

Vanzelfsprekend meertalig

Naar meertaligheid in het leerplan – deel 1

Dit artikel vormt het eerste deel van een tweeluik¹. Vanuit de gedachte dat meertaligheid in het onderwijs uitgangspunt en doelstelling is, beschrijf ik in dit tweeluik perspectieven en bouwstenen voor meertaligheid in het leerplan, waarmee leerlingen zich meertalig kunnen ontwikkelen en flexibel gebruik leren maken van die repertoires die de communicatieve situatie op dat moment van hen vraagt. Doel is te komen tot een samenhangend leerplan voor meertaligheid op de basisschool.

Dit eerste deel behandelt het taalperspectief. In het volgende nummer komen het beleidsperspectief, het wettelijk en feitelijk perspectief aan de orde. Tezamen resulteren die perspectieven in een aantal bouwstenen voor meertaligheid in het leerplan.

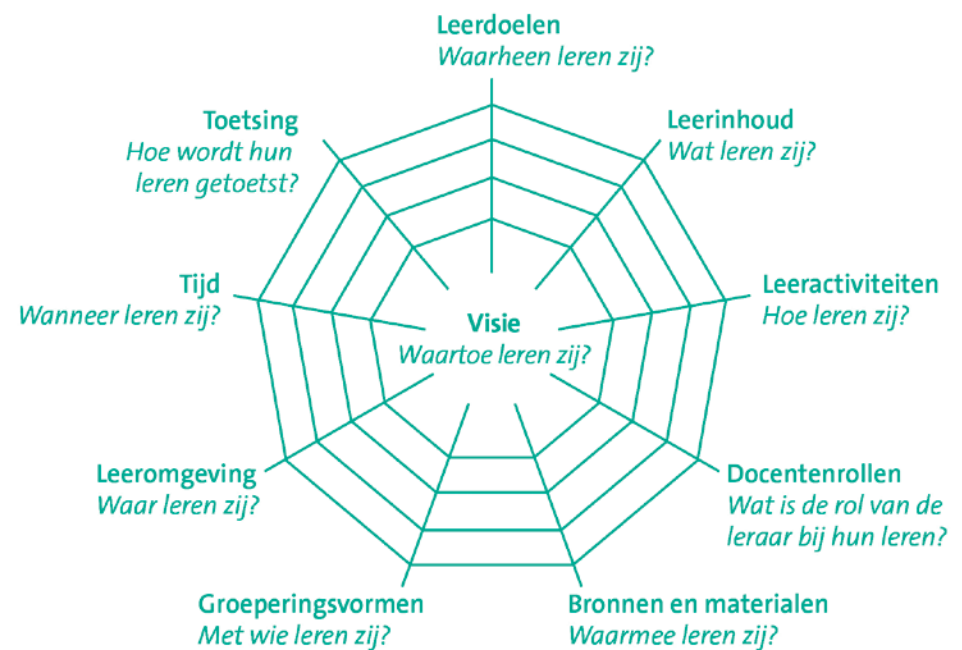
Auteur: *Anita Oosterloo*

¹ Dit artikel is een bewerking van het eerste deel van het rapport *Vanzelfsprekend meertalig. Perspectieven en bouwstenen voor meertaligheid in het leerplan*, geschreven in opdracht van het MinOCW (Oosterloo 2012, te verschijnen).

Een aantal jaren geleden klopte een groep Finse moeders aan bij de Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie van de Rijksuniversiteit Groningen. Ze wilden hun kinderen bewust tweetalig opvoeden, maar leraren in groep 1 en 2 gaven het advies om Nederlands met de kinderen te spreken. Dit leidde tot een reeks van onderzoeken (Van Gelder & Visser, 2005; Bücking & Visser, 2006; Roslon, 2006). Met de resultaten hiervan konden leraren en ouders beter geïnformeerd worden en werden er vervolgotrajecten ontwikkeld gericht op kennis, vaardigheden en attitude van leraren voor hun omgang met meertalige kinderen. Een belangrijk uitgangspunt was: de andere taal is géén handicap bij het leren van het Nederlands.

Deze Finse moeders voelden zich verantwoordelijk voor de taalontwikkeling in het Fins en Nederlands van hun kinderen en namen initiatief. De leraren in groep 1 en 2 voelden zich ook verantwoordelijk en gaven vanuit hun ideeën over meertaligheid en taalontwikkeling adviezen aan de ouders. Onderzoekers voelden zich verantwoordelijk voor meertalige ontwikkelingskansen voor kinderen, ze onderzochten de situatie en brachten advies uit. Onderwijsadviseurs van de schoolbegeleidingsdienst voelden zich verantwoordelijk voor de aanpak op school en in de klas en ontwikkelden op basis van de onderzoeksresultaten verbetertrajecten voor een meertalige aanpak in de klas. Ieder op zijn beurt en ieder op zijn manier heeft invloed uitgeoefend op de manier waarop er op school wordt omgegaan met meertaligheid. Anders gezegd: alle betrokkenen hebben op hun eigen wijze invloed uitgeoefend op het inhoudelijk beleid op school.

Iedereen die betrokken is bij en zich verantwoordelijk voelt voor meertaligheid in het basisonderwijs kan invloed uitoefenen op het inhoudelijk beleid en kan in die zin 'beleidsmaker' zijn: van ouders tot inspec-



Figuur 1: Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2006)

tie, van individuele groepsleraren en taalcoördinatoren tot schoolteams, van directeur tot bovenschools management, van pabo-studenten tot opleiders, van onderwijsadviseurs en onderzoekers tot streektaalconsulenten en beleidsmedewerkers bij nationale overheid, provincies en gemeenten. Beleid voeren is een cyclisch proces. Beleidsmakers houden zich niet alleen bezig met bijvoorbeeld het formuleren van beleid, maar kunnen ook betrokken zijn bij het realiseren, uitvoeren en evalueren. Inhoudelijk beleid is niet een doel op zich. Het is een middel om te werken aan de inhoudelijke kwaliteit, in dit geval een leerplan voor meertaligheid in het basisonderwijs.

Meertaligheid in een leerplan

Een leerplan kan worden opgevat als een 'plan voor leren' (Van den Akker, 2006). Een leerplan, of curriculum, bestaat uit verschillende onderdelen dat kan worden voorgesteld als een web. Daarmee wordt verbeeld dat het niet om geïsoleerde onderdelen gaat, maar om samenhang tussen die onderdelen.

Toegepast op meertaligheid gaat het in het leerplan om:

- een visie op taal en taalonderwijs, op meertaligheid en meertalig onderwijs;
- doelen van meertalig onderwijs;
- inhouden van meertalig onderwijs (bijvoorbeeld welke talen komen als vak aan bod en welke talen worden als voertaal en instructietaal gebruikt?);
- de leraar (bijvoorbeeld zijn attitude, kennis en vaardigheden met betrekking tot meertalig onderwijs);
- de leerlingen (bijvoorbeeld hun taalachtergrond, de taal of talen die ze op school gebruiken);
- materialen (bijvoorbeeld beschikbaarheid van materialen in verschillende talen of gebruik van digitale middelen of nieuwe media);
- organisatie (groepering, tijd en locatie; en hoe worden de verschillende talen als vak, voertaal en instructietaal gebruikt?);
- toetsing of evaluatie (in welke taal of welke talen wordt er getoetst bijvoorbeeld, en wat wordt er getoetst?).

Samenhang in het curriculum kan zich op verschillende manieren manifesteren. Het kan gaan om samenhang tussen de verschillende onderdelen van het curriculum, zoals tussen inhoud (leerstof) en basisvisie, tussen doelen en leeractiviteiten, of tussen materialen en de rol van de leraar.

Belangrijk is: alle draden van het curriculum worden gesponnen vanuit de basisvisie en bewegen vanuit die visie mee. Er kan sprake zijn van verticale samenhang en van horizontale samenhang. Bij verticale samenhang gaat het om samenhang gedurende een bepaalde periode, bijvoorbeeld om doorgaande lijnen van groep 1 naar groep 8. Bij horizontale samenhang gaat het om samenhang in de breedte, bijvoorbeeld tussen taal en andere vakken of tussen Nederlands en andere talen als Engels en Fries.

Een leerplan kan uitgewerkt worden op verschillende niveaus: op macro-, meso- en microniveau. Voorbeelden op macro-niveau zijn het Europees Referentiekader Talen, of de kerndoelen voor Nederlands, Engels en Fries. Een taalbeleidsplan is een voorbeeld op mesoniveau, en op micro-niveau spelen bijvoorbeeld taalmethodes een rol.

Samenhang kan zich ook manifesteren *tussen* deze verschillende niveaus (Van den Akker, 2006). Wanneer er iets afgesproken of ingevoerd wordt op Europees of landelijk niveau (macro), heeft dat gevolgen voor andere niveaus: op schoolniveau (meso), op klassenniveau (micro) en zelfs op het niveau van de individuele leerling. Zo werken afspraken over minderheidstalen op Europees niveau als het goed is door naar nationaal en lokaal beleid, wat door scholen wordt verwerkt in het taalbeleid van de eigen school, dat weer doorwerkt naar het handelen in de klas.

Om curriculaire samenhang te realiseren is het van belang dat de meerderheid van

alle betrokkenen deze samenhang ook ziet en ervaart. Het gezamenlijk bespreken van wensen en ideeën voor het leerplan en doordenken van de consequenties ervan voor de onderwijspraktijk vergroot de kans dat leraren op overeenkomstige wijze het eigenlijke leerproces inrichten en dat leerlingen daarbij passende ervaringen opdoen. Het gaat dan dus om samenhang in de verschillende verschijningsvormen van een leerplan (Van den Akker, 2006): het beoogde leerplan (verwachtingen van ontwerpers en uitgeschreven plannen), het uitgevoerde leerplan (interpretaties van leraren van wat er op papier staat en het leerplan in actie: het onderwijsleerproces) en het bereikte leerplan (ervaringen van leerlingen tijdens het onderwijsleerproces en wat leerlingen van het onderwijs hebben opgestoken). Met andere woorden: een samenhangend leerplan laat niet alleen samenhang zien op papier, maar laat ook een duidelijk verband zien tussen het beoogde leerplan, de onderwijspraktijk en de ervaringen en leerresultaten van leerlingen (Nieveen & Paus, 2008). Dit betekent dat ideeën en wensen ten aanzien van meertaligheid besproken worden tussen betrokkenen, dat consequenties voor de onderwijspraktijk in kaart gebracht worden, dat de verschillende 'beleidsmakers' in de betekenis zoals hierboven omschreven, op de hoogte zijn van elkaars ideeën en plannen, dat er gekeken wordt of de plannen op papier ook werken in de praktijk, of leerlingen het ook ervaren zoals het bedoeld was en of het de beoogde resultaten oplevert.

Van meerwaarde naar centrale waarde

Mondiaal gezien is meertaligheid eerder regel dan uitzondering. Meertaligheid is een gegeven, ook in Nederland. Ten on-

rechte wordt meertaligheid vaak in verband gebracht met taalachterstanden (zie o.a. Van Gelder & Visser, 2005); dat is een van de misverstanden over de (meer) waarde van meertaligheid. Meertaligheid kan allerlei voordelen hebben, zowel cognitieve als sociale (zie o.a. García, 2009a) en ook socio-economische voordelen: het maakt het eenvoudiger om te communiceren in onze geglobaliseerde wereld. De vraag of meertaligheid in het algemeen en meertaligheid in het basisonderwijs in het bijzonder een meerwaarde heeft, kunnen we dus als een achterhaalbare vraag beschouwen. Het gaat erom meertaligheid te accepteren als uitgangspunt en als doelstelling, schrijven de opstellers van het Taalkundig Manifest al weer ruim tien jaar geleden (Bennis e.a., 2000). Het manifest was een reactie op het maatschappelijke debat over de multiculturele samenleving waarin een-taligheid (het Nederlands) werd gepropageerd.

In het voorjaar van 2010 vond een seminar plaats georganiseerd door Mercator¹ en het Baskische ministerie van onderwijs. Het thema was 'De meerwaarde van meertaligheid en meertalig onderwijs'. De conclusie van het seminar was om niet meer te spreken over de meerwaarde van meertaligheid maar over meertaligheid als de *centrale waarde* van communicatie in het dagelijks leven.

De wereld van vandaag vraagt van kinderen dat ze zich kunnen redden in uiteenlopende communicatieve situaties waarin ze gebruik kunnen maken van verschillende repertoires in verschillende modaliteiten. Wat betekent meertaligheid dan concreet? Om wat voor repertoires gaat het dan; gaat het om de standaardtaal, het Nederlands, aangevuld met een vreemde taal als het Engels en eventueel met dialecten en andere thuishalen van kinderen?

¹ Mercator is het Europees Kenniscentrum voor Meertaligheid en Taalleren, onderdeel van de Fryske Akademy.

Taal en taalpraktijken

Talen en dialecten worden in het dagelijks taalgebruik vaak onderscheiden door verschil te maken in omvang en een verschil in prestige: ‘een taal is rijker dan een dialect’, ‘een taal heeft status, een dialect niet’ (Hudson, 1982). Een (standaard)taal zou meer woorden hebben dan een dialect en zou door meer mensen gesproken worden dan een dialect en heeft een groter bereik. En prestige hangt voor velen vooral af van het gebruik in formele geschriften. Ook wordt er wel gekeken naar de mate van politieke zelfstandigheid van het gebied waarin de taal of het dialect gesproken worden. Van ‘streektaalen’ is dan sprake wanneer het om gebieden met een relatief klein geografisch bereik gaat. Vaak geciteerd is de uitspraak, toegeschreven aan de taalwetenschapper Max Weinreich uit 1945 (oorspronkelijk in het Jiddisch): “Een taal is een dialect met een vloot en een leger”. Onderlinge verstaanbaarheid wordt vaak gebruikt als criterium om talen af te grenzen. Dat criterium blijkt lastig, omdat bijvoorbeeld Zweeds en Noors als verschillende talen beschouwd worden, maar onderling wel verstaanbaar zijn. Bovendien is wederzijdse verstaanbaarheid een graduele kwestie, die loopt van algehele verstaanbaarheid naar algehele onverstaanbaarheid. Waar op deze lijn ligt de grens om iets een taal te noemen? En ten vierde gaat het bij onderlinge verstaanbaarheid eigenlijk om de mensen. Hoe groot is de bereidheid en motivatie van X om Y te verstaan? En hoeveel ervaring heeft X met de taal waarnaar hij luistert? Verstaanbaarheid hoeft dus niet wederzijds te zijn, omdat X en Y niet even bereid hoeven te zijn om elkaar te begrijpen, en ook niet dezelfde ervaring te hoeven hebben met het spreken en begrijpen.

“We focussen dus niet vooral op taal of taalelementen op zich, maar we kijken naar situaties waarin taal gebruikt wordt, naar taalpraktijken.”

Het onderscheid tussen taal en dialect is dus moeilijk absoluut te maken. Variëteit of taalvariëteit is een neutraal begrip, maar het blijft lastig om de ene taalvariëteit af te grenzen van de andere. Hudson komt tot de conclusie het begrip variëteit als een analytisch en theoretisch begrip te vermijden en om in plaats daarvan afzonderlijke taalelementen te beschouwen en daar sociale omschrijvingen (door wie en in welke omstandigheden wordt een bepaald taalelement gebruikt) aan te koppelen. Groepen taalelementen met eenzelfde sociale omschrijving komen dan het dichtst bij het begrip ‘variëteit’. Zo’n groep van taalelementen is echter geen geïsoleerd, statisch geheel, maar bestaat uit kenmerken die deel uitmaken van het repertoire van mensen en die kenmerken komen de ene keer wel en de andere keer niet in hun taalgebruik voor. Het is vooral de sociale context waarin taal gebruikt wordt, die bepalend is voor het taalgebruik van een spreker en voor de rol die taal heeft (García, 2009a). We focussen dus niet vooral op taal of taalelementen op zich, maar we kijken naar situaties waarin taal gebruikt wordt, naar *taalpraktijken*: “Multiple discursive practices that constitute what we call *linguaging*” (García, 2009a: 40). Wat betekent dit voor de manier waarop we naar meertaligheid kijken?

Meertaligheid en translanguaging

Een simpele definitie van tweetaligheid of meertaligheid is niet te geven. Is iemand bijvoorbeeld tweetalig wanneer hij meerdere talen spreekt, of moet hij ook in die talen kunnen lezen en schrijven? Ben je pas tweetalig wanneer je beide talen even goed beheerst, en ook wanneer je ze even vaak gebruikt? Bovendien, wie bepaalt het of iemand tweetalig is? De taalgebruiker zelf, of iemand anders?

Er is een verschil in *taalvaardigheid*, de mate waarin je een taal beheerst en zou kunnen gebruiken, en *taalgebruik*, de mate en de situatie waarin je de taal daadwerkelijk gebruikt, en de functie die het gebruik van die taal dan heeft. De mate waarin iemand verschillende talen beheerst, staat los van de mate waarin hij de taal gebruikt. Het kan zijn dat hij beide talen goed beheerst, maar de ene taal veel meer gebruikt dan de andere. Ook kan er verschil zijn in de vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven. Iemand kan in de ene taal bijvoorbeeld goed een gesprek voeren, maar kan dat minder goed in een andere taal, waarin hij wel goed kan lezen. Er zijn maar weinig tweetaligen die beide talen even goed beheersen. Meestal is er één taal beter en sterker ontwikkeld. En er zijn weinig tweetaligen die beschik-

ken over dezelfde competentie in beide talen als eentaligen in hun ene taal, omdat ze de verschillende talen meestal voor verschillende functies en doelen gebruiken: “Different aspects of life often require different languages” (Grosjean, 2010: 27). Ten slotte kan de vaardigheid in een van de talen veranderen in de loop der tijd onder invloed van veranderende omstandigheden, bijvoorbeeld door een verhuizing.

Nortier gebruikt in haar boek *Nederland meertalenland* een praktische omschrijving van twee- of meertaligheid: met twee- of meertalige sprekers “worden sprekers bedoeld die in hun dagelijks leven meer dan één taal zinvol en vloeidend gebruiken in de daarvoor geëigende omstandigheden” (Nortier, 2009:16). De omschrijving van Grosjean is van dezelfde strekking: “Bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives” (Grosjean, 2010: 4). Het gaat in deze omschrijving om regelmatig gebruik en niet om *fluency*, de omschrijving heeft ook betrekking op dialecten en het gaat om twee of meer talen. Voor mensen die drie of meer talen of dialecten spreken wordt dus ook de term ‘tweetalig’ gebruikt. Van den Branden legt net als Nortier en Grosjean het accent op gebruik en breidt de omschrijving uit van individuen naar samenlevingen of instellingen en regio’s: “Individuen worden meertalig genoemd als zij de competentie hebben om meer dan één taal te begrijpen en produceren (dat kan op verschillende niveaus, dus niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn) of als zij van meerdere talen regelmatig gebruikmaken. Een samenleving of een instelling wordt meertalig als er meer dan één taal regelmatig wordt gebruikt. Een regio is meertalig als er verschillende taalgemeenschappen in hetzelfde gebied samenleven” (Van den Branden, 2010: 170).

De Bot stelt dat de grens tussen eentaligheid en meertaligheid niet scherp te trekken is en geeft de voorkeur aan, wat hij noemt een ‘zachte’, definitie van tweetaligheid op basis van zelfinschatting: “Iemand die vindt dat zij meer dan een taalsysteem beheerst, is tweetalig” (De Bot, 2009:10). Blommaert en Van Avermaet (2008) gaan ervan uit dat elke taal een meertalig complex is en opereert in een meertalig repertoire. Zij zien, vergelijkbaar met García, talen als pakketten van genres, stijlen, registers: “We zien dan dat we dagelijks door diverse contexten lopen met behulp van een reeks heel diverse taalmiddelen, die elk hun nut hebben in bepaalde van die contexten. Voor bepaalde contexten hebben we een gesproken standaardvariant nodig, in andere een gesproken dialectvariant, in andere een gesofisticeerd deskundigenjargon, in andere een alledaags jargon, in nog andere contexten moeten we schrijven, en in andere moeten we lezen. Elk van die taalmiddelen is specifiek: ze hebben elk hun eigen ontwikkelingstraject gevolgd, en zijn via heel andere wegen in ons taalrepertoire beland. (...) het feit dat we dit alles gemakshalve Nederlands noemen doet geen recht aan de grote diversiteit aan taalmiddelen die we bezitten. Het doet ook geen recht aan de grote verscheidenheid in taalmiddelen tussen sprekers van het Nederlands. Sommigen hebben rijke, complexe, uitgebreide repertoires, anderen hebben die niet. (...) Niemand bezit alle taalmiddelen van het Nederlands en kan die actief gebruiken; de ideale moedertaalspreker is – helaas – een illusie. (...) Het feit is echter dat mensen die volgens klassieke definities allemaal moedertaalsprekers zijn van het Nederlands toch in andere talen spreken: het ene Nederlands is het andere niet. School-Nederlands, bijvoorbeeld, is niet hetzelfde als het alledaagse gesproken Nederlands, en velen onder ons hebben

ooit onvoldoendes behaald voor de leerstof over onze moedertaal, terwijl we voldoende haalden voor bijvoorbeeld Frans, Duits of Latijn. Gek toch – hoe kunnen we onze moedertaal niet kennen, tenzij, vanzelfsprekend, ze een andere taal is dan onze echte moedertaal, een taal die we echt moeten leren?” (p. 62-64).

Blommaert en Van Avermaet stellen dat we moeten ophouden met denken in termen van ‘eentaligheid’ versus ‘meertaligheid’, en dat we moeten kijken naar de concrete verdeling van concrete taalmiddelen. “In elk geval is het veilig om ervan uit te gaan dat iedereen meertalig is, ook al is die meertaligheid er een in wat we gemakshalve als één taal benoemen. En het is even veilig, en wijs, om ervan uit te gaan dat elke taal bestaat als en in een meertalig universum. Er is geen enkele taal die in een uniform eentalige omgeving rondwaart, en dit heeft om evidente redenen allerhande effecten op wat we met taal en talen aanvangen. Eén ding is zeker: onderwijs is altijd meertalig onderwijs, ook al verloopt het binnen wat gemakshalve als één taal wordt omschreven” (p. 66).

De beschouwing van Blommaert en Van Avermaet is exemplarisch voor de geleidelijke verschuiving van een eentalig naar een meertalig perspectief, van aandacht voor de taal zelf naar *language practices* vanuit het perspectief van de taalgebruiker en naar het functioneel gebruiken van verschillende talen (repertoires) in verschillende taalpraktijken. Onder anderen García (2009a, 2009b), Baker (2011) en Baker, Jones en Lewis (2012) spreken in dit verband van *translanguaging*: een strategisch en dynamisch proces van betekenis construeren en begrip, inzicht en kennis verwerven in meertalige taalpraktijken, door het flexibel en functioneel gebruik van meerdere talen (althans verschillende

linguïstische kenmerken en modi van wat we als autonome talen beschrijven), waardoor er tussen de verschillende talen van een meertalige dan ook geen strakke grenzen te trekken zijn.

Verwerving van meertaligheid: van gefragmenteerd naar holistisch

We zien dus dat meertaligheid geleidelijk anders beschouwd wordt: van een nadeel via een meerwaarde naar een centrale waarde, en van ‘solitudes’ naar ‘synergies’ (Baker, Jones & Lewis, 2012). We waren vooral gewend om vanuit een eentalig, gefragmenteerd perspectief te kijken, maar die blik volstaat niet meer.

Vanuit een eentalig perspectief wordt naar tweetaligheid gekeken als twee aparte talen. Onder tweede-taalverwerving verstaan we dan de verwerving van een taal nadat de moedertaal al tot op zeker niveau verworven is (Appel & Vermeer, 1994). Voor dat ‘zekere niveau’ wordt vaak een leeftijdsgrens van ongeveer vier jaar aangehouden. Wanneer kinderen vóór die leeftijd beginnen met het verwerven van een tweede taal, verwerven ze beide talen parallel. Er wordt dan van *simultane taalverwerving* gesproken. Kinderen doorlopen de taalontwikkelingsfasen in beide talen. Van *successieve taalverwerving* is sprake wanneer een kind begint met het leren van de tweede taal als het de moedertaal al redelijk beheerst. De ontwikkeling van de eerste taal verloopt wel volgens de vier fasen (de prelinguale periode, de vroeglinguale periode, de differentiatiefase en de voltooiingsfase), maar die van de tweede taal niet. Deze kinderen hebben in hun eerste taal al een ontwikkeling door-gemaakt en het leren van de tweede taal bouwt daar op voort.

“We waren vooral gewend om vanuit een eentalig, gefragmenteerd perspectief te kijken, maar die blik volstaat niet meer.”

Het begrip ‘*tweede taal*’ wordt vaak in twee betekenissen gebruikt: het kan gaan om elke taal die na de moedertaal wordt geleerd en het kan gaan om de te leren taal die de omgangstaal is van de taalgemeenschap waarin de taalverwerver zich bevindt. ‘*Vreemde taal*’ staat dan voor een taal die niet gesproken wordt in de taalgemeenschap waarin hij zich bevindt (Appel & Vermeer, 1994).

Wanneer het leren van een tweede taal plaatsvindt in een context waarin de eerste taal een hogere status heeft dan de tweede taal (bijvoorbeeld wanneer Nederlandstalige kinderen worden ondergedompeld in het Fries), dan is dit een gunstige voorwaarde voor het ontwikkelen van tweetaligheid. Dit wordt *additieve tweetaligheid* genoemd. Die tweede taal zal niet leiden tot bedreiging voor of vervanging van de eerste taal; er komt een tweede taal bij de eerste taal.

Liggen de statusverhoudingen tussen de beide talen andersom (bijvoorbeeld wanneer Friestalige kinderen worden ondergedompeld in het Nederlands) dan kan bij deze kinderen *subtractieve tweetaligheid* ontstaan. De eerste taal van de kinderen wordt dan binnen en buiten school onvoldoende gewaardeerd en ontwikkeld. De moedertaal wordt onder druk van de tweede taal, die meer status heeft, bedreigd.

Lambert (1977), die deze twee vormen van tweetaligheid voor het eerst onderscheidde, verwijst naar studies waarbij additieve tweetaligheid positieve resultaten ople-

verde voor de cognitieve ontwikkeling. Subtractieve tweetaligheid daarentegen beïnvloedt de cognitieve ontwikkeling op een nadelige manier.

Een eentalig perspectief volstaat in de wereld van vandaag niet meer. Genoemde modellen van additieve en subtractieve tweetaligheid, die starten of eindigen met eentaligheid, zijn niet toereikend meer om de huidige linguïstische complexiteit te beschrijven. Nieuwe migraties in de afgelopen tien, twintig jaar, globalisatie en nieuwe technologieën vragen in toenemende mate van mensen met elkaar te communiceren in wisselende meertalige en *multimodale* situaties. Multimodaal wil zeggen bijvoorbeeld zowel in beeldmateriaal - al dan niet bewegend - als in gedrukte tekst en geluid. Tweetaligheid of meertaligheid is meer dan ‘dubbele eentaligheid’, een optelsom van twee of meer talen, twee eentaligen verenigd in één persoon. Tweetaligheid is iets dynamisch, functionerend en zich ontwikkelend in verschillende contexten. Twee- of meertaligen beschikken over ‘multicompetences’ (Grosjean, 2008). “A bilingual is a complete linguistic entity, an integrated whole. Bilinguals use their two languages with different people, in different contexts and for different purposes” (Baker, 2011). Het gaat met andere woorden om het geïntegreerd en functioneel gebruik van veeltalige repertoires. Uitsluitend categorieën als ‘eerste taal’ en ‘tweede taal’, en ‘eerste taal- en tweede-taalleerders’ zijn dan niet goed bruikbaar

“Taalleerders bouwen met andere woorden een meertalig repertoire op, waarbij je het een beter zult kunnen in de ene taal en het andere in een andere taal.”

meer. Het zijn namelijk de complexe meertalige en multimodale praktijken waarin mensen hun taal (leren) gebruiken. Taalleerders bouwen met andere woorden een meertalig repertoire op, waarbij je het een beter zult kunnen in de ene taal en het andere in een andere taal: meertaligheid is versnipperd: “een onevenwichtig amalgaam van specifieke genres, stijlen, registers, vertogen verdeeld over verschillende talen” (Blommaert & Van Avermaet, 2008: 67).

Het gaat dus niet meer om een taalleerder die een tweede of derde taal erbij leert min of meer apart van elkaar, maar om taalleerders als meertaligen die hun taal leren gebruiken in wereldwijde, complexe *translanguaging practices*, waarbij geen duidelijke grenzen te trekken zijn tussen de verschillende talen, stijlen, registers; het gaat om taalverwerving op een taalcontinuüm (García, 2009a). Dit gebeurt binnen een veld van machtsrelaties, waarbij bepaalde taalmiddelen veel waarde zullen worden toegekend, terwijl andere worden gediskwalificeerd (Blommaert & Van Avermaet, 2008: 79).

García onderscheidt naast subtractieve en additieve tweetaligheid daarom *recursieve* en *dynamische* tweetaligheid. Van recursieve tweetaligheid is sprake wanneer tweetaligheid ontwikkeld wordt nadat de taalpraktijken van een gemeenschap onderdrukt zijn geweest. Wanneer de taal van een gemeenschap nieuw leven ingeblazen

wordt, zoals bijvoorbeeld bij de Maori's, wordt de 'tweede' taal niet compleet nieuw toegevoegd, maar gebeurt dat recursief: bij stukjes en beetjes wordt de taal toegevoegd zich heen en weer bewegend op een tweetalig continuüm. Oude, traditionele taalpraktijken krijgen nieuwe functies. Deze vorm, dit model van tweetaligheid is echter ook nog niet altijd toereikend voor de complexe tweetalige competentie die in veel huidige samenlevingen vereist is. Het gaat dan niet om iets lineairs, maar om iets dynamisch: “Bilingualism involves a much more dynamic cycle where language practices are multiple and ever adjusting to the multilingual multimodal terrain of the communicative act” (García, 2009a: 52-53): dynamische tweetaligheid.

Vanuit zo'n *heteroglossic* perspectief wordt *translanguaging* als de norm beschouwd, ook in het onderwijs.

Meertaligheid in het onderwijs

Bovenstaand perspectief heeft consequenties voor het onderwijs. Wanneer we tweetaligheid niet meer uitsluitend beschouwen als een optelsom van twee of meer afzonderlijke talen, maar als het geïntegreerd en functioneel gebruiken van een veeltalig repertoire, moeten we ons de vraag stellen hoe het onderwijs (het taalonderwijs en de taal/talen waarin onderwezen en geleerd

wordt) daarbij kan aansluiten.

Daarbij moeten we in ogenschouw nemen dat verschillende repertoires niet alleen betrekking hebben op individuen, en dat meertaligheid zich niet alleen manifesteert in families en gemeenschappen, maar dat het ook verweven is in de politiek van een land. Meertaligheid kan dus linguïstisch, psychologisch en sociologisch bekeken worden, maar ook in relatie tot machtsstructuren, politieke systemen en opvattingen over de maatschappij. Spanningen rond meertalig onderwijs hebben vaak te maken met dominante groepen die hun macht beschermen. Meertaligheid in het onderwijs weerspiegelt dus niet alleen onderwijskundige voorkeuren en keuzes, maar wordt ook beïnvloed door overtuigingen over minderheden en hun talen en culturen, over immigranten, de rechten van individuen en de rechten van taalminderheden, over assimilatie en integratie, pluralisme en multiculturalisme, over diversiteit en gelijke kansen (Baker & Jones, 1998). In die zin kan het onderwijs een sleutelrol spelen in sociale en culturele reproductie: houdt het de bestaande situatie in stand of probeert het die te doorbreken?

Meertalig onderwijs

Wanneer kunnen we spreken van twee- of meertalig onderwijs? Is bijvoorbeeld een school die alle lessen in het Nederlands geeft en in elke groep één lesuur per week besteedt aan het Fries als vak, een tweetalige school? Geeft een school waar leerlingen een vreemde taal leren, bijvoorbeeld Engels, tweetalig onderwijs? Onderwijs is twee- of meertalig wanneer de talen als vak worden onderwezen én als voertaal (instructietaal) bij andere vakken worden gebruikt (Cummins, 2008). Hoe de talen als voertaal in het onderwijs

worden gebruikt (en met welk doel), kan in de praktijk sterk variëren. Er zijn dan ook verschillende vormen van twee- of meertalig onderwijs te onderscheiden. Baker en Jones (1998) onderscheiden zwakke en sterke vormen van tweetalig onderwijs. Binnen de zwakke vormen wordt er meer of minder rekening gehouden met de tweetalige situatie van de school, maar wordt er in elk geval een van de twee talen voor het hele schoolprogramma belangrijker geacht dan de andere. Een transitioeneel-tweetalig programma schenkt bijvoorbeeld aandacht aan de eigen (minderheids) taal van de kinderen als opstapje naar het aanleren van de dominante meerderheidstaal. De uitkomst van zwakke vormen is uiteindelijk eentaligheid of gedeeltelijke tweetaligheid. De sterke vormen die ze onderscheiden, hebben ‘volledige tweetaligheid’ als uitkomst.

García (2009a) onderscheidt vergelijkbare vormen, alleen zijn bij haar eentaligheid of meertaligheid niet mede onderscheidend als uitkomst, maar vormen ze het perspectief om vormen van meertalig onderwijs te onderscheiden: een *monoglossic* en *heteroglossic* perspectief, waarbij de types vanuit het *monoglossic* perspectief onder subtractieve en additieve modellen van tweetaligheid vallen, en types vanuit het *heteroglossic* perspectief onder het recursieve en het dynamische model.

De kenmerken die ze gebruikt om de verschillende types te beschrijven zijn:

- het taaldoel (is het uiteindelijke doel eentaligheid (veroorzaakt door subtractieve tweetaligheid), additieve, subtractieve, recursieve of dynamische meertaligheid?)
- meertalige oriëntatie (wordt meertaligheid gezien als een probleem, als een verrijking, als een recht, of als een bron en gaat het om een verschuiving en overgang van de ene naar de andere taal, om handhaving, om

“Is bijvoorbeeld een school die alle lessen in het Nederlands geeft en in elke groep één lesuur per week besteedt aan het Fries als vak, een tweetalige school?”

toevoeging van de ene aan de andere taal, om revitalisatie van de bedreigde taal, of om plurilingualisme?)

- culturele oriëntatie (wordt cultuur beschouwd als monocultureel, als bicultureel (elke cultuur wordt als apart van elkaar bestaand beschouwd), als een biculturele verscheidenheid, of als transcultureel? Bij transculturalisme gaat het om het voortbouwen op de cultuur waarin iemand is opgegroeid, en tegelijkertijd het opgaan in een nieuwe cultuur. Het is zowel een product als een proces: het gevolg van een ontmoeting tussen culturen, en het proces waarbij deze culturen, eenmaal veranderd in een nieuwe cultuur, zelf ook weer veranderen. In dit proces verandert ook het individu; zijn identiteit is een mengsel van verschillende culturen.)
- het type kind (behoort het tot een taalminderheid met of zonder macht en rechten, tot een taalmeerderheid, of tot verschillende groepen?)
- de taal waar in eerste instantie de nadruk op ligt (bij *monoglossic* types kunnen we spreken van een eerste (L1) en tweede taal (L2); bij *heteroglossic* types lukt dat niet op die manier, dan is het handiger te spreken van de bedreigde taal (ThL) of de dominante taal (DL) of van taal X en Y wanneer het om een gelijkwaardige relatie tussen beide talen gaat).

De keuze voor een bepaald type is afhankelijk van de context, en binnen die context wordt een type aangepast aan de eigen situatie.

Het ene type is ook niet beter dan het andere, dat hangt altijd samen met de blik waarmee iemand kijkt, de ambities en wensen van ouders en kinderen en de beschikbare mogelijkheden. Echter: alle tweetalige onderwijsprogramma's hebben belangrijke voordelen boven de eentalige, en alle programma's met een tweetalig doel (met uitzondering van het transitioenele type) zijn effectiever dan die met een eentalig doel als het gaat om taalontwikkeling en academische vaardigheden (p. 135; zie ook het artikel van Sierens in dit nummer).

Didactiek meertaligheid in het onderwijs

Wat de meertalige didactiek betreft, was het gebruikelijk om de verschillende talen in het onderwijs systematisch en strikt te scheiden (bijvoorbeeld gekoppeld aan bepaalde vakken, aan bepaalde leraren of op een bepaalde tijd), aansluitend bij een additief perspectief op tweetaligheid en uiteindelijk gebaseerd op eentalige benaderingen. In die benaderingen moet instructie plaatsvinden in de doeltaal zonder hulp van de eerste taal van de leerling. Er mag geen gebruik gemaakt worden van vertalingen van de ene in de andere taal;

dat wordt vaak gezien als een terugkeer naar de in diskrediet geraakte grammatica-vertaalmethode (Cummins, 2005). Zouden de twee talen minder gescheiden aan bod komen in het onderwijs, dan zouden leerlingen in de war kunnen raken. Zowel vanuit onderzoek als vanuit de onderwijspraktijk zien we dat er vragen gesteld worden bij deze benaderingen en aanpak en gaan er stemmen op voor flexibeler aanpakken, vanuit een *heteroglossic* perspectief, waarbij twee of meer talen in een en dezelfde les gebruikt kunnen worden (Creese & Blackledge, 2010). In deze ontwikkeling zien we dat het begrip translanguaging aan populariteit wint en dat de invulling van het concept zich mee ontwikkelt (Baker, Jones & Lewis, 2012).

De term ‘translanguaging’ werd voor het eerst gebruikt in onderwijssituaties in Wales in de jaren tachtig, geïntroduceerd door Glen Williams, voor het gepland en systematisch gebruik van twee talen (Welsh en Engels) voor het onderwijzen en leren binnen dezelfde les: je krijgt informatie via de ene taal en gebruikt die via de andere taal. Translanguaging leidt dan tot het gebruiken van de ene taal om de andere te versterken om begrip te doen toenemen en om de vaardigheid in beide talen te vergroten.

Via Baker werd translanguaging ook buiten Wales bekend. Als mogelijke voordelen voor de onderwijspraktijk noemt hij dat het kan leiden tot beter begrip van de leerstof. In een eentalige onderwijssituatie kunnen leerlingen vragen beantwoorden of teksten schrijven zonder dat ze een onderwerp volledig begrijpen; ze kunnen complete zinnen of fragmenten overnemen uit teksten of via dictaten van de leerkracht, zonder dat ze die echt begrepen hebben. Maar wanneer je een onderwerp in de ene taal leest en bespreekt en er dan over schrijft in de andere taal, moet

“Translanguaging leidt dan tot het gebruiken van de ene taal om de andere te versterken om begrip te doen toenemen en om de vaardigheid in beide talen te vergroten.”

je het onderwerp goed verwerkt hebben wil dat lukken. Verder kan het de ontwikkeling in de zwakkere taal bevorderen, omdat het leerlingen kan verhinderen dat ze het grootste deel van hun werk in de sterkste taal doen en alleen de eenvoudiger taken in hun zwakkere taal proberen uit te voeren. Daarnaast kan de relatie en samenwerking tussen school en thuis erdoor verbeteren. Ten slotte kan het de integratie van vloeiende sprekers en beginnende leerders bevorderen. Rond de eeuwwisseling werd translanguaging in het onderwijs in Wales niet alleen gepromoot door wetenschappers, maar ook door de centrale overheid en officiële organen, zoals de inspectie. Recentelijk is het begrip opgepikt door (taal)onderwijskundigen in Noord-Amerika en Engeland en is de inhoud uitgebreid naar situaties ook buiten de school, met name door García. Zij beschouwt translanguaging als ‘engaging in bilingual or multilingual practices’, als een strategie voor meertaligen om betekenis te geven aan hun meertalige werelden door meerdere talen te gebruiken in het leven van alledag. De klas is een van die praktijken waarin translanguaging plaatsvindt; flexibeler dan Williams het had uitgewerkt. Volgens García kunnen de input en de output in een bepaalde taal niet precies gepland worden, omdat het gebruik van

de twee talen op een veel natuurlijker manier plaatsvindt; kinderen gebruiken hun repertoires flexibel, ze gaan spontaan en pragmatisch over van de ene op de andere taal, vaak ook stiekem.

In Engeland deden Creese en Blackledge ethnografisch onderzoek naar translanguaging in het onderwijs. Ze beschouwen translanguaging als een flexibele tweetalige didactiek. Ze benadrukken dat er rekening gehouden moet worden met de situatie: “Although we can acknowledge that across all linguistically diverse contexts moving between languages is natural, how to harness and build on this will depend on the socio-political and historical environment in which such practice is embedded and the local ecologies of schools and classrooms” (Creese & Blackledge, 2010).

Andere onderzoekers die zich bezighouden met het concept translanguaging om inzicht te krijgen in de taalpraktijken van meertaligen en in didactiek die aansluit bij deze taalpraktijken, zijn Hornberger en Link (2012), Canagarajah (2011), Cummins en Early (2007, 2011) en Li Wei (2010). Een nieuwe ontwikkeling is onderzoek naar translanguaging vanuit de neurolinguïstiek.

In Nederlands onderzoek is het concept ‘translanguaging’ bij mijn weten nog geen onderwerp van studie geweest. In België is

er met name door het Steunpunt Diversiteit & Leren aandacht aan geschonken – zonder dat de term ‘translanguaging’ overigens expliciet genoemd wordt. Zo beschrijven Sierens en Van Avermaet (2010) drie mogelijkheden om in het onderwijs gestalte te geven aan taaldiversiteit op school: constructief talenbeleid, talensensibilisering en functioneel veeltalig leren. Deze laatste mogelijkheid past in wat Frijns en Sierens (2011) een ‘inclusieve functionele benadering’ noemen. Leerkrachten “moedigen leerlingen aan om hun thuishalen aan te wenden om te lezen, informatie te vinden, elkaar te helpen, verslagen te schrijven...” (p.38). De veeltalige repertoires van kinderen worden benut voor het leren van taal/talen en ook voor het leren in andere vakken. Ze bespreken dit model in het kader van hun onderzoek naar talensensibilisering. Talensensibilisering zou in taalheterogene klassen kunnen evolueren in het functionele gebruik van de thuishalen van leerlingen: “De klas wordt dan een ‘meertalige ruimte’ waar tweetalige leerlingen niet alleen de kans krijgen om over hun moedertalen te leren maar ook in hun moedertalen te leren” (p.39). Talensensibilisering omschrijven zij vervolgens als: “het gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van een veelheid aan talen, en daaraan onderliggend culturen en referentiekaders, in onze wereld en, dichterbij, in de eigen schoolomgeving. Door leerlingen op een zelfontdekkende manier met de talige diversiteit in contact te brengen, ontwikkelen zij een referentiekader waarin een positieve omgang met die diversiteit een centrale plaats krijgt. Door talensensibilisering ontwikkelen leerlingen een attitude van openheid en gevoeligheid voor talige diversiteit. Daarnaast doen ze kennis en inzichten op over taal en talen en ontwikkelen ze langzaam maar metalinguïstische vaardigheden die hen kunnen helpen

om vreemde talen te leren en de eigen moedertaal (het Nederlands, een dialect, een streektaal of een vreemde taal) verder te ontwikkelen. Op deze manier biedt talensensibilisering leerlingen een unieke voorbereiding op een geglobaliseerde, meertalige en multiculturele samenleving waarin mensen elkaars taal en cultuur respecteren” (p.101-102).

Ten slotte

In dit eerste deel heb ik in grote lijnen een ontwikkeling beschreven in de discours over meertaligheid. Kenmerkend daarin is de verschuiving van een gefragmenteerd idee over meertaligheid naar een meer holistisch en dynamisch beeld. Iemand die meertalig is, bestaat niet uit een aantal eentaligen verenigd in een persoon, maar is iemand die beschikt over een complex aan talige codes die hij flexibel, dat wil zeggen strategisch en functioneel, kan inzetten voor specifieke taalgebruikssituaties. Het kan dan gaan om verschillende standaardtalen, streektaalen en om verschillende registers en stijlen binnen talen. In het onderwijs zien we een vergelijkbare verschuiving: van aanpakken waarin talen strikt gescheiden worden, naar aanpakken waarin talen doelbewust door elkaar worden gebruikt.

We kunnen concluderen dat echte eentaligheid niet bestaat, dat niemand in feite eentalig is en dat elk onderwijs in principe meertalig is. De omschrijving die Cummins van meertalig onderwijs heeft gegeven, zouden we in dit kader moeten plaatsen. In deel 2 zal ik ingaan op het wettelijk kader in Nederland voor meertaligheid in het leerplan en op beleid: Wat houdt het Europees taalbeleid in? Wat is het taalbeleid van de Nederlandse overheid? Wat kunnen we zeggen over het taalbeleid op de basisscholen? Hoe verhouden deze

vormen van taalbeleid zich tot elkaar? Ook ga ik vanuit een feitelijk perspectief in op meertaligheid in het Nederlandse basisonderwijs. De beschouwingen vanuit de vier perspectieven resulteren in een aantal bouwstenen voor meertaligheid in het leerplan.

Anita Oosterloo is leerplanontwikkelaar bij SLO.

Literatuur

Van den Akker, J. (2006). *Curriculum Development Re-invented: Evolving Challenges for SLO*. In: J. Letschert (ed.). *Curriculum Development Re-invented. Proceedings of the Invitational Conference on the Occasion of 30 Years SLO 1975-2005, Leiden, the Netherlands, 7 – 9 December 2005*. Enschede: SLO.

Appel, R. & A. Vermeer (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Baker, C. & S. P. Jones (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (5th edition)*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C., B. Jones & G. Lewis (2012). *Translanguaging: origins and development from school to street and beyond*. *Educational Research and Evaluation*.

Bennis, H., Extra, G. (KUB), Muysken, P. & Nortier, J.M. (2000). *Het multiculturele voordeel: meertaligheid als uitgangspunt*. Utrecht: LOT.

Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.

- De Bot, K. de (2009). *Mythes over meertaligheid*. Haarlem: Europees Platform.
- Bücking, L. & S. Visser (2006). *Meer talen, beter communiceren. Een onderzoek naar informatieverspreiding over meertaligheid*. Groningen: Wetenschapswinkel Taal Cultuur en Communicatie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal* 95(III): 401-417.
- Creese, A. & A. Blackledge (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 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, 585-592.
- 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.). *Encyclopaedia of language and education: Vol.5. Bilingual education* (2nd ed., pp. 65-75). Boston: Springer Science+Business Media.
- Cummins, J. & M. Early (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent/Sterling : Trentham Books.
- Frijns, C. & S. Sierens (2011). *'t Is goe juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext*. http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van_gorp_2011_tisgoeju_f_wegwijzer_talensensibilisering.pdf.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In: T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty & M. Panda (eds.). *Social Justice Through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters. (p. 140-158).
- Hornberger, N.H. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15:3, 261-278.
- Van Gelder, F. & S. Visser (2005). *Van misverstand tot meertaligheid. Een onderzoek in het kleuteronderwijs van de stad Groningen*. Groningen: Wetenschapswinkel Taal Cultuur en Communicatie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hudson, R. A. (1982). *Sociolinguïstiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In: P. A. Hornby (ed.). *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*. New York: Academic Press (p.15—27).
- Li Wei. 2010. Moment analyses and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43 (5): 1222-1235.
- Nieveen, N. & H. Paus (red.) (2008). *Curriculair leiderschap. Over curriculaire samenhang, samenwerking en leiderschap in het onderwijs*. Enschede: SLO.
- Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland: Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.
- Roslon, A. (2006). *Meertaligheid, wel of geen onderwerp? Onderzoek naar communicatieve behoeften van de ouders van meertalige kinderen*. Groningen: Wetenschapswinkel Taal Cultuur en Communicatie, Rijksuniversiteit Groningen
- Sierens, S. & P. Van Avermaet (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In: Van Avermaet, P., K. Van den Branden & L. Heylen (Eds.). *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.