

A photograph of two students sitting at a wooden desk in a classroom. The student on the left is a girl with blonde hair, wearing a white sweater with a black leopard print and a white tag that says 'MOISELLE du oeisha'. She is looking down at a piece of paper. The student on the right is a boy with dark hair, wearing a red and black plaid shirt, looking at a book. On the desk are several papers, including one with a table of numbers and another with a drawing of a person. Three white circles are overlaid on the left side of the image.

Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs

Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs

Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen

Juli 2018

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

2018 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Auteurs: Niels Nederlof (Universiteit Utrecht) en Jantien Smit

Informatie

SLO

Afdeling: primair onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 1.7765.756

Inhoud

Inleiding	5
Meertaligheid in de samenleving	5
Meertaligheid in het Nederlandse curriculum en het Europees Referentiekader	5
Wetgeving en meertaligheid	6
De Nederlandse onderwijspraktijk	7
De onderwijspraktijk in drie Europese landen	7
Natuur van de meertalige leerling	8
Voordelen van meertalig zijn	9
Kernconcepten uit recente literatuur	9
Initiatieven voor meertaligheid in de klas: nationaal en internationaal	10
Aanbevelingen voor het curriculum	11
Referenties	13

Inleiding

In deze notitie gaan we in op meertaligheid: wat is het, en hoe speelt het een rol in zowel de samenleving als in het onderwijs? We schetsen het overheidsbeleid rond meertaligheid: hoe is meertaligheid uitgewerkt in de huidige leerplankaders en welke plek heeft meertaligheid in de Nederlandse wet? Ook beschrijven we de rol van meertaligheid in de Nederlandse onderwijspraktijk en gaan we in op de natuur van de meertalige leerling. Vervolgens bespreken we vanuit wetenschappelijke inzichten argumenten om meertaligheid in het curriculum op te nemen, en komen we aan de hand van inspirerende buitenlandse praktijken en curricula tot een aantal aanbevelingen rond meertaligheid in het curriculum.

Er worden in de literatuur verschillende definities van meertaligheid gehanteerd. Sommige onderzoekers stellen dat in feite iedereen meertalig is: iedereen komt immers in verschillende contexten terecht en heeft dus verschillende talen en taalvariëteiten nodig om zich te kunnen uitdrukken (Delarue, 2018). Andere wetenschappers noemen iemand pas een *echte* twee- of meertalige als de spreker die talen beheerst op moedertaalniveau (bijvoorbeeld Nortier, 2009). Weer anderen vinden mensen twee- of meertalig als ze de verschillende talen kunnen spreken, verstaan, lezen en schrijven. In de praktijk komen zulke 'ideale twee- of meertaligen' niet zo vaak voor. In dit verslag hanteren wij de volgende definitie van een meertalig persoon: iemand die gedurende een bepaalde fase in zijn of haar ontwikkeling een substantieel deel van de tijd blootgesteld is aan twee of meerdere talen.

Meertaligheid in de samenleving

Meer dan de helft van de wereldbevolking is meertalig (Grosjean, 1982) en in Nederland wonen meer dan 2,5 miljoen mensen die naast het Nederlands met een andere taal zijn opgegroeid (KNAW, 2018). De digitalisering, sociale media en het internet zorgen voor een grotere zichtbaarheid van het toenemend aantal verschillende talen dat in Nederland gesproken wordt (Urlings, 2016). Als deze huidige ontwikkelingen zich door blijven zetten, verwacht het CBS dat het aantal inwoners in Nederland met een Nederlandse achtergrond zal dalen en het aantal inwoners met een buitenlandse afkomst sterk zal toenemen (CBS, 2016). In dit licht is het opmerkelijk te noemen dat volgens het KNAW-rapport *Talen in Nederland* (KNAW, 2018) de aandacht voor talen, taalvariëteiten en meertaligheid in het onderwijs lijkt te zijn afgenomen. Gezien de samenstelling van de Nederlandse bevolking, toekomstige verwachtingen en de digitalisering en globalisering zou een prominente plek voor meertaligheid in het Nederlandse curriculum passend zijn.

Meertaligheid in het Nederlandse curriculum en het Europees Referentiekader

Het huidige taalcurriculum is overwegend monolinguaal uitgewerkt. In de landelijke leerplandocumenten voor het curriculum Nederlands is in de karakteristiek van de kerndoelen primair onderwijs wel expliciet aandacht voor meertaligheid, maar meertaligheid is niet expliciet benoemd en uitgewerkt in de kerndoelen voor de onderbouw voortgezet onderwijs, de eindtermen en het referentiekader taal. Het taalcurriculum lijkt zich daarmee vooral te richten op leerlingen met het Nederlands als moedertaal. Hiermee wordt nog te veel voorbijgegaan aan de meertalige identiteit van veel leerlingen (Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers LPTN, 2017) en worden kansen voor meertaligheid als 'bron' in het onderwijs onvoldoende benut. Meertalige leerlingen hebben in hun moedertaal immers al allerlei kennis en ervaringen opgedaan die kunnen worden ingezet.

Als de bron van meertaligheid wél wordt benut, kunnen leerlingen beter participeren in het onderwijs, wat kansengelijkheid zou bevorderen. Onder andere Hendrix en Van der Westen

betogen vanuit het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen in de [visietekst op het vak Nederlands](#) (2018) dat het taalonderwijs niet puur vorm zou moeten krijgen vanuit het perspectief van moedertaalsprekers (van het Nederlands), maar vanuit een meertalig perspectief.

Anders dan in de kerndoelen voor de onderbouw voortgezet onderwijs, de eindtermen en het referentiekader taal, maakt meertaligheid wel onderdeel uit van het [Europees Referentiekader \(ERK\)](#), een vastgesteld Europees raamwerk van niveauomschrijvingen voor moderne vreemde talen. Meertaligheid draait daarin om het ontwikkelen van taalvaardigheden (lezen, spreken, schrijven, luisteren etc) in allerlei verschillende talen. Het ERK pleit voor het ontwikkelen van een meertalige competentie. Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen het vermogen ontwikkelen om talen te gebruiken voor het bereiken van communicatieve doelen in interculturele interactie, waarbij zij worden beschouwd als sociale wezens die meerdere talen in verschillende mate beheersen en ervaring hebben met meer dan één cultuur.

Wetgeving en meertaligheid

De Nederlandse wetten voor het primair en voortgezet onderwijs bieden aanknopingspunten om meertaligheid op te nemen in landelijke leerplankaders. We citeren hier enkele wetsartikelen en cursiveren belangrijke passages:

Wet op het primair onderwijs (Artikel 8):

1. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een *ononderbroken ontwikkelingsproces* kunnen doorlopen. Het wordt *afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen*.
2. Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis van sociale, *culturele* en lichamelijke *vaardigheden*.
3. Het onderwijs
 - a) gaat er mede vanuit dat leerlingen opgroeien in een *pluriforme samenleving*.
 - b) is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie.
 - c) is er mede op gericht dat leerlingen *kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten*.

Wet op het primair onderwijs (Artikel 9, lid 13):

Voor de opvang in en de aansluiting bij het *Nederlandse onderwijs van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond kan de taal van het land van oorsprong mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt*, overeenkomstig een door het bevoegd gezag vastgestelde gedragscode.

Wet op het voortgezet onderwijs (Artikel 6a en 6C):

Het Nederlands is de voertaal in het voortgezet onderwijs. *Uitzonderingen* zijn er voor het vreemdetalenonderwijs, *het onderwijs in het Fries in Friesland en voor onderwijs in de talen van het land van oorsprong voor leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond*.

De Nederlandse onderwijspraktijk

Leraren in meertalige klassen ervaren meer problemen met geletterdheid in hun dagelijkse lespraktijk dan leraren in monoculturele klassen: een lager percentage van hun leerlingen haalt het vereiste niveau wat betreft taalvaardigheden (Broeder & Stokmans, 2011). In zowel het basis- als het voortgezet onderwijs blijken leraren vaak onvoldoende toegerust voor het lesgeven in multiculturele klassen, ook doordat structurele inbedding van NT2 en etnische diversiteit in de pabo's en lerarenopleidingen doorgaans ontbreekt (LPTN, 2017). Ook zijn meertaligheid en etnische diversiteit geen apart thema in de Lerarenagenda 2013-2020 (OCW, 2013).

Eentalige onderwijsprogramma's, waarbij voornamelijk het Nederlands wordt gebruikt in het klaslokaal, voeren de boventoon in Nederland. Recent onderzoek laat zien dat in het huidige Nederlandse onderwijs 66% van de leerlingen met een buitenlandse achtergrond zegt soms, vaak of heel vaak 'gestraft' te zijn voor het gebruiken van een andere taal dan het Nederlands in de klas (Agirdag, 2018). Zulk eentalig georiënteerd onderwijs sluit niet goed aan op de talenrijkdom in de klas en belemmert zowel het welbevinden van meertalige leerlingen (Agirdag, 2018; Shanahan & Escamilla, 2009), als hun schoolprestaties (Reric, Ferring & Martin, 2015; Bialystok, 2016).

Leraren benoemen soms dat aandacht geven aan andere talen dan het Nederlands een belemmering vormt op het leren van het Nederlands. Onderzoek laat echter zien dat hiervan geen sprake is: bij verwerving van het Nederlands is de *kwaliteit* doorslaggevend (bijvoorbeeld een rijk taalaanbod en rijke interactie in het Nederlands) en niet zozeer de *kwantiteit* (bijvoorbeeld het aantal uren dat een leerling aan het Nederlands is blootgesteld; Delarue, 2018). Leraren geven verder aan bang te zijn voor controleverlies in de klas en te vrezen voor groepsvorming en uitsluiting, omdat niet alle leerlingen alle talen beheersen (Van Praag e.a. 2016). Ook denken ze dat het nodig is alle thuistalen te beheersen om deze te kunnen inzetten in het onderwijs aan meertalige leerlingen, terwijl onderzoek uitwijst dat dit niet het geval is (Delarue, 2018). Een aantal recente inzichten hebben de klas dus nog onvoldoende bereikt.

De onderwijspraktijk in drie Europese landen

In een aantal andere landen is relatief juist veel aandacht voor meertaligheid in het onderwijs. Er wordt bijvoorbeeld een beroep gedaan op het talige repertoire van de leerlingen om hun voorkennis en de vaardigheden die zij hebben in andere talen te kunnen inzetten. En het komt zelfs voor dat leerlingen onderwijs krijgen in de moedertaal. We geven hier drie Europese voorbeelden ter illustratie en inspiratie.

In Zweden is in de jaren '80 een wet aangenomen die stelt dat iedere leerder die thuis een andere taal spreekt dan het Zweeds recht heeft op moedertaalonderwijs en op studiebegeleiding in de moedertaal (Hajer, 2016). Daarnaast is in 2016 een wet aangenomen die stelt dat van alle leerplichtige nieuwkomers binnen twee maanden na aankomst moet worden vastgesteld welke onderwijsachtergrond zij hebben en over welke talenkennis zij beschikken (Hajer, 2016). Het Zweedse taalcurriculum bestaat uit twee onderdelen: een curriculum voor het Zweeds als eerste taal en een curriculum voor het Zweeds als tweede taal. Door deze maatregelen is aandacht voor de moedertaal van de leerlingen gegarandeerd. Zij krijgen onderwijs in hun moedertaal en expliciet les in het Zweeds.

In het onderwijs in Wales wordt veel belang gehecht aan het leren van meerdere talen. Door meerdere talen te leren komen leerlingen in aanraking met andere culturen, is het onderliggende idee. Het onderwijs in Wales is sterk gericht op verbanden tussen het Engels, het Welsh en diverse andere talen. Vanuit de Welshe onderwijsvisie kunnen vaardigheden die leerlingen hebben verworven bij het leren van de moedertaal ingezet worden bij alle andere talen die de leerling gaat leren in de toekomst.

De leerling heeft dus profijt van zijn of haar eerdere ontwikkeling van het Welsh. Om deze reden is het voor iedere leerling tot de leeftijd van zestien jaar verplicht om lessen Welsh te volgen op school. Het curriculum in Wales bestaat uit vier stadia die zijn verdeeld over het basisonderwijs (Key Stage 1, 2) en het voortgezet onderwijs (Key Stage 3, 4). Tijdens deze stadia is het mogelijk om het Welsh als eerste of als tweede taal te leren of, en eventueel daarnaast, een andere taal te leren.

In Finland wordt gewerkt met drie verschillende curricula: Fins als eerste taal, Fins als tweede taal en Zweeds als tweede taal. Nieuwkomerskinderen kunnen de laatste twee geheel of gedeeltelijk volgen. In de drie curricula zijn dezelfde doelen, differentiemogelijkheden en ondersteuningsvormen opgenomen. Op deze manier wordt uitgedragen dat iedereen gelijk en rechtvaardig moet worden behandeld en wordt getracht leerlingen een veelzijdige culturele competentie op te laten bouwen. Het basisprincipe in het Finse taalonderwijs is dat taal in verschillende situaties gebruikt moeten kunnen worden. Dit versterkt het taalbewustzijn van de leerling en bevordert het gebruiken van verschillende talen (en dus meertaligheid).

Natuur van de meertalige leerling

Ook al krijgt meertaligheid in Nederland relatief weinig ruimte in de onderwijspraktijk en in de leerplandocumenten, meertalige leerlingen functioneren tóch als meertalige personen op school en in de klas. Uit recente onderzoeken blijkt namelijk dat de verschillende talen die de leerling spreekt altijd tegelijk actief zijn in de hersenen. Zelfs als een meertalige leerling spreekt in het Nederlands, is de andere taal van de leerling ook actief in de hersenen. De verschillende talen lijken opgeslagen te zitten in één systeem in de hersenen. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat de verschillende talen in dit systeem ook invloed hebben op elkaar. De moedertaal van de leerling zorgt voor een basis waarmee het Nederlands geleerd kan worden en de moedertaal heeft dus invloed op het leren van het Nederlands (en vice versa). Het is dus logisch dat leerlingen soms andere talen dan het Nederlands gebruiken; vermenging van talen is zelfs volstrekt normaal (Delarue, 2018).

Cummins (1998), een bekende onderzoeker op het gebied van meertaligheid, gebruikt de metafoer van de duale ijsberg:

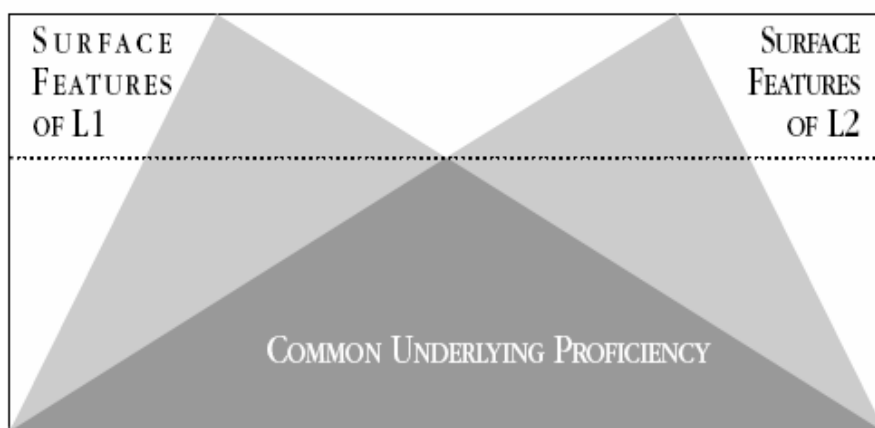


Fig. 1: The 'Dual Iceberg' Representation of Bilingual Proficiency (Bron: James Cummins)

De twee toppen van de ijsberg representeren de eerste en tweede taal van de meertalige leerling. De toppen bevinden zich boven water: het zijn die aspecten van taalvaardigheid (in eerste en tweede taal) die je kunt zien en horen in communicatie. Oppervlakkig gezien – boven het metaforische water – lijken de talen vooral van elkaar te verschillen. Het grootste gedeelte van de ijsberg bevindt zich echter onder water: dat wat je niet kunt zien en horen in alledaagse communicatie.

In deze onderliggende basis delen talen juist allerlei cognitieve en talige aspecten. Cummins duidt dit gedeelte aan als *Common Underlying Proficiency* (CUP). De CUP bestaat onder meer uit conceptuele aspecten, metalinguïstische en metacognitieve kennis, pragmatische en semantische kennis van taal, als ook fonologisch bewustzijn van taal. Door de overlap tussen de eerste en tweede taal in deze CUP is het cruciaal voor de transfer tussen de eerste en tweede taal dat deze laag in het onderwijs wordt benut. Als een leerling in de eerste taal bijvoorbeeld al conceptuele en talige kennis heeft van het fenomeen fotosynthese, dan is het – voor zowel de talige als conceptuele ontwikkeling van de meertalige leerling – belangrijk om die kennis mee te nemen in het leren. Het accepteren, waarderen en stimuleren van de moedertaal kan ervoor zorgen dat de leerling juist sneller Nederlands leert.

Voordelen van meertalig zijn

Recente onderzoeken laten zien dat meertaligheid voordelen met zich mee lijkt te brengen (Baker, 2006). Meertaligen kunnen beter reflecteren op taal dan eentaligen en zijn zich zodoende eerder en beter bewust van overeenkomsten en verschillen tussen talen (Garcia, 2009). Daarnaast zijn zij zich er beter van bewust dat de relatie tussen een woord en de betekenis van het woord arbitrair is (Le Pichon-Vorstman & Kambel, 2018; Van Praag e.a., 2016). De hersengebieden die verantwoordelijk zijn voor taal, zijn ook verantwoordelijk voor algemene controle (Garbin e.a., 2010). Hierdoor hebben meertaligen naast talige voordelen ook meer algemene cognitieve voordelen (Blom e.a., 2017). Meertaligen lijken beter in het reguleren van hun aandacht (Adescope e.a. 2010), een betere concentratie te hebben (Costa, Hernández & Sebastián-Gallés, 2008), evenals een beter functionerend werkgeheugen (Engle, 2002). Deze voordelen zijn gevonden voor kinderen (Bialystok & Feng, 2009), jongvolwassenen (Bialystok, Craik & Luk, 2008) en volwassenen (Bialystok e.a. 2004). Daarnaast krijgen meertaligen gemiddeld vier tot vijf jaar later last van de symptomen van dementie (Alladi e.a., 2013).

Hoewel ten aanzien van bovenstaande voordelen in de wetenschap nog wel wat discussie is, kan er voorzichtig geconcludeerd worden dat meertaligheid (cognitieve) voordelen oplevert. Daarnaast is vastgesteld dat er in ieder geval geen nadelen kleven aan meertaligheid.

Kernconcepten uit recente literatuur

[Translanguaging](#) is een aanpak uit het onderwijsbeleid van de Verenigde Staten (Celic & Seltzer, 2012) en Engeland (Hassan & Ahmed, 2015) waarover momenteel veel wordt gepubliceerd in de literatuur over twee- en meertaligheid. Bij translanguaging (Canagarajah, 2011; Creese & Blackledge, 2010; Garcia & Wei, 2014) wordt aangenomen dat twee- of meertalige leerlingen één talig repertoire hebben dat zij strategisch gebruiken om effectief te communiceren. Hierbij mogen de moedertaal, de instructietaal en alle andere talen waarin de leerling kennis heeft verworven, worden ingezet. De docent hoeft al deze talen niet zelf te beheersen, maar heeft wel de opdracht om een taalomgeving te creëren waarin leerlingen worden gestimuleerd om alle talen uit hun taalrepertoire te gebruiken. Zo kunnen de vaardigheden en kennis die zij hebben in andere talen worden ingezet als hulpmiddel bij het leren van de instructietaal.

Praktische voorbeelden en uitwerkingen hiervan zijn te vinden in [Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators](#). In deze gids staan diverse werkvormen en lesactiviteiten beschreven waarin translanguaging wordt ingezet in het onderwijs. Het taalportfolio is er één van. Dit vormt een manier om leerlingen inzicht te geven in hun talige vooruitgang en culturele ervaringen. Een ander voorbeeld is het *preview-view-review*-principe. Onderwijs volgens dit principe vindt plaats in drie fases. In de previewfase verzamelen de leerlingen informatie over een onderwerp in hun moedertaal. In de viewfase lezen zij een tekst of bespreken zij een tekst in het Nederlands (de instructietaal). In de reviewfase mogen de leerlingen hun moedertalen inzetten om de teksten of het onderwerp te bespreken en/of samenvattingen te maken. Hiervoor hoeft de docent de taal niet te kennen en kan de voorkennis van de leerlingen geactiveerd worden in de thuistaal.

Talensensibilisering is een idee dat in de Vlaamse context wordt gebruikt en beschreven (De Smedt 2005; Frijns e.a. 2011). Het idee van talensensibilisering ligt dicht tegen dat van translanguaging aan. Beide realiseren ruimte voor meertaligheid. Talensensibilisering brengt leerlingen via speelse en motiverende activiteiten in contact met verschillende talen en bevordert zo hun talige inzicht. Door een groeiend inzicht in taal als fenomeen, inzicht in hoe taal functioneert en door het opsporen van gelijkenissen en verschillen tussen talen en culturen, ontwikkelen de leerlingen een talig bewustzijn en een referentiekader dat hen zal helpen bij het leren van vreemde talen, het verkennen van andere culturen én bij het verder perfectioneren van de moedertaal. De doelen van talensensibilisering zijn het creëren van openheid en interesse voor (andere) talen en culturen, het verwerven van inzicht in andere talen en culturen en het ontwikkelen van metavaardigheden en vaardigheden in de moedertaal (Jonckheere, 2011). Praktische voorbeelden en uitwerkingen van talensensibilisering zijn te vinden in het boek *Is die taal van ver of van hier? Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten* (Devlieger e.a., 2012). De leerlingen lezen bijvoorbeeld een verhaal in hun moedertaal en vertellen in de instructietaal (het Vlaams/Nederlands) wie de hoofdpersonages zijn en wat er met hen gebeurt.

Initiatieven voor meertaligheid in de klas: nationaal en internationaal

Er zijn verschillende initiatieven in het Nederlandse onderwijs rond meertaligheid. Een voorbeeld vormen de [Esprit-scholen](#) in Amsterdam. Op deze scholen kunnen leerlingen hun examens afnemen in verschillende talen. Hierdoor kunnen zij alle talen die zij kennen, inzetten om hun voorkennis te activeren. Een tweede voorbeeld komt uit de Friese meertalige context. In Friesland bestaat er een netwerk van 85 [drietalinge scholen](#). Hier worden het Engels, het Fries en het Nederlands onderwezen. De scholen volgen een programma waarin de leerlingen telkens een periode worden ondergedompeld in een van de talen die op een bepaald moment op het programma staan (Da Silveira Duarte & Günther-Van der Meij, 2018). Op dit moment is er een tendens waarneembaar dat de talen vloeiender in elkaar overgaan in het onderwijs; iets wat in lijn is met de hiervoor beschreven natuur van meertalige leerlingen: meertaligheid speelt altijd een rol, ook als je bepaalde talen van meertaligen uitsluit.

Een voorbeeld in internationaal verband is het [EDINA](#)-project (EDucation of International Newly Arrived migrant pupils). Dit project is ontstaan uit een samenwerking van beleidsmakers, scholen en onderzoekers uit Finland, België en Nederland. Het project is opgezet om ondersteuning te bieden bij de integratie van kinderen van nieuwkomers in het (Nederlandse) onderwijs. Tijdens dit project wordt een programma ontwikkeld om differentiatie te stimuleren, wordt een verzameling tools gebruikt om de leerlingen zo goed mogelijk te ontvangen en te begeleiden (in Nederland), en is er een module voor leraren ontwikkeld. Het doel van dit project is dat alle nieuwkomersleerlingen op een onderwijsniveau terechtkomen dat aansluit bij hun capaciteiten – iets wat maar al te vaak niet het geval is.

In Europa ondersteunt een programma met de naam *Framework of Reference for Pluralistic Approaches* ([FREPA](#)-programma) van het *European Centre for Modern Languages* (ECML) de landen die meertaligheid en diversiteit willen opnemen in hun curriculum. Centraal hierbij staat dat iedere leerling zijn of haar volledige talige repertoire moet kunnen benutten om de voorkennis te kunnen activeren en hun talige en algemene kennis te kunnen uitbreiden en toepassen. Binnen het FREPA-project zijn hiervoor instructiematerialen ontwikkeld die kunnen worden ingezet om te bereiken dat alle leerlingen alle talen die zij kennen, kunnen inzetten om hun voorkennis te activeren. Ook worden trainingen gegeven over hoe dit doel het best kan worden bereikt.

Het [ECML](#) van de Council of Europe heeft het project *Majority Language Instruction as a Basis for Plurilingual Education* ([MARILLE](#)) uitgevoerd. Dit project is opgezet om leraren in het voortgezet onderwijs te ondersteunen bij het omgaan met meertaligheid in de klas.

In dit project wordt het gehele taalrepertoire van de leerlingen benut om de algemene kennis verder te ontwikkelen en de instructietaal te leren. Er is aandacht voor zowel de taal als de cultuur van de diverse leerlingenpopulatie. Tips, praktische voorbeelden en uitwerkingen die tot stand zijn gekomen op basis van dit project zijn te vinden in het boek *Promoting Plurilingualism: Majority Language in Multilingual Settings* (Boeckman, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011). Een van de opdrachten is om de verschillende rechten van mensen uit verschillende culturen te bekijken. Het eindproduct van deze les kan een verslag zijn dat in de moedertaal of in het Nederlands geschreven mag worden.

De [Organisation for Economic Co-operation and Development](#) (OECD) heeft een toolkit gemaakt over diversiteitsonderwijs. Naast het introduceren van een aantal belangrijke concepten met betrekking tot diversiteitsonderwijs biedt de toolkit ook uitgewerkte voorbeelden voor leraren om in de praktijk toe te passen. Diversiteit wordt hierbij gezien als een unieke kans om rijke leerervaringen op te doen. De titel van deze toolkit is [OECD Toolkit on Teaching for Diversity](#). Hier staan vragenlijsten in en acceptatie- en verkenningsoopdrachten voor meertaligheid en (culturele) diversiteit.

Er is een Europees taalportfolio ontwikkeld door de [Language Policy Unit](#) van de Raad van Europa. Dit hebben zij gedaan om meertaligheid en diversiteit te stimuleren en de taalleerder een instrument te bieden om de eigen vorderingen bij het leren van talen bij te houden. Dit taalportfolio bestaat uit drie delen: een talenpaspoort, een talenbiografie en een talendossier. SLO heeft in 2004 een elektronische versie van het Europees taalportfolio ontwikkeld dat is gevalideerd door de Raad van Europa. De versie voor leerlingen tot achttien jaar is te vinden op [Peppels.net](#), de versie voor leerlingen ouder dan achttien jaar staat op de website [Owik.net](#).

Aanbevelingen voor het curriculum

Op basis van interviews met experts over meertaligheid, een uitgebreid literatuuronderzoek naar meertaligheid en diverse adviezen en ervaringen vanuit de onderwijspraktijk doen we hierbij aanbevelingen voor het curriculum Nederlands.

1. Het curriculum Nederlands en van moderne vreemde talen zouden in de doelen moeten verwoorden dat alle talen gelijk zijn, dat meertaligheid een gegeven is in de Nederlandse context, en dat thuistalen van leerlingen en de achtergronden die daarbij horen een expliciete plek horen te hebben in het onderwijs. Het curriculum zou bijvoorbeeld concreet kunnen aansporen tot het benutten van thuistalen als bron voor de ontwikkeling van taalvaardigheden bij Nederlands én cognitieve ontwikkeling.
2. Bij Nederlands leent ook taalbeschouwing zich er goed voor om aandacht te besteden aan meertaligheid van leerlingen: verschillende talen en taalvariëteiten kunnen aandacht krijgen, waarbij gelijkwaardigheid van talen een aandachtspunt is, maar ook de invloed van talen op de sociale verhoudingen. Vergelijking van talen en taalvariëteiten en kennis van 'meertalig Nederland' zouden mogelijke inhouden zijn. Daarbij is een onderscheid mogelijk tussen taal als generiek verschijnsel (wat delen alle talen met elkaar) en taal als refererend aan 'het Nederlands'.
3. Zorg ervoor dat in het leergebied Nederlands ook ruimte is voor fictie en non-fictie uit andere culturen.

4. Verder kan werken aan een positieve houding t.a.v. meertaligheid en culturele diversiteit expliciet aandacht krijgen: niet alleen de waarde van meertaligheid voor het leren van Nederlands en van andere vakken, maar ook de waarde van meertaligheid voor individuele leerlingen (als deel van hun identiteit), en voor de maatschappij. De relatie tussen taal, cultuur/achtergrond en identiteit van leerlingen kan een inhoud zijn. Het ERK kan hierbij een bron van inspiratie zijn, evenals sommige buitenlandse curricula.
5. Het curriculum Nederlands zou ook de rol die het Nederlands speelt bij het leren van andere vakken inzichtelijk kunnen maken: het Nederlands is de taal waarin op school over vakinhouden nagedacht en gepraat wordt. Het leren van (en over) de Nederlandse taal is één kant van de medaille en het gebruiken van het Nederlands als *instructietaal* bij het leren van andere vakken de andere kant. In het leergebied Nederlands zou daarom aandacht moeten zijn voor het onderscheid tussen dagelijkse taal, schooltaal en vaktaal.
6. Overweeg bij overgangsmomenten in het onderwijs om de lat niet voor iedere leerling even hoog te leggen. Meertalige leerlingen zouden bijvoorbeeld via een passende, adaptieve taalroute in afstemming en nauwe samenwerking met vervolgonderwijs aan hun taalvaardigheid kunnen werken.

Referenties

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Agirdag, O. (2018). Het straffen van meertaligheid op school: De schaamte voorbij. In O. Agirdag & E. R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 44-52). Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A. K., ... & Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), 1938-1944.
- Baker, C. (2006). Bilingualism and Cognition. In N. H. Hornberger & C. Baker (Eds.), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (pp. 134-161). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2, 1-14.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-303.
- Bialystok, E., Craik, F., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 34(4), 859-873.
- Bialystok, E., & Feng, X. (2009). Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain and language*, 109(2-3), 93-100.
- Blom, E., Boerma, T., Bosma, E., Cornips, L., & Everaert, E. (2017). Cognitive advantages of bilingual children in different sociolinguistic contexts. *Frontiers in Psychology*, 8(552).
- Boeckmann, K. B., & Lasselsberger, A. (2012). *Promoting plurilingualism: Majority language in multilingual settings*. Council of Europe.
- Boendermaker, C., & Helsloot, K. (2017). Elk kind heeft zijn eigen taal nodig: De thuistaal in de klas. *Jeugd in School en Wereld (JSW)*, 2(10), 18-21.
- Broeder, P., & Stokmans, M. (2011). De meertalige en multiculturele klas. Een vloek of een uitdaging voor docenten? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 84/85, 9-19.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- CBS (2016). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering*.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB.

Costa, A., Hernández, M., & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106(1), 59-86.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.

Cummins, J. (1981). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *Nabe Journal*, 5(3), 31-45.

Da Silveira Duarte, J. & Günther-Van der Meij, M. (2018). Drietalige basisscholen in Friesland: Een gouden greep in tijden van toenemende diversiteit? In O. Agirdag & E. R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 90-102). Amsterdam: Boom Uitgevers.

Delarue, S. (2018). 10 cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving. *Fons* 3(2), 42-44.

De Smedt, H. (2005). *Zin voor talen: Talensensibilisering en taalportfolio in een meer talig onderwijs*. Antwerpen: Garant.

Devlieger, M., Frijns, C., Sierens, S., & Van Gorp, K. (2012). *Is die taal van ver of van hier? Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten*. Leuven: Acco.

Frijns, C., Sierens, S., Van Gorp, K., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Devlieger, M. (2011). 't Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext. *Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek: Kennisontwikkeling voor de onderwijspraktijk*.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford (UK): Wiley-Blackwell.

García, O., & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Hajer, M. (2016). Zweden, gidsland in onderwijs aan nieuwkomers. In: Lieskamp, M. (2016). *Nieuwkomers op school*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Hassan, N., & Ahmed, K. (2015). Exploring translanguaging: A case study of a madrasah in Tower Hamlets. *Research in Teacher Education*, 5(2), 23-28.

Jonckheere, S. (2011). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 34-41.

KNAW (2018). *Talen voor Nederland*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. Gedownload van: <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland>

Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. In samenwerking met PO Raad en Ministerie van OCW.

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

Shanahan, T., & Escamilla, K. (2009). English language learners: Developing literacy in second-language learners—Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research*, 41, 432-452.

Urlings, G. (2016). Dialect doet 't digital. *De Limburger*, 10 oktober 2016.

Van der Leeuw, B., Meestringa, T., Silfhout, van, G., Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., Langberg, M., & Jansma, N. (2017). *Nederlands: Vakspecifieke trendanalyse 2017*. Enschede: Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling (SLO).

Van Praag, L., Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). De meerwaarde van de thuistalen van leerlingen in praktijk omgezet: Het Validiv-project in het kort. In O. Agirdag & E. R. Kambel (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 66-78). Amsterdam: Boom Uitgevers.

Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Avermaet, P. van, Braak, J. van, Craen, P. van de, Gorp, K. van, Houtte, M. van. (2016). *Haal meer uit meertaligheid: Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven: Acco.

VLOR (2010). *OECD Toolkit on Teaching for Diversity – Nederlandse vertaling*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)