

Antwoorden op vragen over

omgaan met meertaligheid in het onderwijs

in het Nederlandse taalgebied

Onder redactie van:

Anna de Graaf, Meertalig.nl

Steven Delarue, Meertaligheid.be

Kevin De Coninck, Nederlandse Taalunie

© Meertalig.nl, Meertaligheid.be en Nederlandse Taalunie, 2019

taal:
unie

meertaligheid
meertaligheid.be

Meertalig.nl



Inhoud

Inleiding	5
A. Vragen vanuit het perspectief van beleidsmakers	7
1. Welke mogelijke voor- en nadelen heeft onderwijs in een bijkomende instructietaal naast het Nederlands voor diverse taalgebruikers op diverse onderwijsniveaus?	7
2. Vanaf welke leeftijd kan het Nederlands andere (instructie)talen naast zich krijgen zonder verstoring van de ontwikkeling van talige competenties in en met het Nederlands en met maximale winst voor de ontwikkeling van talige competenties in en met andere talen?	12
3. Hoe kan in het onderwijs op andere manieren aandacht worden besteed aan meertaligheid, naast het aanbieden van andere talen als vak of het lesgeven in andere talen?	14
4. Wat zijn essentiële elementen om op scholen tot een talenbeleid te komen dat recht doet aan alle talige competenties en ontwikkelingen van leerlingen?	17
5. Wat zijn voor- en nadelen van taalbadklassen voor anderstalige nieuwkomers? Betekent meer Nederlands voor hen ook altijd beter Nederlands?	19
6. Welke factoren bepalen en beïnvloeden taalverwerving en -ontwikkeling? Is het mogelijk talige competenties in meerdere talen tegelijk te verwerven en te ontwikkelen? En hoe ga je in het onderwijs om met verschillende taalniveaus waarop leerlingen zich bevinden?	21
B. Vragen vanuit het perspectief van onderwijsprofessionals	25
1. Welk talengebruik is op dit moment in het onderwijs toegestaan, op macro-, meso- en microniveau? Mogen er ook andere talen dan het Nederlands worden gebruikt tijdens de lessen, op de speelplaats en in de communicatie van de school met leerlingen en ouders?	25
2. Op welke manieren kan je de taalvariatie en meertaligheid van leerlingen in de klas of op school in kaart brengen en hoe kan je deze informatie benutten in je werk?	29
3. Hoe kan je op school en in de klas omgaan met andere thuistalen en -variëteiten van leerlingen? Onder welke omstandigheden en op welke manieren kan je deze al dan niet aan bod laten komen en wat zijn de mogelijke voor- en nadelen hierbij?	31
4. Hoe kan aan je talensensibilisering doen in de klas en op school en wat zijn de voor- en nadelen hiervan voor leerlingen, onderwijzend personeel en onderwijsaanbieders?	33
5. Hoe werkt translanguaging in de praktijk en wanneer kan het worden toegepast? Hoe ga je als leerkracht om met leerlingen die onderling een taal spreken die je zelf niet beheerst?	36
Antwoorden op vragen over omgaan met meertaligheid in het onderwijs	3

6	Welke voor- en nadelen heeft het benutten van thuistalen en -variëteiten in de klas om tot functioneel meertalig leren te komen en hoe kan je dat als leerkracht verwezenlijken?	38
7	Hoe kan je als leerkracht weten in welk stadium van taalontwikkeling leerlingen zitten? Hoe geef je als leerkracht het best feedback op het taalgebruik van leerlingen die het Nederlands nog aan het leren zijn? En hoe ga je als leerkracht om met leerlingen die weigeren te spreken, talen vermengen of bepaalde fouten blijven maken?	40
8	Hoe beoordeel je als leerkracht het taalniveau van leerlingen die thuis een andere variëteit of een heel andere taal spreken, zeker als je deze zelf niet beheerst? Hoe kan je als leerkracht vaststellen of er sprake is van een taalachterstand of -stoornis, hoe kan je hier zelf mee omgaan en wat kan je ouders adviseren?	42
9	Hoe ga je er als leerkracht mee om dat er in je klas leerlingen met heel verschillende taalniveaus zijn of zich in heel verschillende stadia van hun taalverwerving bevinden?	44
10	Welk (extra) lesmateriaal kan je als leerkracht gebruiken als niet alle leerlingen het Nederlands als instructietaal voldoende beheersen? Hoe houd je als leerkracht de kennisoverdracht op peil wanneer leerlingen de taal nog aan het verwerven zijn en hoe kan je hierbij bijvoorbeeld ook in een gevarieerder talenaanbod voorzien?	45
11	Hoeveel Nederlands krijgen anderstalige leerlingen binnen en buiten de school mee? Is dit aanbod voor hen voldoende en hoe verhoudt het zich tot het aanbod in de eigen taal?	46
12	Welke adviezen kan je als leerkracht geven aan ouders van anderstalige kinderen? Zetten zij in hun thuissituatie het best in op de ontwikkeling van de eigen taal of kunnen zij de ontwikkeling van het Nederlands op een goede manier mee ondersteunen?	47
C.	Vragen vanuit het perspectief van ouders	49
1	Hoe kan een meertalige opvoeding vorm worden gegeven en welke leeftijd is de beste om met een meertalige opvoeding te beginnen?	49
2	Moeten ouders thuis hun eigen taal blijven spreken of schakelen ze ook zelf beter over op het Nederlands?	51
4	Hoe kunnen ouders hun kinderen bijstaan in hun taal- of talenonderwijs en hoe kunnen ze mee bijdragen aan een positief klimaat rond meertaligheid in de klas en op school?	54
5	Is het voor een nieuwkomer die nog maar beperkt Nederlands beheerst, mogelijk bepaalde vakken meteen in een andere instructietaal dan het Nederlands te volgen, ook als deze evenmin zijn moedertaal is? Of is dat te veel tegelijk en vergroot dat achterstanden?	55
6	Bestaat er een verschil in waarde tussen talen die op school worden aangeboden en talen die thuis worden gesproken, als talen om in op te voeden of tot leren te komen? Biedt de ene taal meer voordelen dan de andere, in het algemeen of afhankelijk van de context?	56

Inleiding

Aanleiding en doelstelling

Met het tweejaarlijks onderzoek naar de Staat van het Nederlands monitort de Taalunie het gebruik van het Nederlands en andere talen in verschillende sociale situaties. Tijdens de jaarlijkse Taalunie Talendebatten bespreekt de Taalunie met deskundigen, belanghebbenden en geïnteresseerden hoe in deze situaties met het Nederlands en andere talen kan worden omgegaan.

In 2016 ging het Taalunie Talendebat over omgaan met meertaligheid in het onderwijs. Al snel bleek dat hierover meer vragen konden worden gesteld dan antwoorden gegeven. In 2018 heeft de Taalunie daarom een project opgestart om vragen hierover uit diverse invalshoeken te verzamelen en op basis van de meest recente wetenschappelijke inzichten te laten beantwoorden.

Hierbij vindt u het volledig uitgeschreven resultaat. Omdat de inhoud hier en daar complex is, zal deze de komende tijd nog op eenvoudiger en aansprekender manieren worden vormgegeven en verspreid om deze ook bij een ruimer publiek onder de aandacht te brengen. Op deze manier hoopt de Taalunie het bredere maatschappelijk debat met deze feitelijke informatie te voeden.

De Taalunie wil beklemtonen dat de antwoorden op de vragen die volgen, geen beleidsaanbevelingen bevatten en enkel zijn bedoeld om kennis te ontsluiten. Hiermee wordt vooral naar andere talen naast het Nederlands gekeken. Over het omgaan met taalvariatie in het onderwijs en het verwerven van het Nederlands door anderstaligen in het algemeen, lopen nog aparte trajecten.

Werkwijze en betrokkenen

Samen met de redacties van Meertalig.nl en Meertaligheid.be heeft de Taalunie in totaal 24 vragen over omgaan met meertaligheid in het onderwijs verzameld, die wel vaker door beleidsmakers (A.1-6), onderwijsprofessionals (B.1-12) en ouders (C.1-6) worden gesteld. Vervolgens heeft de Taalunie deze 24 vragen voorgelegd aan 8 taalwetenschappers die in het Nederlandse taalgebied actief zijn, met de vraag ze waar mogelijk vanuit hun eigen expertise te beantwoorden:

- Orhan Agirdag, Universiteit van Amsterdam en Katholieke Universiteit Leuven;
- Piet Van Avermaet, Universiteit Gent en Steunpunt Diversiteit en Leren Gent;
- Joana Duarte, Rijksuniversiteit Groningen en NHL Stenden Hogeschool;
- Guus Extra, emeritus Tilburg University;
- Carolien Frijns, Arteveldehogeschool Gent en Katholieke Universiteit Leuven;
- Jan de Jong, Universiteit van Amsterdam en Universiteit van Bergen (Noorwegen);
- Esli Struys, Vrije Universiteit Brussel;
- Sharon Unsworth, Radboud Universiteit Nijmegen.

Op basis van hun inbreng hebben de Taalunie en de redacties van Meertalig.nl en Meertaligheid.be ontwerpanwoorden op de 24 vragen geformuleerd. Deze zijn niet alleen aan de 8 taalwetenschappers voorgelegd voor commentaar, maar ook aan 5 maatschappelijke meelezers:

- Mirjam Blumenthal, voor Kentalis;
- Ellen Rose Kambel, voor Suriname;
- Gerdineke van Silfhout, voor SLO;
- Jantien Smit, eerst voor SLO, erna voor Hogeschool Utrecht;
- Merlynne Williams, voor Aruba en de Caribische eilanden.

Op basis van hun commentaar en suggesties hebben de Taalunie en de redacties van Meertalig.nl en Meertaligheid.be de ontwerpanwoorden verder aangevuld en bewerkt. Tot slot zijn deze bijgestelde antwoorden nogmaals aan de taalwetenschappers en maatschappelijke meelezers voorgelegd. Met hun instemming kunnen de hierna volgende finale antwoorden worden gepresenteerd.

Omdat bepaalde antwoorden (gedeeltelijk) met elkaar overlappen, wordt in sommige antwoorden ook naar andere antwoorden verwezen, in de vorm van “zie A / B / C.1-12”. Ondanks deze overlappingsen hebben we ervoor gekozen alle vragen te behouden omdat ze vanuit verschillende perspectieven zijn gesteld en dus ook voor verschillende doelgroepen van informatief belang kunnen zijn.

De Taalunie en de redacties van Meertalig.nl en Meertaligheid.be willen iedereen bedanken die aan dit project heeft bijgedragen en hopen dat de antwoorden op de vragen velen mogen inspireren.

Den Haag, 27 juni 2019,

Anna de Graaf, Meertalig.nl
Steven Delarue, Meertaligheid.be
Kevin De Coninck, Nederlandse Taalunie

A. Vragen vanuit het perspectief van beleidsmakers

1. Welke mogelijke voor- en nadelen heeft onderwijs in een bijkomende instructietaal naast het Nederlands voor diverse taalgebruikers op diverse onderwijsniveaus?

Met deze vraag wordt expliciet uitgegaan van het Nederlands als eerste instructietaal in het onderwijs en wordt enkel gekeken naar het gebruik van bijkomende instructietalen naast het Nederlands. Het gaat dus niet over een volledige vervanging van het Nederlands als instructietaal en de mogelijke gevolgen hiervan voor de taal, haar gebruikers en de samenleving als geheel. In theorie kunnen in het onderwijs alle talen als bijkomende instructietalen naast het Nederlands worden ingezet, maar in de praktijk bestaat wetgeving (zie B.1) en wordt vooral naar andere westerse talen gekeken (zie C.6).

De **mogelijke voordelen** van onderwijs in een andere instructietaal naast het Nederlands zijn divers, uiteenlopend en gelaagd. De mogelijke talige voordelen van een bijkomende instructietaal naast het Nederlands, zijn het duidelijkst. Instructie krijgen in een andere taal dan het Nederlands, zorgt ervoor dat de beheersing van deze andere taal beter wordt bij alle leerlingen. Deze positieve invloed blijft ook overeind als er op verschillen in socio-economische status (SES) of de opleiding van de ouders wordt gecontroleerd. De betere beheersing van de andere taal komt tot uiting in luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid en geldt voor zowel woordenschat als grammatica. Vooral de luistervaardigheid in de andere taal neemt toe. Uit onderzoek in het basisonderwijs blijkt ook dat kinderen die les krijgen in een andere taal dan het Nederlands, frequenter gebruikmaken van omschrijvingen in deze andere taal wanneer ze niet op een woord kunnen komen, en dus minder vaak terugvallen op het Nederlands.

Uit een Nederlandse studie naar tpo¹ (*tweetalig primair onderwijs*), onderwijs dat in het Nederlands en het Engels wordt verstrekt, blijkt dat kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands of Engels tussen groep 1 en groep 3² evenveel vooruitgang boeken in het Nederlands als leerlingen die wel het Nederlands of Engels als thuistaal hebben. Voor receptieve grammatica scoren ze zelfs beter. Leerlingen die wel het Nederlands als thuistaal hebben, worden met tpo beter in Engels, terwijl hun taalontwikkeling in het Nederlands er niet onder lijdt. Opvallend is wel dat dit positieve effect niet zomaar kan worden vastgesteld in het hoger onderwijs: daar blijkt Engels als nieuwe instructietaal in de bacheloropleidingen niet voor een significant betere taalvaardigheid in het Engels te zorgen.

¹ Op de website van de Nederlandse overheid kan zowel het [rapport van de startmeting](#) (schooljaar 2014-2015) als [dat van de tussentmeting](#) (schooljaar 2016-2017) worden gedownload.

² Het Vlaamse kleuteronderwijs correspondeert in Nederland met groep 1 en groep 2. Groep 3 komt in Vlaanderen overeen met het eerste leerjaar van het lager onderwijs.

Kijken we naar de mogelijke vakinhoudelijke voordelen, dus naar de vraag of vakinhouden met een andere instructietaal even goed of zelfs beter kunnen worden verworven, dan laat internationaal onderzoek uiteenlopende resultaten zien, afhankelijk van het specifieke vak. In bètavakken (zoals wiskunde) blijkt een andere instructietaal ook een positief effect te hebben op het verwerven van de vakinhouden, terwijl dat in alfavakken (zoals geschiedenis) minder vanzelfsprekend is. Bij bètavakken kan meer gebruik worden gemaakt van universele inhouden en begrippen, terwijl bij alfavakken meer contextgebonden inhouden en begrippen van belang zijn, die nauw verbonden kunnen zijn met de eigen samenleving en de taal of talen waarin deze is georganiseerd. Hierdoor kan het bij alfavakken meer inspanningen vergen om dezelfde vooruitgang te boeken als bij bètavakken. Hiermee dient dus rekening te worden gehouden bij de keuze van vakken die in een andere taal worden aangeboden.

Door in het onderwijs gebruik te maken van een extra instructietaal naast het Nederlands en zo tot (gedeeltelijk) meertalig onderwijs te komen, kan ook de meertaligheid van de leerlingen zelf worden gestimuleerd. Aan meertaligheid op zich worden diverse mogelijke cognitieve voordelen verbonden. Zo blijkt uit sommige studies dat meertaligen hun aandacht beter kunnen reguleren, zich beter kunnen concentreren en een beter functionerend werkgeheugen hebben. Meertaligen zouden hun brein meer trainen om irrelevante informatie te negeren, doordat ze dagelijks bezig zijn met het onderdrukken van een taal die ze *niet* aan het spreken zijn. Niet alle studies zijn het hierover eens (zie Dick, 2019) en mogelijk is hierbij ook sprake van *publication bias*: studies die geen cognitieve voordelen laten zien, worden minder gepubliceerd en blijven vaker onder de radar. Andere studies laten wel zien dat, ook als er op SES wordt gecontroleerd, meertalige leerlingen vaak hogere cijfers halen dan hun eentalige leeftijdsgenoten, zeker wanneer hun thuis- en moedertalen op school worden erkend en gebruikt.

Uit onderzoek blijkt dat er ook mogelijke neurologische voordelen aan een verbeterde meertaligheid zijn verbonden. Zo geeft een aantal internationale studies aan dat meertalige mensen minder risico's lopen om aan Alzheimer gelieerde symptomen te ontwikkelen en blijkt uit een Canadees onderzoek dat mogelijke symptomen van dementie bij meertalige mensen pas later en minder sterk aan de oppervlakte komen. Meertaligheid op zich lijkt ons brein dus langer gezond en werkzaam te houden.

Aan meertalig onderwijs en meertaligheid kunnen ook mogelijke sociaalpsychologische voordelen worden gekoppeld. Uit Vlaamse onderzoeksprojecten (zoals het Thuistaalproject en het Validivproject) blijkt dat er vooral positieve effecten zijn op het welbevinden en zelfvertrouwen van anderstalige leerlingen wanneer hun eigen thuis- en moedertalen op school worden erkend en gebruikt. Dit kan ook helpen hun betere schoolresultaten te verklaren (zie eerder). Bovendien kan het verder ontwikkelen van de thuis- of moedertaal op school, ervoor zorgen dat anderstalige leerlingen een betere band met hun families weten te bewerkstelligen. Ook dit draagt weer bij aan hun welbevinden en zelfvertrouwen. Voor wie geen andere thuis- of moedertaal dan het Nederlands heeft, helpen meertalig onderwijs en meertaligheid vooral deuren naar andere taalgemeenschappen en culturen te openen.

Tot slot kunnen er aan meertaligheid op zich mogelijke economische voordelen worden verbonden. Uit onderzoek naar de financiële impact van taal (de zogenaamde *economics of language*) blijkt dat meertaligheid een grote economische waarde kan hebben, niet alleen omdat mensen binnen hun eigen bedrijven en organisaties in meerdere talen kunnen functioneren, maar ook omdat ze met deze meerdere talen betere contacten kunnen leggen met andere bedrijven en organisaties, ook binnen anderstalige markten. Zo wordt de economische waarde van de meertaligheid binnen een land als Zwitserland geschat op 10 procent van het totale bbp (bruto binnenlands product).

Zijn er ook **mogelijke nadelen** verbonden aan onderwijs in een bijkomende instructietaal naast het Nederlands? Vaak wordt gevreesd dat de ontwikkeling of beheersing van het Nederlands zelf onder het gebruik van een andere instructietaal zou kunnen lijden. Voor leerlingen die thuis een andere taal spreken, moet in het onderwijs zeker blijvend voor voldoende input in het Nederlands worden gezorgd (zie B.11 en C.3). Voor de verdere ontwikkeling van alle leerlingen in het Nederlands, is het ook cruciaal dat het Nederlands op alle onderwijsniveaus en in alle vakken voldoende als instructietaal wordt behouden, dus ook in het hoger en wetenschappelijk onderwijs bijvoorbeeld. Als het Nederlands de eerste en voornaamste instructietaal in het onderwijs blijft, dan hoeft de toevoeging van een extra instructietaal niet specifiek nadelig te zijn voor de verdere ontwikkeling in het Nederlands zelf.

Uit een Duits onderzoek waarin onderwijs in alleen maar Duits wordt vergeleken met onderwijs in zowel Duits als een andere taal, blijkt dat er in het tweede geval zelfs hoger wordt gescoord op leesvaardigheid, dat er een transfer plaatsvindt van de kennis van de tweede taal naar die van de eerste taal, en dat er ook een positief effect is op de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden van de leerlingen in het algemeen. Ook in de Nederlandse context is hiervoor bewijs gevonden. Bij het gebruik van een andere instructietaal moet wel ook steeds worden gewaakt over de kwaliteit van het taalgebruik in deze taal en de interactie met de leerlingen of de studenten. Als deze onvoldoende hoog blijken te zijn, kan zowel de verwerving van de andere taal als de vakinhoudelijke vooruitgang eronder lijden. Dit geldt overigens evenzeer voor het gebruik van het Nederlands als instructietaal, dat eveneens altijd en overal voldoende kwalitatief en interactief moet zijn en blijven.

Voor kinderen met een **taalontwikkelingsstoornis (TOS)**, ten slotte, is het leren van een tweede taal een stevige uitdaging, maar dat geldt eigenlijk evenzeer voor hun eerste taal: taalverwerving is voor hen per definitie moeilijk. Problemen met het leren van taal, zijn er in zowel hun moedertaal als een tweede taal. Uit recent onderzoek blijkt dat het verwerven van een tweede taal voor kinderen met een TOS wel degelijk mogelijk is, maar heel traag gaat. In de eerste instructiejaren is er geen significante vooruitgang merkbaar, en er lijken aanwijzingen te zijn dat het voor kinderen met een TOS beter is om niet op al te jonge leeftijd met onderwijs in een vreemde taal te beginnen.

Voor slechthorende kinderen, dove kinderen met een cochleair implantaat en kinderen met een brede ontwikkelingsstoornis zoals autisme, geldt vooral dat er een grote variatie bestaat in de mate waarin de ontwikkeling van meer dan één gesproken taal succesvol verloopt. Voor sommige kinderen blijkt dit bijzonder lastig, voor andere blijkt zelfs een drietalige ontwikkeling tot de mogelijkheden te behoren. Het blijft dus moeilijk om voor deze kinderen algemeen geldende uitspraken te doen.

Meer lezen?

Ağırdağ, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: Student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17(4), 449-464.

Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(6), 666-679.

Boerma, T. (2017). *Profiles and paths: effects of language impairment and bilingualism on children's linguistic and cognitive development*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Blom, E., Boerma, T. & Jong, J. de (in druk). First language attrition in bilingual children with language impairment. In: Schmid, M. & Köpcke, B. (eds.), *The handbook of language attrition*. Oxford: Oxford University Press.

Blom, E. & Bosma, E. (2016). The sooner the better? An investigation into the role of age of onset and its relation with transfer and exposure in bilingual Frisian-Dutch children. *Journal of Child Language* 43(3), 581-607.

Blumenthal, M. (2009). *Meertalige ontwikkeling. Adviezen over meertalige opvoeding bij een auditief/communicatieve beperking*. Leuven: Acco.

Broek, E. van den, Graaff, R. de, Unsworth, S. & Zee, V. van der (2014). *Voorstudie Pilot Tweetalig Primair Onderwijs*. Groningen: GION.

Bruin, A. de, Treccani, B. & Della Sala, S. (2014). Cognitive advantage in bilingualism: An example of publication bias? *Psychological Science* 26(1), 99-107.

Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J. (2018). Selectivity of content and language integrated learning programmes in German secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(1), 93-104.

De Angelis, G. (2015). English L3 learning in a multilingual context: The role of parental education and L2 exposure within the living community. *International Journal of Multilingualism* 12(4), 435-452.

Delarue, S. (2018b), '10 cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving', in Fons 3(2), 42-44 (A4): https://frisonderwijsnederlands.files.wordpress.com/2018/04/fons_3_2_delarue.pdf

Dick, A.S., e.a. (2019), No evidence for a bilingual executive function advantage in the nationally representative ABCD study, *Nature Human Behaviour*: https://www.nature.com/articles/s41562-019-0609-3?fbclid=IwAR1SylkHJO7j_N96jxDceb_tdsvr610FloWkz14tu-OqYcZISPPGGzfDbLc

Duarte, J. (2015). "Cross-linguistic transfer in multilingual adolescents". In: Peukert, H. (ed.), *Language transfer and multilingualism*, Hamburg Studies on Linguistic Diversity. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 221-248.

Gebauer, S.K., Zaunbauer, A.C.M. & Moller, J. (2012). First-language performance development in immersion programs: advantages despite instruction in a foreign language? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26(3), 183-196.

Grin, F. & Vaillancourt, F. (2012). Multilingualism in economic activity. In: Chappelle, C.A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Jenniskens, T., Leest, B., Wolbers, M., Krikhaar, E., Teunissen, C., Graaff, R. de, Unsworth, S. & Coppens, K. (2018). Evaluatie pilot Tweetalig Primair Onderwijs: Vervolgmeting schooljaar 2016/17 – publieksversie. Utrecht University Repository

Maluch, J.T., Kempert, S., Neumann, M. & Stanat, P. (2015). The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning and Instruction* 36, 76-85.

Martens, L. & Van de Craen, P. (red.) (2017). *Klaar voor CLIL. Het CLIL-handboek voor Vlaanderen en Nederland*. Leuven: Acco.

Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M. & Van de Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: a longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6(2), 319-338.

2 Vanaf welke leeftijd kan het Nederlands andere (instructie)talen naast zich krijgen zonder verstoring van de ontwikkeling van talige competenties in en met het Nederlands en met maximale winst voor de ontwikkeling van talige competenties in en met andere talen?

Vaak wordt gedacht dat taalverwerving het best sequentieel verloopt: bijvoorbeeld eerst in het Nederlands en pas erna in een andere taal. Onderzoek wijst echter uit dat deze veronderstelling in elk geval niet klopt voor het spontaan leren van talen: kinderen kunnen al vanaf de geboorte (en eigenlijk zelfs al tijdens de zwangerschap) taalaanbod krijgen in meerdere talen. Vanaf een erg jonge leeftijd zijn kinderen al voorbereid op het leren van meerdere talen. Ook in de voorschoolse periode kunnen naast het Nederlands dus meerdere andere talen worden geïntroduceerd.

Studies hebben aangetoond dat de leeftijd waarop met een aanbod in een andere taal of meerdere andere talen wordt gestart, geen grote invloed heeft op de omvang van de geobserveerde effecten. Jongere kinderen hebben een plastischer brein dan oudere kinderen en adolescenten, waardoor ze taal gemakkelijker spontaan oppikken. Bij oudere kinderen en adolescenten zijn deze neurologische voordelen verdwenen, maar hun leervermogen wordt gecompenseerd door de grotere cognitieve capaciteiten en de vaardigheden in de eerste taal die ze intussen hebben verworven. Hierdoor kunnen de effectverschillen dus beperkt blijven als de instructiewijze van de andere taal of de meerdere andere talen ook op de leeftijd van de leerlingen wordt afgestemd: spontaan bij jongere kinderen en meer gestructureerd bij oudere kinderen en adolescenten. Dit kan mee verklaren waarom de positieve effecten van het gebruik van een andere instructietaal vooral op jongere leeftijd kunnen worden vastgesteld en in het hoger onderwijs niet meer op dezelfde manier naar voren komen (zie A.1).

Als kinderen op jonge leeftijd in een bijkomende taal worden ondergedompeld, is het wel zo dat de ontwikkeling van hun eerste taal op korte termijn enigszins kan worden afgeremd. Op latere leeftijd zet deze vertraging zich echter om in een voordeel: dan vindt er een crosslinguïstische transfer tussen de talen plaats, vooral op het vlak van leesvaardigheid. Hoe eerder met de verwerving van een extra taal wordt gestart, hoe groter de kans dat in alle talen een sterke taalvaardigheid wordt bereikt. Hierbij moet wel worden aangetekend dat dit effect vooral blijkt wanneer er vroeg met een extra taal is gestart in een natuurlijke context (met name thuis en met de ouders) en dus minder in onderwijssituaties. Het blijft ook cruciaal dat alle gekozen talen doorlopend en voldoende sterk worden aangeboden.

Meer lezen?

Barac, R., Bialystok, E., Castro, D.C. & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly* 29(4), 699-714.

Byers-Heinlein, K., Burns, T.C. & Werker, J.F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science* 21(3), 343-348.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49(2), 222-251.

Dolean, D.D. (2015). How early can we efficiently start teaching a foreign language? *European Early Childhood Education Research Journal* 23(5), 706-719.

Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46(3), 197-220.

Pfenninger, S.E. (2016). The literacy factor in the optimal age discussion: a five-year longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19(3), 217-234.

3 Hoe kan in het onderwijs op andere manieren aandacht worden besteed aan meertaligheid, naast het aanbieden van andere talen als vak of het lesgeven in andere talen?

In het onderwijs kan op uiteenlopende manieren met andere talen en variëteiten worden omgegaan. Deze kunnen op **een continuüm van volledige eentaligheid tot verregaande meertaligheid** worden geplaatst. Een louter binaire opsplitsing tussen een- en meertalig onderwijs is te simplistisch en gaat aan vele mogelijkheden in de werkelijkheid voorbij.

Aan het eentalige uiteinde van het continuüm kennen we het **taalbad** als onderdompelingstechniek in de eerste instructietaal of -talen van de samenleving voor wie deze nog onvoldoende beheerst. Hierbij ligt de focus volledig op het verwerven van de doeltaal of -talen van de samenleving en wordt dus weinig tot geen ruimte geboden aan andere talen of meertaligheid. Een taalbad kan vooral productief zijn als anderstalige leerlingen niet apart worden gezet, maar juist worden ingesloten in een groep van leerlingen die de eerste instructietaal wel als thuis- of moedertaal heeft (zie A.5). Tegenover het taalbad in de doeltaal of -talen van de samenleving, maar evenzeer aan het eentalige uiteinde van het continuüm, staat **thuis- of moedertaal-onderwijs** in de taal of talen van de nieuwkomers zelf, zoals in Zweden gebeurt. Hierbij wordt de doeltaal van de samenleving als eerste vreemde taal onderwezen.

In alle onderwijsvormen kan worden ingezet op **talensensibilisering**, waarbij de gevoeligheid en het bewustzijn van de leerlingen voor en over diverse vormen en functies van taal wordt gestimuleerd en waarbij ook alle talen en variëteiten die onder de leerlingen aanwezig zijn, aan bod kunnen komen. Op deze manier worden de thuis- en moedertalen van de leerlingen zowel erkend als gewaardeerd en dat brengt meerdere positieve effecten met zich mee (zie B.4). **Talen en variëteiten systematisch met elkaar vergelijken**, gaat in de richting van translanguaging en functioneel meertalig leren (zie verder), maar kan nog steeds tot talensensibilisering worden gerekend omdat de andere talen en variëteiten slechts beperkt worden aangesproken en niet noodzakelijk actiever worden ingezet. Door klanken, woorden en constructies uit verschillende talen en variëteiten consequent naast elkaar te plaatsen, kunnen op verschillende taalniveaus zowel gelijkenissen als verschillen worden vastgesteld. Vooral in specifieke Programma's voor tweedetaalverwerving zijn hiermee goede resultaten geboekt.

Het **aanbieden van andere taalvakken** en het **toevoegen van bijkomende instructietalen** in het onderwijs, gaan nog een stap verder in het stimuleren van meertaligheid in het onderwijs, maar hierbij worden de verschillende talen wel nog geïsoleerd en afwisselend aangeboden. Hiermee wordt dus meer op de verschillende talen naast elkaar ingezet dan op meertaligheid als samenhangend geheel.

Aan het meertalige uiteinde van het continuüm vinden we **translanguaging en functioneel meertalig leren** (FML), waarbij de basisgedachte is dat leerlingen hun volledige talenrepertoire kunnen inzetten om tot leren te komen, ook als de leerkracht hun talen of variëteiten zelf niet kent. Bij translanguaging mogen de leerlingen zelf meerdere talen en variëteiten gelijktijdig en flexibel naast elkaar gebruiken om tot leren te komen, bijvoorbeeld bij opzoekwerk of om elkaar iets uit te leggen (zie B.5). Bij FML worden in de klas ook actievere werkvormen ingezet om de leerlingen te stimuleren hun talen en variëteiten aan te spreken om tot leren te komen, bijvoorbeeld door problemen taakgericht op te pakken en de leerlingen die een taal of variëteit delen, samen te laten werken in groepjes, waarbij ze worden aangemoedigd naast de instructietaal hun eigen thuis- of moedertalen te gebruiken (zie B.6).

Hierdoor biedt FML vooral veel mogelijkheden in klassen met veel leerlingen die samen een andere taal of variëteit delen, bijvoorbeeld omdat ze een gezamenlijke herkomst kennen.

Binnen het continuüm van volledige eentaligheid tot verregaande meertaligheid kunnen andere talen en variëteiten op **diverse concrete manieren** worden benut in de klas en op school. Voor meer uitleg en voorbeelden verwijzen we naar de antwoorden op de vragen B.4 tot en met B.6.

Meer lezen?

Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.

Broek, E. V. D., & Dielemans, R. (2017). [Bewuste taalvaardigheid in de klas](#). *Levende Talen Magazine*, 104(4), 12-16.

Celic, C. & Seltzer, K. (2011). [Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators](#). New York: CUNY-NYSIEB.

Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

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

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89(4), 585-592.

Duarte, J. & Günther-van der Meij (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs... Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal Jaargang 6, Nummer 2*, 14-17.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York: Palgrave MacMillan.

Hélot, C. & A. Young (2006). "Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level." In: O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. Torres-Guzmán (eds), *Imagining multilingual schools. Languages in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 69-90.

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 214–231). London: Routledge.

Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K., Sierens, S. (2018). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. Boston/Berlijn: De Gruyter Mouton.

Hummel, K.M. (2014). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*. Malden, MA : Wiley-Blackwell. Hoofdstuk 4.

Jaspaert, K. & Frijns, C. (red.) (2017). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Tiel: Lannoo Campus.

Kuiken, F. & Vermeer, A. R., Litjens, P. (2013). [Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs](#). Amersfoort, Nederland: ThiemeMeulenhoff.

Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (2017). [Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool](#). Utrecht: PO-raad.

Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education* 29(3), 200-217.

Nagel, O. V., Temnikova, I. G., Wylie, J., & Koksharova, N. F. (2015). Functional bilingualism: Definition and ways of assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 215, 218-224.

Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In: Little, D., Leung, C. & Van Avermaet, A. (ed.), *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters, 204-222.

Sierens, S., Frijns, C., Van Gorp, K., Sercu, L., Van Avermaet, P. (2018). The effects of raising Language Awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995–2013). In C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp, S. Sierens (Eds.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (pp. 21-85). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

SLO – Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (2018). [Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen](#). Enschede: SLO.

Ziegler, E. & Stern, E. (2014). "Delayed benefits of learning elementary algebraic transformations through contrasted comparisons." *Learning and Instruction* 33: 131-146.

4 Wat zijn essentiële elementen om op scholen tot een talenbeleid te komen dat recht doet aan alle talige competenties en ontwikkelingen van leerlingen?

Volgens de meeste onderwijspecialisten kan een taal- of talenbeleid het best vertrekken vanuit de vraag wat belangrijk is voor de leerling. Concreet kan een schoolteam nagaan: “a) welke initiatieven het team gedurende de hele schooldag kan nemen om de taalvaardigheid van leerlingen te bevorderen, b) hoe het eigen gebruik van taal (in alle ontwikkelingsdomeinen) het leren van de leerling (in alle ontwikkelingsdomeinen) beïnvloedt, en hoe het team die invloed zo positief mogelijk kan maken. [...] Taalbeleid is niets meer, en niets minder, dan de gezamenlijke, gecoördineerde poging van een team om er samen beter voor te zorgen dat de leerlingen taalvaardiger worden en via taal beter tot leren komen in alle domeinen van het curriculum.” (Van den Branden 2017, pp. 83-84).

Vanuit deze visie moet een taal- of talenbeleid niet alleen recht doen aan de eerste instructietaal van het onderwijs zelf, maar ook aan **de thuistaal of moedertaal van alle leerlingen**. Dit betekent dat er verder moet worden gegaan dan een ‘enkel Nederlands’-beleid, zowel op de speelplaats als in het klaslokaal. Een meertalig talenbeleid vertrekt vanuit de **meertalige competenties** van de leerlingen, waarbij het volledige talige repertoire en alle talige competenties van elke individuele leerling als uitgangspunten worden genomen. Een meertalig talenbeleid vereist **duidelijke afspraken** over welke talen en variëteiten waar en wanneer kunnen worden gebruikt, maar waarbij respect voor alle talen en variëteiten steeds centraal staat. In een meertalig talenbeleid moet ook actief werk worden gemaakt van **contact** tussen leerlingen met Nederlands als thuis- of moedertaal en leerlingen met een andere thuis- of moedertaal. Uit onderzoek blijkt dat gescheiden onderwijsvormen contra-productief kunnen werken en dat nieuwkomers dan bijvoorbeeld de rijke talige input van hun leeftijdsgenoten missen om tot de eerste instructietaal te komen (zie A.5). Voor scholen is het verder belangrijk een **bewust personeelsbeleid** te voeren, waarbij niet alleen leraren met diverse talige achtergronden kunnen worden aangeworven en ondersteund, maar waarbij alle leraren op (meer)talig vlak verder worden geprofessionaliseerd, via bijscholingen, stages, coaching en co-teaching. Tot slot vertaalt een krachtig meertalig talenbeleid zich ook in een **meertalig evaluatiebeleid**. Internationaal onderzoek laat zien dat onvoldoende beheersing van de instructietaal een significante impact heeft op de schoolprestaties van leerlingen en leerlingen ook op toetsen lager kan doen scoren, los van hun werkelijke kennis van de leerinhoud. Dit brengt dus ook de validiteit van de toetsing zelf in gevaar. Het Vlaamse MuLAE-onderzoek (*Multilingual Assessment in Education*) bekijkt hoe dit gevaar kan worden ondervangen, bijvoorbeeld door de toetsprocedure aan te passen (meer tijd geven, in groepjes laten werken, ...) of door talige accommodaties te voorzien (verklarende woordenlijst meegeven, tweetalig woordenboek laten gebruiken, ...). Vooral extra talige ondersteuning blijkt op dit vlak effectief te kunnen zijn.

Zowel het Vlaamse MARS-onderzoek (*Meertaligheid Als Realiteit op School*) als het Europese MIME-project (*Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*) benadrukt dat een meertalig talenbeleid enkel kan werken als het **op macro-, meso- én microniveau wordt uitgewerkt en geïmplementeerd**. Op macroniveau moet er van de hogere overheden een duidelijk mandaat zijn om zowel de toegang tot de eerste instructietaal te verzekeren als ruimte te bieden aan andere thuis- en moedertalen. Op mesoniveau is het van belang dat lokale overheden en scholengemeenschappen zich engageren om dit algemene mandaat in concrete plannen om te zetten. Op microniveau moeten schoolteams en leerkrachten ten slotte de nodige competenties ontwikkelen om deze plannen op een functionele en kwaliteitsvolle manier uit te kunnen voeren. Als het hierbij op één van de genoemde niveaus verkeerd loopt, dan zal het talenbeleid ook op de andere niveaus niet optimaal kunnen werken.

Meer lezen?

De Backer, F., Van Avermaet, P. & Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practices. *Language and Education* 31(3), 217-230.

EADSNE (2011). [Teacher Education for Inclusion across Europe – Challenges and Opportunities](#). European Agency for Development in Special Needs Education.

MARS (2015). [Meertaligheid Als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming](#).

MIME Project (2018). Mobility and inclusion in multilingual Europe, <https://www.mime-project.org/>.

Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal* 95(3), 418-429.

Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In: Little, D., Leung, C. & Van Avermaet, A. (ed.), *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters, 204-222.

Van den Branden, K. (2017). Taalbeleid in Vlaamse basisscholen: terugblik, balans en vooruitblik. In: Jaspaert, K., Frijns, C. (red.). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Tielt: Lannoo Campus, 79-99.

Ysenbaert, J., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2017). [Literatuurstudie evaluatie en diversiteit](#). Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

5 Wat zijn voor- en nadelen van taalbadklassen voor anderstalige nieuwkomers? Betekent meer Nederlands voor hen ook altijd beter Nederlands?

Het is belangrijk een onderscheid te maken tussen taalbadklassen waarin anderstalige leerlingen samen apart worden gezet en taalbadklassen waarin ze met veel Nederlandstalige kinderen worden vermengd. Als anderstalige leerlingen samen in een aparte klas worden gezet om in het Nederlands te worden ondergedompeld, dan komen ze te weinig in contact met Nederlandstalige leeftijdsgenoten en krijgen ze te weinig kwaliteitsvolle en gecontextualiseerde input om hun Nederlands volledig te ontwikkelen. Als anderstalige leerlingen in Nederlandstalige klassen met Nederlandstalige leerlingen worden ondergebracht, dan zijn er vooral positieve gevolgen voor hun ontwikkeling in het Nederlands, althans als (a) ook hun eigen thuis- of moedertalen op een positieve manier worden benaderd, (b) ze hun eigen talige repertoires mogen inzetten om tot leren te komen, (c) leerkrachten en begeleiders rekening houden met de verschillende taalniveaus van de individuele leerlingen, en (d) deze ook over voldoende en gedegen kennis over de stadia en kenmerken van tweedetaalverwerving beschikken, zodat ze anderstalige leerlingen bijvoorbeeld niet louter in termen van fouten benaderen.

Het voornaamste pijnpunt bij taalbadklassen is dat deze vaak op taalscheidingsideologieën gebaseerd zijn, waarbij de thuis- of moedertalen van de anderstalige leerlingen strikt gescheiden worden van de te verwerven doeltaal. Dit kan sterke socio-emotionele nadelen met zich meebrengen, bijvoorbeeld in identiteitsvorming en individueel welbevinden, en zo ook de talige en cognitieve ontwikkeling van deze leerlingen in de weg staan. Wie een effectief taalbad wil organiseren, moet de thuis- en moedertalen van anderstalige leerlingen vooral waarderen en kan deze ook actief benutten als een brug naar de te verwerven vaardigheden in de doeltaal. Leerlingen kunnen elkaar hierin bijstaan (bijvoorbeeld door als “taalbuddies” op te treden) en bij oudere leerlingen kan ook een expliciete vergelijking tussen de eigen moedertalen en de doeltaal helpen (bijvoorbeeld via de [Moedint2-app](#)).

Overigens zijn er ook landen waar in het onderwijs aan nieuwkomers helemaal niet met een taalbad wordt gewerkt. In Zweden krijgen leerlingen met een andere thuis- of moedertaal bijvoorbeeld eerst onderwijs in hun eigen taal, met daarnaast ondersteuning bij het leren van Zweeds als nieuwe taal, zodat integratie in Zweden en het reguliere onderwijs mogelijk wordt. Hiervoor moet elke Zweedse school dus goed op de hoogte zijn van de talige achtergronden en noden van hun leerlingen en ook actief inzetten op het rekruteren van leerkrachten die in andere talen les kunnen geven. In Nederland en Vlaanderen zijn soortgelijke projecten uitgevoerd, maar deze zijn ondanks positieve effecten voor de leerlingen niet voortgezet vanwege een gebrek aan breder maatschappelijk draagvlak.

Voor kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS), ten slotte, is het minder evident om meteen in een taalbad te worden ondergedompeld. Ook zij kunnen binnen een schoolse context een nieuwe taal verwerven, maar dit vereist bij hen nog meer individuele aandacht dan bij kinderen zonder een TOS.

Meer lezen?

Boerma, T. (2017). *Profiles and paths: effects of language impairment and bilingualism on children's linguistic and cognitive development*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Blom, E., Boerma, T. & Jong, J. de (in druk). First language attrition in bilingual children with language impairment. In: Schmid, M. & Köpke, B. (eds.), *The handbook of language attrition*. Oxford: Oxford University Press.

Cabau, B. (2014). Minority language education policy and planning in Sweden. *Current Issues in Language Planning* 15, 409-425.

EDINA – Recent werd het Erasmus+-project EDINA (*Education of International Newly Arrived migrant pupils*) afgerond, een samenwerkingsverband tussen Gent (België), Utrecht/Rotterdam (Nederland) en Helsinki (Finland) dat focuste op het delen en verspreiden van de meest succesvolle strategieën om het onderwijs aan nieuwkomersleerlingen te verbeteren, zie: <https://edinaplatform.eu/edina>

Hajer, M., Kootstra, G.J. & Popta, M. van (2018). [Ruimte en richting in professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers. Een verkenning van opleiding en scholing voor leraren in basis- en voortgezet onderwijs in Vlaanderen en Zweden.](#) Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (2017). [Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool.](#) Utrecht: PO-raad.

Leufkens, S., Smit, J., & Mol, M. (2018). Taalverschillen in de klas: Hoe besteed je als leraar aandacht aan de moedertaal van leerlingen in de klas? *Tijdschrift Taal*, 9 (13), 18-21.

OECD (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>

Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Vandommele, G. & Van Gorp, K. (2017). *OBPWO 14.03. Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor minderjarige anderstalige nieuwkomers (OKANS). Eindrapport.* <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=192>

6 Welke factoren bepalen en beïnvloeden taalverwerving en -ontwikkeling? Is het mogelijk talige competenties in meerdere talen tegelijk te verwerven en te ontwikkelen? En hoe ga je in het onderwijs om met verschillende taalniveaus waarop leerlingen zich bevinden?

(a) Welke factoren bepalen en beïnvloeden taalverwerving en -ontwikkeling?

Taalverwerving en -ontwikkeling worden bepaald en beïnvloed **door een groot aantal factoren**. Deze kunnen individueel zijn, maar ook gerelateerd zijn aan de gezinssituatie of de schoolomgeving. Vaak worden gezinsgerelateerde factoren zoals de socio-economische status (SES) van doorslaggevend belang geacht, maar onderzoek laat zien dat de invloed van schoolgerelateerde factoren hoegenaamd niet mag worden onderschat, met name niet bij de leerlingen met een lagere SES.

Vast staat dat kinderen die thuis vaak **voorgelezen worden** en met wie gesprekken over diverse en abstracte onderwerpen worden gevoerd, ook over een hogere schooltaalvaardigheid beschikken. Dit geldt ook voor de leerlingen met een andere thuistaal dan de instructietaal op school: kennis van de eigen taal op een hoger niveau zorgt ook voor een sneller leerproces bij het leren van de nieuwe taal. Uit Nederlands onderzoek blijkt dat er bij de taalverwerving en -ontwikkeling van tweetalige leerlingen twee tegengestelde mechanismen aan het werk zijn: enerzijds wordt het aanbod over twee talen verdeeld, waardoor de tweetalige leerlingen minder aanbod per taal krijgen dan eentalige kinderen, maar anderzijds kunnen ze bij het verwerven van de nieuwe taal wel gebruikmaken van kennis die ze in hun eigen taal al hebben opgebouwd. Hierin heffen het voor- en nadeel elkaar dus op.

Recent Vlaams onderzoek laat zien dat de taalvaardigheidsontwikkeling van kinderen met een lage SES en een andere thuistaal dan de instructietaal, sterk samenhangt met het **type interactie** dat in het onderwijs wordt aangeboden. Zo leren ze meer van de instructietaal als ze zelf deelnemen aan actief-productieve gesprekken, waarin ze veel open vragen krijgen en ook zelf veel moeten inbrengen, in tegenstelling tot non-productieve gesprekken, met vragen waarop maar één antwoord mogelijk en gewenst is. Een actieve rol is voor deze kinderen dus cruciaal: ze moeten voelen dat ze erbij horen, dat hun inbreng betekenisvol is en dat ze volwaardige participanten aan het klasleven zijn.

(b) Is het mogelijk talige competenties in meerdere talen tegelijk te verwerven?

Het is wel degelijk mogelijk **talige competenties in meerdere talen tegelijk te verwerven**. Dat blijkt uit onderzoek naar simultaan-tweetalige kinderen. Een studie toonde bijvoorbeeld aan dat de lexicale ontwikkeling van simultaan-tweetalige baby's tussen de acht en dertig maanden even snel verliep als deze bij een eentalige controlegroep. Hoewel hun scores voor elk van de talen apart soms lager lagen dan deze van de eentalige baby's, zij het niet altijd significant, bleek de totale conceptuele kennis van deze nog heel jonge kinderen even groot, of ze nu eentalig of tweetalig waren.

Veel onderzoek naar vroege meertalige taalontwikkeling maakt een **directe vergelijking tussen meertalige kinderen en hun eentalige leeftijdsgenoten**. Hieruit blijkt dat de meertalige kinderen gebruikmaken van hetzelfde taalvermogen om hun meerdere talen te leren als de eentalige kinderen voor hun ene taal en dat ze

hierbij door dezelfde stadia gaan. Toch zijn er ook verschillen. Zo blijken meertalige en eentalige kinderen op grammaticaal vlak vooral dezelfde fouten te maken, al kunnen deze bij de meertalige kinderen tijdelijk frequenter voorkomen doordat ze per taal minder aanbod krijgen en kunnen er bij de meertalige kinderen ook tijdelijk enkele andere fouten opduiken doordat de verschillende talen die ze leren, elkaar beïnvloeden. Het duidelijkste verschil doet zich voor op het vlak van de woordenschat. Meertalige kinderen kennen op jongere leeftijd vaak minder woorden per taal dan hun eentalige leeftijdsgenoten, al lijkt ook dat verschil na verloop van tijd weer uit te vlakken. Alles samen kennen meertalige en eentalige kinderen evenveel woorden en de ontbrekende woorden in de ene of de andere taal worden door de meertalige kinderen meestal later aangevuld. Veel hangt ook af van de precieze woorden waarover het gaat: een recent grootschalig onderzoek in Canada toont aan dat er nauwelijks verschil is tussen meertalige en eentalige leerlingen als het gaat over de kennis van typische schooltaalwoorden. Het aantal en type woorden dat meertalige kinderen kennen, hangt dus nauw samen met de verschillende omgevingen waarin ze hun talen leren: ze leren een bepaald woord alleen als ze het in optimale leeromstandigheden vaak genoeg tegenkomen en dus niet als deze omstandigheden ontbreken of als het woord zelf te weinig voorkomt.

Het **taalaanbod** dat kinderen krijgen, is dus van groot belang, al moet hierbij worden opgemerkt dat er niet altijd een rechtstreeks verband is tussen het taalaanbod dat meertalige kinderen krijgen en hoe snel zij een taal leren. Doordat ze ook gebruik kunnen maken van de kennis die ze al in andere talen hebben opgebouwd, blijken meertalige kinderen vaak in staat met minder input evenveel te bereiken als hun eentalige leeftijdsgenoten. Bij het taalaanbod dat kinderen krijgen, blijkt daarom vooral de **kwaliteit** cruciaal te zijn. Met hoeveel verschillende sprekers van een taal wordt het kind omringd? Zijn dat allemaal moedertaalsprekers? Zitten er ook leeftijdsgenoten tussen? En hoeveel kans krijgt het kind om zelf taal te produceren? Gaat het om gesprekken waarin ze zelf veel kunnen spreken of vooral moeten luisteren? Ouders met een andere thuistaal krijgen vaak het advies ook thuis de instructietaal van het onderwijs te gebruiken, maar internationaal onderzoek toont aan dat dit advies niet echt gefundeerd is als de ouders deze instructietaal zelf onvoldoende beheersen en in dat geval zelfs een negatief effect kan hebben op de woordenschatontwikkeling van de kinderen. Nederlands onderzoek ondersteunt deze bevinding en laat bovendien zien dat het voor een voldoende rijke input in het Nederlands niet zozeer gaat om het feit of een ouder al dan niet zelf moedertaalspreker van het Nederlands is, als wel om hoe taalvaardig hij of zij zelf in het Nederlands is. Ouders kunnen met hun kinderen dus het best de taal of talen spreken die ze ook zelf het best beheersen.

(c) Hoe ga je in het onderwijs om met verschillende taalniveaus waarop leerlingen zich bevinden?

Voor het onderwijs aan leerlingen met diverse talige achtergronden en op diverse talige niveaus, is het van groot belang dat **leerkrachten over voldoende kennis en vaardigheden beschikken** om de (tweede)taalverwerving en -ontwikkeling van hun leerlingen te ondersteunen. Zo moeten ze over de competenties beschikken om interactie in de klas zowel op gang te brengen als te houden, en hun leerlingen taalsteun te bieden in hun verdere verwerving en ontwikkeling van de schooltaal en diverse vaktermen. Leerkrachten moeten ook zelf voldoende worden ondersteund in het omgaan met talige diversiteit in de klas. Zo wensen leraren voor zichzelf vaak liever taalhomogene klassen, terwijl het voor het omgaan met verschillen in taalvaardigheden in het onderwijs, vaak juist betekenisvoller kan zijn om met taalheterogene groepen te werken. Taalzwakke leerlingen blijken bijvoorbeeld sneller en beter te leren wanneer ze kunnen profiteren van de taalinput van sterkere leerlingen. In dit verband kunnen thuistalen van kinderen ook als een brug voor het leren worden ingezet en kunnen leerlingen elkaar ook helpen. Dit vraagt voor leraren wel training in gedifferentieerde onderwijsvormen (zie B.9).

Meer lezen?

Ağırdağ, O. & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism* 22(1), 123-137.

Frijns, C. & Jaspaert, K. (2017). Het kwik van de kinderen: over het stimuleren van taal leren in de kleuterklas. In: Jaspaert, K. & Frijns, C. (ed.). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Tiel: Lannoo Campus, 45-76.

Pearson, B.Z., Fernández, S.C. & Oller, D.K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning* 43(1), 93-120.

Scheele, A.F. (2010). *Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language: A longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 6-year-old children*. Utrecht: Utrecht University.

Unsworth, S. (2014). Meertaligheid en jonge kinderen in het gezin. In: Corda, A., Graaff, R. de & Philipsen, K. (ed.). *Handboek vvtto (vroeg vreemdetalenonderwijs)*. Bussum: Coutinho, 67-78.

Unsworth, S., Brouwer, S., de Bree, E., & Verhagen, J. (2019, geaccepteerd). Predicting bilingual preschoolers' patterns of language development: degree of non-native input matters. *Applied Psycholinguistics*.

B. Vragen vanuit het perspectief van onderwijsprofessionals

- 1 Welk talengebruik is op dit moment in het onderwijs toegestaan, op macro-, meso- en microniveau? Mogen er ook andere talen dan het Nederlands worden gebruikt tijdens de lessen, op de speelplaats en in de communicatie van de school met leerlingen en ouders?

In zowel Nederland, Vlaanderen als Suriname is het **Nederlands wettelijk vastgelegd als de eerste instructietaal op school**. In Nederland wordt gewoon over Nederlands gesproken. In Vlaanderen wordt expliciet de keuze gemaakt voor het Standaardnederlands, maar wordt impliciet aanvaard dat hierbij vooral de Belgische norm geldt (het gaat dan wel over het Belgisch-Nederlands en niet over de Vlaamse omgangstaal of tussentaal). In het Surinaamse onderwijs wordt nog sterk vastgehouden aan de Nederlandse norm omdat de eigen Surinaamse normvorming nog in volle ontwikkeling is.

Doordat **het Fries** in Nederland is erkend onder deel III van het Europees Handvest voor regionale talen en talen van minderheden, is het Fries in de provincie Friesland een officiële instructietaal naast het Nederlands. Vooral in het basisonderwijs wordt veel in het Fries lesgegeven, in het voortgezet onderwijs neemt dit enigszins af. Ook **het Nedersaksisch en het Limburgs** zijn in Nederland onder het Europees Handvest voor regionale talen en talen van minderheden erkend, maar dan wel onder deel II en hieraan kunnen niet noodzakelijk dezelfde wettelijke rechten worden ontleend.

Op de **Caribische eilanden** Aruba, Bonaire en Curaçao wordt naast Nederlands ook Papiamentu of Papiamentu als instructietaal gehanteerd en op de Caribische eilanden Sint-Maarten, Sint-Eustatius en Saba vindt veel onderwijs in het Engels plaats. Deze keuzes hebben te maken met de minder sterke aanwezigheid van het Nederlands in het dagelijkse leven en de veel sterkere aanwezigheid van andere talen zoals het Papiaments of het Engels. Het Nederlands blijft in het Caribische onderwijs wel een belangrijke plaats innemen, met name met het oog op eventuele vervolgstudies in Nederland.

De keuze voor Nederlands als eerste instructietaal in het Nederlandse, Vlaamse en Surinaamse onderwijs, sluit het gebruik van andere talen en variëteiten in de klas en op school niet uit. In alle gebieden geldt individuele taalvrijheid, in lijn met de grondwet en/of internationale conventies, dus kinderen en ouders kan zelf nooit worden verboden hun eigen thuis- of moedertalen te gebruiken. Het is dus niet omdat het onderwijs in de eerste plaats in het Nederlands verloopt, dat kinderen tijdens de les of op de speelplaats ook niet een andere taal zouden mogen gebruiken en leraren en scholen zelf ook niet in een andere taal met leerlingen en ouders zouden mogen communiceren. Tegelijkertijd is het Nederlands vaak de enige taal die leerlingen delen en die dus verbindend kan werken.

Het is dus goed dat het Nederlands ook buiten de les wordt gebruikt, zeker omdat het voor anderstalige kinderen van groot belang dat ze ook van leeftijdsgenoten voldoende input in het Nederlands krijgen (zie A.5).

In de klas en op school kan ook vaak **op een actieve manier aandacht worden besteed aan de diverse talen en variëteiten van de leerlingen**. In Nederland mogen de thuis- en moedertalen van kinderen met een migratieachtergrond expliciet mee als voertaal worden gebruikt in de kinderopvang en het basisonderwijs. In Vlaanderen wordt het met de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, die vanaf 1 september 2019 van kracht gaan, expliciet aangemoedigd om aan talensensibilisering te werken (zie B.4). In Suriname wordt in het reguliere onderwijs al langer met verschillende meertalige onderwijsvormen geëxperimenteerd, zoals **translanguaging en functioneel meertalig leren** (zie B.5 en B.6), maar hier betreft het dan vooral de eigen (inheemse) talen.

In tegenstelling tot een land als Zweden, bestaat in geen van de Nederlandstalige gebieden een wettelijk kader voor **thuis- of moedertaalonderwijs** waarbij de thuis- of moedertalen van anderstalige nieuwkomers ook als instructietalen worden gehanteerd. In Suriname is wetgeving in voorbereiding om alle inheemse talen van het land een grotere plaats toe te kennen in het onderwijs, maar ook hier betreft het dus niet de thuis- of moedertalen van recente nieuwkomers. In Nederland en Vlaanderen worden recente nieuwkomers vooral individueel ondersteund in het basisonderwijs en gegroepeerd opgevangen in het middelbaar onderwijs. In Nederland gaat het dan om Internationale Schakelklassen (ISK) en de klassen voor de Eerste Opvang voor Anderstaligen (EOA-klassen), in Vlaanderen over Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN). Bij ISK, EOA-klassen en OKAN krijgen de anderstalige kinderen een taalbad in het Nederlands, met als doel hen zo snel mogelijk door te laten stromen naar het reguliere onderwijs (over de voor- en nadelen van diverse taalbaden, zie A.5).

In alle Nederlandstalige gebieden wordt wel al vroeg met **onderwijs van andere talen** begonnen. Dat kunnen zowel andere landstalen als vreemde talen zijn. In Nederland staat het Engels al vanaf het basisonderwijs op het programma, in Vlaanderen het Frans, in Suriname ook het Engels, maar op Aruba bijvoorbeeld het Spaans. De keuze voor de andere talen hangt dus af van de eigen context. Na het basisonderwijs bestaat er in Nederland een ruimere keuzevrijheid bij de verdere invulling van het vreemdetalenonderwijs. Engels is opgenomen in de kernleerdoelen op elk onderwijsniveau en blijft dus een verplicht vak, maar in de keuze van de tweede en derde vreemde taal zijn de scholen vrij. Vaak wordt voor Frans en Duits gekozen, maar diverse andere talen zijn mogelijk, zeker als er al een examenprogramma voor bestaat. Dit is momenteel het geval voor Fries, Spaans, Italiaans, Russisch, Arabisch, Chinees en Turks (voor Chinees wel enkel voor het vwo). Scholen die nog een andere taal willen aanbieden, kunnen hiervoor toestemming vragen aan het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. In Vlaanderen wordt nog meer dan in Nederland vastgehouden aan Frans, Engels en Duits als de enige drie vreemde talen die in het middelbaar onderwijs (kunnen) worden aangeboden.

In alle Nederlandstalige gebieden worden ook mogelijkheden gecreëerd om **andere instructietalen naast het Nederlands** te gebruiken, ook bij niet-taalvakken. In Nederland bestaan intussen ruime mogelijkheden voor *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), zelfs al in het basisonderwijs. Sinds 2016 mogen basisscholen tot 15% van de onderwijstijd een vreemde taal als doeltaal gebruiken (in theorie Engels, Frans en Duits, maar in de praktijk meestal Engels). Sinds 2014 loopt er ook een proefproject op 18 basisscholen waarbij deze onderwijstijd is uitgebreid tot 50%. In Vlaanderen zijn de mogelijkheden tot CLIL beperkt tot het secundair onderwijs. Sinds 2014 is het toegestaan 20% van de lessen (vreemdetalenonderwijs niet meegerekend) in het Frans, het Engels of het Duits aan te bieden.

Om vakken in andere talen aan te mogen bieden, moeten scholen wel een speciale aanvraag doen bij het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse overheid en moeten leerkrachten op basis van een taaltest een bewijs van taalvaardigheid op niveau C1 aantonen in de andere instructietaal.

In Nederland zijn de mogelijkheden tot het gebruik van andere instructietalen naast het Nederlands niet beperkt tot CLIL. Er bestaat ook **tweetalig onderwijs** waarbij minimaal de helft van de vakken in een andere taal dan het Nederlands wordt gegeven, vanaf het primair onderwijs. Scholen die dit soort onderwijs willen aanbieden, moeten wel voldoen aan de vereisten van de Nederlandse Organisatie voor Internationalisering in het Onderwijs (Nuffic). Omdat in deze vereisten uitsluitend wordt uitgegaan van de talencombinatie Nederlands-Engels, is thuis- of moedertaalonderwijs in andere talen dan het Nederlands of Engels dus ook langs deze weg niet mogelijk, behalve in Friesland, waar in bepaalde scholen met **drietaling onderwijs** in Fries, Nederlands en Engels wordt gewerkt (zie C.5). In Nederland en Vlaanderen zijn er tot slot nog **internationale scholen** waar het Nederlands helemaal niet als instructietaal wordt gehanteerd. In de praktijk betreft het vooral de **Europese scholen** die zich richten op kinderen van Europese expats en in die zin aan eigen regels en voorwaarden moeten voldoen.

De grootste evolutie zien we in het **hogere onderwijs**. Hoewel de Nederlandse wet voorschrijft dat het Nederlands hier de eerste instructietaal blijft, worden de uitzonderingen die in de wet zijn voorzien, door instellingen voor hoger onderwijs maximaal gebruikt om hun onderwijs niet in het Nederlands, maar in het Engels aan te bieden. Dit geldt met name voor universiteiten, masteropleidingen en meer technische richtingen. Op dit moment woedt hierover een stevig maatschappelijk debat. In Vlaanderen is het gebruik van het Engels in het hoger onderwijs sterker gereguleerd dan in Nederland. Zo mogen universiteiten maximaal 6% van hun bacheloropleidingen en 35% van hun masteropleidingen in het Engels aanbieden en moet elke opleiding aan minstens één universiteit in het Nederlands kunnen worden gevolgd. Ook in Suriname en op de Caribische eilanden vindt veel hoger onderwijs intussen in het Engels plaats. Samen met onderzoekers uit alle Nederlandstalige gebieden brengt de Taalunie deze situatie nader in kaart (zie de resultaten van de *Staat van het Nederlands* later dit jaar).

Meer lezen of kijken?

Agirdag, O., Kambel, E. (2018). *Meertaligheid en onderwijs*, Boom uitgeverij Amsterdam.

Agirdag, O., Universiteit van Vlaanderen (2018-12-05). Hebben meertalige kinderen een slechter rapport? [Videobestand]. Verkregen van <https://www.youtube.com/watch?v=YGKUV6dOooM>

Broek, E. van den, De Graaff, R., Unsworth, S. & Zee, V. van der (2014). *Voorstudie Pilot Tweetalig Primair Onderwijs*. Groningen: GION. Beschikbaar [hier](#).

Edelenbos, P., De Jong, J. H. A. L., & Westhoff, G. J. (2004). [Vreemdetalenonderwijs in Nederland: een situatieschets](#). Studie in opdracht van het Nationaal Actie Bureau Moderne Vreemde Talen. (*Teaching Foreign Languages in The Netherlands: a situational sketch*), Enschede: NaB-MVT.

Hajer, M., G.J. Kootstra, M. van Popta (2018) Ruimte en Richting in Professionalisering voor Onderwijs aan Nieuwkomers. Utrecht, Hogeschool Utrecht. Beschikbaar [hier](#).

Jenniskens, T., Leest, B., Wolbers, M., Bruggink, M., Dood, C., & Krikhaar, E. (2017). *Zicht op vroeg vreemdetalenonderwijs*. Nijmegen: KBA. Beschikbaar [hier](#).

Mackenzie, P. J., & Walker, J. (2013). Mother-tongue education: policy lessons for quality and inclusion. *Global Campaign for Education Policy Brief, GCE, 25*.

Nederlandse Taalunie, Meertens Instituut, Universiteit Gent en Instituut voor de Opleiding van Leraren (2017, 2019), Staat van het Nederlands, link: <http://staatvanhetnederlands.nl/cms/>

Nortier, J. (2014). *Nederland meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.

Onderwijsraad, *Vreemde talen in het onderwijs* (2008), link: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2008/vreemde-talen-in-het-onderwijs/volledig/item445>

Pinnock, H., & Vijayakumar, G. (2009). *Language and education: the missing link: how the language used in schools threatens the achievement of Education For All*. CfBT Education Trust.

Pulinx, R. (2017). *The dynamics of teachers' beliefs about language, citizenship and social interaction. Echoes of monolingualism in Flemish classrooms* (Doctoral dissertation, Ghent University). Link: <https://biblio.ugent.be/publication/8542188/file/8542189.pdf>

Şahin, I. (2018). A look at mother tongue education in the context of the right to education. *Educational Research and Reviews, 13*(9), 343-353.

SLO – Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (2018). [Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen](#). Enschede: SLO.

Smith, R. K. (2003). Mother tongue education and the law: A legal review of bilingualism with reference to Scottish Gaelic. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6*(2), 129-145.

United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (artikel 14: 2) en 3): https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf

United Nations Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities (artikel 4 (3)): <https://www.un.org/documents/ga/res/47/a47r135.htm>

Unsworth, S. (2014). Meertaligheid en jonge kinderen in het gezin. In A. Corda, R. de Graaff, & K. Philipsen (Eds.), *Handboek vvtv (vroeg vreemdetalenonderwijs)*. Bussum: Coutinho.

VO-Raad, *Meer kansen met maatwerk voor nieuwkomersleerlingen* (2018), https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/694/original/Brochure_Maatwerk_voor_nieuwkomersleerlingen.pdf?1544432570

Zmyvalova, E. A. (2015). Indigenous Children's Right to Learn Their Mother Tongue at School: Implementation and Realization in Russia. *Arctic Review on Law and Politics, 6*(2), 151-174.

2 Op welke manieren kan je de taalvariatie en meertaligheid van leerlingen in de klas of op school in kaart brengen en hoe kan je deze informatie benutten in je werk?

Er bestaan verschillende manieren om de taalvariatie en meertaligheid onder de leerlingen in kaart te brengen en met deze informatie kan op diverse manieren aan de slag worden gegaan op school en in de klas (zie B.3). Er bestaan overigens ook instrumenten om de taalvaardigheid en taalontwikkeling van individuele leerlingen in verschillende talen te meten (zie B.7) en met deze resultaten kan in het onderwijs ook individueel aan de slag worden gegaan (zie B.9).

In veel Angelsaksische landen worden periodieke (thuis)taalpeilingen gehouden waarop scholen zich kunnen baseren om andere talen aan bod te laten komen en een meertaligheidsbeleid te voeren. Ook voor Nederland en Vlaanderen zijn er heel wat gegevens over andere thuis- en moedertalen in de samenleving beschikbaar, via de [Survey Integratie Minderheden](#) van het Sociaal-Cultureel Planbureau (SCP) en de [Vlaamse Migratie- en Integratiemonitor en de survey Samenleven In Diversiteit](#) van de Vlaamse overheid. Voor Brussel is er zelfs een specifieke [Taalbarometer](#) van het Brussels Informatie-, Documentatie- en Onderzoekscentrum (BRIO). Ook in Nederland, Vlaanderen en Brussel kunnen de scholen dus in eerste instantie naar **algemene gegevens** kijken.

Als scholen een beter zicht willen krijgen op de talen die in de directe omgeving aanwezig zijn, kunnen ze ook het **talige landschap** (het zgn. *linguistic landscape*) in en rondom de eigen school in kaart (laten) brengen (zie Hélot e.a., 2018). Op klasniveau kunnen de verschillende variëteiten en talen van de leerlingen onder meer met **talenportretten** (zie Bush, 2012, Melo-Pfeifer, 2017, Jaspaert & Frijns, 2017) en **taalpaspoorten** (zie Van Biesen & De Backer, 2016) zichtbaar worden gemaakt. Ook het [Europees Taalportfolio](#) zou hiervoor kunnen worden gebruikt. Met de informatie over de talenkennis van de leerlingen kan in het onderwijs zelf aan de slag worden gegaan (zie B.4 t/m B.6).

Uit het Vlaamse MARS-onderzoek (*Meertaligheid Als Realiteit op School*), dat tussen 2013 en 2015 werd uitgevoerd, kwam naar voren dat anderstaligheid in het Vlaamse onderwijs momenteel slechts beperkt wordt gemeten en dat op dit vlak dus nog heel wat vooruitgang kan worden geboekt. Een van de aanbevelingen luidt het taal- of talengebruik van de leerlingen met beide ouders te bevragen om zo de talige realiteit van de leerlingen vollediger in beeld te krijgen.

Meer lezen?

Bush, B. (2012), The Linguistic Repertoire Revisited, *Applied Linguistics*, 1-22:

http://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf

Duarte, J. & Günther-van der Meij (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs... Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal* Jaargang 6, Nummer 2, 14-17.

Extra, Guus & Aarts, Rian & van der Avoird, T & Broeder, Peter & Yagmur, Kutlay. (2002). De andere talen van Nederland: thuis en op school.

Gielen, S. en Isçi, A. (2015). *Meertaligheid: een troef!*. Uitgeverij Abimo, 2015

Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K., Sierens, S. (Eds.) (2018). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

Jaspaert, K., & Frijns, C. (2017). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Tiel: Lannoo Campus. (Voor voorbeelden van talenportretten bij meertalige kinderen en gesprekken over hun meertalige identiteit, raadpleeg hoofdstuk 2).

Melo-Pfeifer, S. (2017). Drawing the plurilingual self: how children portray their plurilingual resources
Published Online: 2017-01-25 | DOI: <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0006>

Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van de Craen, P., Van Houtte, M., & Van Hulle, E. (2016). MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Uitwerking van het onderzoek:
<http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6365>

Van Biesen, L. & De Backer, F. (2016), *Taalpaspoorten: didactische tool en inspiratie voor een talenbeleid*, zie:
<http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=6411>

3 Hoe kan je op school en in de klas omgaan met andere thuistalen en -variëteiten van leerlingen? Onder welke omstandigheden en op welke manieren kan je deze al dan niet aan bod laten komen en wat zijn de mogelijke voor- en nadelen hierbij?

In het onderwijs kan op verschillende manieren met andere talen en variëteiten worden omgegaan. Deze kunnen op **een continuüm van volledige eentaligheid tot verregaande meertaligheid** worden geplaatst. Een louter binaire opsplitsing tussen een- en meertalig onderwijs is te simplistisch en gaat aan vele mogelijkheden in de werkelijkheid voorbij (zie A.3)

Op het continuüm van volledige eentaligheid tot verregaande meertaligheid, kan worden gekozen voor taalbad of net voor thuis- of moedertaalonderwijs (zie A.5), talensensibilisering en het systematisch met elkaar vergelijken van talen (zie B.4), het aanbieden van andere taalvakken, het toevoegen van bijkomende instructietalen, translanguaging en functioneel meertalig leren (zie B.5 en B.6).

De keuze voor taalbad of thuis- of moedertaalonderwijs, andere taalvakken die worden aangeboden en andere instructietalen die worden gehanteerd, zijn doorgaans onderwerp **van wet- en regelgeving** (zie B.1). Talensensibilisering en het systematisch met elkaar vergelijken van talen, kunnen ongeacht de onderwijsvorm worden toegepast, en ook voor translanguaging en functioneel meertalig leren kan binnen de bestaande kaders ruimte worden gecreëerd, zeker als de instructietaal behouden blijft en vooral leerlingen onderling andere talen gaan gebruiken. In het algemeen blijken talensensibilisering, talenvergelijking, translanguaging en functioneel meertalig leren, **vooral veel voordelen** te bieden aan alle leerlingen die ermee in contact worden gebracht (zie B.4 t/m B.6).

Meer lezen?

Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.

Broek, E. V. D., & Dielemans, R. (2017). [Bewuste taalvaardigheid in de klas](#). *Levende Talen Magazine*, 104(4), 12-16.

Celic, C. & Seltzer, K. (2011). [Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators](#). New York: CUNY-NYSIEB.

Cenoz, J. (2009) *Towards Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.

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

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York: Palgrave MacMillan.

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89(4), 585-592.

Duarte, J. & Günther-van der Meij (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs... Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal* Jaargang 6, Nummer 2, 14-17.

Hélot, C. & A. Young (2006). "Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level." In: O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. Torres-Guzmán (eds), *Imagining multilingual schools. Languages in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 69-90.

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 214–231). London: Routledge.

Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K., Sierens, S. (2018). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. Boston/Berlijn: De Gruyter Mouton.

Hummel, K.M. (2014). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*. Malden, MA : Wiley-Blackwell. Hoofdstuk 4.

Jaspaert, K. & Frijns, C. (red.) (2017). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Tiel: Lannoo Campus.

Kuiken, F. & Vermeer, A. R., Litjens, P. (2013). [Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs](#). Amersfoort, Nederland: ThiemeMeulenhoff.

Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (2017). [Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool](#). Utrecht: PO-raad.

Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education* 29(3), 200-217.

Nagel, O. V., Temnikova, I. G., Wylie, J., & Koksharova, N. F. (2015). Functional bilingualism: Definition and ways of assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 215, 218-224.

Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In: Little, D., Leung, C. & Van Avermaet, A. (ed.), *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters, 204-222.

Sierens, S., Frijns, C., Van Gorp, K., Sercu, L., Van Avermaet, P. (2018). The effects of raising Language Awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995–2013). In C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp, S. Sierens (Eds.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (pp. 21-85). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

SLO – Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (2018). [Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen](#). Enschede: SLO.

Ziegler, E. & Stern, E. (2014). "Delayed benefits of learning elementary algebraic transformations through contrasted comparisons." *Learning and Instruction* 33: 131-146.

4 Hoe kan aan je talensensibilisering doen in de klas en op school en wat zijn de voor- en nadelen hiervan voor leerlingen, onderwijzend personeel en onderwijsaanbieders?

In alle onderwijsvormen kan worden ingezet op **talensensibilisering**, waarbij de gevoeligheid en het bewustzijn van de leerlingen voor en over diverse vormen en functies van taal wordt gestimuleerd en waarbij ook alle talen en variëteiten die onder de leerlingen aanwezig zijn, aan bod kunnen komen. Op deze manier worden de verschillende thuis- en moedertalen van leerlingen erkend en gewaardeerd en dat brengt meerdere positieve effecten met zich mee. **Talen en variëteiten systematisch met elkaar vergelijken**, gaat in de richting van translanguaging en functioneel meertalig leren (zie B.5 en B.6), maar kan nog steeds tot talensensibilisering worden gerekend omdat de thuis- en moedertalen van de leerlingen slechts beperkt worden aangesproken en niet noodzakelijk actiever worden ingezet. Door klanken, woorden en constructies uit verschillende talen en variëteiten consequent naast elkaar te plaatsen, kunnen op verschillende taalniveaus zowel gelijkenissen als verschillen worden vastgesteld. Vooral in specifieke programma's voor tweedetaalverwerving zijn hiermee goede resultaten geboekt.

Uit onderzoek blijkt dat talensensibilisering **positieve effecten** heeft op *affectief, cognitief en sociaal vlak*. Bij alle leerlingen die met talensensibilisering in contact komen, ontstaan positievere attitudes ten aanzien van meertaligheid en vergroot de motivatie om andere talen te gaan leren. Bij alle leerlingen neemt ook de kennis over andere talen toe en verbeteren de metalinguïstische vaardigheden, wat het leren van andere talen enkel kan ondersteunen. Bij de meertalige leerlingen wordt daarenboven de betrokkenheid bij het onderwijs vergroot en verbetert ook het eigen welbevinden. Ten slotte gaan de relaties tussen de verschillende groepen van leerlingen binnen de klas erop vooruit.

Gezien de positieve effecten van talensensibilisering voor alle betrokken leerlingen, loont het voor scholen en leraren **zeker de moeite om hiervoor bewust inspanningen te leveren**. Hierbij moet wel worden aangetekend dat de positieve attitude ten aanzien van andere talen en variëteiten in alle lessen en situaties moet worden doorgetrokken en dus niet tot een les over talensensibilisering of een lezing over meertaligheid mag worden beperkt. Voor anderstalige leerlingen is het cruciaal dat hun thuis- of moedertalen op school en in de klas altijd en overal worden gewaardeerd, zodat hiervoor een veilige omgeving ontstaat. Dit kan helpen voorkomen dat meertalige leerlingen talensensibilisering als stigmatiserend gaan beschouwen, wat in onderzoek soms wel wordt waargenomen.

Op school en in de klas kan bijvoorbeeld met **talenportretten** worden gewerkt, waarbij leerlingen in een silhouet de talen en variëteiten inkleuren die ze zelf spreken of in hun eigen omgeving aanwezig zijn, en deze vervolgens bespreken met medeleerlingen en leraren. Er kunnen met de leerlingen ook **taalpaspoorten** worden opgesteld, waarmee bij elke leerling voor elke taal het gebruik (associaties, personen, plaatsen, onderwerpen en frequentie), de functies (zoals dromen, denken, geheimen vertellen, boos worden, rekenen en met dieren praten) en de voorkeuren en sterktes wat betreft spreken, luisteren, lezen en schrijven, worden gespeeld. De meertaligheid die onder de leerlingen aanwezig is, kan vervolgens ook zichtbaar worden gemaakt in de **klasinrichting**, bijvoorbeeld door bepaalde voorwerpen in meerdere talen of variëteiten te labelen, en tijdens de les actief worden ingezet, bijvoorbeeld door **met (voorlees)boeken in meerdere talen** te werken en de leerlingen **meertalig audiovisueel materiaal** aan te bieden.

Om talen systematisch met elkaar te vergelijken, ten slotte, kan de leerlingen tijdens de lessen bijvoorbeeld worden gevraagd of ze voor een nieuw concept **gelijkwaardige concepten kennen** in een andere taal of variëteit (*contrastieve elaboraties*), of dat ze het nieuwe concept in een andere taal of variëteit **kunnen vertalen** (*bilingual label quests*).

Voor meer concrete klasactiviteiten kan naar diverse publicaties van SLO worden verwezen:

- <https://slo.nl/publish/pages/3707/2-3-talensensibilisering-in-het-basisonderwijs.pdf>
- <https://slo.nl/publish/pages/3214/meertaligheid-in-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf>
- <https://slo.nl/publish/pages/9026/lesactiviteiten-meertaligheid-primair-onderwijs.pdf>

Eveneens inspirerend, zijn de Vlaamse websites Metrotaal en KlasCement, evenals de materialen van Foyer en het Vlaamse Steunpunt Diversiteit en Leren, zoals de bundel *Thuis spreek ik ook*:

- <http://www.metrotaal.be/>
- <https://www.klascement.net/talen/focus/Talensensibilisering/>
- http://www.foyer.be/?page=sommaire&reload=baseArticle&id_rubrique=7&lang=nl
- <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/materiaal/materialen>
- <http://old.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/Thuis%20spreek%20ik%20ook%2014%20februari%202014%20small.pdf>

Verder staan op de webpagina “Meertaligheid in beeld” van de Radboud Universiteit Nijmegen drie informatieve animatieclips over meertaligheid voor basisschoolleerlingen. De verwerkingsactiviteiten die erbij zijn opgesteld, zijn onder meer gebaseerd op de publicaties van SLO, de website Metrotaal en het boek *Sjoes* van Karijn Helsloot en Fleur Damen (zie onder *Meer lezen?*):

- <https://www.ru.nl/2in1project/meertaligheidinbeeld/>
- <https://www.ru.nl/2in1project/meertaligheidinbeeld/verwerkingsactiviteiten/>

Voor het onderwijs aan anderstaligen zijn door het Centrum voor Taal en Onderwijs van de Katholieke Universiteit Leuven de brochures *Eerste Hulp bij Anderstalige Nieuwkomers* voor het kleuter- en het lager onderwijs gemaakt, terwijl aan de Universiteit Utrecht voor het onderwijs Nederlands als Tweede Taal de MoedINT2-app (*Moedertaal in het onderwijs Nederlands als Tweede Taal*) is ontwikkeld:

- http://www.cteno.be/index.php?idMenu=116&id_materiaal=1126 (kleuteronderwijs)
- http://www.cteno.be/index.php?idMenu=121&id_materiaal=397 (lager onderwijs)
- <https://nt2.sites.uu.nl/> (MoedINT2-app)

Meer lezen?

Broek, E. V. D., & Dielemans, R. (2017). [Bewuste taalvaardigheid in de klas](#). *Levende Talen Magazine*, 104(4), 12-16.

Bush, B. (2012), *The Linguistic Repertoire Revisited*, *Applied Linguistics*, 1-22:
http://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf

Candelier, M. (ed.) (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.

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

Frijns C. (2015). Wie heeft er een çekici? Over het omarmen van meertaligheid op school. *Basis*, 11, 22-24.

Frijns, C., & Jaspaert, K. (2017). Het kwik van de kinderen: over het stimuleren van taal leren in de kleuterklas. In: Jaspaert, K., Frijns, C. (Eds.), *Taal leren: Van kleuters tot volwassenen*, (pp. 45-76). Tiel: Lannoo Campus.

Frijns, C., Sierens, S., Van Avermaet, P., Sercu, L., Van Gorp, K. (2018). Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners. In C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp, S. Sierens (Eds.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (pp. 87-115). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

Gielen, S., Padmos, T., Philips, I., & Truyts, I. (2012). *Talensensibilisering in het kleuter- en lager onderwijs. Tips voor de klas- en schoolpraktijk*. Leuven/Gent: KU Leuven / UGent.

Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K., Sierens, S. (Eds.) (2018). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

Helsloot, K. & Daemen, F. (2018), SJOES. Lesmateriaal voor het basisonderwijs ter stimulering van taalbewustzijn en meertaligheid, van inclusie en saamhorigheid, Studio Taalwetenschap, Amsterdam.

James, C. & Garrett, P. (eds.). 1992. *Language awareness in the classroom*. Harlow: Longman.

Jonckheere, S., De Doncker, H., De Smedt, H. (2009). *Talen op een kier. Talensensibilisering voor het basisonderwijs*. Mechelen: Plantyn.

Leufkens, S., Smit, J., & Mol, M. (2018). Taalverschillen in de klas: Hoe besteed je als leraar aandacht aan de moedertaal van leerlingen in de klas? *Tijdschrift Taal*, 9 (13), 18-21.

Oliveira, A. L. & M. H. Ançã (2009). "'I speak five languages': fostering plurilingual competence through language awareness." *Language Awareness* 18 (3-4): 403-421.

Sierens, S., Frijns, C., Van Gorp, K., Sercu, L., Van Avermaet, P. (2018). The effects of raising Language Awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995–2013). In C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp, S. Sierens (Eds.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (pp. 21-85). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van de Craen, P., Van Houtte, M., & Van Hulle, E. (2016). MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Van Biesen, L. & De Backer, F. (2016), *Taalspoorsten: didactische tool en inspiratie voor een talenbeleid*, zie: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=6411>

Verley, Vicky (2016). Metrotaal - Mind the gap. Scholen begeleiden naar een open talenbeleid. In: Welwijs, jaargang 27, nr. 1, pp. 11-16.

5 Hoe werkt translanguaging in de praktijk en wanneer kan het worden toegepast? Hoe ga je als leerkracht om met leerlingen die onderling een taal spreken die je zelf niet beheerst?

Bij **translanguaging** worden meerdere talen en variëteiten gelijktijdig en flexibel naast elkaar gebruikt. Dit kan ook in het onderwijs worden toegestaan, zodat leerlingen hun volledige talenrepertoire kunnen aanspreken om tot leren te komen. Als er in de klas bewust actievere werkvormen worden ingezet om translanguaging te benutten, dan spreken we over **functioneel meertalig leren** (zie B.6).

In lijn met talensensibilisering en het systematisch vergelijken van talen (zie B.4), kan het toelaten van het gebruiken van andere talen en variëteiten in de klas, worden versterkt door anderstalige leerlingen verhalen te laten vertellen of liedjes te laten zingen in hun eigen thuis- of moedertaal en hen deze voor de andere leerlingen samen te laten vatten in de instructietaal. Ook de (groot)ouders van anderstalige leerlingen kunnen in deze zin bij het onderwijs worden betrokken, bijvoorbeeld door hen in de klas uit te nodigen om iets te laten vertellen over hun eigen talen en culturen (zie C.4). Anderstalige leerlingen kunnen tot slot ook worden aangemoedigd om in hun eigen thuis- of moedertaal boeken te lezen of opzoekwerk te verrichten en hierover in de klas in de instructietaal te rapporteren.

Om het gebruik van andere talen en variëteiten in de klas toe te staan, is het **voor de leerkracht niet noodzakelijk deze andere talen en variëteiten ook zelf te beheersen**. Hij of zij hoeft er enkel voor open te staan dat ze door sommige leerlingen worden gebruikt en bereid zijn er samen met de andere leerlingen over bij te leren. Hierbij moet de leerkracht wel het vertrouwen hebben dat de anderstalige leerlingen bezig zijn met de les. Hij of zij kan dat overigens zelf gemakkelijk controleren door andere leerlingen die de thuis- of moedertaal beheersen, naar bevestiging of ontkenning te vragen. Wanneer translanguaging overgaat in **functioneel meertalig leren** en leerlingen actief worden aangemoedigd om samen te werken aan een taak in hun eigen thuis- of moedertaal, dan kunnen hierover vooraf afspraken worden gemaakt, kan er worden begonnen met kleinschaligere samenwerkingen (eerst in duo's, erna in groepjes) en kan de leerkracht regelmatig naar de voortgang peilen in de instructietaal. In het algemeen rapporteren leerkrachten positief over het gebruik van translanguaging in de klas. Hierbij worden ook gelijkaardige positieve effecten genoemd als bij talensensibilisering (zie B.4).

Meer lezen?

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalizing the local* (pp. 140–158). New Delhi, India: Orient Blackswan.

Garcia, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.

García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.) (pp. 117–130). New York, NY: Springer.

Celic, C. & Seltzer, K. (2011), Translanguaging – A CUNY-NYSIEB Guide for Educators, link: <https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/translanguaging-guides/>

García, O. & Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Leufkens, S.C. (2017). Moedertaal in NT2 - Website met informatie over de rol van de moedertaal in meertalig onderwijs: <https://www.moedint2.nl/home>

MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54, 167–201.

Nortier, J. (2014). *Nederland meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.

Palmer, D. K., Martínez, R. A., Mateus, S. G., & Henderson, K. (2014). Reframing the debate on language separation: Toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. *The Modern Language Journal*, 98(3), 757-772.

Rittle-Johnson, B. & Star, J. R. (2011). "The power of comparison in learning and instruction: learning outcomes supported by different types of comparisons." *Psychology of Learning and Motivation. Cognition in Education* 55: 199-225.

RUTU Foundation, over translanguaging: <https://www.rutufoundation.org/translanguaging-pilot-programma/>, diverse publicaties: <https://www.rutufoundation.org/publication/> en kennisclip over de meertalige klas: <https://www.youtube.com/watch?v=fTHM4bCNMvU&vI=nl>

6 Welke voor- en nadelen heeft het benutten van thuistalen en -variëteiten in de klas om tot functioneel meertalig leren te komen en hoe kan je dat als leerkracht verwezenlijken?

Wanneer in het onderwijs bewust actievere werkvormen worden geïntroduceerd om leerlingen met andere thuis- of moedertalen aan te moedigen hun volledige talenrepertoire in te zetten om leerdoelen te bereiken, spreken we van **functioneel meertalig leren** (FML). Zo kunnen leerlingen met dezelfde thuis- of moedertaal samenwerken aan een taak en hierbij worden gestimuleerd naast de instructietaal ook hun eigen thuis- of moedertaal te gebruiken. Het is belangrijk hierbij op te merken dat dit niet noodzakelijk een verandering van instructietaal met zich mee hoeft te brengen. Ook als Nederlands als instructietaal wordt behouden, kan met FML aan de slag worden gegaan. Hiervoor hoeven leraren de andere talen en variëteiten van de leerlingen ook zelf niet te beheersen. Ze kunnen zelf altijd in de instructietaal naar de voortgang peilen en andere leerlingen die de taal of variëteit beheersen, ook om bevestiging of ontkenning vragen. Natuurlijk kan het bij FML altijd helpen dat (enkele) leraren de thuis- en moedertalen van de leerlingen wel kennen. Dan kunnen zij met **behoud van de instructietaal** ook de principes van **luistertaal** toepassen, waarbij de leerling zijn of haar taal of variëteit mag spreken, maar de leraar het voor de klas bij de instructietaal houdt. Voor FML is het in elk geval belangrijk dat leraren goed op de hoogte zijn van werken met gedifferentieerde onderwijsvormen (zie B.9).

FML bouwt voort op de **positieve effecten** van talensensibilisering en het systematisch met elkaar vergelijken van talen, en heeft als bijkomend voordeel dat door het werken met taalparen en -groepjes sterkere leerlingen zwakkere leerlingen vooruit kunnen helpen, niet alleen in de vakinhoud, maar ook in hun taalvaardigheid in hun eigen taal en in de instructietaal. Wanneer met taalparen en -groepjes wordt gewerkt, kunnen kernbegrippen in de eigen taal snel naar boven worden gehaald en kunnen de equivalenten in de instructietaal hieraan snel worden gekoppeld. Leerlingen met een andere thuis- of moedertaal kunnen natuurlijk ook bewust bij leerlingen worden gezet die de instructietaal wel als thuis- of moedertaal kennen, om nog meer in de doeltaal te investeren en taalbarrières verder te slechten.

Wanneer niet alleen de leerlingen, maar ook de leraren meerdere talen en variëteiten gelijktijdig en flexibel naast elkaar gaan gebruiken, is er niet alleen meer sprake van FML, maar ook van **meertalig onderwijs**. Dit gaat verder dan twee- of drietalig onderwijs omdat de instructietalen in deze vormen nog strikt van elkaar gescheiden blijven, in tijd en ruimte en veelal per persoon. Cummins en anderen pleiten ervoor deze eentalige instructievormen volledig los te laten en voluit te gaan voor meertalige instructiestrategieën, gebaseerd op translanguaging. Hierbij gaan ze ervan uit dat alle talige kennis die iemand verwerft, wordt opgeslagen in een centraal kennisreservoir dat de basis vormt voor elke taal of variëteit die iemand tot uiting brengt. Hierdoor vindt er sowieso transfer tussen alle talen en variëteiten plaats en bouwt elke nieuwe taal of variëteit altijd voort op de talen en variëteiten die al aanwezig zijn. Dit gaat dus veel verder dan aannemen dat een verbeterd metalinguïstisch bewustzijn het leren van nieuwe talen enkel kan ondersteunen (zie B.4). Voor Cummins en anderen is het in elk geval onzinnig in het onderwijs kunstmatig schotten tussen talen en variëteiten aan te brengen of te behouden.

Meer lezen?

Ashurova, D. (2019). Functionaal meertalig leren: wat is het en hoe begin je eraan, link: https://frisonderwijsnederlands.files.wordpress.com/2019/04/fons_4_1_ashurova.pdf

Blom, E., Boerma, T., Bosma, E., Cornips, L., & Everaert, E. (2017) Cognitive advantages of bilingual children in different sociolinguistic contexts. *Frontiers in Psychology*, 8(552).

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P., & Sastri, P. (2006). ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms [1].

Cummins, J. (2007). "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms." *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10 (2): 221-240.

Cummins, J. (2008). "Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education", in J. Cummins & N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education (2nd ed., Vol. 5: Bilingual Education)*. New York: Springer Science+Business Media LLC, 65-75.

Duarte, J. (2015). "Cross-linguistic transfer in multilingual adolescents". In: Peukert, H. (ed.), *Language transfer and multilingualism*, Hamburg Studies on Linguistic Diversity. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 221-248.

Duarte, J. (2016). "Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2016.1231774.

Jaspaert, K., Frijns, C. (Eds.), *Taal leren: van kleuters tot volwassenen*, (pp. 45-76). Tiel: Lannoo Campus.

Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (2017). [Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool](#). Utrecht: PO-raad.

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 (Eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204–222). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Thije, J. ten & Zeevaert, L. (eds) (2007). *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins.

7 Hoe kan je als leerkracht weten in welk stadium van taalontwikkeling leerlingen zitten? Hoe geef je als leerkracht het best feedback op het taalgebruik van leerlingen die het Nederlands nog aan het leren zijn? En hoe ga je als leerkracht om met leerlingen die weigeren te spreken, talen vermengen of bepaalde fouten blijven maken?

(a) Hoe kan je als leerkracht weten in welk stadium van taalontwikkeling leerlingen zitten?

Om te weten in **welk stadium van taalontwikkeling** een leerling zit, is in eerste instantie voldoende kennis vereist over hoe taalontwikkeling normaal werkt en verloopt, ook bij de verwerving van een tweede of vreemde taal. Leerkrachten zouden zich hierin kunnen bijscholen en hierin verder kunnen worden ondersteund. Zodra leerkrachten meer zicht hebben op normale taalontwikkelingen, zullen ze ook sneller eventuele zorgpunten kunnen vaststellen.

Om de individuele taalontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen, kunnen scholen, begeleiders en leerkrachten gebruikmaken van **internationale meetinstrumenten** die voor verschillende talen en variëteiten beschikbaar zijn (zie Armon-Lotem e.a., 2015). Zo kan de LEAP-Q (*Language Experience And Proficiency Questionnaire*, zie Marian e.a., 2007) ook voor het Nederlands worden gebruikt. Om het taalaanbod van de ouders te inventariseren, kan gebruik worden gemaakt van de originele ALDeQ (*Alberta Language and Development Questionnaire*, zie Paradis e.a., 2010) of de voor Europa bewerkte versie PaBiQ (*Questionnaire for Parents of Bilingual Children*, zie Tuller e.a., 2015).

Om het taalniveau van **leerlingen Nederlands als Tweede Taal** beter in beeld te krijgen, bestaat o.a. de Observatielijst taalvaardigheid op basis van het *Referentiekader Vroege Tweedetaalverwerving* (zie Coussement e.a. 2004). Door meerdere organisaties worden ook taalscreenings van meertalige kinderen aangeboden, zoals door [Foyer](#) in Brussel. Op basis van een inschatting van het taalniveau van de leerling, kan in verdere begeleiding worden voorzien. Hierbij is het belangrijk meer te focussen op wat leerlingen wel al kunnen dan op wat ze nog niet kunnen. Voor nieuwkomers onderscheidt het Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers drie fases binnen het lange proces van tweedetaalverwerving – de Eerste Opvang, de Instapfase en de Doorgroefase – en hierbij is het belangrijk altijd oog te blijven hebben voor zowel het grotere plaatje als individuele verschillen.

(b) Hoe geef je als leerkracht het best feedback op het taalgebruik van leerlingen die het Nederlands nog aan het leren zijn?

Wat betreft het geven van **feedback op het taalgebruik**, is het bij jongere kinderen beter niet expliciet te corrigeren, maar in plaats daarvan de uitingen in een correcte vorm te herhalen, bijvoorbeeld in vraagvorm. Oudere leerlingen kunnen wel explicieter op fouten worden aangesproken, althans als deze systematisch worden vastgesteld. Als leerkracht kan je het taalgebruik van je leerlingen het best bewust ondersteunen, bijvoorbeeld door met *scaffolding* te werken (zie B.9).

(c) Hoe ga je als leerkracht om met leerlingen die weigeren te spreken, talen vermengen of bepaalde fouten blijven maken?

Weigeren te spreken, kan een normale fase in de taalontwikkeling zijn en is geen onmiddellijke reden tot zorg. In sommige gevallen kan het weigeren te spreken wel degelijk een ernstige zaak zijn, met name als er sprake is van selectief mutisme. Dit blijkt bij meertalige kinderen vaker voor te komen dan bij eentalige kinderen, en gaat, in tegenstelling tot een stille periode, niet zomaar uit zichzelf voorbij. Als leerlingen langere tijd weigeren te spreken, dan kan het best met de ouders worden bekeken of er extra hulp moet worden ingeschakeld, bijvoorbeeld via de leerlingenbegeleiding. **Talen vermengen of codeswitching**, is evenmin ongebruikelijk bij kinderen die meer dan één taal of variëteit tegelijk aan het verwerven zijn. Kinderen kunnen klanken, woorden en structuren uit de eigen thuis- of moedertaal en de instructietaal door elkaar gaan gebruiken. Ook dit is geen reden tot zorg en lost zich doorgaans uit zichzelf op. Voor leerlingen die **bepaalde fouten blijven maken**, ten slotte, moet vooral blijvend worden ingezet op het teruggeven van zo veel mogelijk correcte feedback.

Meer lezen?

Armon-Lotem, de Jong & Meir (ed.) (2015), *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment*, Multilingual Matters.

Coussement, K., Verhelst, M. e.a. (2004), *Observatielijst taalvaardigheid o.b.v. het Referentiekader vroege tweede taalverwerving*, Centrum voor Taal en Migratie, Steunpunt NT2, zie:

http://cteno.be/downloads/observatielijst_taalvaardigheid_met_invulblad.pdf

Jaspaert, K. en C. Frijns (2017). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*, Uitgeverij Terra-Lannoo.

Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (2017). [*Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*](#). Utrecht: PO-raad.

Marian, Blumenfeld & Kaushanskaya (2007) *Language Experience and Proficiency Questionnaire*, published in the *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50 (4), 940-967.

Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010). "Assessment of English Language Learners: Using Parent Report on First Language Development", in: *Journal of Communication Disorders*, 43, 474-497.

Tuller, L. (2015). "Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts", in: *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*, ed. S. Armon-Lotem, J. de Jong, and N. Meir (Bristol: Multilingual Matters), 229-328.

Tuller, L., Abboud, L., Ferré, S., Fleckstein, A., Prévost, P., dos Santos, C., et al. (2015). "Specific language impairment and bilingualism: assembling the pieces", in: *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2013*, ed. C. Hamann, and E. Ruigendijk (Newcastle: Cambridge Scholars Press), 533-567.

8 Hoe beoordeel je als leerkracht het taalniveau van leerlingen die thuis een andere variëteit of een heel andere taal spreken, zeker als je deze zelf niet beheerst? Hoe kan je als leerkracht vaststellen of er sprake is van een taalachterstand of -stoornis, hoe kan je hier zelf mee omgaan en wat kan je ouders adviseren?

Om het niveau van leerlingen in verschillende talen of variëteiten vast te stellen, kan gebruik worden gemaakt van **internationale meetinstrumenten** die voor deze talen of variëteiten beschikbaar zijn (zie B.7). In Nederland is door Kentalis een speciale app voor logopedisten ontwikkeld waarmee zij de klankontwikkeling van kinderen in diverse thuis- of moedertalen kunnen toetsen zonder dat ze die zelf beheersen: [Speakaboo](#). In Vlaanderen beschikt de Taalbrug over een [ruime databank van taalanalisten](#) die door scholen kunnen worden ingeschakeld om het niveau van leerlingen mee te beoordelen.

Om het taalniveau van leerlingen in bepaalde talen of variëteiten goed te kunnen beoordelen, is het vooral van belang goed op de hoogte te zijn van de **hoeveelheid en kwaliteit van het taalaanbod** dat leerlingen in deze talen of variëteiten ontvangen. Leraren en ouders kunnen dit samen nagaan en hierop ook samen verder inzetten. Hierbij is het wel belangrijk om op te merken dat de verwerving van talen en variëteiten in verschillende culturen anders kan verlopen, bijvoorbeeld meer aan de hand van *overhearing* dan aan de hand van *child-directed speech*. Hiermee dient dan ook rekening te worden gehouden bij de beoordeling van het taalaanbod en de keuzes die verder worden gemaakt.

Als een tweede taal later dan de eerste taal wordt geleerd, dan kan de ontwikkeling in deze tweede taal enigszins achterlopen. Ook wanneer meerdere talen of variëteiten tegelijkertijd worden geleerd, kan de ontwikkeling in deze talen of variëteiten van elkaar verschillen. Het is cruciaal om te weten **dat een taalachterstand in één taal of variëteit zeker geen taalontwikkelingsstoornis (TOS) hoeft te betekenen**. Een TOS doet zich in alle talen of variëteiten voor die het kind leert. Op dit moment wordt vaak met monolinguale testen gewerkt om eventuele taalontwikkelingsstoornissen vast te stellen, die ook vaak specifiek voor het Nederlands zijn ontwikkeld. Voor kinderen die meer dan één taal of variëteit leren, is het beter met taalafhankelijke of meertalige testen te werken en gebruik te maken van een dynamische diagnostiek die rekening houdt met verschillende snelheden van verwerving. Leraren die vermoeden dat een leerling met een TOS te maken heeft, kunnen samen met de ouders bekijken of er extra hulp moet worden ingeschakeld, bijvoorbeeld via de leerlingenbegeleiding.

Meer lezen?

Blom, W.B.T., van Dijk, Chantal, Vasic, Nada, van Witteloostuijn, Merel & Avrutin, S. (2017). [Textese and use of texting by children with typical language development and Specific Language Impairment](#). *Computers in Human Behavior*, 66, (pp. 42-51).

Blumenthal, M. (2009). Meertalige ontwikkeling. Adviezen over meertalige opvoeding bij een auditief/communicatieve beperking. Acco.

Boerma, T.D., Leseman, P.P.M., Timmermeister, M., Wijnen, F.N.K. & Blom, W.B.T. (2016). [Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: implications for clinical practice](#). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 51 (6), (pp. 626-638).

Boerma, T.D. & Blom, W.B.T. (2017). [Talige en cognitieve ontwikkeling van eentalige en meertalige kinderen met en zonder een taalontwikkelingsstoornis](#). *Van Horen Zeggen*.

Boerma, T.D., Leseman, P.P.M., Wijnen, F.N.K. & Blom, W.B.T. (2017). [Language proficiency and sustained attention in monolingual and bilingual children with and without language impairment](#). *Frontiers in Psychology*, 8 (16 p.).

Bultynck, K., & Vanbuel, M. (2017). De NT2-klas in het volwassenenonderwijs: kruispunt van uiteenlopende wereldbeelden. In K. Jaspaert, & C. Frijns, *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen* (pp. 185-218). Tiel: Lannoo Campus.

Julien, M. (2013). *Taalstoornissen bij meertalige kinderen. Diagnose en behandeling*. Pearson Benelux.

Unsworth, S. (2014). Meertaligheid en jonge kinderen in het gezin. In A. Corda, R. de Graaff, & K. Philipsen (Eds.), *Handboek vvtto (vroeg vreemdetalenonderwijs)*. Bussum: Coutinho.

Vrije Universiteit Amsterdam, <https://meertaligheidentaalstoornissenvu.weebly.com/>

9 Hoe ga je er als leerkracht mee om dat er in je klas leerlingen met heel verschillende taalniveaus zijn of zich in heel verschillende stadia van hun taalverwerving bevinden?

Klassikaal kunnen leraren alle leerlingen tegelijk talige ondersteuning bieden door met *scaffolding* te werken. Hierbij wordt de taalontwikkeling van de leerlingen letterlijk in de steigers gezet, bijvoorbeeld door nieuwe schoolse termen naar het dagelijks taalgebruik te vertalen en vice versa, door leerzame feedback te geven waarin nieuwe schoolse termen verder worden gecontextualiseerd of door nieuwe schoolse termen ook met beelden te ondersteunen. Gaandeweg de taalontwikkeling van de leerlingen kunnen deze steigers worden afgebroken en kunnen leerlingen uit zichzelf verder bouwen.

Om meer in te spelen op de individuele ontwikkeling van leerlingen, kunnen meer **gedifferentieerde onderwijsvormen** worden geïntroduceerd. Zo kan bijvoorbeeld met *peer-tutoring* worden gewerkt, waarbij taalsterkere leerlingen tijdens opdrachten samenwerken met taalzwakkere leerlingen. Deze samenwerking blijkt voor alle leerlingen vruchtbaar, omdat taalsterkere leerlingen hun vaardigheden bewust leren delen en taalzwakkere leerlingen het goede voorbeeld meer op hun eigen niveau krijgen aangereikt. Het spreekt voor zich dat de samenwerking tussen de leerlingen door de leraar goed moet worden georganiseerd en ondersteund, bijvoorbeeld met behulp van rolverdelingen en scripts. Op de website van het EDINA-project (*EDucation of International Newly Arrived migrant pupils*) staan diverse concrete voorbeelden van hoe in het onderwijs aan nieuwkomers meer gedifferentieerd en individueel aan de slag kan worden gegaan: <https://edinaplatform.eu/differentiation/introductie>.

Om de beperkingen van het eigen klaslokaal en de eigen klassamenstelling te overstijgen, zouden tot slot ook **digitale middelen** kunnen worden ingezet om leerlingen uit verschillende klassen en scholen met elkaar samen te laten werken. Voorbeelden van bestaande internationale platforms voor de online uitwisseling tussen leerlingen zijn onder meer eTwinning (<https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>) en het MySchoolsNetwork (<https://www.myschoolsnetwork.com/>). Ook scholen uit de Nederlandstalige gebieden zouden hierop kunnen aansluiten en elkaar vervolgens bewust gaan opzoeken.

Meer lezen?

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (2017). [*Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*](#). Utrecht: PO-raad.

Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms* (Dissertation), Utrecht University.

Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

10 Welk (extra) lesmateriaal kan je als leerkracht gebruiken als niet alle leerlingen het Nederlands als instructietaal voldoende beheersen? Hoe houd je als leerkracht de kennisoverdracht op peil wanneer leerlingen de taal nog aan het verwerven zijn en hoe kan je hierbij bijvoorbeeld ook in een gevarieerder talenaanbod voorzien?

Om de lessen in het Nederlands extra te ondersteunen, kunnen diverse **digitale middelen** worden ingezet en kan in bijkomende **audiovisuele stimuli** worden voorzien. Zo kan het taalaanbod in het Nederlands ook voor leerlingen met een andere thuis- of moedertaal verder worden verrijkt. Via de website Nedbox (www.nedbox.be) kan Nederlands online worden geoefend en televisieprogramma's kunnen in de klas worden getoond en gebruikt, zoals het Klokhuis, het Jeugdjournaal en SchoolTV in Nederland en Karrewiet en andere Ketnet-programma's in Vlaanderen.

Om kennisoverdracht op peil te houden, kan klassikaal met *scaffolding* worden gewerkt en kunnen ook meer gedifferentieerde onderwijsvormen zoals *peer-tutoring* worden geïntroduceerd (zie B.9).

Om voor anderstalige leerlingen ook in **een gevarieerder talenaanbod** te voorzien, zou bijvoorbeeld gebruik kunnen worden gemaakt van anderstalige leermiddelen en lesmaterialen die in het buitenland zijn ontwikkeld en in de Nederlandstalige gebieden beschikbaar zijn. Ook *co-teaching* met leraren die de thuis- of moedertaal van de leerlingen kennen (zie A.6), kan hierbij helpen, althans als het wordt toegestaan andere thuis- of moedertalen in het onderwijs te gebruiken (zie B.5 en B.6).

Meer lezen?

Fluijt, D. (2016) Co-Teaching. A means to support teachers in complex situations? In: C. Bakker & N. Montessano Montessori (Eds.), *Complexity in Education*, 147–167. Sense Publishers. Zie ook: <https://www.onderzoek.hu.nl/Projecten/Inclusive-science-teaching-in-multilingual-classrooms>

Hajer, M. en Pulles, M. (2017) *Taalonderwijs aan nieuwkomerskinderen*, lbbo Beter Begeleiden September 2017: 18-23.

Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2018). Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk: https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/projectfiche/leidraad_teamteaching_samen_onderweg.pdf

11 Hoeveel Nederlands krijgen anderstalige leerlingen binnen en buiten de school mee? Is dit aanbod voor hen voldoende en hoe verhoudt het zich tot het aanbod in de eigen taal?

De hoeveelheid en de kwaliteit van het aanbod dat leerlingen in het Nederlands en andere talen of variëteiten krijgen, zullen van persoon tot persoon verschillen, maar omdat het Nederlands in onze samenlevingen veelal de voornaamste voertaal is en op school meestal de voornaamste instructietaal, mogen we ervan uitgaan dat **het aanbod in het Nederlands voor de meeste leerlingen voldoende uitgebreid en rijk is om hun competenties in het Nederlands te ontwikkelen.**

Uit het Vlaamse MARS-onderzoek (*Meertaligheid Als Realiteit op School*) blijkt dat kinderen met een andere thuis- of moedertaal, het Nederlands ook wel gebruiken met hun ouders, vaker met hun broers of zussen en nog veel meer met vriendjes en vriendinnetjes. Ook televisie kijken ze in zowel de eigen thuis- of moedertaal als het Nederlands, dus ook op deze manier krijgen ze heel wat mee. Vooral met (voor)lezen in de eigen thuis- of moedertaal en het Nederlands, kan nog winst worden geboekt.

Om het aanbod in het Nederlands en andere talen bij individuele leerlingen in kaart te brengen, kan gebruik worden gemaakt van internationale meetinstrumenten zoals de ALDeQ en PaBiQ (zie B.7).

Meer lezen?

Bohman, T. M., Bedore, L. M., Pena, E. D., Mendez-Perez, A., & Gillam, R. B. (2010). What you hear and what you say: language performance in Spanish-English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 325–344. Zie: <https://doi.org/10.1080/13670050903342019>

Ribot, K. M., Hoff, E., & Burrige, A. (2017). Language Use Contributes to Expressive Language Growth: Evidence From Bilingual Children. *Child Development*, 0(0), 1–12. Zie: <https://doi.org/10.1111/cdev.12770>

Unsworth, S. (te verschijnen). Quantifying experience in heritage language development. In: M. Schmid & B. Köpke (Eds.) (te verschijnen), *The Oxford handbook of first language attrition*. Oxford: Oxford University Press.

Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van de Craen, P., Van Houtte, M., & Van Hulle, E. (2016). MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

12 Welke adviezen kan je als leerkracht geven aan ouders van anderstalige kinderen? Zetten zij in hun thuissituatie het best in op de ontwikkeling van de eigen taal of kunnen zij de ontwikkeling van het Nederlands op een goede manier mee ondersteunen?

Het is een wijd verspreide misvatting in de samenleving dat kinderen die thuis niet in het Nederlands worden opgevoed, hiervan noodzakelijkerwijs nadeel ondervinden in hun verwerving en beheersing van het Nederlands. Dit hoeft niet zo te zijn als ze elders wél een voldoende uitgebreid en rijk aanbod in het Nederlands krijgen. Voor de meeste kinderen in het Nederlandse taalgebied geldt dat ze binnen de samenleving en op school al een ruim en rijk aanbod Nederlands krijgen en hierdoor evenzeer goede kansen hebben om hun competenties in het Nederlands te ontwikkelen (zie C.2).

Ouders doen er het best aan thuis met hun kinderen vooral **de taal of talen te gebruiken die ze zelf het best beheersen**. Hiermee helpen ze hun kinderen het meest vooruit: een goede taalvaardigheid in één taal ondersteunt ook de verwerving van een andere taal (zie A.6). Vaak vragen scholen of kinderdagverblijven aan anderstalige ouders om thuis (enkel) Nederlands te spreken met hun kind, maar als zij deze taal onvoldoende beheersen, dan heeft dat maar weinig zin – zelfs al zijn ze zelf sterk gemotiveerd, al dan niet op basis van maatschappelijke verwachtingen of onder druk uit de directe omgeving. Onderzoek toont aan dat als ouders met hun kind een taal gebruiken die ze zelf niet zo goed beheersen, er geen relatie bestaat tussen het taalaanbod dat ze hun kind aanreiken en de zich ontwikkelende taalvaardigheid van hun kind in deze taal (zie C.2).

Ouders wordt dus het best geadviseerd in elk geval de eigen thuis- of moedertalen met hun kinderen te blijven gebruiken, zeker als ze deze zelf het best beheersen. Als de ouders in hun eigen thuis- of moedertaal zijn gealfabetiseerd, dan kan hen onder meer worden aangeraden ook in deze talen voor te lezen en samen met hun kinderen boeken in deze talen te lezen. Scholen zouden hiervoor boeken in andere talen dan het Nederlands kunnen aanschaffen en ouders kunnen uitnodigen deze in de klas voor te komen lezen of samen met hun kinderen in de schoolbibliotheek te komen lezen. Indien de ouders het Nederlands ook zelf goed beheersen, dan kunnen zij natuurlijk ook thuis bijdragen aan de meertalige ontwikkeling van hun kinderen en dit vanaf of zelfs van voor de geboorte (zie A.2 en A.5).

Voor kinderen met een **taalontwikkelingsstoornis (TOS)**, ten slotte, is het vooral belangrijk dat **taal thuis zo toegankelijk mogelijk** wordt aangeboden: op het niveau van het kind zelf. Dit kan de keuze voor het gebruik van de eigen thuis- of moedertaal door de ouders alleen maar versterken, aangezien dit doorgaans de taal is die ook voor hen zelf het toegankelijkst is.

Meer lezen?

Chondrogianni, V. & Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 318-342.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424.

Extra, G., Aarts, R., van der Avoird, T., Broeder, P., & Yagmur, K. (2002). *De andere talen van Nederland. Thuis en op school*. Bussum: Coutinho.

Orioni, M. (2015). *Meertalig opvoeden. Uw kind zal u dankbaar zijn*. Amsterdam: Van Genneep.

Orioni, M. (2017). *Het meertalige kind. Een eerste kennismaking*. Amsterdam: Van Genneep.

Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 213-237.

Place, S. & Hoff, E. (2015). Effects and noneffects of input in bilingual environments on dual language skills in 2½-year-olds. *Bilingualism: Language and Cognition* 19 (July), 1-19. Zie: <https://doi.org/10.1017/S1366728915000322>

Scheele, Leseman, & Mayo (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Sociolinguistics* 31(1), 117-140.

Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, 425-439.

Unsworth, S. (2014). Meertaligheid en jonge kinderen in het gezin. In A. Corda, R. de Graaff, & K. Philipsen (Eds.), *Handboek vvtto (vroeg vreemdetalenonderwijs)*. Bussum: Coutinho.

C. Vragen vanuit het perspectief van ouders

1 Hoe kan een meertalige opvoeding vorm worden gegeven en welke leeftijd is de beste om met een meertalige opvoeding te beginnen?

Ouders die hun kind of kinderen in meer dan één taal willen opvoeden, moeten er vooral voor zorgen dat hun kind of kinderen in alle gekozen talen **een voldoende, veelzijdig en rijk taalaanbod** krijgen. Dit is cruciaal voor de verwerving van elke taal. In het geval van een meertalige opvoeding houdt dit dus in dat de ouders hun kind of kinderen in alle gekozen talen voorlezen, samen met hun kind of kinderen in alle gekozen talen boeken lezen, en met hun kind of kinderen in alle gekozen talen gesprekken over diverse onderwerpen voeren, waarbij ze veel open vragen stellen en in hun reacties op antwoorden uitspraak, woorden en constructies correct herhalen.

Er is geen wetenschappelijk bewijs voor dat **het gebruik van meerdere talen of variëteiten** strikt van elkaar moet worden gescheiden, bijvoorbeeld naargelang de locatie, de situatie of de persoon met wie wordt gesproken. Vaak wordt aangeraden thuis voor één taal te kiezen en de andere over te laten aan de opvang of school of als ouders bewust een OPOL-aanpak (*One Person One Language*) te gaan hanteren, maar in de realiteit valt een al te strikte scheiding moeilijk vol te houden en deze kan ook kunstmatig gaan aanvoelen, bijvoorbeeld als de ouders zelf met hun kind aan het praten zijn in de opvang of op school of als beide ouders thuis bij het gesprek met het kind betrokken zijn. Bovendien mengen kinderen die in meerdere talen worden opgevoed, deze talen in hun vroege taalproductie ook weleens zelf door elkaar, op zowel woord- als zinsniveau. Dit maakt deel uit van hun natuurlijke ontwikkeling en kan met behulp van correcte herhalingen worden bijgestuurd. Voor de ouders komt het er vooral op aan hun kind of kinderen van een rijke input in elke gekozen taal te voorzien en hierbij kunnen ze het best kiezen voor de taal of talen die ze zelf het best beheersen.

Over **de leeftijd** waarop het best met een meertalige opvoeding kan worden gestart, bestaat wel meer wetenschappelijk bewijs. Uit onderzoek blijkt dat het best **zo vroeg mogelijk** met een taalaanbod in meerdere talen tegelijk kan worden begonnen, van bij of misschien zelfs al van voor de geboorte dus. Tot de leeftijd van 4 jaar blijkt het precieze beginmoment (de zgn. *age of onset*) geen grote rol te spelen. Kinderen met wie pas na de leeftijd van 4 jaar in een extra taal of in meerdere talen tegelijk wordt gecommuniceerd, gaan meer en andere fouten maken dan de kinderen met wie hiermee al vroeger is begonnen. Op de leeftijd van 4 jaar lijken de moedertalen vast te liggen en deze kunnen de latere verwerving van andere talen gaan ondersteunen, maar hier en daar ook in de weg staan.

Meer lezen?

<http://www.meertaligheid.be/assets/pdf/meertalig-opvoeden.pdf>

Blom, E. & Bosma, E. (2016). The sooner the better? An investigation into the role of age of onset and its relation with transfer and exposure in bilingual Frisian-Dutch children. *Journal of Child Language* 43(3), 581-607.

Gielen, S. & A. Isçi (2015). *Meertaligheid: een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang*. Sint-Niklaas: Abimo.

Linden, E. van der & Kuiken, F. (2014). *Het succes van tweetalig opvoeden. Gids voor ouders en opvoeders*. Leuven: Acco.

Orioni, M. (2015). *Meertalig opvoeden. Uw kind zal u dankbaar zijn*. Amsterdam: Van Genneep.

Unsworth, S. (2013). Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition* 20(2), 74-92.

Unsworth, S. (2016). Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both? *Journal of Child Language* 43(3), 608-634.

2 Moeten ouders thuis hun eigen taal blijven spreken of schakelen ze ook zelf beter over op het Nederlands?

Het belangrijkste is dat ouders met hun kind of kinderen **de taal of talen spreken die ze zelf het best beheersen**. Als ouders het Nederlands zelf onvoldoende machtig zijn, heeft het weinig zin dat ze deze taal systematisch met hun kinderen gaan spreken. Onderzoek toont aan dat als ouders een taal gebruiken die ze zelf niet zo goed beheersen, er geen relatie bestaat tussen het taalaanbod dat ze hun kind aanreiken en de zich ontwikkelende taalvaardigheid van hun kind in deze taal. Door te kiezen voor de taal of talen die ze zelf het best beheersen en in deze taal of talen een uitgebreid en rijk aanbod te voorzien (zie C.1), helpen ouders hun kind het meest vooruit: een goede taalvaardigheid in één taal ondersteunt ook de verwerving van een andere taal (zie A.6).

In Nederland en Vlaanderen wordt **buitenshuis** doorgaans al Nederlands gebruikt, als omgangstaal in de samenleving en als instructietaal op school. In Suriname en op de Caribische eilanden zijn naast Nederlands ook andere omgangstalen in omloop, maar is Nederlands eveneens (een) instructietaal op school. Hierdoor ontvangen kinderen met een andere thuistaal in alle gebieden waar het Nederlands een officiële taal is, sowieso **al een sterk en kwalitatief taalaanbod in het Nederlands**. Als er thuis een andere taal of meerdere andere talen worden gesproken, dan is het vooral belangrijk aan een goede taalvaardigheid in deze andere taal of talen te werken, bijvoorbeeld door in deze taal of talen voor te lezen, samen boeken te lezen en gesprekken over diverse onderwerpen te voeren, waarin veel open vragen worden gesteld en waardevolle feedback wordt gegeven (zie C.1).

Voor **kinderdagverblijven en scholen** is het belangrijk ook zelf een positieve houding aan te nemen ten aanzien van andere talen en deze zeker niet volledig uit te sluiten. Als ze een ‘enkel Nederlands’-klimaat creëren, dan kan dat voor anderstalige ouders een bevestiging lijken van de wijd verspreide misvatting in de samenleving dat kinderen die thuis niet in het Nederlands worden opgevoed, hiervan noodzakelijkerwijs nadeel ondervinden in hun verwerving en beheersing van het Nederlands. Dit hoeft niet zo te zijn als ze elders wél een voldoende en rijk aanbod in het Nederlands krijgen.

Dit alles neemt niet weg dat ouders met een andere thuis- of moedertaal **thuis ook Nederlands** kunnen gebruiken, bijvoorbeeld in bepaalde situaties of bij bepaalde gelegenheden. De keuze voor de ene of ander taal kan door de tijd heen ook verschuiven. Kinderen kunnen er al op jonge leeftijd op aansturen welke taal ze in welke situaties zelf verkiezen en ouders kunnen er bijvoorbeeld voor kiezen geleidelijk aan meer Nederlands te gebruiken naarmate ze de taal zelf beter beheersen. Om dit soort redenen valt de vaak aangeraden OPOL-aanpak (*One Person One Language*) bij meertalig opvoeden soms ook lastig vol te houden. Het is geen probleem dat talen toch eens door elkaar worden gebruikt: er is geen wetenschappelijk bewijs voor dat een OPOL-aanpak noodzakelijk is (zie C.1).

Voor kinderen met een **taalontwikkelingsstoornis (TOS)**, ten slotte, is het vooral belangrijk dat **taal thuis zo toegankelijk mogelijk** wordt aangeboden: op het niveau van het kind zelf. Dit kan de keuze voor het gebruik van de eigen thuis- of moedertaal door de ouders alleen maar versterken, aangezien dit doorgaans de taal is die ook voor hen zelf het toegankelijkst is.

Meer lezen?

Chondrogianni, V. & Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 318-342.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424.

Extra, G., Aarts, R., van der Avoird, T., Broeder, P., & Yagmur, K. (2002). *De andere talen van Nederland. Thuis en op school*. Bussum: Coutinho.

Orioni, M. (2015). *Meertalig opvoeden. Uw kind zal u dankbaar zijn*. Amsterdam: Van Genneep.

Orioni, M. (2017). *Het meertalige kind. Een eerste kennismaking*. Amsterdam: Van Genneep.

Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 213-237.

Place, S. & Hoff, E. (2015). Effects and noneffects of input in bilingual environments on dual language skills in 2½-year-olds. *Bilingualism: Language and Cognition* 19 (July), 1-19. Zie: <https://doi.org/10.1017/S1366728915000322>

Scheele, Leseman, & Mayo (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Sociolinguistics* 31(1), 117-140.

Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, 425-439.

Unsworth, S. (2014). Meertaligheid en jonge kinderen in het gezin. In A. Corda, R. de Graaff, & K. Philipsen (Eds.), *Handboek vvtv (vroeg vreemdetalenonderwijs)*. Bussum: Coutinho.

3 Heeft een mindere beheersing van het Nederlands door de ouders een negatieve invloed op de ontwikkeling van het Nederlands van hun kinderen als ze dat thuis ook gebruiken?

Als ouders het Nederlands onvoldoende machtig zijn, dan heeft het weinig zin dat ze deze taal zelf systematisch met hun kinderen gaan spreken. Onderzoek toont aan dat als ouders een taal gebruiken die ze zelf niet zo goed beheersen, er geen relatie bestaat tussen het taalaanbod dat ze hun kind aanreiken en de zich ontwikkelende taalvaardigheid van hun kind in deze taal (zie C.2). Ouders doen er dus het best aan met hun kinderen thuis vooral **de taal of talen te gebruiken die ze zelf het best beheersen**. Hiermee helpen ze hun kinderen het meest vooruit: een goede taalvaardigheid in één taal ondersteunt ook de verwerving van een andere taal (zie A.6).

Tegelijkertijd kan het geen kwaad dat ouders thuis ook Nederlands gebruiken, zelfs als ze het zelf (nog) niet zo goed beheersen. Het is niet erg dat talen weleens door elkaar worden gebruikt (zie C.1) en we mogen ervan uitgaan dat de meeste anderstalige kinderen buitenshuis een voldoende ruim en rijk aanbod in het Nederlands ontvangen (zie C.2), waarmee ze eventuele foutjes leren te corrigeren, bij zowel zichzelf als hun ouders. Ouders kunnen er tot slot zelf voor kiezen thuis geleidelijk aan meer Nederlands te gebruiken naarmate ze de taal zelf beter beheersen.

Meer lezen?

<http://www.meertaligheid.be/materiaal/je-spreekt-thuis-verschillende-talen-dat-is-goed-voor-je-kind>

Chondrogianni, V. & Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 318-342.

Hammer, C.S., Komaroff, E., Rodriguez, B.L., Lopez, L.M., Scarpino, S.E. & Goldstein, B. (2012). Predicting Spanish-English bilingual children's language abilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 55, 1251-1264.

Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 213-237.

Place, S. & Hoff, E. (2015). Effects and noneffects of input in bilingual environments on dual language skills in 2½ -year-olds. *Bilingualism: Language and Cognition* 19 (July), 1-19. Zie: <https://doi.org/10.1017/S1366728915000322>

4 Hoe kunnen ouders hun kinderen bijstaan in hun taal- of talenonderwijs en hoe kunnen ze mee bijdragen aan een positief klimaat rond meertaligheid in de klas en op school?

Ouders kunnen de taalvaardigheid van hun kinderen **thuis** bewust vergroten door in één of meerdere talen voor te lezen, samen boeken te lezen en gesprekken over verschillende onderwerpen te voeren, waarin veel open vragen worden gesteld en waardevolle feedback wordt gegeven (zie C.1).

Ouders die de instructietaal of -talen op school zelf voldoende beheersen, kunnen hun kinderen thuis ook helpen met huiswerk. Hierbij kunnen anders- en meertalige ouders die de instructietaal of -talen op school voldoende beheersen, de belangrijkste woorden met betrekking tot het onderwerp of thema waarover het gaat, voor hun kinderen vertalen in één van de thuistalen. Op deze manier kunnen ze de brug slaan tussen school- en thuistaal. Ouders kunnen de onderwerpen en thema's die op school aan bod komen, ook in één van de thuistalen bespreken om bijbehorende begrippen te verkennen en de kennis over het onderwerp of thema zelf te vergroten. Hierbij moeten we wel benadrukken dat helpen bij huiswerk een minder groot effect op schoolresultaten van kinderen heeft dan thuis betrokkenheid bij school tonen. Dit is voor kinderen van nog groter belang dan echt schoolse ondersteuning.

Tot slot kan er thuis ook op positieve wijze aandacht worden besteed aan andere talen en variëteiten, bijvoorbeeld door te bespreken wie in de directe omgeving zoal welke taal of talen spreekt.

Ook **op school en in de klas** kunnen ouders bijdragen aan een positief klimaat rond meertaligheid. Zo kunnen anderstalige ouders worden uitgenodigd om iets in hun eigen thuis- of moedertaal voor te komen lezen of iets over hun eigen thuis- of moedertaal te komen vertellen. Ouders kunnen ook zelf een netwerk vormen om onderling ervaringen uit te wisselen over de (meer)talige opvoeding van hun kinderen en voor andere ouders avonden over diverse talen en bijbehorende culturen te organiseren. Om een positief klimaat rond meertaligheid in de klas en op school te creëren, is het vooral van belang dat ouders zelf een positieve attitude hebben ten opzichte van andere talen en meertaligheid, zowel thuis als op school. Hiervan kunnen de ouders en de scholen dus samen werk maken.

Meer lezen?

Gielen, S. & A. İşçi (2015). *Meertaligheid: een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang*. Sint-Niklaas: Abimo.

5 Is het voor een nieuwkomer die nog maar beperkt Nederlands beheerst, mogelijk bepaalde vakken meteen in een andere instructietaal dan het Nederlands te volgen, ook als deze evenmin zijn moedertaal is? Of is dat te veel tegelijk en vergroot dat achterstanden?

Zoals bij elke leerling hangt veel af van het eigen leervermogen en welbevinden, maar in principe is het voor nieuwkomers en kinderen met een andere thuistaal evenzeer **mogelijk** om bepaalde vakken meteen in een nog andere instructietaal dan het Nederlands te krijgen.

Zoals voor Nederlandstalige leerlingen kan de andere instructietaal voor nieuwkomers en kinderen met een andere thuistaal in eerste instantie een extra drempel vormen, omdat aanbod in deze taal tot dan toe ontbrak, maar voor nieuwkomers en kinderen met een andere thuistaal is deze situatie dan vergelijkbaar met hun eerste onderwijs in het Nederlands. In elk geval draagt een meertalig aanbod ook bij aan de ontwikkeling van meertalige competenties en deze kunnen op hun beurt weer gaan bijdragen aan de verdere ontwikkeling in alle talen die worden aangeboden.

Voor nieuwkomers en anderstalige kinderen met een **taalontwikkelingsstoornis** (TOS), lijkt het net zoals voor Nederlandstalige kinderen met een TOS beter om niet op al te jonge leeftijd met onderwijs in nog een andere taal dan de eerste instructietaal te beginnen (zie A.1 en A.5).

In de praktijk kennen we in Friesland een aantal **drietellige scholen**, waarin zowel het Nederlands, het Fries als het Engels schooltaal zijn. Bij de nieuwkomers die daar naar school gaan, zijn de ervaringen tot nu toe positief, zeker als het taalaanbod in alle drie de talen voldoende uitgebreid en kwalitatief is, de andere thuis- en moedertalen van de leerlingen in de klas en op school eveneens een respectvolle plaats krijgen, en er in het algemeen een positief en veilig (taal)leerklimaat heerst. De praktijk loochent de theorie dus niet, al zal het altijd belangrijk blijven de randvoorwaarden te blijven vervullen en in de schoolomgeving en de samenleving een positieve visie op meertaligheid te bevorderen (zie C.4).

Voor meer informatie over de Friese projecten voor het primair en voortgezet onderwijs, zie:

- 3M-project: <https://www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten/onderzoeksprojecten/i/53/29153.html>
- Holi-Frysk-project: <http://holi-frysk.nl/nl/index.html>

6 Bestaat er een verschil in waarde tussen talen die op school worden aangeboden en talen die thuis worden gesproken, als talen om in op te voeden of tot leren te komen? Biedt de ene taal meer voordelen dan de andere, in het algemeen of afhankelijk van de context?

Binnen onze samenlevingen wordt vaak een verschil gemaakt tussen talen met een hogere (Engels, Frans, Duits, Nederlands,...) en een lagere status (Turks, Tamazight, Swahili, Hindi,...), maar dit heeft op zich **niets te maken met objectieve verschillen in kwaliteit tussen deze talen**, enkel met wat binnen de samenleving wordt verondersteld dat met deze talen kan worden bereikt, in zowel het eigen land als het buitenland. Het verschil in status is dus vooral socio-economisch van aard en kan in verschillende landen en op verschillende momenten heel anders worden ingeschat. Vanuit taalkundig perspectief zijn **alle talen (inclusief streektalen en dialecten) even waardevol en even geschikt** om in op te voeden en tot leren te komen. Voor het onderwijs is het wel noodzakelijk dat deze talen of variëteiten voldoende beschreven zijn en er ook voldoende leermiddelen in voorhanden zijn.

Kinderen hebben er **doorgaans baat** bij als ze in meerdere talen worden opgevoed. Om welke talen het precies gaat, speelt geen rol. Wel is het van belang dat er in het onderwijs op een respectvolle en waarderende manier met andere talen en variëteiten wordt omgegaan, zodat anderstalige kinderen zich welkom voelen en hun thuis- en moedertalen in elk geval zelf kunnen aanspreken om tot leren te komen. Verschillende recente Vlaamse onderzoeken (Thuistaalproject, Validiv, MARS,...) laten zien dat een beter welbevinden ook tot betere schoolresultaten kan leiden, iets wat ook [de Nederlandse PO-Raad](#) onderschrijft. Uit grootschalig onderzoek naar de financiële impact van taal (de zogenaamde *economics of language*) blijkt bovendien dat (a) wie zijn thuis- of moedertaal frequent kan blijven gebruiken, vaker doorstroomt naar een hbo- of universitaire opleiding, (b) wie meertalig leert lezen en schrijven, minder kans heeft om in hogere studies voortijdig uit te vallen, en (c) wie zijn thuis- of moedertaal verliest, dat in zijn latere carrière ook in zijn portemonnee zal voelen. Mensen met een andere thuis- of moedertaal hebben er dus **alle belang bij deze taal te blijven koesteren**.

Meer lezen?

Grin, F. & Vaillancourt, F. (2012). Multilingualism in economic activity. In: Chapelle, C.A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Jordens, K. (2016). *Turkish is not for learning, miss. Valorizing linguistic diversity in primary education*. Leuven: KU Leuven.

MARS (2015). *Meertaligheid Als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. Zie: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6366>

PO-Raad (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers in het basisonderwijs*. Zie: https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf

Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., van Braak, J. et al. (ed.) (2016). *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.

taal:
unie

meertaligheid
meertaligheid.be

