

Meertaligheid: een oordeel of een voordeel?

Auteur: *Carla van Hengel-van Esch*

Met dank aan dr. Karijn Helsloot
voor het meelesen.

Scholen in Nederland staan voor de uitdaging om tienduizenden vluchtelingenkinderen goed onderwijs te bieden. Vragen hierover stromen binnen, bijvoorbeeld bij steunpunten als de Landelijke Onderwijs Werkgroep voor Asielzoekers en Nieuwkomers (LOWAN). De overkoepelende moeilijkheid lijkt te zijn: hoe verwerft een kind het Nederlands zo goed en spoedig mogelijk, zodat het een regulier onderwijsprogramma kan volgen? Dit artikel bepleit om in het primair onderwijs ruimte te geven aan de thuistalen van vluchtelingenkinderen. Wat voor argumenten klinken er in wetenschappelijke kringen voor een- en meertalig onderwijs? En hoe kan het gebruik van thuistalen praktisch worden vormgegeven?

Eentalig onderwijs: waarom niet?

“Laat elk mens zich ontwikkelen door ook zijn moedertaal, zijn thuistaal, daarbij in te mogen zetten. Een vreemde taal mag in de klas, de eigen taal helpt in de klas, de thuistaal telt in de klas!”, zo klinkt het in een bevolgen oproep die in december 2015 in Trouw verscheen. (www.trouw.nl, 07/12/2015). In dit artikel dringen dr. Helsloot (senior-onderzoeker meertaligheid, Hogeschool Windesheim) en dr. Kootstra (docent en consultant taalontwikkeling, Hogeschool Windesheim) erop aan om meer onderzoek te doen naar de rol van thuistalen in het onderwijs en om leerkrachten praktische ondersteuning te bieden.

Dat artikel reageert op het eentalige onderwijsbeleid dat basisscholen in Nederland en Vlaanderen voeren. Die eentaligheid komt voort uit het idee dat een kind het Nederlands het snelst zal leren door het erin onder te dompelen. Wat is er eigenlijk op tegen om meertalige kinderen op school uitsluitend met het Nederlands te confronteren? Waarom zou een monolinguaal onderwijsbeleid niet werken? Om die vraag te beantwoorden zijn de percepties achter dat eentalige denken relevant, zo betogen Sierens en Van Avermaet (2014): namelijk dat vooral een afwijkende thuistaal het achterblijven van onderwijsresultaten verklaart en dat kennis van het Nederlands bijna een conditio-sine-qua-non (noodzakelijke voorwaarde) is om op school succesvol te zijn. Eentaligheid beoogt dus het tegengaan van sociale ongelijkheden. Sommige leerkrachten adviseren ouders daarom zelfs om thuis de eigen taal zoveel mogelijk in te wisselen voor het Nederlands. Ook roepen scholen kinderen op om in alle situaties, van het schoolplein tot in de klas, geen andere taal

“Een monolinguaal onderwijsbeleid kan in plaats van een verbetering van de Nederlandse taalvaardigheid tot een tegenovergesteld effect leiden.”

te gebruiken dan het Nederlands; daarbuiten krijgen ze immers weinig kans om met de Nederlandse taal te oefenen.

Echter, de veronderstelde causaliteit tussen thuistaal en ongelijke onderwijsuitkomsten valt te bediscussiëren. Met dezelfde statistische gegevens is ook een omgekeerde redenering mogelijk: kinderen die succesvol zijn op school, kunnen meer geneigd zijn thuis het Nederlands te gebruiken (Jaspaert, 2006). De sociaal-economische situatie van kinderen is als mogelijk verklarende factor voor de ongelijkheid in het onderwijs ook zeker niet uit te vlakken. Een andere thuistaal dan het Nederlands veroorzaakt niet noodzakelijkerwijs een slechte onderwijsuitkomst.

Het idee dat meertaligheid een obstakel is voor schoolsucces, heeft consequenties voor leerkrachten en leerlingen. Uit onderzoek van Pulinx, Agirdag en Van Avermaet (2015) blijkt dat er een negatief verband is tussen de mate van eentalig denken bij leerkrachten en hun vertrouwen in meertalige leerlingen. Kinderen die thuis een andere taal spreken dan Nederlands, worden bijna altijd gezien als leerlingen met ‘taalproblemen’. De verwachtingen van leerkrachten hebben effect op de cognitieve en niet-cognitieve prestaties van leerlingen – soms zelfs door een eisenvermindering voor het bereiken van curriculumdoelen. Kinderen gaan, aan-

gepast aan de lage verwachtingen van de leerkracht, slechter presteren (volgens het zogenoemde golemeffect, het tegenovergestelde van het bekendere pygmalioneffect; zie: Rosenthal & Jacobson, 1968). Kortom, een monolinguaal onderwijsbeleid kan in plaats van een verbetering van de Nederlandse taalvaardigheid tot een tegenovergesteld effect leiden.

Er zijn daarnaast andere argumenten tegen een monolinguaal onderwijsbeleid te noemen, afgeleid uit taalkundige en onderwijskundige onderzoeken (zie bijvoorbeeld een overzichtsrapport als August & Shanahan, 2006). Zo zouden kinderen kostbare leertijd verliezen, doordat ze in de taalbad-optie nauwelijks iets begrijpen van wat er in de les aan bod komt. Het is echter lastig het monolinguale schoolbeleid als beslissende factor te noemen voor het ontbreken van schoolsucces, niet in de laatste plaats omdat verschillende variabelen een rol spelen bij onderwijskundige prestaties, zoals het maatschappelijke prestige van de thuistaal en de leeromgeving (August & Shanahan, 2006).

Het monolinguale taalbeleid kan zorgen voor blijvende sociale ongelijkheid, een van de hardnekkigste problemen in het onderwijs. Dat er (ook) in de schoolpraktijk voorzichtig stemmen opgaan voor meertalig onderwijs is daarom geen onlogische reactie.

Is meertalig onderwijs het antwoord?

Is meertalig onderwijs, in de klassieke betekenis van het aanbieden van leerstofdelen in een andere taal, dan de oplossing? Dat is een vraag waarover wetenschappers zich veelvuldig hebben gebogen. Cummins' interdependentie-hypothese (1979, 2000) luidt dat het leren van een tweede taal sterk gefaciliteerd wordt door kennis en vaardigheden die leerlingen in een eerste taal verworven hebben. Dit geldt alleen in het geval van additieve tweetaligheid: de tweede of volgende talen moeten als verrijking, bovenop de ontwikkelde moedertaal komen en niet ten koste ervan gaan (Lambert, 1974). Vooral Canadese en Amerikaanse studies tonen aan dat tweetalig onderwijs een positief effect heeft op het leren van de instructietaal, de cognitieve ontwikkeling en de motivatie van kinderen (voor een overzichtsstudie zie onder andere: Genesee e.a. 2006).

“To reject a child’s language in the school is to reject the child. When the message, implicit or explicit, communicated to children in the school is “Leave your language and culture at the schoolhouse door”, children also leave a central part of who they are - their identities - at the schoolhouse door. When they feel this rejection, they are much less likely to participate actively and confidently in classroom instruction.” (Cummins 2001, p. 19).

Desondanks is er in ieder geval geen harde evidentie voor Cummins' hypothese (o.a. Sierens & Van Avermaet, 2014). Daarbij, wat geldt voor het monolinguale schoolbeleid, is vice versa ook van toepassing op de multilinguale variant: onderwijsprestaties, of het ontbreken ervan, zijn door de vele variabelen niet één-op-één

“Is meertalig onderwijs, in de klassieke betekenis van het aanbieden van leerstofdelen in een andere taal, dan de oplossing?”

toe te schrijven aan het beleid dat scholen voeren. Het is bovendien praktisch bijna onmogelijk om met hedendaagse, talig zeer heterogene scholen een klassiek tweetalig programma te organiseren. Tot slot sluit de genoemde vorm van tweetalig onderwijs niet goed aan bij recente sociolinguïstische concepten over taal, zoals die van García (2009). Dat meertaligheid een optelsom van twee of meer afzonderlijke talen zou zijn, botst volgens haar met de hedendaagse meertalige realiteit waarin ieder zijn linguïstische repertoire (ook binnen één taal) flexibel inzet om met elkaar te communiceren. Dit fenomeen wordt ‘*translanguaging*’ genoemd: “multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds” (García, 2009, p.45). Bij dit gewijzigde meertalige communicatiemodel past het gescheiden aanbieden van talen, op aparte lestijden, niet zo goed. Een voorbeeld van *translanguaging* is het bespreken van een Nederlandse tekst in een taal als het Arabisch.

Walsweer (2015) laat een ander voorbeeld zien. Hij toont aan dat van huis uit Friestalige basisschoolleerlingen wisselend Nederlands en Fries spreken in hun onderlinge conversaties. Zo markeren zij de verschillende fasen in het groepsproces: in de eerste fase, waarin ze ideeën genereren en bestaande kennis uitwisselen, spreken ze Fries. Wanneer de leerlingen een (gezamenlijke) uitkomst of conclusie formuleren, gebruiken ze het Nederlands.

Kortom, lessen vullen met het onderwijzen in de thuistalen van kinderen lijkt – hoewel een betere dan de monolinguale – niet de beste route om de ongelijkheid in het onderwijs te bestrijden. Op welke manier zou er dan met de talige diversiteit op scholen moeten worden omgegaan? Hebben scholen een andere keuze dan het monolinguale onderwijsmodel aan de ene kant en het klassiek bilinguale aan de andere kant?

Is er een alternatief?

Jazeker. Er bestaan heel wat mogelijkheden om met de talige diversiteit om te gaan (voor een overzicht, zie: García, 2009). De Vlaamse onderzoekers Sierens en Van Avermaet (2014) vermelden drie graduele manieren om recht te doen aan de taaldiversiteit in het onderwijs: een open talenbeleid, talensensibilisering of functioneel veeltalig leren. Die kunnen gezien worden als (zeker niet uitputtende) aanpakken om meertaligheid en *translanguaging* in het onderwijs op een positieve wijze gestalte te geven.

De eerste mogelijkheid, het open talenbeleid, is de minst ingrijpende manier om de visie op meertaligheid van een probleem naar rijkdom te veranderen. In zo'n talenbeleid worden bijvoorbeeld bij informele contexten en op het schoolplein thuistalen toegestaan. Het permitteren van de thuistaal binnen deze kaders heeft geen negatief effect op het leren van de schooltaal, het

Een voorbeeld van talensensibilisering

De kleuters van meester Bart kiezen hun lievelingswoord in hun moedertaal (dialect of vreemde taal). Ze mogen elkaar niet verklappen wat het woord betekent. Elke kleuter zegt zijn favoriete woord hardop; de andere kleuters zeggen het woord na. Daarna volgt de verkiezing van het mooiste woord en wordt de betekenis van de woorden geraden. Waarom denken ze dat dit woord die betekenis heeft? Lijkt het misschien op een woord in een taal die ze wel kennen? Als slot maken de kleuters de betekenis van hun favoriete woord duidelijk met een tekening. Meester Bart noteert het woord op de tekening.

Bron: Jonckheere e.a., 2009

register waar NT2-leerlingen verreweg de meeste moeite mee hebben en die hen in de klas moet worden aangeleerd (zie o.a. Jaspers 2005). Het vergroot daarentegen het respect voor de eigen talen van de kinderen. De tweede mogelijkheid, talensensibilisering of *language awareness*, wint aan populariteit. ‘Talensensibilisering’ is een *ill-structured domain*: Frijns en Sierens (2011) beschrijven vele definities en conceptualisering bij dit begrip. Een belangrijke afbakening is dat het bij talensensibilisering gaat over het leren óver talen en niet over het leren van een taal zelf. Talensensibilisering bestaat uit het verhogen van taalbewustzijn en het ontwikkelen van metalinguïstische vaardigheden die kinderen helpen om hun moedertaal verder te ontwikkelen en vreemde talen te leren (Devlieger e.a., 2012). Ook ontwikkelen ze, door op een zelfontdekkende manier met de talige diversiteit in contact te komen, een referentiekader waarin een positieve omgang met die diversiteit een centrale plaats krijgt. Het aanleren van

“Een belangrijke afbakening is dat het bij talensensibilisering gaat over het leren óver talen en niet over het leren van een taal zelf.”

verjaardagsliedjes in verschillende talen is een voorbeeld van eenvoudige talensensibiliseringsactiviteit. Een ander voorbeeld is beschreven in kadertekst 1.

In taalheterogene klassen kan talensensibilisering evolueren in de richting van een functioneel gebruik van de thuishalen van de leerlingen. De klas wordt dan een meertalige ruimte waar tweetalige leerlingen niet alleen over hun talen leren maar ook in die moedertalen zonder dat er sprake is van het klassieke tweetalige onderwijsmodel (Hélot, 2010). Dit is de derde mogelijkheid om de taaldiversiteit in het onderwijs te gebruiken, een benadering die Sierens en Van Avermaet (2014) ‘functioneel meertalig leren’ noemen. De leerkracht bouwt systematisch interactiemomenten in waarbij de eerste taal als een nuttig instrument gebruikt wordt in het onderwijs- en leerproces. Een voorbeeld van zo’n moment is als basisschoolleerlingen in groepjes een rekentaak oplossen en daarbij verschillende talen mogen gebruiken om elkaar te helpen. Het meertalige register van de kinderen wordt dan als didactisch materiaal gebruikt, als opstapje om de abstracte schooltaal te leren, nieuwe leerinhouden te veroveren en tegelijk als middel om het zelfvertrouwen, het welbevinden en de betrokkenheid op school te vergroten.

Zijn dergelijke functionele toepassingen van thuishalen nu effectief? Hoewel onderzoek naar *translanguaging* in de onder-

wijspraktijk nog volop in ontwikkeling is, zijn er al verschillende studies die de effectiviteit ervan aantonen, in meerdere contexten en landen (zie o.a. Candelier e.a., 2012; Jaffe, 2003; Moodley, 2007; Velasco & García, 2014). De genoemde effecten zijn voornamelijk socio-emotioneel en socio-cultureel van aard: bijvoorbeeld de toename van het zelfvertrouwen van leerlingen door het gebruik van thuishalen. Dit draagt bij aan het leren van de instructietaal en het leren in het algemeen.

En nu de praktijk...?

Wat kunnen leerkrachten in hun meertalige lespraktijk en scholen in hun taalbeleid nu concreet met deze inzichten? De eerste gevolgtrekking voor scholen is om te (her)overwegen welke plaats thuishalen binnen de eigen onderwijscontext kunnen innemen – in eerste instantie vanuit affectieve overwegingen; taal maakt immers deel uit van de identiteit van een kind. Daarnaast is het aan te bevelen om *translanguaging* niet te zien als blijk van lage taalvaardigheid maar als onderdeel van een dynamisch proces uit één linguïstische repertoire.

Het tweede advies is om schoolbreed de talige en vakdidactische competenties op dit gebied te vergroten. Onder andere Wheeler (2008) geeft aan dat leerkrachten die vaak missen om de meertalige competenties van leerlingen als meerwaarde te kunnen gebruiken in het leerproces. Een

“De leerkracht bouwt systematisch interactiemomenten in waarbij de eerste taal als een nuttig instrument gebruikt wordt in het onderwijs- en leerproces.”

leerkracht heeft bij de geopperde onderwijsvormen geen kennis nodig van de aanwezige talen. Wel wordt inzicht nodig geacht in strategieën van tweedetaalleren en de rol van de thuistaal in de opbouw van concepten in de schooltaal (Lee e.a., 2007). Nodig is ook “... a bit of good will, a willingness to let go of total teacher control, and the taking up of the position of learner, rather than of teacher.” (García, 2012, p. 6).

SJOES, een voorbeeld van talensensibilisering

SJOES is een multimediale en creatieve methode voor leerlingen van 5 tot 8 jaar ter stimulering van taalgevoel en meertaligheid, door dr. Helsloot ontwikkeld vanuit Stichting Studio Taalwetenschap. Aan de hand van het concept ‘schoenen’ worden in 8 dagdelen, verspreid over een aantal weken, taal- en kunstactiviteiten uitgevoerd met als doel om kennis over taal en cultuur uit te wisselen.

SJOES is beschikbaar via de website van LOWAN: www.lowan.nl/lesmateriaal/sjoes/

De laatste aanbeveling is om te onderzoeken welke translanguagingsopdrachten binnen de school en bij specifieke leerkrachten passen. Vooral in de Vlaamse context wordt er veel materiaal ontwikkeld voor talensensibilisering, zoals: “Meer-

taligheid: een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang.” (Gielen & İşçi, 2015) en: “Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basis-onderwijs” (Van Praag, 2016).

In Nederland zijn deze activiteiten beperkter. Het Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN) heeft aandacht voor thuistalen in het onderwijs. Verder is er bijvoorbeeld het meertaligheidsproject Taaltrotters (Helsloot en Schwippert, 2002) en SJOES, een multimediale methode die zich eveneens richt op talensensibilisering (zie kadertekst 2). Ook buiten de Nederlandstalige context worden er handvatten aangereikt om thuistalen in het onderwijs te integreren, bijvoorbeeld in “Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators”, door Celic en Seltzer (2011). Maar boven alles zijn voelsprietten nodig om meertaligheid als voordeel te gebruiken – en niet als (voor)oordeel.

Drs. Carla van Hengel-van Esch is redactielid bij Tijdschrift Taal en docent Nederlands als tweede taal aan de lerarenopleiding Driestar Educatief.

Literatuurlijst

- August, D. & Shanahan, T. (eds) (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.F., Lorincz, I., Meissner, F.J., Noguero, A., & Schroeder-Sura, A. (2012). *FREPA; a framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Competences and resources*. Graz, Austria: ECML/Council of Europe.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Geraadpleegd via: www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. In: *The Modern Language Journal* 94.1, 103–115.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49, 222–251.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15–20.
- 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 Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek.

- Frijns, C. & Sierens, S. (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext*. Leuven & Gent: CTO, KU Leuven; School of Education, Associatie KU Leuven; SDL, U Gent, geraadpleegd via http://www.diversiteitleren.be/sites/default/files/Rapport_Wegwijzer_Talensensibilisering_DEF20111107_0.pdf.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. In: C. Celic & K. Seltzer, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, 1-6.
- Gielen, S. & Isçi, A. (2015) Meertaligheid: een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang. Sint-Niklaas: Abimo, 2015.
- Hélot, C. (2010). "‘Tu Sais Bien Parler Maîtresse!’: Negotiating Languages other than French in the Primary Classroom in France". In: K. Menken and O. García (eds.), *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers*; New York, NY: Routledge, 52-71.
- Helsloot, K. & Schwippert, C. (2002). *Taaltrouwers*. Den Haag: HCO Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding. Te raadplegen via: <http://www.studiotaalwetenschap.nl/>
- Jaffe, A. (2003) Talk around text: Literacy practices, cultural identity and authority in a Corsican bilingual classroom. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6, 202-220.
- Jaspaert, K. (2006). 'Taal, onderwijs en achterstandsbeschrijving: enkele overwegingen', in: Sierens, S., e.a., red., (2006) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, 139-164.
- Jaspers, J. (2005). Linguistic sabotage in a context of monolingualism and standardization. *Language and Communication* 25, 279-297.
- Jonckheere, S., De Doncker, H., De Smedt, H. (2009). *Talen op een Kier: Talensensibilisering voor het basisonderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F.E. Aboud and R.E. Meade (eds) *Bilingualism, Social and Educational Implications*. Bellingham: Western Washington State College, 91-127.
- Lee, O., Luyckx, A., Buxton, C., & Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity in science instruction. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 1269-1291.
- Moodley, V. (2007) Codeswitching in the multilingual English first language classroom. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 707-722.
- Pulinx, R., Agirdag, O. & Van Avermaet, P. (2015). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Rolstad, K., & MacSwan, J. (2014). The facilitation effect and language thresholds. In: *Frontiers in psychology*, 5.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In: D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Red.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Van Praag, L. (red.). (2016). *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*, Acco, Leuven.
- Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. In: *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, (37) 1, 6-23.
- Walsweer, A. (2015). Ruimte voor leren: een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen. In: *Dissertations in linguistics, nummer 34*: Groningen.
- Wheeler, R.S. (2008). 'Becoming Adept at Code-Switching', in *Educational Leadership*, 65(7), 54-58.