



We kunnen er niet omheen dat onze klassen steeds diverser worden. Willen we alle kinderen maximale ontwikkelingskansen geven, dan is het benutten van de aanwezige diversiteit op school en in de klas misschien wel een van de meest centrale uitdagingen. Een duidelijk voorbeeld is de talige diversiteit van onze leerlingen. Wat is onze houding ten aanzien van de meertaligheid op school en in de klas? Hoe gaan we met die meertalige realiteit om? Moeten we die zien als een probleem voor (Nederlands) leren? Of moeten we die meertaligheid juist zien als een bron voor leren?

WAAROM ZIJN WE BANG VOOR MEERTALIGHEID?

PIET VAN AVERMAET

De meertalige context van de school en de klas is een onderwerp dat Vlaamse scholen en docenten – en de Vlaamse samenleving in het algemeen – tegenwoordig sterk bezighoudt. Aan de ene kant wordt er gewezen op het belang van de kennis van meerdere talen, als een meerwaarde om in België en nog meer in Europa te kunnen functioneren. Jongeren worden aangemoedigd om vreemde talen te leren en als het kan te oefenen thuis, met vrienden en op vakantie. Maar aan de andere kant wordt de meertaligheid van allochtone jongeren en hun ouders als een obstakel, een handicap gezien voor schoolsucces. Ouders worden soms gestimuleerd om zo

weinig mogelijk de eigen taal en zo veel mogelijk het Nederlands te spreken met hun kinderen. Allochtone jongeren mogen in sommige gevallen geen andere taal dan het Nederlands op school spreken.

Scholen doen dit meestal niet omdat ze negatief staan ten aanzien van de moedertaal van die jongeren, maar omdat ze oprecht bezorgd zijn om hun leerkansen. Ze moeten in een taalbad Nederlands worden ondergedompeld. Maar door dit te doen, moeten we ons wel de vraag stellen wat de impact is op jongeren als ze horen/voelen dat het leren van vreemde talen belangrijk is en tegelijkertijd de eigen taal een nadeel of handicap vormt voor hun toekomst. We moeten ons ook de vraag stellen wat de impact is van een eentalig schoolbeleid. En is

een model van tweetalig onderwijs een alternatief? Kan je die meertalige realiteit blijven negeren of onderdrukken? Maar als het antwoord op deze laatste vraag ‘nee’ is, dan blijven scholen nog steeds met vragen zitten. Hoe moeten ze dan met die meertaligheid omgaan? In deze bijdrage wil ik hier dieper op ingaan.

De impact van eentalig denken

Sociale ongelijkheid en ongelijke uitkomsten in onderwijs behoren tot een van de meest hardnekkige problemen in het onderwijs. Naast de sociaaleconomische achtergrond van jongeren wordt de taal die thuis wordt gesproken vaak als verklarende factor naar voren geschoven. We moeten echter voorzichtig zijn met een cau-

sale lezing van het verband tussen de taal die jongeren thuis spreken en hun schoolsucces. Een statistisch verband drukt nog altijd geen oorzakelijke relatie uit. Een omgekeerde redenering is ook best mogelijk, namelijk dat jongeren die succesvol zijn op school meer geneigd zijn om thuis ook Nederlands te spreken. Een tweede gevolg van een causale lezing van het verband tussen thuistaal en schoolsucces is dat de kennis van het Nederlands bijna exclusief als *conditie* voor schoolsucces wordt gezien. Dit gaat niet alleen in tegen de huidige inzichten in processen van tweede-taal-leren. Het sluit ook aan bij en versterkt zelfs ons eentalig denken, de eentalige ideologie zeg maar. Eentaligheid wordt – zeker in onderwijs – als de na te streven norm beschouwd. Dit

STELLING	% EENS
Anderstalige leerlingen zouden op school onderling geen vreemde taal mogen spreken.	77,3
De belangrijkste reden van de schoolachterstand van anderstalige leerlingen is hun gebrekkige kennis van het Nederlands.	78,2
De schoolbibliotheek (klasbibliotheek, mediatheek) dient ook boeken te bevatten in de moedertaal van de leerlingen.	12,8
Anderstalige leerlingen moeten op school ook de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te leren.	6,8
Door op school ook de eigen moedertaal te spreken, leren anderstalige leerlingen onvoldoende Nederlands.	72,1
Anderstalige leerlingen moeten ook reguliere vakken aangeboden krijgen in hun moedertaal.	3,2
Het is belangrijker dat anderstalige leerlingen goed Nederlands leren dan de kennis van de eigen moedertaal te behouden.	44,7
Het is in het belang van de anderstalige leerlingen als er straffen worden toegekend voor het spreken van de moedertaal op school.	29,1

Tabel 1. Overtuigingen over meertaligheid van leerkrachten in het secundair onderwijs

blijkt onder andere uit het onderzoek van Pulinx, Agirdag en Van Avermaet (te verschijnen): uit een bevraging bij ongeveer 700 docenten in 16 Vlaamse scholen in het secundair onderwijs blijkt een overwegend eentalig denken (zie tabel 1).

Scholen zijn er vaak van overtuigd dat de meertaligheid van sommige leerlingen hun leerkansen in de weg staat. Meertaligheid wordt vaak als een probleem gezien, als een deficit. Jongeren die thuis een andere taal spreken dan de instructietaal op school, worden bijna per definitie beschouwd als jongeren met ‘taalproblemen’; vaak worden ze enkel gepercipieerd als niet taalvaardig, soms lijkt men zelfs van mening dat je zonder Nederlands als het ware helemaal geen taal spreekt.

Dit eentalige denken is niet onproblematisch. Uit hetzelfde onderzoek van Pulinx, Agirdag en Van Avermaet (te verschijnen) blijkt dat er een negatief verband is tussen de mate van eentalig denken bij leerkrachten en hun vertrouwen in leerlingen. Met andere woorden, sterk eentalig denken hangt samen met minder vertrouwen in leerlingen. Uit het meeste onderwijssociologische

onderzoek blijkt dan verder dat laag vertrouwen in leerlingen vaak samenhangt met lage verwachtingen van die leerlingen. Lage verwachtingen hebben dan weer een impact op het handelen van leerkrachten en op het gedrag van leerlingen, dat zich aanpast aan de verwachtingen van de gezaghebbende docent. Dit welgekende pygmalion/golem-effect (Rosenthal & Jacobson, 1968) leidt op zijn beurt tot cognitief en niet-cognitief lagere uitkomsten bij leerlingen. We moeten ons dus de vraag stellen of het goedbedoelde eentaligheidsbeleid op heel wat scholen niet juist het tegenovergestelde effect zal realiseren van wat we beogen.

Het pygmalion-effect is het fenomeen waarbij hogere verwachtingen (van bijvoorbeeld leraren) leiden tot hogere prestaties (van bijvoorbeeld leerlingen). Het golem-effect is het omgekeerde effect, waarbij lagere verwachtingen tot lagere prestaties leiden.

Scholen zijn er vaak van overtuigd dat de meertaligheid van sommige leerlingen hun leerkansen in de weg staat.

Meertaligheid wordt vaak als een probleem gezien, als een deficit

Eentalig versus meertalig onderwijs

Eentalig onderwijs vormt de mainstream in het onderwijs en de omringende samenleving. Voorstanders van eentalig onderwijs menen dat allochtone kinderen het best zo veel en zo vroeg mogelijk ondergedompeld moeten worden in een ‘taalbad’ Nederlands. In deze optiek horen de thuistalen van de jongeren niet thuis in de klas en op school, en vormen ze evenmin een onderdeel van het curriculum. Ze gaan ervan uit dat het gebruik op school van de thuistalen van allochtone jongeren uit sociaaleconomisch zwakke groepen een belemmering vormt voor een vlotte verwerving van de tweede taal.

Ondanks het feit dat het taalbadmodel het dominante paradigma en de laatste twee decennia het meest toegepaste onderwijsmodel is, kunnen we er niet omheen dat het niet het gehoopte succes heeft. De ongelijkheid in onderwijs blijft een hardnekkig probleem. Dat de oplossing in een alternatief voor het klassieke taalbadmodel zou kunnen liggen, wordt nauwelijks geopperd. Integendeel, we houden vast aan dat model en willen steeds vroeger ingrijpen in het taalgebruik van kinderen en hun ouders. Het is bang wachten op de eerste prenatale NT2-taalprogramma’s voor allochtone ouders. Bovendien negeren we met het taalbadmodel dat de thuistalen van allochtone leerlingen in het onderwijs een waarde op zich hebben. We hebben met z’n allen de mond vol over het belang van het erkennen en benutten van diversiteit in onderwijs. Maar als het om het waarderen en benutten van de talige diversiteit gaat, blijkt het welbevinden, het zelfvertrouwen en de betrokkenheid van jongeren plots minder belangrijk te zijn.

Betekent dit dan dat we resoluut voor het tweetalige onderwijsmodel moeten opteren? Geenszins. Ook al is er heel wat onderzoeksevidentie, uit een uitgebreide literatuurstudie blijkt dat het klassieke tweetalige onderwijsmodel ook niet de mirakeloplossing is* (Sierens & Van Avermaet, 2014). Er ontstaan meer en meer praktische problemen om zo’n model toe te passen. In het laatste decennium zien we dat veel zogenaamde concentratiescholen van homogeen Turks, Arabisch of Berber zijn veranderd in talig zeer heterogene scholen. De toenemende superdiversiteit, als gevolg van recente en veranderde migratiepatronen (Van Avermaet, 2009), is

daar niet vreemd aan. Is het in een school, waar gemiddeld vijftien verschillende talen worden gesproken, nog wel praktisch mogelijk om voor al die talen een klassiek tweetalig programma te organiseren?

Maar de grootste kritiek op het klassieke tweetalige onderwijsmodel is van meer theoretische aard. De gewijzigde meertalige communicatie in de complexe hedendaagse wereld heeft geleid tot het ontstaan van nieuwe sociolinguïstische concepten die breken met de klassieke statische ideeën over taal. Lange tijd werden talen als afzonderlijke compartimenten gezien (Cummins, 2008) en meertaligheid als een vorm van ‘parallel monolingualisme’ (Heller, 1999). Als gevolg daarvan werd tweetalig onderwijs zowel in ruimte (afzonderlijke taalhomogene klassen) en tijd (afzonderlijke lessen) gescheiden georganiseerd. Dit botst met de recente inzichten over meertalig leren en de hedendaagse meertalige realiteit, waarin mensen hun volledige linguïstische repertoire flexibel inzetten om met elkaar te communiceren. García (2009) spreekt in dit verband van ‘translanguaging’ (sprekers die al hun talen en repertoires flexibel inzetten om met elkaar te communiceren).

Functioneel veeltalig leren

Taaldiversiteit is hoe dan ook een vast gegeven in de scholen in de Vlaamse en Nederlandse steden. Het meertalige repertoire zit in de rugzak die de allochtone leerlingen naar school meebrengen en kan maar beter benut worden in plaats van het te negeren of uit te bannen. Maar gegeven het feit dat zowel het taalbadmodel als het klassieke tweetalige model niet het allerbeste rapport kunnen voorleggen, wil ik een pleidooi houden om deze binaire discussie te overstijgen naar een nieuwe benadering van meertalig leren op school. En daar is een aantal redenen voor. Zo is er ten eerste de toegenomen talige diversiteit in scholen en klassen. Ook het gegeven dat ‘translanguaging’ als de norm in meertalige ruimtes (meertalige buurten) kan worden beschouwd (García, 2009), is een belangrijke reden. En tot slot is er het sterk gepolariseerde en weinig productieve debat over hoe we moeten omgaan met talige diversiteit in het onderwijs.

Ik pleit voor een nieuwe benadering van meertalig leren op school die het benutten van meertaligheid en

Ik pleit voor een nieuwe benadering van meertalig leren op school die het benutten van meertaligheid en NT2 leren integreert

NT2 leren integreert, of, anders geformuleerd, voor een 'meertalig sociaal interactiemodel voor leren' als alternatief voor een 'taalleermodel'. Ik omschrijf het hier als 'functioneel veeltalig leren' in de klas. Dit houdt in dat een school het veeltalige repertoire van jongeren benut om de kansen tot leren te vergroten. Uiteraard bevordert de benadering van functioneel veeltalig leren ook het zelfvertrouwen en welbevinden van leerlingen. Functioneel veeltalig leren biedt ook de mogelijkheid om de betrokkenheid van leerlingen op school en in de klas te vergroten. Men kan de meertaligheid van de leerlingen beschouwen als didactisch kapitaal dat expliciet wordt aangesproken om hun onderwijs- en ontwikkelingskansen te verhogen. Hierbij kan de eerste taal een steiger vormen die ondersteuning biedt bij het leren van een tweede taal maar ook bij het veroveren van nieuwe leerinhouden.

De leerkracht kan de leerlingen aanmoedigen om elkaar te ondersteunen bij het uitvoeren van een taak (bijvoorbeeld uitleg verschaffen aan een meertalige nieuwkomer die nog onvoldoende Nederlands kent) of om elkaar te helpen in de eigen taal bij groepswork. Dit veronderstelt wel dat leerkrachten hun leeromgeving zo inrichten dat leerlingen veel kans krijgen op onderlinge interactie en niet alles leerkrachtgestuurd verloopt. Dergelijke intensieve interactiemomenten laten toe dat de talenkennis van de verschillende leerlingen in de klas kan worden aangewend om een rekentaak op te lossen of een natuurkunde-opdracht uit te voeren.

Uiteraard is monitoring of mediatie van de leerkracht essentieel in dit hele proces. Als hij bijvoorbeeld bij een groepje komt dat bezig is met een taak over de werking van hefbomen, dan kan hij de leerlingen tips geven als ze zijn vastgelopen in deze opdracht of hij kan feedback geven op de taak zoals deze tot op dat moment is uitgevoerd. Op die wijze kan hij checken of het leerproces dat zich tussen deze leerlingen voor een deel in een andere taal heeft afgespeeld, goed is verlopen. De kans is groot dat die leerkracht dit in het Nederlands zal doen. Op die wijze versterkt hij bij deze leerlingen niet alleen het inzicht in de werking van hefbomen, maar hij stuurt ook bij waar nodig. Als leerling A iets heeft uitgelegd aan leerling B in het Turks en dit wordt in de interactie met de leerkracht geparafraseerd in het Nederlands, dan versterkt datgene wat is verworven in het Turks de

verwerving van bepaalde concepten en inzichten over hefbomen in het Nederlands. Zo wordt op een functionele manier veeltalig geleerd: competenties worden via verschillende talige wegen verworven, leerlingen kunnen gebruikmaken van hun volledig linguïstisch repertoire om tot leren te komen en de verwerving van taalvaardigheid in de eigen taal en in het Nederlands wordt versterkt.

Tot slot

Het voordeel van 'functioneel veeltalig leren' is dat het didactisch gebruik van het meertalige repertoire van leerlingen als een rode draad door het lesgebeuren kan lopen. Voorts is het niet noodzakelijk dat een leerkracht alle thuistalen van de leerlingen in de klas beheerst. Maar het belangrijkste is dat we de diversiteit die zich aandient op school (in dit geval talige diversiteit) niet als een 'probleem' of een 'achterstand' zien maar als een meerwaarde, als een rijkdom. En dat we die diversiteit zo veel mogelijk benutten, zodat alle jongeren maximale leeransen krijgen. ■

NOOT

* Voor een review over de effecten van eentalig onderwijs verwijzen we naar hetzelfde artikel van Sierens en Van Avermaet (2014).

Piet Van Avermaet is verbonden aan de vakgroep Taalkunde en het Steunpunt Diversiteit & Leren van de Universiteit Gent.

LITERATUUR

- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of language and education: Bilingual education* (Deel 5, 2e ed., pp. 65-75). Boston: Springer Science / Business Media.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Londen: Longman.
- Pulinx, R., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (te verschijnen). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Red.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 201-224). Bristol: Multilingual Matters.
- Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Moliner, & P. Stevenson (Red.), *Discourses on language and integration* (pp. 15-44). Amsterdam: John Benjamins.

Praten over moeilijke onderwerpen

Het merendeel van de docenten heeft geen moeite met het bespreken van onderwerpen als de Holocaust, seksuele diversiteit en fundamentalisme met de klas. Dat blijkt uit een studie die onderzoeksinstituut ITS van de Radboud Universiteit deed in opdracht van het ministerie van OCW.

Het ministerie had om het onderzoek gevraagd naar aanleiding van recente ontwikkelingen zoals de aanslagen in Parijs in januari van dit jaar. Veel leraren zien zich in de klas geconfronteerd met fundamentele vragen over deze gebeurtenissen en over het recht op vrijheid van meningsuiting.

Docenten in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs zijn ondervraagd over het bespreekbaar maken van acht maatschappelijke thema's in de les: de Holocaust, seksuele diversiteit, fundamentalisme, rechts-extremisme, antisemitisme, antimoslimisme, vrijheid van meningsuiting en integratie van etnische minderheden. Ruim 80 procent van de docenten blijkt geen problemen te ervaren bij het bespreken van deze thema's. Bovendien kunnen zij in geval van problemen rekenen op ondersteuning van de schoolleiding. Een kwart wil graag meer ondersteuningsmateriaal of lespakketten. Docenten in het voortgezet onderwijs willen meer gerichte training/scholing voor henzelf, basisschooldocenten willen dat de leiding meer in gesprek gaat met lastige leerlingen en hun ouders.

Op momenten dat de genoemde onderwerpen wel moeilijk bespreekbaar zijn, komt dat volgens docenten doordat leerlingen er te weinig kennis van hebben, te jong zijn (primair onderwijs) of te weinig ruimdenkend en agressief kunnen reageren (voortgezet onderwijs).

Extra ondersteuning in de vorm van gastsprekers die hun persoonlijk verhaal in de les komen vertellen wordt door docenten op prijs gesteld. Vo-docenten willen daarnaast vaker inhoudelijke en didactische trainingen, zoals leren omgaan met radicalisering of training in gespreksvaardigheden.

Het volledige rapport is te downloaden via <<http://tiny.cc/ltm-maatsch>>. RU

Taalversterkers

Taalgebruikers kunnen hun boodschap op allerlei manieren kracht bijzetten. Christine Liebrecht promoveerde onlangs aan de Radboud Universiteit op taalversterkers in evaluatieve teksten en heeft tips voor schrijvers.

'Taalintensiverders zijn een van de *paradepaardjes* van het Nijmeegse communicatieonderzoek.' Ongemerkt geeft Liebrecht een voorbeeld van de stijlmiddelen die je kunt gebruiken om je uitspraken te intensiveren, kracht bij te zetten. 'Dat vond ik toch opvallend', zegt ze. 'Dat je zoveel meer kunt doen dan bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden en uitroepetekens gebruiken. Ook met de keus van je zelfstandige naamwoorden en werkwoorden kan je een boodschap extra kracht geven. Als Wilders waarschuwt voor een tsunami aan vluchtelingen, dan komt dat sterker over dan *een grote toestroom* en zeker sterker dan *veel*.' Voor haar onderzoek bekeek ze 387 teksten in verschillende media. 'Ik verwachtte op internet een hogere frequentie te vinden van taalintensiverders, dat was ook het geval. Maar niet alle internettaal is krachtig. Het is online echt niet alleen kommer en kwel.'

Ervaren schrijvers – journalisten, tekstschrijvers – gebruiken niet minder versterkers dan bijvoorbeeld mensen die zelden schrijven en alleen nu en dan reageren op berichten op internet. Ze pakken het wel anders aan. 'Minder ervaren schrijvers gebruiken vooral semantisch arme intensiverders. *Heel. Erg. Super. Aller-*. En veel uitroepetekens. Geoefende schrijvers zijn artistieker en roepen meer beelden en emoties op door semantisch rijke versterkers te kiezen. Denk aan *zoutloos, tenenkrommend, tsunami, een zee van ellende*. Dat is dus een duidelijk advies voor wie professioneel wil overkomen.'

Positieve opmerkingen komen minder sterk over dan negatieve, ontdekte Liebrecht. 'Zeggen dat iets een goed hotel is, is nauwelijks een aanbeveling. Maar lees je in een recensie over een slecht hotel dan kijk je uit naar een andere optie. Pas als de schrijver een versterker gebruikt – het is een fantasie hotel – pikt de ontvanger de positieve boodschap op. Als een schrijver een positieve boodschap wil overbrengen, zal die dat met kracht moeten doen.' Liebrecht verklaart dit uit onze evolutionair voorgeprogrammeerde alertheid op negatieve signalen. 'Of het kan komen doordat het sociaal wenselijk is dat we ons positief uitdrukken. Dat zijn we gewend, het is de *default mode*. Om over te brengen dat het écht goed is, moet je versterkers gebruiken.'

De inzichten van Liebrecht kunnen gebruikt worden voor automatische analyse van reacties op internet. 'Nu kijken dergelijke programma's, die bijvoorbeeld het sentiment rond een merk peilen, vooral naar lijsten van positieve en negatieve woorden. Je kunt die verbeteren door woorden meer of minder gewicht te geven. Verrukkelijk telt meer mee dan lekker.' Ook zouden zulke programma's naar andere woordklassen moeten kijken dan alleen naar bijvoeglijk naamwoorden, adviseert Liebrecht. RU

intens krachtig
mijlenver
huzarenstukje
verpletterend