

# Naar een volwaardig talenbeleid

## Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs

**Kris Van den Branden & Machteld Verhelst**

De leerlingenpopulatie van het Vlaamse leerplichtonderwijs wordt steeds meertaliger. Vooral in de grote steden van het Vlaams en Brussels Hoofdstedelijk Gewest neemt het aantal leerlingen dat thuis in een andere taal dan het Nederlands wordt opgevoed, gevoelig toe. Daarbij is het aantal verschillende thuishalen zeer groot: als men het in Vlaanderen over 'anderstalige leerlingen' heeft, gaat het al lang niet meer alleen om de talen van de relatief grote 'migrantengemeenschappen' (bijvoorbeeld Turks, Italiaans, Marokkaans-Arabisch) of om het Frans, maar om een veelheid van talen die door oudkomers, gezinsherenigers, nieuwkomers en hun kinderen uit alle uithoeken van de wereld worden meegebracht.



et begrip 'taal' dient hier bovendien omzichtig behandeld te worden. Leerlingen die in wetenschappelijk onderzoek of in vragenlijsten gecategoriseerd worden als sprekers van eenzelfde taal, blijken vaak niet allemaal en altijd dezelfde variëteit van die taal te spreken. Ook voor de Neder-

landstaligen geldt dat: onder de noemer 'Nederlands' gaan allerhande dialecten, tussentalen, regiolecten en allerhande combinaties daarvan schuil. Daarbij is het de normaalste zaak van de wereld dat individuen vele variëteiten van eenzelfde taal tegelijk beheersen en al naargelang van de situatie waarin ze zich bevinden, de ene dan wel de andere variëteit uit hun linguïstisch repertoire opdiepen. Niet alleen de situatie, maar ook de gesprekspartner is een factor die tot spontane taalvariatie leidt: zo spreken sommige kinderen de ene taal (of

taalvariëteit) met broers en zussen, terwijl ze met de ouders of grootouders een andere taal(variëteit) hanteren. Vele kinderen komen bovendien al heel snel met een andere taal dan hun thuistaal in contact, nog voor ze aan hun eigenlijke schoolcarrière beginnen.

Het resultaat van dit alles is dat Vlaanderen (nog steeds) een kruispunt van bijzonder veel talen en taalvariëteiten is. Haar geografische ligging, haar politieke en economische positie, haar sociale geschiedenis hebben ertoe geleid dat er dagelijks een ongeziene rijkdom aan talenkennis de schoolpoorten binnenstroomt. De centrale vraag die we in dit artikel <sup>1</sup> willen behandelen, luidt: wat gebeurt er met die talenrijkdom in het onderwijs?

*Wat gebeurt er met  
die talenrijkdom in  
het onderwijs?*

## ANDERE TAAL = PROBLEEM?

In Vlaams wetenschappelijk onderzoek naar onderwijs-effectiviteit en in de mediaberichtgeving daarrond, in beleidsteksten rond onderwijs en in een aantal beleidsbepalingen (bijvoorbeeld het Gelijke Onderwijskansenbeleid) van de Vlaamse regering duikt thuistaal steevast op als een cruciaal achtergrondkenmerk van de leerling. In veel gevallen wordt dit achtergrondkenmerk geassocieerd met onderwijsachterstand, met name wanneer de thuistaal van de leerling een andere is dan 'het Nederlands':

*"Uit recente cijfers van de OESO blijkt dat de prestatiekloof tussen leerlingen die thuis Nederlands spreken en leerlingen die dat niet doen nergens zo groot is als in Vlaanderen. Onze scholen tellen heel wat leerlingen die thuis een andere of een sterk afwijkende taal spreken. Steeds meer scholen worden met die problematiek geconfronteerd. Ook scholen die vroeger een homogeen Nederlandstalige leerlingenpopulatie hadden, krijgen vaker te maken met een toenemende taaldiversiteit en taalachterstand bij hun leerlingen."* (Talenbeleidsnota Vandenbroucke (2007), p. 11)

**Thuistaal wordt voorgesteld als een struikelblok voor onderwijssucces, als een steen die in het rugzakje van de leerling zwaar doorweegt.**

In de opeenstapeling van dergelijke passages ontstaat een discours dat sterk de indruk wekt dat het spreken van een andere thuistaal dan het Nederlands per definitie een probleem vormt. Thuistaal wordt voorgesteld als een struikelblok voor onderwijs-succes, als een steen die in het rugzakje van de leerling zwaar doorweegt en de tred van diens schools ontwikkelingsproces vertraagt en verlamt.

Maar klopt deze voorstelling van zaken wel? Is er voldoende empirisch bewijsmateriaal waaruit ondubbelzinnig blijkt dat het spreken van een andere thuistaal dan het Nederlands voor een substantiële groep van leerlingen rechtstreeks samenhangt met verminderde kansen op succes in het Vlaamse onderwijs? Deze vraag beantwoorden is een lastige opdracht. De factor 'thuistaal' is in Vlaanderen immers verstrengeld met andere achtergrondkenmerken die een sterke impact blijken te hebben op de onderwijskansen van leerlingen. Dat is dan vooral het geval voor achtergrondkenmerken die met socio-economische status hebben te maken. In nationaal en internationaal onderzoek naar onderwijs-effectiviteit (waaronder PISA en PIRLS) blijkt de variabele 'socio-economische status' een zeer hardnekkige impact te hebben op leerlingresultaten. Socio-economische status wordt in de meeste studies geoperationaliseerd als het opleidingsniveau van de ouders (vooral de moeder), het beroep van de ouders en (in mindere mate) factoren als inkomen en cultureel kapitaal.

Het merendeel van de leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken én ondermaats presteren in de bovenvermelde studies zijn ook leerlingen met een lage socio-economische status. Het vereist geavanceerde statistische technieken en grote aantallen leerlingen om de relatieve impact van de afzonderlijke factoren 'socio-economische status' en 'thuistaal' met enige betrouwbaarheid uit te filteren, maar daar waar het gebeurt blijkt socio-economische status meer gewicht in de schaal te leggen dan thuistaal *an sich*. Zo besluiten Van der Slik, Driessen en de Bot (2006), naar aanleiding van hun analyses van longitudinaal onderzoek in Nederland, dat niet zozeer de factor 'thuistaal' of 'ethniciteit', maar vooral een aantal socio-economische factoren

(zoals bijvoorbeeld het inkomen van de vader) onderwijsresultaten sterk beïnvloeden. Klassen of scholen met hoge concentraties van anderstalige leerlingen doen het niet per definitie slechter. Onderzoekers van het Vlaamse Steunpunt Schoolloopbanen komen in een recent longitudinaal onderzoek tot een gelijkaardige conclusie:

*"De verschillen tussen GOK en niet-GOK leerlingen bleken groter te zijn dan de verschillen tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen. Dit wil zeggen dat het al dan niet spreken van Nederlands met de ouders een minder belangrijke factor is dan het socio-economisch thuismilieu in het voorspellen van de prestaties voor technisch lezen aan het eind van het eerste leerjaar."* (Van de Gaer e.a., 2006, p. 82)

In dit verband is het belangwekkend om vast te stellen dat ook in het Nederlands opgevoede leerlingen het vaak lastig heb-

ben om een succesvolle schoolcarrière uit te bouwen. Ook hier gaat het vooral om leerlingen met een lage socio-economische status. In vergelijking met leerlingen met een hogere socio-economische status scoren deze leerlingen vaak significant slechter op taaltoetsen Nederlands, of

het nu om begrijpend-leestoetsen aan het einde van het lager onderwijs of op 15-jarige leeftijd gaat, of om schoolse taalvaardigheidstoetsen aan het begin van het lager

onderwijs. Ook voor deze thuis in het Nederlands opgevoede leerlingen blijkt de Nederlandse taal een struikelblok voor schoolsucces te zijn. De vraag is: hebben we het hier over hetzelfde Nederlands?

## SCHOOLTAAL - THUISTAAL

Het Nederlands dat op school wordt gebruikt door leerkrachten en dat in leerboeken en examens is terug te vinden, verschilt wezenlijk van het Nederlands dat door zogenaamd Nederlandstalige gezinnen thuis wordt gebruikt. Taalkundigen hebben uitvoerig beschreven waarin de verschillen gelegen zijn (voor een samenvatting, zie Colpin e.a., 2006). Schooltaal Nederlands is een specifiek taalregister dat voor andere functies wordt gebruikt dan thuistaal Nederlands. Schooltaal Nederlands wordt gebruikt om leerlingen in te wijden in diverse wetenschappelijke disciplines (zoals economie, wiskunde, taalkunde, natuurkunde). Of het nu om machtsverheffing of om de structuur van het atoom gaat: kinderen leren achter de schermen van de wereld te kijken en leren allerhande mentale, sociale en fysieke processen ontleden, categoriseren, manipuleren en creëren. Het uitgelezen instrument waarmee dat alles op school wordt gedaan, is taal. Zoals uit het onderstaande voorbeeld van schooltaal blijkt (geplukt uit een veelgebruikt leerboek) is daarvoor een taal nodig die toelaat om processen, bewerkingen en analyses nauwkeurig te beschrijven. Een gespecialiseerde woordenschat en moeilijke grammaticale constructies zijn typische oppervlaktekenmerken van dit register:

**Klassen of scholen met hoge concentraties van anderstalige leerlingen doen het niet per definitie slechter.**

*Volgens de Keynesiaanse voorstelling wordt de stand van de interestvoet bepaald door de samenhang tussen enerzijds de omvang van de geldhoeveelheid, welke door de monetaire overheid beïnvloed kan worden, en anderzijds de gedragingen van het publiek in verband met het aanhouden van liquide geldmiddelen, die ook wel met de term 'liquiditeitsvoorkeur' wordt aangeduid.*

De bovenstaande zin verwijst nog nauwelijks naar concrete ervaringen. Ze zijn gedecontextualiseerd en abstract. De leerling moet heel wat mentale operaties uitvoeren (bijvoorbeeld de betekenis van woorden ontfafelen, impliciete verbanden interpreteren, linken leggen met concrete ervaringen) om toegang tot de schooltaal te krijgen.

De complexe uitdaging waarvoor *alle* leerlingen in ons onderwijssysteem staan, is dat zij een nieuwe vorm van denken (namelijk gedecontextualiseerd, wetenschappelijk denken) moeten ontwikkelen, in een nieuwe taal en via die nieuwe taal. Vanuit deze vast-

stelling valt het dan ook te begrijpen dat leerlingen die thuis Nederlands spreken, het toch zeer moeilijk kunnen hebben om via het begrijpen en produceren van schooltaal Nederlands tot volwaardige ontplooiing in het onderwijs te komen. Volgens Baker (2006) hebben kinderen ongeveer twee jaar nodig om in een vreemde taal een

niveau van alledaagse taalvaardigheid op te bouwen dat gelijkstaat met het niveau van een kind dat in die taal werd opgevoed. Voor het opbouwen van een gelijk niveau van schoolse, gedecontextualiseerde taal-

vaardigheid hebben kinderen echter vijf tot acht jaar nodig.

Jongeren die in staat zijn om die schoolse taalvaardigheid tot op een hoog niveau te ontwikkelen en toe te passen, schoppen het in ons onderwijssysteem veelal tot hoogopgeleiden. Zij zullen die taal- en denkvaardigheid blijven gebruiken en verder ontwikkelen, niet alleen in hun arbeidssituatie, maar ook in tal van andere domeinen van hun leven (inclusief hun vrijetijdsbesteding, de opvoeding van hun kinderen, hun omgang met de media, enzovoort). Indien het onderwijs niet vakkundig met de kloof tussen schooltaal en thuistaal omgaat, dreigt deze kloof uit te groeien tot een socio-economische kloof en in het slechtste geval tot een factor die bijdraagt tot de reproductie van de sociale ongelijkheid in onze samenleving.

De talenbeleidsnota van de vorige onderwijsminister (Vandenbroucke, 2007) was op dit vlak dan ook terecht ambitieus: ze legde "*de lat hoog voor talen*". Dat geldt niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de schoolteams: leerkrachten en directies moeten ervoor zorgen, via het uitbouwen van een structureel en planmatig taalbeleid, dat alle leerlingen de schoolse taalvaardigheid Nederlands kunnen opbouwen die nodig is om op school de door de eindtermen vereiste kennis, vaardigheden en attitudes te ontwikkelen én tot maximale zelfontplooiing te komen.

***Indien het onderwijs niet vakkundig met de kloof tussen schooltaal en thuistaal omgaat, dreigt deze kloof uit te groeien tot een socio-economische kloof.***

## OPVATTINGEN VAN LEERKRACHTEN OVER THUISTAAL

De voorgestelde maatregelen in de talenbeleidsnota zijn zeer sterk gericht op het verhogen van de taalvaardigheid Nederlands van *alle* leerlingen. Aangezien het Nederlands in het Vlaamse onderwijs de instructietaal (en de enige instructietaal) is, aangezien Nederlands in de samenleving, op de arbeidsmarkt en in de media, de voertaal is, kan de relevantie en noodzaak van de bovenstaande maatregelen moeilijk betwist worden. Maar daarmee is de vraag over hoe in het Vlaamse onderwijssysteem met de thuistaal van de leerlingen kan, of moet, worden omgegaan, nog niet beantwoord. De groei die kinderen moeten doormaken van een alledaagse thuistaalvaardigheid naar het verwerven van een gedecontextualiseerd, schools Nederlands is een opgave waarvoor, zoals boven vermeld, *alle* leerlingen in ons Vlaams onderwijssysteem staan. Het behoort dan ook tot de plicht van wetenschappers en beleidsmakers om zich

*Is het zo dat een positief omgaan met de thuistaal van de leerlingen het werken aan gelijke onderwijskansen in de weg staat?*

de fundamentele vraag te stellen hoe die groei het meest optimaal kan worden bevorderd en wat daarbij de rol van de thuistaal in het schools gebeuren kan, of zou moeten, zijn. Is het zo dat om leerlingen het schools Nederlands bij te brengen, alle aandacht én tijd maximaal naar het schools Nederlands

moet gaan? Is het zo dat een positief omgaan met de thuistaal van de leerlingen het werken aan gelijke onderwijskansen in de weg staat? En hoe denken leerkrachten hierover?

## IN HET LAGER ONDERWIJS

In 2003 voerden Berben en Van Gorp een kleinschalig, exploratief onderzoek uit naar hoe leerkrachten in de praktijk denken over de thuistaal van allochtone leerlingen en hoe zij met deze thuistalen in de klaspraktijk omgaan. Het onderzoek werd uitgevoerd in scholen waar meer dan 75% van de leerlingen in een andere taal dan het Nederlands waren opgevoed. De leerkrachten werden uitgebreid over meertaligheid in het onderwijs geïnterviewd en werden geobserveerd in de klaspraktijk. Bij sommige van de klasobservaties werd de leerkrachten gevraagd om te werken met lesactiviteiten waarin de thuistaal van de allochtone leerlingen expliciet als gespreksonderwerp werd geïntroduceerd en/of waarbij de leerlingen bepaalde taken in hun eigen thuistaal moesten uitvoeren (bijvoorbeeld het uitwerken van een meertalig radionieuwsbulletin) (zie Berben, Van den Branden & Van Gorp, 2007).

De leerkrachten in dit onderzoek bleken slechts in zeer geringe mate de thuistaal van hun leerlingen in de klaspraktijk toe te laten. Veelal werkten zij de thuistaal tegen: de leerlingen werd niet toegelaten om in de klas hun thuistaal te gebruiken, ook niet wanneer zij tijdens een groepswork met elkaar moesten overleggen. Ook het gebruik van de eigen thuistaal op de speelplaats bleek bij de schoolteams gevoelig te liggen. Twee van de drie leerkrachten aan wie de onderzoekers vroegen om de les rond een meertalig radionieuwsbulletin uit te werken, pasten de les aan: zij schraptten het gebruik van de eigen thuistaal en gaven de leerlingen de opdracht om het radionieuws volledig in het Nederlands uit te werken.

In de diepte-interviews verwoordden de leerkrachten hun visie op de plaats van meertaligheid in het onderwijs. Enerzijds verwezen zij naar de noodzaak om gedreven en systematisch aan de taalvaardigheid Nederlands van hun leerlingen te schaven, gezien het belang van die taal voor de verdere onderwijskansen van hun leerlingen. Anderzijds gaven zij aan dat zij om diverse redenen problemen hadden met het toelaten van de eigen thuistaal van de kinderen in de klas. Dat wordt door een van de leerkrachten als volgt verwoord:

*"Ik heb er dan ook veel te weinig controle nog op wa zijn ze nu eigenlijk allemaal aan het zeggen, wat zijn ze nu aan het doen. En ik denk da ze dan echt zouden afwijken van het euh de taak. Omdat ze dan over andere dingen zouden bezig zijn en heel veel beginnen lachen denk ik. Ik denk dat da nie serieus zou geweest zijn. Enfin, ja ik vond da ze er dan zelf nie veel aan hadden dan."*

Het citaat verwoordt op kernachtige wijze een aantal argumenten tegen het toelaten van de thuistaal van de leerlingen in de klas, die ook in andere studies (en in de andere interviews in dit onderzoek) naar boven kwamen. Het toelaten van andere thuistalen dan het Nederlands:

- vermindert het gevoel van controle dat de leerkracht over het onderwijsgebeuren en het leerproces kan uitoefenen;
- creëert bij de leerkracht het gevoel dat de onderwijseffectiviteit vermindert (onder andere omdat de leerlingen niet meer met de echte onderwijstaken zouden bezig zijn en omdat ze hun taalvaardigheid Nederlands niet aan het ontwikkelen zijn);
- kan leiden tot ongewenste verschillen in de klas, bijvoorbeeld als gevolg van het ontstaan van klikjes op basis van taal.

De vastberadenheid waarmee de leerkrachten vasthielden aan de stelregel 'alleen Nederlands in de klas' stond in dit onderzoek in contrast met de pedagogische vernieuwingsdrang en flexibiliteit die dezelfde leerkrachten vertoonden in de rest van hun onderwijspraktijk. De leerkrachten waren vrij unaniem over het feit dat in scholen met veel niet-Nederlandstalige, kansarme leerlingen de traditionele onderwijsmethoden (onder andere klassikaal, frontaal lesgeven) niet werken: de leerlingen moeten via allerlei innoverende werkvormen actief aan het werk gezet worden, de leerkracht moet evolueren van een leider naar een begeleider en moet vooral heel veel oog hebben voor het socio-emotioneel welbevinden en de sociale ontwikkeling van de leerlingen. De geïnterviewde leerkrachten benadrukten hoe belangrijk het is dat hun leerlingen positief worden bejegend, dat ze zelfrespect en vertrouwen moeten kunnen ontwikkelen en dat het onderwijs moet aansluiten bij wat de leerlingen bezighoudt. Deze houding trok zich echter niet door als het ging om het toelaten of stimuleren van de thuistaal van de kinderen in de klas.

Opvallend was ook dat als de leerkrachten werd gevraagd of het toelaten of stimuleren van de thuistaal in de klas een positieve invloed op de ontwikkeling en de prestaties van de leerlingen zou kunnen hebben, zij moesten toegeven dat ze daarop geen antwoord konden geven. Ook opvallend was dat, alhoewel de leerkrachten in de interviews stevast benadrukten hoe belangrijk het was dat de leerlingen de schoolse variant van het Standaardnederlands verwierven, zijzelf in de klas niet systematisch Standaardnederlands praatten. Vaak maakten zij zelf gebruik van tussentaal en zelfs dialect, al naargelang de situatie waarin ze zich bevonden of de leerlingen(groep) tot wie ze zich richtten. Zij putten met andere woor-

den uit hun eigen rijke linguïstische repertoire om via het subtiële gebruik van bepaalde taalvariëteiten een gewenst effect te creëren (bijvoorbeeld wat minder formeel spreken om een kind te troosten), maar zagen er daarbij op vrij strenge wijze op toe dat de leerlingen dezelfde vrijheid op het vlak van meertaligheid ontzegd werd.

### IN DE LERARENOPLEIDING

Deze houding rond het omgaan met meertaligheid in het onderwijs werd op grotere schaal teruggevonden in een bevraging van 360 studenten van de lerarenopleiding (Van Gorp & Van den Branden, 2003). Daarbij werden zowel eerstejaars als derdejaarsstudenten bevraagd over een heel aantal aspecten van taalbeleid en taalvaardigheids-onderwijs, waaronder het omgaan met andere talen dan het Nederlands. De studenten moesten aangeven in welke mate ze het eens of oneens waren met een aantal stellingen. Eén van de stellingen waarop de studenten moesten reageren, luidde als volgt: *“Allochtone leerlingen mogen tijdens groepswork in hun eigen moedertaal overleggen”*. De grote meerderheid van de studenten bleek het hiermee oneens te zijn. De studenten vonden echter wel dat het gebruik van het Nederlands gestimuleerd moest worden in het thuismilieu van allochtone leerlingen. Dezelfde vragenlijst werd door de onderzoekers voorgelegd aan 60 pedagogisch begeleiders en leerkrachten die in de praktijk stonden: hun antwoorden vertoonden dezelfde tendensen als die van de studenten.

### IN HET KLEUTERONDERWIJS

Gelijkaardige opvattingen bij kleuterleidsters registreerden Verhelst en Verheyden (2004)

binnen een evaluatieonderzoek van een didactisch programma in Vlaamse en Nederlandse kleuterscholen. Dat programma, *Circus Kiekeboe* genaamd, had als uitgangspunt het bevorderen van een positieve attitude rond meertaligheid via de inzet van een meertalig tv-programma, meertalige prentenboeken en (klas)activiteiten waarbij de thuistaal van de leerlingen functioneel werd ingezet (bijvoorbeeld in de poppenhoek wordt voor een zieke Marokkaanse pop een Berbersprekende arts geconsulteerd). Uit een bevraging van de 26 betrokken leerkrachten bij de aanvang van het project bleek dat twee derde van de deelnemers zeer negatief stond tegenover het toelaten van de thuistaal binnen de klasmuren (een vijfde van de leerkrachten vond zelfs het feit dat hun kinderen thuis hun moedertaal spraken problematisch). Het project bleek erg succesvol en creëerde een hoge betrokkenheid bij de leerlingen, waardoor heel wat leerkrachten hun negatieve visie op meertaligheid gingen nuanceren: bijna 30% had op het einde van het project een positievere houding tegenover de eigen taal van de kinderen ontwikkeld. Toch blijft de idee dat de moedertaal de ontwikkeling van het Nederlands bedreigt aanwezig.

Ook het recent uitvoerde onderzoek van Moons (2010) bevestigt deze monolinguale focus. Zij peilde bij 57 kleuterleidsters en directeurs in een Limburgse mijn gemeente naar hun percepties en handelingen met betrekking tot meertaligheid. Eén kleuterleidster stond zo negatief tegenover de moedertaal van de kinderen dat dit zelfs doorstroomde naar het thuismilieu van haar kleuters. *“Eén van mijn kleuters had een*

*Als de thuistaal al een plaats krijgt, dan is dat enkel op een ‘toeristische’ manier: occasioneel een liedje zingen of tellen in een andere taal.*

*babyzusje en dat is aan het brabbelen op dit moment. En zij tegen dat zusje: 'Geen Turks praten hier hé!....' [lacht]". De meeste kleuterleidsters in dit onderzoek waren bereid om de thuistaal van de kinderen nog in de eerste kleuterklas te tolereren, in functie van het welbevinden van de starters. Als de thuistaal elders al een plaats krijgt, dan is dat enkel op een 'toeristische' manier: occasioneel een liedje zingen of tellen in een andere taal.*

## EENTALIG ONDERWIJS?

De bovenstaande studies illustreren dat in het denken en doen van de leerkrachten, directies en studenten van de lerarenopleiding de focus op een eentalig Nederlandse onderwijspraktijk zeer sterk is ingeslepen. In de klas moet, en mag, enkel Nederlands gesproken worden. De meest terugkerende rationele argumenten die daarvoor worden gegeven, zijn:

- *het tijdsargument*: er is zeer veel onderwijstijd en -inspanning nodig om kinderen (vooral taalzwakke, kansarme kinderen) het schools Nederlands bij te brengen ... elke seconde telt;
- *het integratieargument*: Nederlands is de taal van de kansen in het Vlaamse onderwijs, de Vlaamse arbeidsmarkt en het sociale leven in een Vlaamse samenleving. Investeren in Nederlandse taalvaardigheid is dan ook de directe weg naar een betere integratie en gelijke onderwijskansen.

Enkel voor het onderwijs van welbepaalde vreemde talen wordt de monolinguale klaspraktijk doorbroken: het gaat daarbij om talen die internationaal prestige en belang hebben en die in andere landen de status van meerderheidstaal bezitten (Engels,

Frans, Duits,...). Zij worden gedurende een aantal uren per week als vak onderwezen.

Vele factoren dragen bij tot deze monolinguale focus en de vanzelfsprekendheid waarmee die wordt uitgesproken en beargumenteerd. De onderwijswetgeving in dit deel van het land, de accenten in het huidige onderwijs-, integratie- en inburgeringsbeleid (of de wijze waarop de accenten worden geïnterpreteerd), het algemeen sociaal, politiek en communautair klimaat in België, de mate waarin (bepaalde) andere talen op de Vlaamse arbeidsmarkt worden ingezet tot en met de welgemeende zorg van schoolteams om het onderwijs aan te passen aan de behoeften van de leerlingen. Het is voor iedereen duidelijk dat hierin niet alleen rationele argumenten, maar ook emotionele factoren meespelen en dat de ene soms worden gebruikt om de andere te verhullen. Eén duidelijk gevolg van dit alles is dat de thuistaal van anderstalige leerlingen een achtergrondkenmerk is geworden in meerdere betekenissen van het woord: een andere thuistaal dan het Nederlands is niet alleen een achtergrondkenmerk dat leerlingen in hun rugzakje meebrengen en dat hun onderwijssucces in negatieve zin kan beïnvloeden, het is tegelijkertijd een kenmerk dat binnen de schoolmuren in de achtergrond wordt weggedrukt. Het is een kenmerk dat vaak letterlijk en figuurlijk doodgezwegen wordt.

*Een andere thuistaal dan het Nederlands is een kenmerk dat vaak letterlijk en figuurlijk doodgezwegen wordt.*

Op de internationale scène is tijdens de afgelopen decennia een sterke sociaal-politieke beweging op gang getrokken om deze tendensen tegen te gaan. Niet alleen door taalkundigen, maar ook door beleidsmakers

en internationale verdragsorganisaties werden tal van initiatieven ontplooid om het behoud van minderheidstalen en het respectvol omgaan met meertaligheid in diverse domeinen van de samenleving te stimuleren. Toonaangevend in dit verband zijn de initiatieven van de Raad van Europa enerzijds en van de Europese instellingen anderzijds. In het befaamde *Charter voor de bescherming van Minderheidstalen of Regionale Talen* en in de *Framework Convention van de Raad van Europa*<sup>2</sup> worden lidstaten opgeroepen om maatregelen te nemen die erop gericht zijn dat kinderen hun moedertaal kunnen gebruiken en verder verwerven. Ook tal van initiatieven van de Europese Unie<sup>3</sup>, waaronder een aantal aanbevelingen opgenomen in het recente *Language Action Plan*, dringen aan op maatregelen ter behoud van de talige diversiteit in Europa. Het onderwijs wordt daarbij vaak als een cruciale hefboom gezien. Opvallend is dat het investeren in meertaligheid door deze internationale instellingen niet alleen wordt gezien als een middel om de talige rijkdom

*an sich* te behouden, maar ook om andere hoger gelegen doelen te dienen, waaronder conflictpreventie, integratie van minderheden en verhoging van onderwijs- en arbeidskansen.

In navolging van deze aanbevelingen hebben een heel aantal lidstaten van de Europese Unie tijdens de voorbije decennia concrete maatregelen genomen om op een positieve manier met thuistalen in het onderwijs om te gaan. Ook in andere continenten werden op dit vlak veel initiatieven genomen. Daarbij valt op dat er op zeer veel diverse wijzen en met zeer diverse doelstellingen voor ogen met meertaligheid in het onderwijs kan worden omgegaan. In wat volgt, zetten we een aantal mogelijkheden op een rij en tasten daarbij ook af wat wetenschappelijk onderzoek heeft te vertellen over de haalbaarheid, effectiviteit en efficiëntie van deze opties. Ter inleiding op deze denkoefening brengen we in tabel 1 de meest voorkomende modellen van meertalig onderwijs samen (zie ook Baker, 2006).

Tabel 1: *Modellen van meertalig onderwijs*

	Voor wie?	Onderwijstaal	Voorbeelden
<b>Eentalig onderwijs met vreemde talen als vak</b>	Alle leerlingen (= submersie voor niet-moedertaalsprekers van de onderwijstaal)	Meerderheidstaal + andere talen als vak	Onderwijs in Vlaanderen met Frans, Engels enz. als vak
<b>Eentalig onderwijs met vreemde talen als vak + CLIL-variant</b>	Alle leerlingen (= submersie voor niet-moedertaalsprekers van de onderwijstaal)	Meerderheidstaal + andere talen als vak + beperkt aantal vakken in een van de vreemde talen	CLIL in Vlaanderen, Duitsland, Nederland, Finland enz.

<b>Onderwijs in de minderheidstaal</b>	Sprekers van de minderheidstaal	Minderheidstaal (met meerderheidstaal enkel als vak)	Poolse scholen in Litouwen, Baskische scholen in Frankrijk
<b>Immersieonderwijs</b>	Sprekers van de dominante meerderheidstaal	Andere meerderheidstaal, officiële taal of hoge statustaal	Immersieonderwijs Nederlands in Wallonië, immersieonderwijs Frans in Canada
<b>Transitiemodel</b>	Sprekers van een minderheidstaal	Geleidelijke afname van aantal uren in T1 (minderheidstaal), geleidelijke toename van aantal uren in T2 (meerderheidstaal)	Bicultureel onderwijs in Brussel (vzw Foyer), onderwijs Fries in Nederland
<b>Tweetalig onderwijs: <i>maintenance/heritage language model</i></b>	Sprekers van een minderheidstaal	Tweetalig onderwijs in meerderheidstaal en minderheidstaal	Sami-Zweeds onderwijs in Zweden, Hongaars-Slovaaks onderwijs in Slowakije
<b>Tweetalig onderwijs: <i>two way/dual language model</i></b>	Sprekers van een minderheidstaal + sprekers van meerderheidstaal	Tweetalig onderwijs in meerderheidstaal en minderheidstaal	Engels-Spaans tweetalig onderwijs in USA (voor gemengde groepen)
<b>Tweetalig onderwijs</b>	Sprekers van een meerderheidstaal	Tweetalig onderwijs in 2 meerderheidstalen	Talenprogramma van International schools en European schools
<b>Functioneel veeltalig leren</b>	Sprekers van een minderheidstaal + sprekers van meerderheidstaal	Onderwijs in meerderheidstaal met inzet van minderheidstalen	Proefproject in Gentse scholen

Hierna bespreken we een aantal van deze modellen vanuit de doelstellingen waarvoor ze typisch worden ingezet en proberen in te schatten wat hun relevantie kan zijn voor het Vlaamse onderwijs.

## THUISTAAL ALS STEIGER VOOR LEREN

Boven werd ingegaan op het feit dat het onderwijssucces van leerlingen onder andere wordt bepaald door de mate waarin zij erin slagen om schoolse denk- en taalvaardigheden te ontwikkelen. Voortbouwend op de concrete, gecontextualiseerde taal- en denkvaardigheden die zij thuis ontwikkelden (en tijdens hun schoolloopbaan buiten de school verder ontwikkelen), moeten leerlingen kunnen doorgroeien naar individuen die in het schools Nederlands en via het toepassen van hoog-wetenschappelijke en gedecontextualiseerde denkwijzen tot leren kunnen komen. Taal- en onderwijskundigen hebben erop gewezen dat er theoretisch gesproken verschillende routes zijn om bij leerlingen die groei tot stand te brengen. Een rode draad die doorheen die verschillende routes loopt, is dat leren een constructief en cumulatief proces is: een leerder bouwt altijd verder op wat hij al weet en kan. Wanneer de kloof tussen de huidige vaardigheden van de leerder en de gewenste vaardigheden té groot wordt, dreigt het leren stil te vallen of tot frustratie te leiden.

Al naargelang de route die men kiest, wordt gebruik gemaakt van bepaalde steigers die leerlingen kunnen gebruiken bij het opbouwen van de doelvaardigheden. Zo wordt, zowel in het taal-, wiskunde- en wetenschappenonderwijs (bijvoorbeeld ook in de filosofie van het taalgericht vakonderwijs), gewezen op het belang van concrete leerervaringen als steiger naar de opbouw van abstracte kennis en cognitief veeleisende vaardigheden. Ook wordt systematisch verwezen naar de cruciale rol van interactiepartners: de leerkracht bij uitstek, maar ook de aanwezigheid van sterkere leerlingen in heterogene klassen kunnen leerlingen die een risico op onderwijsachterstand lopen,

een krachtige ondersteuning bieden bij het opbouwen van schoolse competenties.

Ook het inzetten van de eigen thuistaal van anderstalige leerlingen wordt in de internationale onderwijsliteratuur als een mogelijke steiger gezien. De basisfilosofie bestaat erin dat leerlingen bepaalde (moeilijke) vaardigheden en kennis eerst opbouwen in de taal die ze het best kennen. Op die manier ervaren ze de minste moeilijkheden om toegang te krijgen tot abstracte en cognitief veeleisende inhoud. Nadien maken de leerlingen dan de overgang naar het verwerven en verwoorden van diezelfde inhoud in de onderwijstaal. Eerder dan als een rem op leren, wordt in deze visie de thuistaal van het kind als een troef gezien, als een rijke ader die aangeboord kan worden om tot sterke ontwikkelingsresultaten te komen.

*Eerder dan als een rem op leren, wordt de thuistaal van het kind als een troef gezien.*

Het leren in de eigen taal kan leerlingen niet alleen toegang verlenen tot (abstracte) vakinhoud, maar kan bovendien het leren van een tweede taal faciliteren. Deze gedachte werd het sterkst uitgewerkt in de *Common Underlying Proficiency*-hypothese van Cummins (2000). Volgens Cummins zullen kinderen die de kans krijgen hun moedertaal tot op academisch niveau te verwerven, tal van talige vaardigheden, taalattitudes en kennis over taal inzetten bij het verwerven van een volgende taal. Wie bijvoorbeeld in de moedertaal tot op hoog niveau leert begrijpend lezen, zal heel wat leesstrategieën, inzichten in de opbouw van teksten en kennis van tekstgenres kunnen inzetten als hij/zij met schoolse teksten in een tweede of derde taal wordt geconfronteerd. Evenzeer kunnen taalleerders vanuit

hun moedertaal allerlei inzichten in grammatica en woordbouw, spellinginzichten, taalleerstrategieën, gespreksconventies tot en met strategieën om taaltoetsen en -examens op te lossen, overdragen. Ze hoeven al de bovenstaande inzichten en vaardigheden niet helemaal opnieuw te verwerven als ze met een nieuwe taal worden geconfronteerd, meer zelfs, het verder ontwikkelen van de moedertaal vergemakkelijkt (en bevordert) volgens deze hypothese het leren van een tweede taal.

Eén van de meest verregaande onderwijsmodellen waarbij de moedertaal van kinderen wordt ingezet als steiger voor leren is *tweetalig onderwijs* waarbij de leerling gedurende de ganse schoolcarrière de kans krijgt om de schoolse taalvaardigheid in de thuistaal verder uit te bouwen. In dit model dient het verder uitbouwen van de moedertaalvaardigheid overigens niet alleen het leren in, en van, een tweede taal, maar is het een volwaardig doel op zich. In een afgezwakte versie komen we terecht bij het *transitiemodel*, waarin de leerling gedurende een heel aantal jaren een behoorlijk percentage van het curriculum les krijgt in de eigen moedertaal en geleidelijk de overgang maakt naar het verwerven van de schoolse meerderheidstaal. In dit model leren leerlingen bijvoorbeeld eerst lezen, schrijven en rekenen in de eigen moedertaal, om pas nadien de overstap te maken naar het lezen, schrijven en rekenen in de meerderheidstaal.

Transitiemodellen kennen toepassingen met een snelle overgang naar de meerderheidstaal (*early exit*) en tragere overgang (*late exit*). In veel toepassingen van dit model wordt er naartoe gewerkt dat de transitie aan het einde van het basisonderwijs quasi compleet is. De bedoeling is dat

leerlingen op dat moment niet alleen de eigen moedertaal tot op hoog academisch niveau hebben verworven, maar ook de meerderheidstaal. In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest wordt dit model in beperkte mate toegepast binnen het project *bicultuureel meertalig onderwijs*, waarvan de vzw Foyer de promotor is. Dit project is een uitgebreide vorm van *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (OETC, zie onder), waarbij Spaans-, Italiaans- en Turkstalige kinderen in het basisonderwijs gedeeltelijk les krijgen in hun eigen moedertaal (weliswaar beperkt tot 4 à 5 uur) en waarbij dat aantal uren les in de minderheidstaal naar het einde van het basisonderwijs wordt afgebouwd, terwijl het aantal uren les in het Nederlands verhoogt. Dit project loopt momenteel in zes Brusselse Nederlandstalige scholen.

#### EFFECTIVITEIT VAN HET STEIGERMODEL

Er bestaat bijzonder veel onderzoeksliteratuur naar de effectiviteit van deze modellen. Met name in de Verenigde Staten werden de resultaten van zeer veel studies samengebracht in meta-analyses (zie onder andere Baker, 2006; Garcia, 2002; Garcia & Kleifgen, 2010; Thomas & Collier, 2000). Daaruit blijkt dat dit model wel degelijk vruchten kan afwerpen: in heel wat studies blijken leerlingen die meertalig onderwijs hebben genoten het beter of minstens even goed te doen in vergelijking met leerlingen die in eentalig onderwijs in de meerderheidstaal zijn ondergedompeld. Zij hebben een hoge academische taalvaardigheid opgebouwd in de eigen moedertaal én een taalvaardigheid in de meerderheidstaal die vergelijkbaar is met leerlingen die in een eentalig onderwijsmodel hebben gezeten, en lopen niet achter qua prestaties voor andere vakken (zoals wiskunde en natuurwetenschappen):

*"When students are given the opportunity to develop academically and cognitively through both their primary language and a second language, this accelerates their learning. But when students are denied use of their primary language in school, they lose several years of cognitive and academic growth while focussing on acquiring the second language, and we find that very few can make up the lost time (so drop out of school or graduate at the 10th percentile)." (Thomas & Collier, 2000, p. 32)*

Merk op dat in het citaat hierboven precies met hetzelfde tijdsargument wordt uitgepakt als het tijdsargument dat wordt gebruikt om eentalig onderwijs te verdedi-

gen. Volgens deze onderzoekers gaat er kostbare tijd 'verloren' als anderstalige leerlingen in een eentalig onderwijs worden ondergedompeld (submersie), precies omdat ze vaak te weinig begrijpen van de taal van hun leerkracht(en) of leerboeken en daardoor niet tot volwaardig leren komen.

Toch is niet alle onderzoek naar de effectiviteit van tweetalig onderwijs of het transitie-model (waarin een minderheidstaal en een meerderheidstaal zijn betrokken) onverdeeld positief. In sommige gevallen werden tegenvallende resultaten geboekt. Daarbij blijkt het effect van het model sterk afhankelijk te zijn van de wijze waarop het werd geïmplementeerd. Positieve effecten komen veel vaker voor indien een aantal basisvoorwaarden worden vervuld.

### **IMPLEMENTATIEVOORWAARDEN VOOR EFFECTIEF TWEETALIG ONDERWIJS**

- Competente leerkrachten voor beide talen moeten de deskundigheid bezitten om krachtige leeromgevingen voor leren en taalleren aan te bieden.
- Voor het onderwijsprogramma in beide talen moeten heldere doelstellingen en een uitgewerkt curriculum voorhanden zijn.
- De leerkrachten moeten gebruik kunnen maken van kwaliteitsvolle lesmethoden en materialen.
- De curricula en onderwijspraktijk van beide talen moeten goed op elkaar afgestemd zijn.
- Er moet een systematische samenwerking en constructief overleg tussen alle teamleden worden opgezet, dus ook tussen de leerkrachten van de diverse talen.
- De school moet over voldoende beleidsvoerend vermogen beschikken om dit model te implementeren, op te volgen en bij te sturen waar nodig.
- Er moet zorg gedragen worden voor de betrokkenheid van de ouders bij de implementatie van het model.

Baker (2006) merkt terecht op dat de vraag of meertalig onderwijs effectiever is dan eentalig onderwijs een veel te simpele vraag is die al te makkelijk leidt tot simplistische antwoorden. De vraag is veeleer onder welke omstandigheden meertalig onderwijs effectief kan zijn. Daarbij moet worden vermeden dat toepassingen van meertalig onderwijs in verschillende contexten op dezelfde hoop worden gegooid en dat onderzoeksresultaten die in de ene context werden opgetekend (bijvoorbeeld een context waarbij met een combinatie met twee meerderheidstalen wordt geëxperimenteerd) blind worden getransfereerd naar een totaal andere context (bijvoorbeeld een context waarbij met een combinatie van een minderheidstaal en een meerderheidstaal wordt gewerkt). Tijdens de afgelopen jaren werd ook in Vlaanderen vaak in deze val getrapt: zowel voor- als tegenstanders van meertalig onderwijs verwezen in opiniestukken en discussies vaak naar onderzoeksresultaten uit maatschappelijke contexten of vanuit onderwijsmodellen die weinig gemeen hadden met de Vlaamse context.

**Het opstarten van experimenten rond meertalig onderwijs mag niet lichtzinnig gebeuren.**

Tegelijk geeft de bovenstaande analyse duidelijk aan dat het opstarten van experimenten rond meertalig onderwijs niet lichtzinnig mag gebeuren. Vooraleer een vorm van meertalig onderwijs wordt opgezet, moet worden nagegaan in welke mate aan bovenstaande implementatievoorwaarden kan worden voldaan. Zo niet, dreigt het potentieel succes van het experiment van in den beginne sterk gehypothekeerd te worden.

## STEIGERS VOOR LEREN BINNEN EEN EENTALIG CURRICULUM

Overigens is het uitbouwen van een structureel tweetalig onderwijs of transitie-model lang niet de enige manier waarop thuistaal als steiger voor leren in het onderwijs kan worden ingebouwd. Een veel bescheidener opzet bestaat erin dat binnen het eentalig onderwijs in de dominante *meerderheidstaal* allerlei (korte) momenten van ondersteuning worden gecreëerd waarin de thuistaal als steiger wordt ingezet. Dit wordt *functioneel veeltalig leren* genoemd (Sierens & Van Avermaet, 2010). Ook de idee van *translanguaging* sluit hierbij aan (Garcia & Kleifgen, 2010). Zo kan bijvoorbeeld aan leerlingen in Vlaamse scholen de mogelijkheid geboden worden om tijdens groepswork (waarbij het eindproduct in het Nederlands moet worden geproduceerd en alle input in het Nederlands wordt gegeven) in hun eigen thuistaal te overleggen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen dit ook veelvuldig doen en dat dit overschakelen naar de moedertaal niet louter incidenteel gebeurt. Moodley (2007) beschrijft een aantal functies van dit soort *strategic codeswitching*: verheldering vragen en verklaringen geven, uitbreiden, herhalen, het gedrag van de peers beïnvloeden, antwoorden en standpunten formuleren, het woord nemen. Al deze interventies blijken een effectiever verloop van de taakuitvoering te bevorderen.

**Zo kan bijvoorbeeld aan leerlingen in Vlaamse scholen de mogelijkheid geboden worden om tijdens groepswork in hun eigen thuistaal te overleggen.**

Evenzeer kunnen leerkrachten de betekenis van een moeilijk Nederlands woord uitleggen door een snelle vertaling naar een andere taal (een strategie die veel volwasse-

nen bij het leren van een vreemde taal systematisch toepassen). Leerkrachten die de thuistaal van anderstalige leerlingen spreken, kunnen ook buiten de uren, bijvoorbeeld tijdens huiswerkbegeleiding, de moedertaal van de leerling inzetten om ondersteuning te bieden. Ook kunnen leerlingen hun medeleerlingen ondersteunen en coachen bij het uitvoeren van allerlei taken in een minderheidstaal die ze beiden machtig zijn. Het spontaan of sporadisch inzetten van bronnen (teksten, artikels, internetsites) in thuistalen van de kinderen kan het effect hebben dat de leerlingen sneller toegang krijgen tot bepaalde (abstracte) inhoud. In spreek- en schrijflessen kan tijdens de allereerste brainstormfase (waarbij inhoud moet worden gegenereerd) gebruik gemaakt worden van de eigen taal om vervolgens de vertaling naar de onderwijstaal te maken<sup>4</sup>. Op dit moment loopt in vier Gentse basisscholen een proefproject waarbij met dit model geëxperimenteerd wordt.

## THUISTAAL ALS SOCIO-EMOTIELE FACTOR

Een ander perspectief op het inzetten en stimuleren van meertaligheid in het onderwijs focust op het socio-emotioneel welbevinden en de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Het socio-emotioneel welbevinden van de leerlingen is in het onderwijs zowel een doel op zich (de school die ernaar moet streven dat elke leerling zich goed voelt op school en zich ontwikkelt tot een evenwichtig, harmonieus persoon) als een factor die effectief leren kan bevorderen. Wat dat tweede betreft, hebben heel wat pedagogen (onder andere Laevers & Heylen, 2003) erop gewezen dat leerlingen tot meer diepgaande vormen van leren zullen komen indien zij zich goed in hun vel voelen, zich

op school kunnen bewegen in een positieve en veilige omgeving waarin hun welbevinden en zelfvertrouwen hoog zijn en een hoge mate van betrokkenheid vertonen bij wat hen wordt aangeboden. Zij pleiten er dan ook voor dat de school in haar onderwijsaanbod maximaal aansluit bij wat de leerlingen interesseert en motiveert en bij wat ze buiten de school aan vaardigheden, kennis en attitudes hebben verworven.

De moedertaal waarmee een kind opgroeit, maakt een onlosmakelijk en cruciaal onderdeel uit van de identiteit die het kind thuis ontwikkelt. Jonge kinderen bouwen

op korte tijd niet alleen sterke vaardigheden uit in hun moedertaal, maar ook sterke gevoelens en attitudes daarrond. De manier waarop de school met de thuistaal van een kind omgaat is dus willens nillens een van de uitingen van de manier waarop de school met de thuisidentiteit van het kind omgaat. Pedagogen en onderwijskundigen die in de internationale literatuur een lans breken voor het positief omgaan met meertaligheid in het onderwijs, stellen daarom dat door positief om te gaan met de thuistalen van anderstalige kinderen, het schoolteam expliciet kan tonen dat het respect opbrengt voor de identiteit en thuiscultuur van het kind (en haar ouders c.q. gemeenschap). Dat respect zou er op zijn beurt toe kunnen leiden dat het kind zich beter, meer gewaardeerd en gerespecteerd in haar eigenheid voelt en zich als gevolg daarvan meer zal openstellen voor het aanbod op school en de personen die dat aanbod formuleren. Als de school daarentegen de thuistaal verbiedt

*Door positief om te gaan met de thuistalen van anderstalige kinderen kan het schoolteam expliciet tonen dat het respect opbrengt voor de identiteit en thuiscultuur van het kind.*

of denigrerend benadert, kan dat door het kind worden geïnterpreteerd als een negatieve beoordeling van wie zij is en wenst te zijn en van het feit dat het kind enkel als 'leerling' wordt gezien en niet als een individu met een eigen culturele identiteit. In het slechtste geval zet de leerling zich (emotioneel of gedragsmatig) af tegen de school.

*Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (OETC) in Vlaanderen heeft zich vanuit dat perspectief ontwikkeld. Eerder dan aan te sturen op een volwaardige verwerving van de moedertaal tot op hoog academisch niveau richtte het OETC zich in de eerste plaats op de identiteitsontwikkeling en het socio-emotioneel welbevinden van 'migrantenkinderen'. Aangestuurd vanuit een richtlijn van het Europees Parlement in 1977 kreeg het OETC een structurele plaats binnen het Onderwijsvoor-rangsbeleid van de Vlaamse Gemeenschap en is het ook in het huidige Gelijke Onderwijskansenbeleid als een facultatieve maatregel behouden (zie [www.edulex.be](http://www.edulex.be)). Daarbij kunnen scholen die extra middelen krijgen binnen het Gelijke Onderwijskansenbeleid (en voor buitengewoon onderwijs binnen het Onderwijsvoor-rangsbeleid), voor maximaal 20% van de onderwijstijd lessen OETC geven.

Het aantal scholen in Vlaanderen dat van deze optie gebruik maakt, is echter tijdens de afgelopen vijftien jaar sterk gedaald. Dat heeft veel te maken met de praktische implementatievoorwaarden van het OETC: vele scholen haakten af omdat de OETC-les-sen werden gegeven door tijdelijke leerkrachten uit het land van herkomst, die vaak zeer weinig vaardig waren in het Nederlands en daardoor moeilijk contact konden leggen met de rest van het schoolteam. Ook op inhoudelijk vlak ontstonden er binnen de scholen spanningen: het curriculum van het

OETC-onderwijs bleek onvoldoende afgestemd op de rest van het (Nederlandstalige) curriculum en op de behoeften van de leerlingen. In de beginjaren werd het curriculum van het OETC geconcipeerd vanuit de 'terugkeergedachte' en gaf het de kinderen de kans om kennis te maken met de cultuur en taal van hun 'thuisland'. Nadien werd gesleuteld aan een curriculum waarin de identiteitsontwikkeling van allochtone leerlingen in een migratiecontext meer centraal kwam te staan (Delrue & Ramaut, 1998), maar de uitvoering van deze visie werd bemoeilijkt door een geringe afstemming op de rest van het curriculum en het gemis aan voeling van de OETC-leerkrachten met de complexe maatschappelijke context waarin Vlaamse allochtone leerlingen opgroeiden.

Ondanks deze moeilijkheden blijven de Vlaamse scholen die vandaag voor OETC kiezen, een duidelijk signaal geven aan leerlingen en ouders: de school biedt, letterlijk en figuurlijk, ruimte aan de eigen taal en cultuur van de leerlingen en streeft ernaar op die manier de leerlingen te begeleiden in het opbouwen van een positieve band met dat aspect van hun identiteit en gemeenschapsleven. Ruimte bieden aan meertaligheid in functie van het socio-emotioneel welbevinden van leerlingen is typisch een doel dat gecombineerd kan worden met andere doelen en perspectieven (bijvoorbeeld thuistaal als steiger voor leren). Zo geeft de promotor van het bovenvermelde Foyer-project in haar doelstellingen expliciet aan dat het project ernaar streeft om leerlingen een positieve attitude te doen opbouwen rond meertaligheid en vindt zij het "*psychologisch (voor de identiteitsopbouw, het zelfvertrouwen, de motivatie om zich te integreren enz.) [...] belangrijk dat de allochtone moedertaal door de school erkend en zelfs gevalideerd wordt.*" (zie [www.foyer.be](http://www.foyer.be))

Ook hier moet worden opgemerkt dat de school op zeer veel diverse manieren haar respect voor de eigen identiteit van anders-talige kinderen kan tonen, en dat er, naast het invoeren van een transitie-model of het organiseren van OETC-onderwijs, nog heel wat andere mogelijkheden bestaan. De meest basale variant bestaat erin dat het schoolteam de aanwezigheid van de thuistaal op school tolereert. In een verdergaande variant zoekt het schoolteam naar mogelijkheden om de thuistaal zelf en de thuistaalvaardigheid van kinderen die een andere taal dan de onderwijstaal spreken, bewust in een positief daglicht te stellen.

Enkele voorbeelden van hoe de thuistaal aanwezig gemaakt kan worden in de klas, hebben we boven al gegeven; ook in de volgende paragraaf geven we hier rond bijkomende voorbeelden. In dit verband is de aanwezigheid van de thuistaal buiten de klas, en dan met name op de speelplaats, een aandachtspunt dat in heel wat lerarenkamers voor debat en discussie zorgt. Daarbij herleeft in sommige Vlaamse scholen de praktijk uit vorige generaties waarbij leerlingen bestraft worden als ze in de gangen of op de speelplaats betrappt worden op het spreken van een andere taal dan het Nederlands<sup>5</sup>. Gezien de emotionele gevoeligheid van dit onderwerp van alle betrokken partijen, is het van belang dat schoolteams dit item samen bespreken en daarbij alle argumenten pro en contra op rationele wijze overlopen teneinde een gezamenlijk gedragen standpunt te bepalen.

Wat pleit voor het toelaten van de thuistaal op de speelplaats is ten eerste het feit dat het hier om *speeltijd* en niet om *lestijd* gaat. Het argument dat de lestijd maximaal geïnvesteerd moet worden in de bevordering van schoolse taalvaardigheid Nederlands, verliest hier dus veel aan kracht. Bovendien sluit het taalgebruik dat leerlingen tijdens de speeltijd etaleren veel meer aan bij alle-daags, informeel gebruik dan bij de schoolse, gedecontextualiseerde variëteit die in de lessen centraal staat. Dat uit zich wellicht nog het sterkst in het feit dat ook de in het Nederlands opgevoede leerlingen op de speelplaats een variëteit hanteren die sterk afwijkt van het Nederlands dat in de klas wordt gebruikt: leerlingen gebruiken op de speelplaats eigen tussentaal- en dialectische variëteiten van jongerentaal en doen dat met het oog op het bereiken van heel andere doelen dan het verwerven van nieuwe academische vaardigheden. Anders verwoord: de speelplaats is wellicht de plaats bij uitstek waar het schoolteam kan beginnen met het tolereren van heel veel talen in de school.

Sommige schoolteams gaan een stap verder en zoeken naar momenten om de talenrijkdom op school bewust in een positief daglicht te stellen en de trots die de leerlingen rond hun thuistaal hebben opgebouwd, verder aan te wakkeren.

*De speelplaats is wellicht de plaats bij uitstek waar het schoolteam kan beginnen met het tolereren van heel veel talen in de school.*

## THUISTAAL IN EEN POSITIEF DAGLICHT STELLEN

Dat doet zich bijvoorbeeld voor:

- wanneer de leerlingen de kans krijgen om in de klas af te toe een taaltaak in de eigen taal uit te voeren (bijvoorbeeld een liedje zingen, informatie opzoeken, een verhaal vertellen, een item voor een internationaal nieuwsbulletin voordragen in de eigen taal);
- wanneer de leerlingen als tolk mogen optreden bij bezoeken van andere thuistaalsprekers aan de school;
- wanneer de leerlingen hun kennis van hun thuistaal mogen inbrengen in taalbeschouwingslessen (zie volgende paragraaf);
- wanneer de leerkracht tijdens het gewone klasgebeuren regelmatig positieve verwijzingen maakt naar de thuistaal en de thuistaalvaardigheid van de niet-Nederlandstalige leerlingen;
- wanneer de kinderen bij manifestaties naar buiten uit (bijvoorbeeld artikels voor de schoolkrant, toneeltjes op het schoolfeest, tentoonstellingen naar aanleiding van een project) de thuistaal mogen gebruiken, bijvoorbeeld ten behoeve van de ouders.

De aaneenschakeling van momenten waarop de thuistaal in een positief daglicht wordt gesteld kan een tegengewicht vormen voor de haast automatische reflex waarbij 'anderstaligheid' wordt vereenzelvigd met zwakke schoolprestaties, de leerkrachten onbewust lage verwachtingspatronen opbouwen naar de anderstalige kinderen en het kind een negatief zelfbeeld dreigt te ontwikkelen én de thuistaal als de oorzaak gaat zien van slechte beoordelingen.

wijs dat er heel snel in zwart/wit-termen wordt gesproken: zo kon je de dag nadat de tegenvallende resultaten van de peiling Frans in het secundair onderwijs werden bekendgemaakt, in de kranten lezen waaraan die resultaten te wijten waren. Volgens één Vlaams parlements lid was het Frans van onze jeugd zo slecht omdat ze alleen maar grammaticaonderwijs kregen, terwijl een academisch deskundige beweerde dat de resultaten zo slecht waren omdat de leerlingen überhaupt *geen* grammaticaonderwijs meer kregen.

## THUISTAAL ALS ONDERWIJSINHOUD

Recent ontstond in het Vlaamse onderwijsveld een discussie omtrent de vraag of het taalonderwijs kennis- dan wel vaardigheidsgericht moet zijn. De discussie vond snel haar weg naar de media. Het is typerend voor gemediatiseerde discussies over onder-

Taalonderwijs is echter geen kwestie van kennisgericht of vaardigheidsgericht. Het wetenschappelijk onderzoek naar de impact van taalonderwijs op taalverwerving geeft aan dat binnen een krachtige taaldidactiek het uitvoeren van functionele, communicatieve taaltaken een centrale plaats moet innemen, maar dat daarbinnen ruimte moet

worden gecreëerd voor een reflectie op hoe die taaltaken het best kunnen worden uitgevoerd en hoe de taal waarmee gehandeld wordt, in elkaar zit (Van den Branden, 2006; 2010). In het Vlaamse onderwijsjargon wordt 'taalbeschouwing' als overkoepelende term gehanteerd voor dat reflecteren op taal- en taalgebruik.

Voor veel leerkrachten is het in de praktijk brengen van goed taalbeschouwingsonderwijs een moeilijke opgave. Zij hebben ondertussen geleerd dat het oude grammaticaonderwijs, waarbij regels van de taal expliciet worden uitgelegd en er vervolgens driloefeningen worden gegeven op geïsoleerde elementen van de taal, weinig zoden aan de dijk brengt, maar vragen zich af hoe het dan wel moet. Omdat taalbeschouwingsonderwijs vereist dat leerlingen de overstap maken van concrete fenomenen (in dit geval: taaluitingen) naar de formulering en conceptualisering van vrij abstracte processen en regels, geldt ook hier dat het voor leerlingen eenvoudiger is om deze stap te maken als zij kunnen verder bouwen op de kennis en concrete ervaringen die zij op dit vlak al bezitten.

***Zo zou men in een klas met veel Turkse leerlingen bij het nadenken over woordvolgorde gretig gebruik kunnen maken van de verschillen tussen het Nederlands en het Turks op dat vlak.***

In dit verband zou men dus kunnen verwachten dat de zeer uitgebreide kennis die de leerlingen hebben opgebouwd van hun eigen thuistaal door de leerkracht wordt uitgebuit. Zo zou men in een klas met veel Turkse leerlingen bij het nadenken over woordvolgorde gretig gebruik kunnen maken van de verschillen

tussen het Nederlands en het Turks op dat vlak. In de klaspraktijk wordt het analyseren van de taalsystemen van de thuistalen van

de leerlingen echter zelden tot onderwijsinhoud verheven, onder andere omdat de leerkracht het gevoel heeft dat hij al die taalsystemen dan ook zelf onder de knie moet hebben en dit in een klas met veertien thuistalen onmogelijk is. De vraag is of dat nodig is. In het bovenstaande voorbeeld kan het feit dat de leerkracht het Turks zelf niet machtig is, eerder een voordeel zijn dan een nadeel. Het kan immers de socio-emotionele bonus opleveren dat de Turkstalige leerling een expertrol krijgt toegewezen. In dit verband zij ook opgemerkt dat heel wat onderzoek aantoonde dat kinderen die meertalig worden opgevoed of tijdens de eerste levensjaren met meerdere talen worden geconfronteerd, sneller tot een rijp metalinguïstisch bewustzijn komen. Zo blijkt uit het onderzoek van Narain en Verhoeven (1994) dat tweetalige Marokkaanse kleuters op metalinguïstische testen hoger scoren dan Nederlandse kleuters. Anderstalige leerlingen hebben dus ook op het vlak van taalbeschouwing allerlei competenties die in een klascontext positief kunnen uitgebuit en ingezet worden.

Het is dus verwonderlijk dat de rabiante voorstanders van een kennisgericht taalonderwijs niet sterker de kaart van een meertalig taalbeschouwingsonderwijs (een 'talenbeschouwingsonderwijs') hebben getrokken. Sterker nog: in de mediapleidooien ten voordele van kennisgericht taalonderwijs weerklonk zelfs een vreemdsoortige eentalig-Nederlandse reflex, bijvoorbeeld in de eisen die door leerkrachten moderne vreemde talen (Frans, Engels, Duits) werden verwoord naar het basisonderwijs toe. Het taalbeschouwingsonderwijs binnen het vak *Nederlands* moet er dan voor zorgen dat de leerlingen bij hun intrede in het secundair onderwijs allerlei termen en taalkundige kennis hebben verworven die nodig zijn voor het verwerven van *vreemde* talen. Dat

gaat soms zo ver dat in het basisonderwijs binnen de taalbeschouwing over de Nederlandse taal expliciet aandacht moet worden besteed aan de ontleding van fenomenen die voor het Nederlands niet eens van belang zijn, en die dus in het Nederlands helemaal niet goed kunnen worden geïllustreerd. Hier wordt de pedagogische logica volledig ondersteboven gekeerd.

In een volwaardig meertalig talenbeschouwingsonderwijs wordt stilgestaan bij taalkundige fenomenen en kenmerken van taalsystemen in de taal die daarvoor het meest concrete ervaringsmateriaal biedt. Dat zullen voor bepaalde gevallen eerder de moderne vreemde talen dan het Nederlands zijn en dat zullen voor andere gevallen wellicht de minderheidsthustalen van de leerlingen zijn. Van dit volwaardig talenbeschouwingsonderwijs is in de Vlaamse onderwijspraktijk voorlopig weinig terug te vinden. Het model implementeren is overigens geen sinecure: het vereist immers de afstemming van curricula op elkaar, overleg tus-

sen leerkrachten, uitwisseling van informatie over inhoud en methoden, en dergelijke. Met andere woorden: het vereist een volwaardig operationeel talenbeleid.

Binnen dit talenbeschouwingsonderwijs lijkt het ook vanzelfsprekend om de meertaligheid van de samenleving een expliciet onderwerp van gesprek en reflectie te maken. Meer-

taligheid in de dagelijkse buitenwereld is immers een fenomeen waarmee steeds meer, zoniet alle, leerlingen te maken krijgen en het past dan ook in functie van vakoverschrijdende eindtermen als

leren omgaan met diversiteit en het ontwikkelen van allerlei sociale vaardigheden, dat leerlingen nadenken over hoe er in de maatschappij met talenrijkdom wordt omgegaan en wat daarvan de gevolgen voor de sprekers van diverse talen kunnen zijn. Ook hier geldt dat de eigen ervaringen van de leerlingen (rond hoe zij zelf met hun uitgebreid linguïstisch repertoire omgaan, hoe hun naaste omgeving dat doet, en dergelijke) best als startpunt van de discussie en reflectie wordt genomen.

### THUISTAAL ALS VAK?

Naast het opvoeren van de thuistaal als inhoud voor taalbeschouwing bestaat er nog een tweede mogelijkheid waarop de thuistaal van anderstalige leerlingen als onderwijsinhoud kan worden ingezet, namelijk het opnemen van thustalen in de lijst van talen die als vreemde taal worden onderwezen. Zoals eerder gesteld beperkt de lijst van de moderne vreemde talen die in het Vlaamse leerplichtonderwijs worden onderwezen zich tot een relatief beperkt aantal meerderheidstalen met internationaal prestige. De keuze van welke moderne vreemde talen in het curriculum worden opgenomen, wordt door de beleidsmaker gemaakt onder andere vanuit een bezorgdheid voor de maximale ontplooiing van individuen in de globaliserende wereld én in functie van de sociaaleconomische noden en behoeften van de staat (vgl. de voorstellen die een paar jaar geleden werden gelanceerd om het Chinees in het curriculum op te nemen).

In dit opzicht is het voor beleidsmakers, onderwijsverstrekkers en leerlingen ook van belang dat wordt gezocht naar de meest efficiënte didactische aanpak. Tijdens de afgelopen jaren is in dit verband op Euro-

***Binnen dit talenbeschouwingsonderwijs lijkt het vanzelfsprekend om de meertaligheid van de samenleving een expliciet onderwerp van gesprek en reflectie te maken.***

pees niveau een sterk pleidooi gehouden voor het *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Binnen CLIL wordt een vak uit het curriculum (bijvoorbeeld geschiedenis of aardrijkskunde) in een vreemde taal gegeven. Eén van de basisaannames van de CLIL-aanpak is dat leerlingen een taal sneller en efficiënter verwerven als ze die taal gebruiken voor het uitvoeren van betekenisvolle taken. Binnen CLIL wordt taal niet als een systeem benaderd dat leerlingen eerst moeten doorgronden alvorens ze de taal kunnen gebruiken. CLIL werkt volgens de Europese Gemeenschap net omgekeerd: *"it can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later."* (zie [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/teach/clil\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/teach/clil_en.html)).

In Vlaanderen werd recent in tien secundaire scholen met dit CLIL-model geëxperimenteerd. Daarbij konden de betrokken experimentenscholen kiezen voor het geven van een vak in het Frans, Duits of Engels. De implementatie en de effecten van deze experimenten werd wetenschappelijk opgevolgd (zie ook de bijdrage van Lies Strobbe, elders in deze VONK, nvdr). Op analoge wijze biedt het STIMOB-project (*Stimulerend Meertalig Onderwijs Brussel*) aan leerlingen van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel de mogelijkheid om 20% van het curriculum les te krijgen in het Frans.

Niemand zal betwisten dat zowel voor individuen als voor de staat de kennis van talen als Engels, Frans en Duits belangrijk is. Doch net diezelfde criteria worden door voorstanders van een positieve omgang met minderheidstalen ingeroepen om in bepaalde contexten, regio's of scholen één of meerdere minderheidstalen toe te voegen aan de lijst van te onderwijzen talen, zij het niet binnen het curriculum dan extra-curriculair met

enigerlei vorm van financiële of organisatorische steun.

Het onderwijs van talen als Turks of Marokkaans-Arabisch als vak of als onderwijstaal binnen een CLIL-project, tijdens een paar uren per week zou:

- thuistaalsprekers van die taal de kans geven om hun vaardigheid in die taal verder te ontwikkelen en die in hun persoonlijk leven te gebruiken om zich verder te ontplooiën;
- thuistaalsprekers van die taal de kans geven om op de Vlaamse arbeidsmarkt of in de Vlaamse samenleving een functie uit te oefenen waarbinnen die taal van belang is (denk bijvoorbeeld aan bemiddeling binnen de gezondheidszorg, het maatschappelijk welzijn, de integratiesector, de welzijnssector, de culturele sector, maar zeker ook het onderwijs zelf, waarbij leerkrachten met een goede taalvaardigheid in het Nederlands én in hun thuistaal, veel ondersteuning kunnen bieden aan leerlingen die dezelfde thuistaal spreken);
- thuistaalsprekers van die taal de kans geven om sociale, economische, culturele of politieke functies uit te oefenen of handelspraktijken op te zetten waarbij de communicatie met sprekers van die taal in het buitenland van belang is;
- niet-thuistaalsprekers van die taal (bijvoorbeeld moedertaalsprekers van het Nederlands) de kans geven om die taal te leren en op die manier contact te leggen met bepaalde gemeenschappen of sprekers van de taal.

Vanuit economisch standpunt kan het investeren in vreemdetalenonderwijs van minderheidstalen gezien worden als een beleidsdaad die erop gericht is het cultureel kapitaal van haar bevolking maximaal aan te snijden en op dit vlak geen potentieel verloren te

laten gaan, meer zelfs, het meertalig kapitaal economisch te laten renderen. Op sociaal vlak kan het investeren in vreemdetalen-onderwijs in minderheidstalen gezien worden als een beleidsdaad die gericht is op het versterken van de sociale cohesie binnen de samenleving en het voorkomen van vervreemding en polarisering tussen samenlevende groepen en individuen.

## CONCLUSIES

In dit artikel werd een pleidooi geformuleerd voor het positief omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs en werden een aantal pistes beschreven die illustreren hoe dit in de praktijk kan worden omgezet. Het is daarbij belangrijk te onderstrepen dat we

*Een positieve omgang met meertaligheid zou het effect van het onderwijs in en van het Nederlands wel eens kunnen versterken.*

geenszins het belang van de verwerving van (scholen) Nederlands in vraag willen stellen. Integendeel: in het licht van de onderwijskansen van elke leerling, ongeacht zijn afkomst of achtergrond, en in het licht van de ontplooiingskansen van elk individu in deze samenleving, is het van primordiaal belang dat door schoolteams maximaal wordt geïnvesteerd

in een krachtig taalonderwijs van het Nederlands en in een effectief en efficiënt onderwijs in het Nederlands. Wij hebben in het bovenstaande trachten aan te tonen dat deze bekommernis een positief omgaan met

meertaligheid, en meer bepaald met de thuistalen van de leerlingen, niet hoeft uit te sluiten. Meer zelfs, heel wat argumenten zijn aangebracht die erop wijzen dat een positieve omgang met meertaligheid het effect van het onderwijs in en van het Nederlands wel eens zou kunnen versterken.

Even belangrijk is het om te herhalen dat om te bepalen *hoe* er precies ruimte wordt geboden aan de thuistalen van de leerlingen, er zeer sterk rekening gehouden moet worden met de kenmerken van de regionale en lokale context en met de specifieke doelstellingen die men voor ogen heeft. Steden en scholen waar grote groepen leerlingen van eenzelfde taalfamilie samen op school zitten, zijn beslist niet over dezelfde kam te scheren als scholen waar 20 verschillende nationaliteiten schoollopen. Veel hangt ook af van de behoeften, verlangens en verwachtingen van de ouders en kinderen zelf. Ook moet steeds rekening gehouden worden met wat haalbaar en wenselijk is voor het schoolteam.

Het zal daarom in heel wat contexten aangewezen zijn om kleine, goed voorbereide stappen te nemen in plaats van grote revoluties te ontketen. Welk initiatief ook wordt gekozen, telkens moet vooraf een zekere garantie ingebouwd kunnen worden dat aan een aantal basisvoorwaarden is voldaan. Het bovenstaande palet van mogelijkheden en perspectieven kan dan ook beter als een keuzemenu worden beschouwd dan als een lijst die pas is afgewerkt als alle initiatieven zijn ontplooid.

*Kris Van den Branden & Machteld Verhelst  
Centrum voor Taal en Onderwijs - K.U.Leuven  
kris.vandenbranden@arts.kuleuven.be*

## Noten

1. Dit artikel is een verkorte versie van Van den Branden en Verhelst (2008).
2. Zie <[www.coe.int](http://www.coe.int)>.
3. Zie <<http://ec.europa.eu/education/policies>>.
4. Voor meer manieren om de thuistaal in te zetten, zie <[www.taalbeleid.org](http://www.taalbeleid.org)> en <[www.meertaligheid.be](http://www.meertaligheid.be)>.
5. Vgl. "Merchtem duldt alleen nog Nederlands op speelplaats". In: De Standaard/Het Nieuwsblad, 30/06/2006.

## Bibliografie

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 4<sup>th</sup> edition.

Berben, M. & Van Gorp, K. (2003). *Uitval: waarom? Een analyse van omvang en oorzaken*. Onderzoeksrapport. Leuven/Antwerpen: K.U.Leuven, Centrum voor Taal en Migratie / Dienst Integratie Stad Antwerpen.

Berben, M., Van den Branden, K. & Van Gorp, K. (2007). "We'll see what happens." Tasks on paper and tasks in a multilingual classroom. In: K. Van den Branden, K. Van Gorp & M. Verhelst (red.), *Tasks in action. Task-based language education from a classroom-based perspective*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, p. 32-67.

Colpin, M., Gysen, S., Jaspaert, K., Heymans, R., Van den Branden, K. & Verhelst, M. (2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen*. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Taal en Onderwijs.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Delrue, K. & Ramaut, G. (1998). OETC: haalbaar en zinvol op Vlaamse scholen? Een actie-onderzoek naar de optimalisering van OETC. *Spiegel* 1998/3, p. 9-28.

Garcia, O. (2002). Teaching language minorities in the United States : From bilingualism as a deficit to bilingualism as a liability. *International Journal of the Sociology of Language*, 155-156, p. 125-130.1

Garcia, O. & Kleifgen, J. (2010). Bilingualism for Equity and Excellence in Minority Education: The United States. In: K. Jaspaert, K. Van den Branden, P. Van Avermaet & M. Van Houtte (red.), *Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*. New York/London: Routledge, p. 166-189.

Laevers, F. & Heylen, L. (2003). *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*. Leuven: Leuven University Press.

Moodley, V. (2007). Codeswitching in the Multilingual English First Language Classroom. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/6, p. 707-722.

Moons, C. (2010). *Kindergarten teachers speak: Working with language diversity in the classroom*. Thesis submitted to McGill University, Montreal.

Narain, G. & Verhoeven, L. (1994). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press (Studies in Meertaligheid 5).

Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In: P. Van Avermaet, K. Van den Branden & L. Heylen, *Goed geGOKt?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant, p. 69-88.

Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2000). Accelerated schooling for all students. Research findings on education in multilingual communities. In: P. Gibbon (red.), *Intercultural education in European classrooms*. Stoke on Trent, United Kingdom: Trentham Books.

Van de Gaer, E., Verhaeghe, J.P., Reynders, T. & Van Damme, J. (2006). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. GOK-leerlingen in het eerste leerjaar: achterstand en evolutie voor het leergebied technisch lezen*. Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).

Van den Branden, K. (red.)(2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Van den Branden, K. & Verhelst, M. (2008). Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2008/3-4, p. 315-332.

Vandenbroucke, F. (2007). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken. Talenbeleidsnota*. Brussel: Ministerie Onderwijs en Vorming van de Vlaamse regering.

Van Gorp, K. & Van den Branden, K. (2003). Hoe vernieuwend denken studenten in de lerarenopleiding over taalonderwijs? In: *Naar meer gelijke kansen in en door onderwijs. Studiedag georganiseerd door het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO)*. Gent, 24 oktober 2003, cd-rom of <http://hier.is/nNED/>.

Van der Slik, F., Driessen, G., & De Bot, K. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22, p. 293-308.

Verhelst, M. & Verheyden, L. (2003). *Eindrapport Pilootproject Circus Kiekeboe*. Leuven: K.U. Leuven, Centrum voor Taal & Migratie.

A D V E R T E N T I E



Naslagwerk Nederlands

helder

met schrijf- en spreekkaders die werken

nieuwe  
verbeterde editie

Nederlands



40<sup>e</sup> JAARGANG • NUMMER 4 • APRIL 2011