe sociale en culturele factoren (Hagler, 2018; Weiston-Serdan & Sánchez, 2017).

In tegenstelling daarmee omarmt kritisch mentorschap juist externe sociale en culturele factoren, waaronder taal en cultuur, en benadert mentorschap met een kritische blik (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Het is hierbij van belang dat mentorschap een tweezijdig en gelijkwaardig proces is, waarbij zowel de mentee als de mentor van elkaar kunnen leren (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). De nadruk ligt niet op de tekortkomingen van mentees, maar op hun sterke kanten en talenten die als basis dienen voor verdere ontwikkeling (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017).

Daarnaast maken Weiston-Serdan en Sánchez (2017) op dat volwassenen soms moeite hebben te erkennen dat mentees al veel in huis hebben. Door dit te erkennen en een positieve, inspirerende aanpak te gebruiken, kan het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de mentees worden versterkt (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Weiston-Serdan en Sánchez (2017) verwijzen hiervoor naar het belang om los te komen van de *colonial settler approach*. In deze benadering treedt de mentor de reeds bestaand functionerende leefwereld van mentees uit gemarginaliseerde groepen binnen, als superieur, en onderschat of negeert deze, terwijl de mentee vaak al leeft in een omgeving met waardevolle kennis, cultuur en voorzieningen (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Als hier rekening mee gehouden wordt kan kritisch mentorschap gezien worden als een dekoloniserende praktijk (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017).

Bij kritisch mentorschap staat de jeugd centraal in het proces. Het is belangrijk dat jongeren zeggenschap hebben, zelf keuzes kunnen maken, en meer betrokken worden in het proces (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Daarbij is volgens Weiston-Serdan en Sánchez (2017) binnen kritisch mentorschap cultureel relevante pedagogiek ook van belang. Dit houdt in dat er rekening wordt gehouden met de cultuur, waaronder ook taal, van de mentee en dat dit wordt erkend en benut (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Vooral voor jongeren uit gemarginaliseerd groepen worden is het van belang dat mentoren zich bewust zijn van hun eigen positie, de kennis die zij overdragen en factoren zoals klasse, ras, seksualiteit, taal, cultuur, gender en intersectionaliteit die invloed hebben op kansen en ervaringen van mentees (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017; Howard, 2003).

Tot slot is kritisch mentorschap een continu proces van reflectie en bewustwording dat kan bijdragen aan dekolonisering binnen diverse domeinen (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Tegelijkertijd kent deze benadering ook uitdagingen. Mentoren kunnen weerstand ervaren bij het aangaan van kritische gesprekken, omdat deze confronterend en gevoelig kunnen zijn (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Bovendien blijkt het lastig om een dekoloniale aanpak volledig door te voeren binnen hiërarchische instituties (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017).

3. Methodologie

3.1 Dataverzameling en steekproefmethode

Voor de verzameling van kwalitatieve data is in dit onderzoek voornamelijk gekozen voor het afnemen van semi-gestructureerde interviews. De interviews zijn zowel fysiek als online afgenomen en duurden gemiddeld 50 minuten. De interviews zijn gericht op het onderzoeken van de benaderingen over dekolonisatie, meertaligheid en mentorschap binnen het ISK-onderwijs. Door het stellen van open vragen krijgen de respondenten de ruimte om hun eigen ervaringen, percepties en interpretaties te delen (Cresswell & Cresswell, 2023). Voor de interviews is gebruik gemaakt van een topiclijst met drie onderwerpen (Bijlage A). Eerst werd dekolonisatie van het onderwijs besproken, vervolgens de percepties over meertaligheid binnen het ISK-onderwijs, en tot slot (kritisch) mentorschap.

De interviews zijn afgenomen bij een gevarieerde groep respondenten om verschillende perspectieven te verzamelen die bijdragen aan het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen. Hiervoor is gebruikgemaakt van een combinatie van steekproefstrategieën. Respondenten zijn aanvankelijk geworven via het eigen netwerk van de onderzoeker en het netwerk van MoZ aan de hand van een criteriumgerichte steekproef (Shaheen & Pradhan, 2019). Hierbij is specifiek geselecteerd op basis van het criterium dat respondenten ervaring hebben met lesgeven aan ISK-klassen, zelf op een ISK-school hebben gezeten, of betrokken zijn bij MoZ en het ISK-onderwijs. Deze selectie was gericht op het waarborgen van een zo breed mogelijke representatie van perspectieven, door tenminste één respondent per invalshoek te betrekken. Vervolgens is er gebruikgemaakt van *snowball sampling*, waarbij via het netwerk van respondenten aanvullende respondenten zijn geworven (Shaheen & Pradhan, 2019). Door het aanhouden van duidelijke selectiecriteria is de betrouwbaarheid van de steekproef vergroot. Daarnaast draagt het betrekken van respondenten met relevante ervaring en kennis bij aan de validiteit van het onderzoek.

De steekproef bestaat uit tien deelnemers en omvat één MoZ-docent die werkt met een ISK-groep, twee voormalige ISK-leerlingen, twee onderwijsassistenten werkzaam binnen het ISK, twee ISK-docenten (waarvan één werkt met MoZ), twee programmacoördinatoren van MoZ (waarvan één ook

MoZ-docent en één voormalig MoZ-docent), en één MoZ-mentor met ervaring in het begeleiden van een ISK-leerling. Een overzicht van de respondenten, inclusief gebruikte pseudoniemen, is te vinden in Bijlage B. De keuze voor een gevarieerde groep is gemaakt om zo veel mogelijk verschillende perspectieven te krijgen. ISK-leerlingen kunnen hun persoonlijke ervaringen met het ISK en hoe meertaligheid binnen het ISK-onderwijs wordt benaderd delen. ISK-docenten en ISK-onderwijsassistenten bieden daarnaast een perspectief op hoe zij meertaligheid in de praktijk benaderen op het ISK en wat hun opvattingen hierover zijn. Tot slot kan de geïnterviewde MoZ-mentor, samen met docenten en programmacoördinatoren inzicht geven in de mate waarin MoZ in opvattingen en praktijk aansluit bij een dekoloniale benadering van mentorschap.

Aanvullend op de interviews zijn er gedurende 20 weken participerende observaties uitgevoerd binnen een MoZ-traject met ISK-leerlingen. Participerende observaties bieden aanvullend en diepgaand inzicht in de casus (Cresswell & Cresswell, 2023). Deze observaties geven inzicht in de werking van MoZ in de praktijk, de wijze waarop de ISK-groep wordt benaderd en in hoeverre de werkwijze aansluit bij principes van kritisch mentorschap. Het combineren van verschillende methoden, triangulatie, versterkt zowel de validiteit als de betrouwbaarheid van het onderzoek (Cresswell & Cresswell, 2023). De observaties bestonden uit het bijwonen van de voorbereidende les voor mentoren, de wekelijkse mentorbijeenkomsten, en intervisies waarin werd gereflecteerd op de mentorbijeenkomst.

In kwalitatief onderzoek is het van belang kritisch te zijn op de eigen positionering als onderzoeker en de invloed daarvan op het onderzoeksproces (Cresswell & Cresswell, 2023). In dit onderzoek vervult de onderzoeker zowel de rol van mentor binnen het MoZ-programma als die van onderzoeker. Deze dubbele positie kan invloed hebben op de waarnemingen, evenals op de interacties en het gedrag van deelnemers tijdens de bijeenkomsten. Om die reden is er bewust stilgestaan bij de eigen achtergrond, cultuur, ervaringen en eventuele aannames die van invloed kunnen zijn op de interpretatie van de data (Cresswell & Cresswell, 2023). Deze reflexieve houding draagt bij aan het zoveel mogelijk beperken van mogelijke invloed en om bias te voorkomen (Cresswell & Cresswell, 2023). Om de betrouwbaarheid en validiteit te versterken zijn tijdens de observaties aantekeningen zo objectief mogelijk genoteerd, zodat deze later in het onderzoekstraject zo min mogelijk door bias beïnvloed worden.

3.2 Ethiek en privacy

Ethiek en privacy zijn cruciaal om mee te nemen in kwalitatief onderzoek (Cresswell & Cresswell, 2023). Aangezien dit onderzoek gevoelige thema's behandelt, zoals dekolonisatie en ongelijkheid, zijn respondenten die zich inzetten voor inclusiever onderwijs vaak sneller bereid hun ervaringen te delen. Hierdoor kunnen kritischere perspectieven mogelijk onderbelicht blijven, wat invloed

kan hebben op de verkregen inzichten. Om deze beperking zoveel mogelijk te verminderen en te zorgen voor vertrouwen en een veilige omgeving waar respondenten open kunnen delen, hebben zij voorafgaand aan de interviews een informatie- en toestemmingsverklaring ontvangen (Bijlage C). Deze informatie- en toestemmingsverklaring is van groot belang vanwege ethische en privacyoverwegingen, zodat de rechten en bescherming van respondenten gewaarborgd blijven (Cresswell & Cresswell, 2023). Naast dat het onderzoek wordt toegelicht in de verklaring, staat ook vermeld dat vertrouwelijk wordt omgegaan met de gegevens en data, en dat deelname op elk moment kan worden stopgezet. Daarbij wordt anonimiteit gewaarborgd door het gebruik van pseudoniemen, wat ook bijdraagt aan het verkrijgen van zo eerlijk mogelijke antwoorden. Ook het zorgvuldig controleren van transcripten om fouten te voorkomen vergroot betrouwbaarheid (Cresswell & Cresswell, 2023). Tot slot is transparantie over het onderzoek ook tijdens de participerende observaties van groot belang. De aanwezigen zijn geïnformeerd over de observatie en zijn ervan verzekerd dat alle bevindingen anoniem worden verwerkt (Ciesielska et al., 2018).

3.3 Data-analyse

Voor de analyse van de verzamelde data wordt gebruikgemaakt van Atlas.ti om de kwalitatieve gegevens te coderen. De interviews zijn inductief gecodeerd volgens de werkwijze van Thomas (2003). Hierbij komen de codes zelf voort uit de data en worden ze vervolgens systematisch geordend om thema's zichtbaar te maken (Thomas, 2003).

Tijdens het coderingsproces zijn de interviews als eerst thematisch gecodeerd, met thema's zoals *de kracht van meertaligheid*, *dekolonisatie*, *beleid binnen het ISK*. Deze thema's zijn vervolgens verder gecategoriseerd. Daarnaast zijn de codes ingedeeld op basis van het type respondent om verschillen en overeenkomsten tussen de perspectieven inzichtelijk te maken. Tot slot zijn de voor het onderzoeksdoel relevante thema's gekoppeld aan het theoretisch kader en geanalyseerd.

Naast de thematische analyse is ook gekeken naar de onderliggende discourse. Hierbij is onderzocht in hoeverre uitspraken en overtuigingen van respondenten passen binnen dominante denkkaders, bijvoorbeeld rondom taal en onderwijs (Handford & Gee, 2012). Dit perspectief is meegenomen in de analyse van de resultaten.

4. Resultaten

Voor de presentatie van de resultaten is gekozen voor een thematische indeling in drie hoofdonderdelen: *Meertaligheid binnen het ISK*, *de benadering van MoZ ten aanzien van ISK en meertaligheid*, en *de Dekoloniale potentie van Mentoren op Zuid binnen ISK-context*. Ieder onderdeel

beantwoordt één deelvraag en draagt zo bij aan het beantwoorden van de hoofdvraag. De resultaten worden niet alleen beschreven, maar ook geanalyseerd in het licht van het theoretische kader.

4.1 Meertaligheid binnen het ISK: tussen aanpassing en erkenning

Deelvraag 1: Hoe wordt meertaligheid van leerlingen benaderd binnen het ISK-onderwijs en welke aspecten beïnvloeden dit?

4.1.1 Beperkte erkenning van meertaligheid

Uit de interviews blijkt dat er binnen het ISK-onderwijs weinig structurele erkenning is voor meertaligheid. Voormalig ISK-leerlingen Elias en Anna gaven aan dat hun taal en culturele achtergrond weinig aandacht kregen, waardoor zij zich vaak niet gezien voelden. Anna omschrijft dit als “*insane*” en geeft aan dat erkenning van taal en cultuur cruciaal is voor het zelfbeeld en de identiteit van leerlingen. Dit geldt vooral in de “*chaotische*” en kwetsbare periode van aankomst in een nieuw land, waar leerlingen omringd zijn door diverse talen en culturen, maar zonder duidelijke begeleiding (Elias & Anna). Deze ervaringen passen binnen een herkenbaar patroon van onzekerheid in de ISK-fase, zoals geschetst door Dubbeld et al. (2025). De afwezigheid van aandacht voor thuistalen wijst op eenzijdige taalgerichtheid binnen het onderwijs. Dit kan worden opgevat als een voorbeeld van kolonialiteit van kennis (Mignolo, 2006), waarbij westerse normen die uitgaan van één dominante taal overheersen, terwijl andere talen en vormen van kennis ongewaardeerd blijven.

4.1.2 Taalbeleid: de focus op het Nederlands

Deze eenzijdige focus op de Nederlandse taal komt voornamelijk terug in het beleid binnen ISK-scholen. Volgens ISK-docenten en onderwijsassistenten wordt meertaligheid heel soms toegestaan in lesmateriaal, maar verder voornamelijk functioneel ingezet, bijvoorbeeld bij vertalingen in noodgevallen, en zelden als volwaardige leerbron (Bente, Jade & Sena). Verschillende respondenten gaven aan dat het gebruik van andere talen wordt ontmoedigd. In sommige gevallen wordt het spreken van een andere taal zelfs geregistreerd in Magister (Sena). Een dergelijke beleidsmatige benadering kan bijdragen aan gevoelens van schaamte en onzekerheid bij leerlingen voor het spreken van hun thuistaal (Agirdag, 2017). Hiermee wordt een hiërarchie van talen in stand gehouden, waarin het Nederlands als superieur wordt beschouwd. Zoals Bourdieu (1991) beschrijft, beïnvloedt de positie van een taal in deze hiërarchie niet alleen de status van de taal zelf, maar ook die van haar sprekers, met gevolgen voor het zelfbeeld en de onderwijskansen van leerlingen.

4.1.3 De invloed van docenten

Tegelijkertijd wordt duidelijk dat de mate waarin meertaligheid wel ruimte krijgt, sterk afhangt door de visie en inzet van docenten. Sommige docenten zoeken actief verbinding met leerlingen via hun thuistaal, bijvoorbeeld door Arabisch te leren of taalspelletjes te gebruiken (Jade & Bente). *“Ik heb wel een paar collega’s die bezig zijn met bijvoorbeeld het leren van Arabisch (...) dus die het in hun les ook gebruiken”* (Bente). Aan de andere kant houden sommige collega's vast aan een strikt Nederlands gerichte aanpak, waarbij leerlingen worden verwacht zich zo veel mogelijk aan te passen (Jade en Sena). Dit sluit aan bij bevindingen van Van Beuningen & Polišenská (2019), die aantonen dat meertaligheid in het onderwijs vaak wordt geassocieerd met verlies van controle in de klas. Dat gevoel wordt bevestigd door Jade. Dit onderscheid in benadering tussen docenten onderstreept dat er geen structurele pedagogiek bestaat rondom meertaligheid, de verantwoordelijkheid ligt bij het individu. Hierdoor wordt erkenning en benutting van meertaligheid afhankelijk van persoonlijke inzet en overtuiging. De invloed van docenten blijkt hierin cruciaal. Docenten bepalen tot op zekere hoogte welke talen en perspectieven ruimte krijgen in de klas. Zoals Giroux (1983) stelt, geven onderwijsprofessionals ook bepaalde normen en overtuigingen door, zoals het idee dat alleen de Nederlandse taal als standaard wordt gezien. Ook Berger en Luckmann (1966) benadrukken dat via dagelijkse interacties docenten bijdragen aan het bevestigen van wat als normaal of vanzelfsprekend wordt gezien.

4.1.4 Meertaligheid als kracht

Ondanks het ontbreken van een gestructureerde aanpak benadrukten meerdere respondenten dat meertaligheid juist als kracht moet worden gezien, zowel op sociaal-emotioneel als op cognitief gebied.

ISK-docent Gabriel benoemt dat het waarderen van meertaligheid een gevoel van trots kan creëren bij leerlingen. *“Nee, maar dat is hun eigen cultuur en hun eigen beleving, dat is sowieso altijd wel belangrijk, maar zeker in een vreemd land”* (Gabriel). Ook Sena, Jade en Bente geven aan dat leerlingen binnen het ISK soms juist extra waardering nodig hebben, omdat ze wat gevoeliger zijn en vaker een rugzakje hebben. Jade merkt op dat aandacht voor de culturele en taalkundige diversiteit ook bijdraagt aan het mentale welzijn van leerlingen. Ze vertelt hoe ze soms op school muziek uit verschillende landen gebruikt wordt om samen plezier te maken en van elkaar te leren, wat volgens haar zorgt voor meer zelfvertrouwen en een sterker gevoel van verbondenheid. Volgens Bente is het ook belangrijk om ISK-leerlingen bewust te maken van het belang van meertaligheid voor latere kansen, wat volgens Bente ook bijdraagt aan een positief zelfbeeld.

Uit de interviews met voormalig ISK-leerlingen blijkt dit duidelijk. Anna vertelt dat leerlingen zich meer gehoord en begrepen zullen voelen wanneer hun taal en cultuur ruimte krijgen, iets wat zij essentieel vindt in de onzekere en chaotische periode waarin ISK-leerlingen zich verkeren. Ook Elias

ervaart zijn eigen taal als een veilige basis en vindt dat hierop inspelen kan helpen om de landing in een nieuw land te verzachten. Zo werd onderling daarom wel hun thuistaal gesproken (Elias & Anna). “*Daar voelt het gewoon veilig mee*” (Elias). Volgens Elias moet er balans zijn. Het leren van het Nederlands is noodzakelijk, maar er zou tegelijkertijd ruimte moeten zijn voor andere talen (Elias). Daarbij is volgens Elias het vertalen bij spoedgevallen op school iets waar hij trots op was en wat zorgt voor meer betrokkenheid van leerlingen. “*Ik, ik kan iets, Ik kan iets. Dat is een van de positieve dingen vind ik eraan*” (Elias).

Het belang dat respondenten hechten aan het erkennen en waarderen van meertaligheid komt overeen met de literatuur, waarin wordt benadrukt dat dit bijdraagt aan het zelfvertrouwen van leerlingen, de verbondenheid met hun eigen taal versterkt, en helpt bij een ruimer perspectief door van elkaar te leren (Cornips, 2012; Van Beuningen & Polišínská, 2019).

Meertaligheid wordt ook op cognitief vlak als een kracht ervaren. Zo vertellen Gabriel en Bente dat ze open staan voor het verantwoord inzetten van meertaligheid, omdat zij de mogelijkheden erkennen om daarmee het leren van Nederlands te ondersteunen. Dit sluit aan bij de literatuur die benadrukt dat meertalige leerlingen beschikken over overdraagbare cognitieve vaardigheden, welke zij effectief kunnen inzetten binnen het leerproces (Muysken & Kuiken, 2009; Van Beuningen & Polišínská, 2019).

4.1.5 Negatieve sociale gevolgen

Ondanks de kracht van meertaligheid, blijken de sociale gevolgen van taalhiërarchie merkbaar. Verschillende respondenten geven aan dat ISK-leerlingen vaak moeite hebben om contact te leggen met reguliere leerlingen die goed Nederlands spreken, waardoor een sterke scheiding blijft bestaan. Tenzij scholen zich hier bewust voor inzetten (Bente). Hoewel leerlingen soms via bijbaantjes wel contact hebben, gaat dit meestal om werk binnen familie of taalnetwerken (Jade en Gabriel). Voor veel ISK-leerlingen is school een van de weinige plekken waar zij sociaal contact hebben met andere leerlingen en Nederlandse docenten. Voor veel ISK-leerlingen vormt school daarmee niet alleen plek voor onderwijs, maar ook de belangrijkste plek van socialisatie, waarin normen, kennis, overtuigingen over taal, cultuur en succes worden doorgegeven (Giroux, 1983). Voor ISK-leerlingen betekent dit dat zij zich moeten aanpassen aan dominante normen, terwijl hun eigen taal en achtergrond nauwelijks erkend worden.

Daarnaast vertellen voormalig ISK-leerlingen Anna en Elias dat ze gepest en uitgesloten werden door reguliere leerlingen vanwege gebrekkig Nederlands of hun accent. Dit weerspiegelt hoe er verschil is in de sociale waarden van talen en hoe het niet beheersen van het Nederlands invloed heeft op de acceptatie en status binnen de schoolomgeving (Bourdieu, 1991). Tegelijkertijd zijn er momenten waarop respondenten de dominante norm ter discussie stellen. Zo zegt MoZ-docent Yara: “*Mijn accent is mijn*

identiteit en dit verbeter ik niet”, dit is ook iets wat ze leerlingen mee wilt geven. Dit wijst op bewustzijn van de rol van taal in sociale context, ook als dit niet expliciet zo benoemd wordt.

Tot slot zorgt de focus op accenten en gebrekkig Nederlands er soms voor dat leerlingen onterecht op een te laag niveau doorstromen. Elias benoemt deze onderschatting: “*Ja, ze (ISK-leerlingen) kunnen heel veel, ze zijn niet dom, alleen niet in onze taal (Nederlands)*”. Hiermee bevestigt hij dat onderschatting en lage door- en uitstroom een bekend probleem vormen binnen het ISK-onderwijs, zoals ook door Bisschop et al. (2022) is beschreven. Deze uitdaging illustreert hoe taalvaardigheid vaak wordt gebruikt als maatstaf voor intelligentie, wat aansluit bij Bourdieu’s (1991) theorie over linguïstisch kapitaal. Ook heeft deze ongelijke beoordeling van leerlingen direct gevolgen voor hun onderwijsloopbaan (Petit et al., 2024).

Samenvattend blijkt uit deze resultaten dat er binnen het ISK-onderwijs sprake is van een spanning tussen de beleidsmatige nadruk op het leren van Nederlands en aanpassing aan de norm, en het verlangen naar erkenning en benutting van meertaligheid als kracht. Meertaligheid van leerlingen wordt zelden benut en is sterk afhankelijk van individuele docenten. Deze situatie versterkt de koloniale hiërarchie van talen, waarin alleen het Nederlands is gepositioneerd als legitieme kennisvorm. Toch laten ervaringen en kennis zien dat meertaligheid ook een krachtig instrument kan zijn voor verbinding, erkenning en cognitieve ontwikkeling.

4.2 Benadering meertaligheid door MoZ binnen ISK-context

Deelvraag 2: Hoe wordt het ISK-onderwijs en meertaligheid benaderd door Mentoren op Zuid?

4.2.1 Mentoren op Zuid, ISK en meertaligheid in de praktijk

Binnen het programma Mentoren op Zuid wordt in theorie uitgegaan van een waarderende benadering, waarbij kwaliteiten en perspectieven van leerlingen worden erkend en als uitgangspunt dienen (Noor). In lijn met deze visie benadrukt MoZ-programmacoördinator Noor dat meertaligheid perfect past binnen deze benadering.

Toch blijkt uit de interviews dat deze erkenning in de praktijk nauwelijks bewust of structureel wordt toegepast. Binnen MoZ wordt meertaligheid wel degelijk gezien als iets waardevols, maar wordt zelden actief benut. MoZ-docent en programmacoördinator Ayla geeft aan: “*Ik weet dat het een kracht heeft. Alleen ik vind het als docent wel een uitdaging, omdat ik niet weet hoe ik dat dan kan inzetten*”. Ayla en Yara wijzen beide op een gebrek aan praktische handvatten om met meertaligheid om te gaan, vooral binnen een context als het ISK, waar de taaldiversiteit erg groot is.

Hoewel MoZ zich richt op brede begeleiding en mentoren en leerlingen daarin veel vrijheid hebben om zelf invulling te geven aan het traject (Mentoren op Zuid, n.d.a.; Hogeschool Rotterdam, n.d.), blijkt uit het interview met MoZ-mentor Lina en uit eigen observaties dat de begeleiding binnen de ISK-groep zich in de praktijk vooral richt op het verbeteren van de Nederlandse taal (Lina & eigen observatie). Mentoren kiezen regelmatig voor dit doel omdat de taalbarrière soms in de weg kan zitten, dit het meest concreet lijkt, maar ook omdat het opstellen van andere doelen soms lastig is (volgens eigen waarneming). Volgens Lina komt het gebruik van andere talen nauwelijks aan bod en zijn weinig mentoren zich bewust van de toegevoegde waarde die meertaligheid binnen het mentortraject kan hebben. Zoals ook uit de literatuur blijkt, kan meertaligheid bijdragen aan de ontwikkeling en het leerproces van leerlingen, doordat het ingezet kan worden als kracht in plaats van als tekort (Muysken & Kuiken, 2009).

4.2.2 Mentoren op Zuid: voorbereiding van docenten en mentoren

Uit de interviews komt bovendien naar voren dat MoZ-mentor Lina en MoZ-docenten zich onvoldoende voorbereid voelden op het werken met ISK-leerlingen. Zowel inhoudelijke kennis over de doelgroep en hun onderwijscontext als aan praktische ondersteuning ontbraken. Respondent Yara en vertelt dat zij nauwelijks werd voorbereid op het begeleiden van een mentortraject binnen een ISK, terwijl deze groep volgens haar een andere benadering vraagt dan reguliere groepen. Ze vindt dat Mentoren op Zuid hierin te weinig onderscheid maakt en te algemeen blijft in de communicatie richting docenten en mentoren (Yara). *“Ze (mentoren) weten echt niet wat ISK inhoudt”*, vertelt Yara, waardoor mentoren onvoorbereid aan het traject beginnen dat veel verantwoordelijkheid vraagt (Yara). Ook het lesmateriaal dat zij ontving, een oude powerpoint, sloot volgens haar niet aan bij de realiteit (Yara). Lina vertelt over deze powerpoint dat ze het verwarrend en onduidelijk vond, en dat pas tijdens de eerste bijeenkomst duidelijk werd dat het om een mentortraject met een ISK-groep ging. Deze week af van de verwachtingen van de meeste mentoren over het mentorprogramma (volgens eigen waarneming). *“Het is zo dat je gewoon te weinig informatie hebt gekregen. En dat je je eigen verwachtingen moest je invullen”* (Lina). Door deze verrassing voelden sommige mentoren zich teleurgesteld en terughoudend over hun rol (volgens eigen waarneming). Literatuur benadrukt het belang van gerichte voorbereiding wanneer er gewerkt wordt in een meertalige context. Zonder onvoldoende kennis over taaldiversiteit kan meertaligheid niet effectief benut worden (Van Beuningen & Polišínská, 2019), en blijft de complexe relatie tussen taal, identiteit en ongelijkheid vaak onbesproken (Muysken & Kuiken, 2009; Cornips, 2012). Hierdoor wordt meertaligheid eerder als obstakel dan als kracht benaderd.

Yara geeft aan dat binnen het programmateam van MoZ onvoldoende expertise en aandacht is voor het werken met ISK-leerlingen (Yara). MoZ-programmacoördinator Noor vindt dit ook onwenselijk en geeft aan dat de kwaliteit van het programma soms ten koste gaat door beperkingen in tijd en

middelen. Volgens Noor is er geen gerichte training over het ISK, meertaligheid of culturele diversiteit, terwijl ze ook vindt dat het begeleiden van een ISK-groep vraagt om meer toewijding en bewustzijn dan vaak wordt aangenomen. Daaraan voegt ze toe dat docenten en mentoren juist in deze context baat zouden hebben bij meer bewustwording en tools om met zulke thema's om te gaan (Noor). Noor voegt het volgende toe: *“Ik denk ook hier weer dat het dus echt heel belangrijk is dat je een groep zoekt die affiniteit heeft met dit thema. Dus bijvoorbeeld van een talenopleiding. Dat zijn studenten die hebben al interesse voor taal. Die mogen wat mij betreft zich heel bewust zijn van al deze thema's”*.

Kortom, Mentoren op Zuid zet wel in op een waarderende benadering, maar sluit deze niet goed aan op de ISK-context. Hierdoor missen docenten en mentoren de juiste voorbereiding en handvatten. De focus komt vaak te liggen op het leren van Nederlands, terwijl de meertaligheid van leerlingen nauwelijks wordt benut en vooral als een obstakel blijft bestaan.

4.3 Dekoloniale potentie van MoZ binnen ISK-context

Deelvraag 3: Hoe geven betrokkenen van het ISK en MoZ betekenis aan dekolonisatie van het onderwijs, en in hoeverre komen elementen van kritisch mentorschap naar voren?

4.3.1 De betekenis van dekolonisatie binnen het onderwijs

Uit de interviews blijkt dat kennis over het concept dekolonisatie binnen het onderwijs sterk uiteenloopt. Ayla, Gabriel, Yara en Bente verbinden dekolonisatie binnen het onderwijs met thema's als westerse dominantie en superioriteit. Uit de literatuur blijkt dat dit samenhangt met de kolonialiteit van kennis, waarbij het dominante westerse perspectief andere vormen van kennis negeert (Mignolo, 2006). Daarnaast zijn ook andere thema's zoals het slavernij verleden en structurele ongelijkheid in kennis en kansen genoemd (Ayla en Yara). Jade gaf aan dat dekoloniseren binnen het onderwijs voor haar betekent dat het onderwijs moet aansluiten bij mensen uit verschillende culturen en landen, en hun geschiedenis en realiteit ook moet weerspiegelen en erkennen. *“Waar misschien een manier van onderwijs hoe we dat nu doen, niet helemaal aansluit, vooral niet op zo'n ISK”* (Jade). Deze opvattingen sluit heel goed aan op de definitie van Hammana (2019), die stelt dat dekolonisatie in het onderwijs draait om de vraag welke kennis wordt gedeeld en op welke wijze. Noor wijst erop dat studenten zich vaak niet bewust zijn van hun eigen koloniale denkbeelden. Dit komt doordat kolonialiteit diep verankerd is en soms op subtiele wijze aanwezig is in ons dagelijks leven en beleving (Maldonado Torres, 2007).

In tegenstelling gaven Anna en Sena aan niet te weten wat met dekolonisatie van het onderwijs bedoeld werd. Ook Elias kende de term niet, maar associeerde kolonisatie binnen het onderwijs wel met

het eenzijdige ruimte geven aan de Nederlandse taal en cultuur binnen het ISK. Het feit dat niet iedereen het begrip dekolonisatie kent, betekent niet dat koloniale denkbeelden er niet zijn, maar maakt het soms wel lastiger om ze bewust te herkennen en aan te pakken.

4.3.2 Kritisch mentorschap in de praktijk

Hoewel respondenten niet bekend zijn met het concept kritisch mentorschap, blijken hun ervaringen en opvattingen wel degelijk elementen ervan te bevatten. Zoals al eerder benoemd werkt Mentoren op Zuid vanuit een waarderende benadering. Dit sluit goed aan op het krachtgericht denken binnen kritisch mentorschap, waarbij de nadruk ligt op de talenten en potentieel van leerlingen (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Dit idee komt terug in verschillende uitspraken van respondenten. Zoals al eerder vermeld, wijst Bente op het belang van het benoemen en waarderen dat veel ISK-leerlingen meerdere talen spreken en de kansen die het biedt op de arbeidsmarkt. Ook vertelt Anna bijvoorbeeld: *“De pastor zei vandaag ook.. we overlook jongeren so much, en ze hebben zoveel potentie. Ze hebben echt zoveel kennis, we have to learn to listen”*. Dit sluit ook aan bij het element *youth centrism* in kritisch mentorschap, waarbij het erg belangrijk is om jongeren actief te betrekken en te erkennen als kennisbronnen (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Daarnaast vindt Bente het ook belangrijk om jezelf regelmatig te herinneren aan thema's zoals ongelijkheid, culturele relevante pedagogiek en dekolonisatie, en er met anderen het gesprek over te blijven voeren. Ook benoemt Gabriel het belang van bewustzijn rondom intersectionaliteit, met name hoe hij zichzelf als docent verhoudt tot zijn leerlingen. Dit sluit aan bij de kern van kritisch mentorschap, waarin bewustwording en reflectie op sociale en culturele invloeden centraal staan (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017).

Tot slot benadrukken een aantal respondenten dat mentoren zich bewust moeten zijn van hun eigen aannames en vaak onbewuste oordelen. Jade benoemt dat betrokkenen soms geneigd zijn om leerlingen te zien als *“zielig”*, terwijl ze juist capabel en veerkrachtig zijn. *“Zij hebben jou ook net zoveel te leren als jij hen”* (Jade). Dit slaat op het belang van kritisch mentorschap om gelijkwaardig te werk te gaan (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Al met al spreken veel respondenten over het belang van bewustwording en erkenning waarmee wordt erkend dat bestaande structuren in het onderwijs en mentorschap niet vanzelfsprekend inclusief zijn.

4.3.3 Intervisie: ruimte voor reflectie

Een belangrijk moment waar ruimte is voor reflectie, een kernaspect van kritisch mentorschap, zijn de wekelijkse intervisiebijeenkomsten. Noor vertelt dat de intervisie bedoeld is om samen in gesprek te gaan over het mentorschap. *“Het is in basale zin ervaringen delen en van ervaringen leren. En dat kun je doen door daar met elkaar over te praten, dat kun je doen door daar met elkaar een oefening over te*

doen” (Noor). Mentoren worden tijdens de intervisie ondersteund door de MoZ-docent (Noor). Toch blijkt dat deze ruimte in de praktijk weinig wordt benut om mentoren voldoende te ondersteunen en om thema’s als sociale ongelijkheid en meertaligheid te bespreken (volgens eigen waarneming). Volgens Yara is de beschikbare tijd van 30 minuten voor de intervisie te kort om deze optimaal te benutten. Ook Lina geeft aan dat de intervisies haar tot nu toe weinig hebben opgeleverd, vooral doordat er duidelijke richting en houvast ontbreekt. Hierdoor blijft een belangrijk aspect van kritisch mentorschap, namelijk bewust reflecteren, grotendeels onbenut (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017).

Al met al blijkt dat de respondenten wel enige kennis hebben over wat dekolonisatie in het onderwijs kan betekenen, maar dit begrip is niet duidelijk of breed gedeeld. Elementen van kritisch mentorschap komen in verschillende interviews terug, zoals het erkennen van talenten en het belang van bewustwording, maar worden niet structureel meegenomen in de aanpak van Mentoren op Zuid. Zo blijkt ook uit de intervisiemomenten, die in theorie ruimte bieden voor reflectie, maar in de praktijk niet optimaal worden benut.

5. Conclusie

5.1 Samenvatting en conclusie

In dit onderzoek stond de volgende hoofdvraag centraal: *Hoe wordt meertaligheid op het ISK benaderd en op welke wijze kan Mentoren op Zuid een dekoloniserende rol spelen binnen deze meertalige context?* Door middel van semi-gestructureerde interviews en participerende observaties zijn inzichten verzameld over hoe meertaligheid in het ISK wordt benaderd en hoe Mentoren op Zuid binnen deze context vorm krijgt. Dit schetst een beeld van de huidige benadering van taal en mentorschap in het onderwijs, en laat zien waar kansen liggen voor een meer dekoloniale aanpak van mentorschap.

Uit de resultaten blijkt dat meertaligheid binnen het ISK-onderwijs voornamelijk eenzijdig wordt benaderd, met sterke nadruk op het beheersen van het Nederlands. Hoewel dit aansluit bij de doelstelling van het ISK, krijgen andere talen nauwelijks ruimte of erkenning. Het gebruiken van andere talen wordt meestal ontmoedigd of soms zelf geregistreerd in schooladministratiesystemen, wat een voorbeeld is van kolonialiteit van kennis (Mignolo, 2006). Dit betekent dat er weinig ruimte is voor andere kennisvormen dan de Westerse, wat zich ook uit in uitsluiting en pesten van ISK-leerlingen op basis van hun beheersingsniveau van het Nederlands. Hiermee wordt de sociale positie van de leerling beïnvloed, wat aansluit bij het inzicht uit de literatuur dat taal niet alleen een communicatiemiddel is, maar ook een instrument van macht en sociale hiërarchie (Bourdieu, 1991). Taalvaardigheid bepaalt vaak in hoeverre

iemand toegang heeft tot kansen, waardoor het beheersen van de dominante taal bijdraagt aan het in stand houden van sociale ongelijkheid. Juist daarom is het belangrijk om alternatieve benaderingen te overwegen, waarin meertaligheid juist wordt gezien als kracht. Onderzoek toont aan dat het erkennen en benutten van meertaligheid cognitieve en sociaal-emotionele voordelen biedt (Cornips, 2012; Van Beuningen & Polišínská, 2019).

Sommige docenten proberen wel ruimte te creëren voor meertaligheid, wat een positief effect heeft op het welzijn en zelfvertrouwen van leerlingen. Dit toont aan dat bewustwording en alternatieve benaderingen mogelijk zijn, maar de afhankelijkheid van persoonlijke inzet wijst op het ontbreken van structurele visie op taaldiversiteit binnen het onderwijs. Dit terwijl het dekoloniseren van onderwijs juist vraagt om reflectie op de normen en de manier waarop deze worden gereproduceerd (Hammana, 2019). Dit is iets wat binnen het ISK en MoZ nog onvoldoende aanwezig is.

Binnen MoZ wordt gewerkt vanuit een waarderende benadering waarin talentontwikkeling en gelijkwaardigheid worden benadrukt, maar in de praktijk wordt deze insteek onvoldoende vertaald naar de specifieke context van ISK-leerlingen. Meertaligheid wordt zelden erkend of actief ingezet als pedagogisch uitgangspunt. Zowel mentoren als docenten geven aan zich onvoldoende voorbereid te voelen om met deze doelgroep te werken, mede door een gebrek aan benodigde kennis en training.

Toch zijn er onder respondenten elementen aanwezig die aansluiten bij principes van kritisch mentorschap (Weiston-Serdan & Sánchez, 2017). Dit zijn onder andere het erkennen van jeugd als kennishouders, het stimuleren van reflectie en het doorbreken van hiërarchieën in mentorschap. Om een werkelijke dekoloniale benadering te realiseren binnen MoZ is een heldere visie nodig, evenals gerichte voorbereiding en diepgaande reflectie op het mentorprogramma bij ISK-scholen. Hierbij moeten kritisch mentorschap en het erkennen en benutten van meertaligheid structureel worden verankerd.

Dit onderzoek laat zien dat de manier waarop meertaligheid binnen het ISK en MoZ wordt benaderd, niet los kan worden gezien van bredere koloniale structuren. Hoewel de potentie van kritisch mentorschap groot is en meertaligheid binnen het ISK een waardevolle rol kan spelen, blijft deze vaak onbenut door het ontbreken van kennis en praktische ondersteuning. MoZ bevindt zich in een unieke positie. Hoewel MoZ het ISK-onderwijs niet kan veranderen of de formele erkenning van meertaligheid kan afdwingen, kunnen mentoren in slechts één uur per week al veel impact maken. Door meertaligheid niet langer als een probleem, maar als een kans te zien, en door dekoloniale theorieën te verbinden aan de praktijk, kan Mentoren op Zuid betekenisvolle bijdrage leveren aan het onderwijs in Rotterdam.

5.2 Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

De bevindingen van dit onderzoek onderstrepen het belang van een dekoloniale benadering van mentorschap. Dit is met name relevant binnen het ISK-onderwijs, waar leerlingen net in Nederland zijn en vaak te maken hebben met een periode van onzekerheid en verandering. Het erkennen en inzetten van meertaligheid, als onderdeel van kritisch mentorschap, kan voor deze groep grote voordelen bieden zoals een grotere betrokkenheid en positiever zelfbeeld (Muysken & Kuiken, 2009). Het negeren van thuistalen daarentegen ondermijnt niet alleen het zelfvertrouwen van leerlingen, maar versterkt ook de bestaande machtsverhoudingen die hun sociale positie negatief beïnvloeden (Cornips, 2012; Van Beuningen & Polišenská, 2019). Het is daarom van belang bewustzijn hierover te creëren om zo bij te dragen aan het verminderen van ongelijkheid. Daarbij is dit onderzoek, hoewel gericht op het ISK-onderwijs, ook relevant voor het reguliere onderwijs. Vooral in stedelijke contexten zoals Rotterdam, waar taaldiversiteit eveneens een belangrijke rol speelt. De inzichten kunnen daarmee bijdragen aan bredere discussies over dekoloniaal onderwijs, ook buiten de ISK-setting.

Dit onderzoek levert bovendien een bijdrage aan de wetenschappelijke literatuur, doordat het aantoonst dat de huidige focus op taalbeheersing als maatstaf voor succes leidt tot het reproduceren van sociale ongelijkheid. Daarnaast brengt dit onderzoek een vernieuwd perspectief binnen op een nog weinig onderzocht onderwerp, namelijk de dekolonisatie van mentorschap. Mentorschap kan namelijk niet alleen bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen, maar ook fungeren als plek waar dekolonisatie actief vorm kan krijgen, vooral wanneer kritisch mentorschap als uitgangspunt wordt genomen.

5.3 Beperkingen en vervolgonderzoek

Door middel van interviews en participerende observaties heeft dit onderzoek waardevolle en diepgaande inzichten opgeleverd. De kracht van dit onderzoek ligt vooral in de variatie aan perspectieven en rijkheid van de verzamelde gegevens. Tegelijkertijd is er ook sprake van een belangrijke beperking. De resultaten zijn niet breed generaliseerbaar, doordat het onderzoek sterk contextgebonden is. Daarom zou het waardevol zijn om in vervolgonderzoek participerende observaties te doen bij meerdere MoZ-trajecten, zodat er vergeleken kan worden tussen verschillende groepen en contexten. Dit zou niet alleen de generaliseerbaarheid van de resultaten versterken, maar ook een vollediger beeld van de praktijk opleveren. Daarbij richt dit onderzoek zich primair op bewustwording als eerste stap richting verandering. Hierbij zou een logisch vervolg zijn om te onderzoeken hoe deze bewustwording daadwerkelijk kan worden vertaald naar pedagogisch handelen en concrete toepassingen in de praktijk.

5.4 Aanbevelingen

Vanuit dit onderzoek volgen een aantal aanbevelingen om Mentoren op Zuid verder te ontwikkelen en dekolonisatie van het onderwijs te ondersteunen.

Ten eerste is het belangrijk dat de voorbereiding van MoZ-trajecten beter aansluit bij de specifieke behoeften van de leerlingen. Uit interviews en observaties blijkt dat mentoren vaak onduidelijke verwachtingen hebben en zich samen met MoZ-docenten onvoldoende voorbereid voelen op het werken met deze doelgroep. Daarom is het belangrijk om helder en transparant te communiceren over de verschillende doelgroepen binnen MoZ. Daarnaast moet de voorbereiding van docenten en mentoren beter afgestemd worden op de meertalige context van het ISK, met speciale aandacht voor bewustwording van koloniale structuren en de impact daarvan op het onderwijs.

Daarnaast is het binnen MoZ belangrijk om thema's als meertaligheid, dekolonisatie en de kracht van taal extra aandacht te geven. Dit kan door middel van gerichte trainingen die het bewustzijn vergroten, maar ook door het aanbieden van praktische handvatten en voorbeeldopdrachten die mentoren kunnen toepassen. Bovendien zou de intervisie binnen MoZ gestructureerder kunnen worden ingericht, zodat er meer ruimte ontstaat voor diepgaande reflectie en het bespreken van relevante thema's rondom het ISK-onderwijs.

Een laatste aanbeveling betreft het structureel integreren van elementen van kritisch mentorschap in het programma. Dit betekent onder andere meer focus op bewustwording, het erkennen van sociale ongelijkheid en het centraal stellen van de ervaringen en kennis van jongeren zelf. Mentoren moeten zich daarbij ook meer bewust worden van de impact die zij kunnen hebben op leerlingen. Vooral in trajecten met ISK-leerlingen is het belangrijk dat mentoren kansen en mogelijkheden binnen het traject zien en benutten. Het erkennen en inzetten van meertaligheid is hierbij een grote gemiste kans als dit niet gebeurt.

Literatuur

Agirdag, O. (2017). *Het straffen van meertaligheid op school: de schaamte voorbij*. Geraadpleegd op: <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/523613>

Albeda (n.d.). *Internationale schakelklas (ISK) binnen het mbo*.
<https://www.albeda.nl/albeda-startcollege/internationale-schakelklas-isk-binnen-het-mbo>

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.

Bisschop, P., Van der Ven, K., Doeve, T., Petit, R., Elshof, D., Krijnen, E. & Van Stigt, A. (2022). *Nieuwkomers in het primair en voortgezet onderwijs. Doelgroepenonderzoek*. Amsterdam: SEO/Kohnstamm Instituut.

<https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2022/08/doelgroepenonderzoek-nieuwkomers-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf>

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024). *Factoren die samenhangen met kansenongelijkheid*. Centraal Bureau voor de Statistiek. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2024/hoe-kan-de-landelijke-jeugdmonitor-bijdragen-aan-het-monitoren-van-kansenongelijkheid/2-factoren-die-samenhangen-met-kansenongelijkheid>. CBS.

Ciesielska, M., Boström, K. W., & Öhlander, M. (2018). *Observation methods*. Qualitative methodologies in organization studies: Volume II: Methods and possibilities, 33-52.

Castro Montes, E., Goddeeris, I., Van Nieuwenhuyse, K., Schreurs, J., & Rodríguez García, M. (2023). *Dekolonisering in verleden en heden: postkoloniale en subalterne perspectieven voor geschiedenisonderwijs*. Leuven University Press.

Cornips, L. (2012). *Eigen en vreemd: meertaligheid in Nederland*. Amsterdam University Press.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc. <https://lccn.loc.gov/2022032270>

Dennis, C.A. (2018). *Decolonizing Education: A Pedagogic Intervention*. In G. K. Bhabra, D. Gebriel, & K. Nişancıoğlu (red.), *Decolonizing the University* (pp. 190-207). Londen: Pluto Press.

De Boom, J., Roode, A. L., van Wensveen, P., De Graaf, P. A., & Vogel, I. (2021). *Basismonitor Onderwijs Nationaal Programma Rotterdam Zuid 2020*. Erasmus Universiteit en gemeente Rotterdam.

De Lissovoy, N. (2010). *Decolonial pedagogy and the ethics of the global*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 279–293.

- Dhillon, S. (2021). *An immanent critique of decolonization discourse*. *Philosophical Inquiry in Education*, 28(3), 251-258.
- Dubbeld, A., Mulder, J., de Vries, T., van der Scheer, E., & CitoLab, S. C. (2025). *Onderzoeksverslag 'Mag het in mijn moedertaal?'*. <https://cito.nl/media/krbnlo1w/onderzoeksverslag-mhimmt-2024-1.pdf>
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. (Fox, S. D., Trans). New York: The Free Press.
- EMI op Zuid. (n.d.). Mentoren op Zuid. <https://www.emiopzuid.nl/programma/mentoren-op-zuid/>
- Fanon, Frantz. 1952. *Black Skin, White Masks*. Pluto Classics. London: Pluto Press.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage* (P. Clarke, Trans.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Getachew, A., & Mantena, K. (2021). *Anticolonialism and the decolonization of political theory*. *Critical Times*, 4(3), 359-388.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey.
- Hagler, M. (2018). *Processes of natural mentoring that promote underrepresented students' educational attainment: A theoretical model*. *American journal of community psychology*, 62(1-2), 150-162.
- Hammana, Z. (2019). *Dekoloniseren van het onderwijs*. *Sociologie Magazine*, 16-17. <http://hdl.handle.net/1765/122032>
- Handford, M., & Gee, J. P. (Eds.). (2023). *The Routledge handbook of discourse analysis*. London and New York: routledge.
- Herrera, C., & Karcher, M. J. (2013). *School-based mentoring*. *Handbook of youth mentoring*, 203-220.

Hogeschool Rotterdam. (n.d.). *Mentoren op Zuid*.

<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/kenniscentra/emi-hr/programmas--publicaties/mentoren-op-zuid/>

Howard, T. C. (2003). *Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection*. Theory into practice, 42(3), 195-202.

Icaza, R., & Haandrikman, F. (2024). *Decolonizing the curriculum/Dekolonisatie van het onderwijs-programma*. In The living library/De levende bibliotheek: Stories from the collections of the Erasmus University Library/Verhalen uit de collecties van de Erasmus Universiteitsbibliotheek (pp. 92-109).

Kanobana, S. (2020). *Dekoloniseer taal? Taal is niet het doel maar het medium*. In Dekolonisatie: het belang van de woordkeuze

Korpershoek, H., Hermans, A., Karssen, M., & Petit, R. (2023). *Doorontwikkeling en impact van loopbaanoriëntatie en-begeleiding voor jongeren uit gezinnen met en zonder migratieachtergrond in het vmbo en in internationale schakelklassen (ISK)*.
https://research.rug.nl/files/886202538/Eindrapport_Innovationlab_incl_kaft.pdf

Maldonado Torres, N. (2007). *On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept*. Cultural Studies, 21, 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

Matthijssen, M. A. J. M. (1979). *Klasse-onderwijs*. Geraadpleegd op:
https://dbnl.org/tekst/matt023klas01_01/matt023klas01_01.pdf.

Mentoren op Zuid. (n.d.a.). Contact maken in Rotterdam. <https://www.mentorenopzuid.nl/>

Mentoren op Zuid. (n.d.b.). *Werkwijze*. <https://www.mentorenopzuid.nl/werkwijze/>

Mignolo, W. D. (2006). *Citizenship, Knowledge, and the Limits of Humanity*. American Literary History, 18(2), 312–331. <http://www.jstor.org/stable/3876708>

- Mignolo, W.D., & Walsh, C.E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Murungi, J. M., Wane, N. N., & Muthaa, G. M. (2023). *Decolonizing Kenyan Curriculum and Self-Reliance*. Education Curriculum Reforms, 7(6), 116.
- Muysken, P., & Kuiken, F. (2009). Doe je voordeel met meertaligheid. *didaktief*, 6, 36–37.
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/78845/78845.pdf>
- Nationaal Programma Rotterdam Zuid (n.d.). Mentoren Op Zuid. <https://www.nprz.nl/activiteit/mentoren-op-zuid>. NPRZ.
- Pappas, G. F. (2017). *The limitations and dangers of decolonial philosophies: Lessons from Zapatista Luis Villoro*. Radical Philosophy Review, 20(2), 265-295.
- Petit, R., Van Schooten, E. R. I. K., Hermans A., Elshof, D., & Scheltinga, F. (2024). *De leerloopbaan van nieuwkomers in het primair-en voortgezet onderwijs*. Kohnstamm Instituut: Amsterdam.
<https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2024/03/De-leerloopbaan-van-nieuwkomers-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf>
- Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). *School-based mentoring programs: A review of the research*. Children & Schools, 30(3), 177-185.
- Reid, J. (2018). Decolonizing education and research by countering the myths we live by. *Cinema Journal*, 57(4), 132-138.
- Shaheen, M., & Pradhan, S. (2019). *Sampling in qualitative research*. In Qualitative techniques for workplace data analysis (pp. 25-51). IGI Global.
- Stein, S., & Andreotti, V. D. O. (2016). *Decolonization and higher education*. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer Science+ Business Media. doi, 10, 978-981.
- Thomas, D. R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*.

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

Wapenaar, J. (2022). *Prioriteit nummer één is deelnemen aan de maatschappij*. *Zorg+ Welzijn*, 28(2), 24-26.

Weiston-Serdan, T., & Sánchez, B. (2017). *Critical mentoring: A practical guide*. Routledge

Bijlagen

A. Topiclijst interviews

Hoofdvraag: *Hoe wordt meertaligheid op het ISK-onderwijs benaderd en op welke wijze kan Mentoren op Zuid een dekoloniserende rol spelen binnen deze meertalige context?*

Deelvragen:

- 1) *Hoe wordt meertaligheid van leerlingen benaderd binnen het ISK-onderwijs en welke aspecten beïnvloeden dit?*
- 2) *Hoe wordt het ISK-onderwijs en meertaligheid benaderd door Mentoren op Zuid?*
- 3) *Hoe geven betrokkenen van het ISK en MoZ betekenis aan dekolonisatie van het onderwijs, en in hoeverre komen elementen van kritisch mentorschap naar voren?*

Introductie

- Introduceer onderzoeker en (doel)onderzoek
- Informatie en toestemmingsverklaring
- Introductie van respondent:
 - Achtergrond
 - Wat is uw rol binnen het ISK-onderwijs of MoZ?
 - Hoelang doet u dit werk al?
 - Wat is voor u de belangrijkste uitdaging in het werken met ISK-leerlingen?
 - Wat vindt u het meest waardevolle aspect van werken met ISK-leerlingen?

Onderwerp 1: Dekolonisatie en onderwijs

- Wat verstaat u onder dekolonisatie in de onderwijscontext?
- In hoeverre is dekolonisatie een onderwerp dat besproken wordt binnen het ISK-onderwijs/ uw werk?
 - Welke rol speelt dekolonisatie volgens u in het ISK-onderwijs?
- Denkt u dat (en in hoeverre heeft) uw eigen achtergrond, opleiding, en ervaringen invloed hebben op uw visie op het ISK-onderwijs en dekolonisatie? (socialisatie)
- Denkt u dat bepaalde normen en waarden worden overgebracht binnen het onderwijs?

Onderwerp 2: Meertaligheid binnen het ISK-onderwijs

- Op welke manier kijkt u naar de leefwereld en culturele achtergrond van ISK-leerlingen?

- Op welke manier kijkt u naar meertaligheid van ISK-leerlingen? [*Kracht of uitdaging?*]
- Welke uitdagingen ervaart u met betrekking tot meertaligheid in het ISK-onderwijs?
- Welke voordelen ervaart u met betrekking tot meertaligheid in het ISK-onderwijs?
- Wordt meertaligheid actief benut in het ISK-onderwijs?
 - Zo ja, op welke manier?
- Op welke manier wordt meertaligheid in uw omgeving/ werk gezien?
 - Wat zijn uw ervaringen daarmee?
- In hoeverre wordt er onderscheid gemaakt tussen verschillende talen in de erkenning van meertaligheid?
- Hoe denkt u dat het erkennen en benutten van meertaligheid in het ISK-onderwijs positieve effecten kan hebben?
- Denkt u dat het ISK-onderwijs voldoende ruimte biedt voor meertalige leerlingen om hun taalvaardigheden en culturele achtergrond als kracht in te zetten?

Onderwerp 3: Mentorschap

- Hoe denkt u dat MoZ kan bijdragen aan een dekoloniale benadering van meertaligheid binnen het ISK-onderwijs?
- Welke benaderingen of strategieën denkt u dat MoZ kan toepassen om dit te realiseren?
- Welke uitdagingen zijn er voor MoZ in het toepassen?
- In hoeverre houdt MoZ rekening met ISK- t.o.v. andere klassen, en hun meertaligheid?
- Heeft u ooit gehoord van kritisch mentorschap?
 - Zo ja, kunt u dit toelichten?
 - Zo niet, wat komt er in u op?

Afsluiting

- Zijn er nog vragen, opmerkingen en/of inzichten die we niet besproken hebben, maar die u wel van belang vindt?
- Heeft dit gesprek uw kijk op meertaligheid, dekolonisatie en ISK-onderwijs op enige manier beïnvloed?
- De respondent bedanken voor deelname aan het onderzoek
- Contactgegevens beschikbaar stellen voor nog eventuele vragen of opmerkingen

B. Lijst respondenten

Pseudonym:	Functie omschrijving:
Anna	Voormalige ISK-leerling (Rotterdam)
Elias	Voormalige ISK-leerling (Den Haag)
Jade	Onderwijsassistent ISK (Rotterdam-Zuid)
Bente	Onderwijsassistent ISK (Leiden)
Gabriel	Docent ISK MBO in samenwerking met MoZ (Rotterdam-Oost)
Sena	Docent ISK (Rotterdam-Zuid)
Noor	Programmacoördinator MoZ en voormalig MoZ-docent
Ayla	Programmacoördinator MoZ en docent MoZ
Yara	Docent MoZ
Lina	MoZ-mentor op een ISK-school en student Hogeschool Rotterdam

C. Informatie- en Toestemmingsverklaring

Informatie en toestemmingsverklaring



Meertaligheid en dekolonisatie

Waarom deelnemen aan dit onderzoek?

Beste deelnemer, ik ben Lyvana Ignacio, masterstudent Grootstedelijke Vraagstukken en Beleid (sociologie). Voor mijn masterscriptie focus ik op dekolonisatie en meertaligheid. Ik ben benieuwd naar uw inzichten, ervaringen en percepties over dit onderwerp. In dit onderzoek richt ik mij specifiek op hoe Mentoren op Zuid (MoZ) kan bijdragen aan het dekoloniseren van het onderwijs. Alle antwoorden zijn valide; er is geen sprake van goed of fout.

Proces

Het gaat om een eenmalig interview die zal worden opgenomen. Aan het eind van het interview krijgt u de gelegenheid om op uw antwoorden terug te komen. Als u het niet eens bent met mijn aantekeningen of als ik u verkeerd heb begrepen, kunt u vragen om gedeelten ervan te laten aanpassen of schrappen.

Deelnemen aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. U kunt op ieder moment en zonder uitleg stoppen. Dit kan door contact op te nemen met Lyvana Ignacio (+31745477614 of 541565li@eur.nl)

Hoe wordt er met mijn data omgegaan?

- Ik sla al uw gegevens veilig op.
- Enkel personen die betrokken zijn bij het onderzoek kunnen (een deel van) de gegevens inzien.
- Gemaakte opnames worden omgezet in tekst. Uw naam wordt vervangen met een verzonden naam.
- Over de resultaten van het onderzoek schrijf ik mijn masterscriptie.
- Ik gebruik uw specifieke antwoorden mogelijk in de scriptie.

Heeft u vragen over het onderzoek?

Heeft u vragen over het onderzoek of uw privacy rechten, zoals inzage, wijziging, verwijdering of aanpassing van uw gegevens, neem dan contact op met mij.

Naam: Lyvana Ignacio

Telefoonnummer: +31745477614

e-mail: 541565li@eur.nl

Toestemmingsverklaring

Ik heb de informatiebrief gelezen. Ik begrijp waar het onderzoek over gaat en dat er gegevens van mij worden verzameld. Ook kon ik vragen stellen. Mijn vragen zijn voldoende beantwoord.

Door dit formulier te ondertekenen

1. geef ik toestemming voor deelname aan dit onderzoek
2. geef ik toestemming voor het verwerken van mijn persoonsgegevens;
3. bevestig ik dat ik ten minste 16 jaar oud ben;
4. geef ik aan dat ik begrijp dat deelname aan dit onderzoek geheel vrijwillig is en ieder moment kan stoppen; en
5. geef ik aan dat ik begrijp dat mijn gegevens anoniem gebruikt worden in publicaties, en verder gebruik voor onderwijs en onderzoek.

Kruis hieronder de hokjes aan als u hier toestemming voor geeft.

Ik ben voldoende geïnformeerd over het onderzoek. Ik heb de informatie en toestemmings-

☐

verklaring gelezen. Ik heb de mogelijkheid gehad om vragen te stellen en te beslissen over mijn deelname.

Ik geef toestemming voor het opnemen van geluid- en/of video-opnames en voor het uitwerken van mijn antwoorden in een transcript.

☐

Ik neem vrijwillig deel aan dit onderzoek. Ik begrijp dat ik ieder moment, zonder opgaaf van reden, mijn deelname kan beëindigen. Indien ik een vraag niet wil beantwoorden hoeft dat niet.

☐

Ik geef toestemming voor het verwerken van de gegevens die tijdens dit onderzoek over mij worden verzameld, zoals uitgelegd in de informatie en toestemmingsverklaring.

☐

Ik geef toestemming om mijn antwoorden te gebruiken voor quotes in de scriptie van de student.

☐

Ik geef toestemming voor het bewaren van de bij mij verzamelde gegevens en het gebruik van gepseudonimiseerde vorm voor verdere onderzoeksdoeleinden.

☐

Naam van de deelnemer:

Handtekening van de deelnemer:

Datum:

D. Checklist Ethical and Privacy Aspects of Research



CHECKLIST ETHICAL AND PRIVACY ASPECTS OF RESEARCH

INSTRUCTION

This checklist should be completed for every research study that is conducted at the Department of Public Administration and Sociology (DPAS). This checklist should be completed *before* commencing with data collection or approaching participants. Students can complete this checklist with help of their supervisor.

This checklist is a mandatory part of the empirical master's thesis and has to be uploaded along with the research proposal.

The guideline for ethical aspects of research of the Dutch Sociological Association (NSV) can be found on their website (http://www.nsv-sociologie.nl/?page_id=17). If you have doubts about ethical or privacy aspects of your research study, discuss and resolve the matter with your EUR supervisor. If needed and if advised to do so by your supervisor, you can also consult Dr. Bonnie French, coordinator of the Sociology Master's Thesis program.

PART I: GENERAL INFORMATION

Project title: Mentoring en Dekolonisatie: De Invloed van Socialisatie in het Onderwijs

Name, email of student: Lyvana Ignacio, 541565li@eur.nl

Name, email of supervisor: Sjaak Braster, braster@essb.eur.nl

Start date and duration: 10-02-2025 until 22-06-2025

Is the research study conducted within DPAS

YES - NO

If 'NO': at or for what institute or organization will the study be conducted?
(e.g. internship organization)

Stage: Expertisecentrum Maatschappelijke Innovatie

PART II: HUMAN SUBJECTS

1. Does your research involve human participants. **YES - NO**

If 'NO': skip to part V.

If 'YES': does the study involve medical or physical research? **YES- NO**

Research that falls under the Medical Research Involving Human Subjects Act ([WMO](#)) must first be submitted to [an accredited medical research ethics committee](#) or the Central Committee on Research Involving Human Subjects ([CCMO](#)).

2. Does your research involve field observations without manipulations that will not involve identification of participants. **YES- NO**

If 'YES': skip to part IV.

3. Research involving completely anonymous data files (secondary data that has been anonymized by someone else). **YES - NO**

If 'YES': skip to part IV.

PART III: PARTICIPANTS

1. Will information about the nature of the study and about what participants can expect during the study be withheld from them? **YES- NO**

2. Will any of the participants not be asked for verbal or written 'informed consent,' whereby they agree to participate in the study? **YES- NO**

3. Will information about the possibility to discontinue the participation at any time be withheld from participants? **YES- NO**

4. Will the study involve actively deceiving the participants? **YES- NO**

Note: almost all research studies involve some kind of deception of participants. Try to think about what types of deception are ethical or non-ethical (e.g. purpose of the study is not told, coercion is exerted on participants, giving participants the feeling that they harm other people by making certain decisions, etc.).

5. Does the study involve the risk of causing psychological stress or negative emotions beyond those normally encountered by participants? **YES- NO**

6. Will information be collected about special categories of data, as defined by the GDPR (e.g. racial or ethnic origin, political opinions, religious or philosophical beliefs, trade union membership, genetic data, biometric

data for the purpose of uniquely identifying a person, data concerning mental or physical health, data concerning a person's sex life or sexual orientation)?

YES- **NO**

- | | | |
|-----|--|-----------------|
| 7. | Will the study involve the participation of minors (<18 years old) or other groups that cannot give consent? | YES - NO |
| 8. | Is the health and/or safety of participants at risk during the study? | YES- NO |
| 9. | Can participants be identified by the study results or can the confidentiality of the participants' identity not be ensured? | YES- NO |
| 10. | Are there any other possible ethical issues with regard to this study? | YES- NO |

If you have answered 'YES' to any of the previous questions, please indicate below why this issue is unavoidable in this study.

What safeguards are taken to relieve possible adverse consequences of these issues (e.g., informing participants about the study afterwards, extra safety regulations, etc.).

Are there any unintended circumstances in the study that can cause harm or have negative (emotional) consequences to the participants? Indicate what possible circumstances this could be.

Please attach your informed consent form in Appendix I, if applicable.

Continue to part IV.

PART IV: SAMPLE

Where will you collect or obtain your data?

The observation will take place once a week at a school where Mentoren op Zuid program takes place.

The interviews will take place in Rotterdam.

Note: indicate for separate data sources.

What is the (anticipated) size of your sample?

For interviews: 10 respondents

Observation: class of +-20 people

Note: indicate for separate data sources.

What is the size of the population from which you will sample?

ISK-teachers and assistants: +- 700

MoZ-mentors, teachers and coordinators: +- 40

All ISK-students

Note: indicate for separate data sources.

Continue to part V.

Part V: Data storage and backup

Where and when will you store your data in the short term, after acquisition?

- I will keep my notes of observation in a notebook, these will later be typed into my google drive. Recordings of interviews will be kept on my phone, but later be transcribed also into my google drive.

Note: indicate for separate data sources, for instance for paper-and pencil test data, and for digital data files.

Who is responsible for the immediate day-to-day management, storage and backup of the data arising from your research?

- Lyvana Ignacio

How (frequently) will you back-up your research data for short-term data security?

- I will back up my data weekly

In case of collecting personal data how will you anonymize the data?

- Personal data will be anonymized by using codes and will be kept separately. This data will only be accessible to the researcher.

Note: It is advisable to keep directly identifying personal details separated from the rest of the data. Personal details are then replaced by a key/ code. Only the code is part of the database with data and the list of respondents/research subjects is kept separate.

PART VI: SIGNATURE

Please note that it is your responsibility to follow the ethical guidelines in the conduct of your study. This includes providing information to participants about the study and ensuring confidentiality in storage and use of personal data. Treat participants respectfully, be on time at appointments, call participants when they have signed up for your study and fulfil promises made to participants.

Furthermore, it is your responsibility that data are authentic, of high quality and properly stored. The principle is always that the supervisor (or strictly speaking the Erasmus University Rotterdam) remains owner of the data, and that the student should therefore hand over all data to the supervisor.

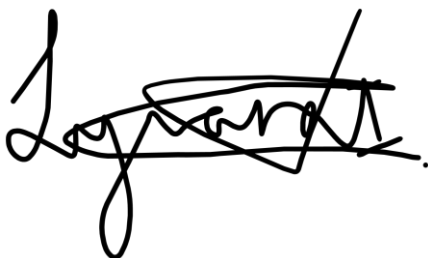
Hereby I declare that the study will be conducted in accordance with the ethical guidelines of the Department of Public Administration and Sociology at Erasmus University Rotterdam. I have answered the questions truthfully.

Name student: Lyvana Ignacio

Name (EUR) supervisor: Sjaak Braster

Date: 23-03-2025

Date: 23-03-2025

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lyvana Ignacio', with a large, stylized flourish at the end.