

Les

Bedankt voor het downloaden van dit artikel.
De artikelen uit de (online)tijdschriften van Uitgeverij Boom zijn auteursrechtelijk beschermd. U kunt er natuurlijk uit citeren (voorzien van een bronvermelding) maar voor reproductie in welke vorm dan ook moet toestemming aan de uitgever worden gevraagd.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (postbus 3060, 2130 KB, www.reprorecht.nl) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.

nt2@uitgeverijboom.nl
redactie@tijdschriftles.nl



Orhan Agirdag

Meertaligheid en meertalig onderwijs in de Lage Landen

Een paradoxaal gegeven

Anno 2019 is Nederlands nog steeds onze voertaal, maar andere talen worden meer en meer zichtbaar. Denk aan een statustaal als Engels. Ook in het reguliere onderwijs zijn steeds meer leerlingen meertalig (Agirdag & Vanlaar, 2018). En wat te denken van al die meertalige deelnemers in onthaal- en schakelklassen?

In dit artikel wijst Orhan Agirdag op een paradox, de tegenstrijdigheid tussen (positieve) onderzoekresultaten en (afhoudend) onderwijsbeleid met betrekking tot meertaligheid, en op de verschillende behandeling van statustalen en migrantentalen. Er wordt met twee maten gemeten.¹

Iedere dag worden de Lage Landen diverser op het gebied van taal. Op zich is talige diversiteit een rijkdom voor de samenleving en het onderwijs, maar het brengt ook nieuwe uitdagingen met zich mee. Enerzijds wordt meertaligheid steeds meer gepromoot als een cruciale katalysator op het gebied van burgerschap en economie. Anderzijds wordt het gezien als een oorzaak van achterstanden, met de fameuze leuze over de vermeende 'taalachterstand' van leerlingen met een migratieachtergrond. Meertaligheid is dus een paradoxaal gegeven (zie ook Agirdag, 2010).

Toch is het zo dat tot nu toe de onderwijssystemen in Nederland en Vlaanderen vooral eentalig zijn gebleven. Dat betekent niet dat er geen andere talen geleerd worden in deze scholen als een apart vak, maar wel dat de instructie van de reguliere vakken meestal enkel in het Nederlands gebeurt. Zelfs in de tweetalige regio Brussel moeten ouders voor hun kinderen kiezen tussen eentalige Nederlandstalige of Franstalige scholen. Meer recent zien we dat er veel verandert en dat verschillende vormen van meertalig onderwijs en meertalige instructie hun intrede doen, waarbij er reguliere vakken in een andere taal (meestal Engels) worden gegeven.

Meertalig onderwijs in Nederland en Vlaanderen

Hoewel het nog een vrij recent verschijnsel is, zien we anno 2019 dat in Nederland ongeveer 132 scholen meertalig onderwijs aanbieden. Dit wordt het **tweetalig onderwijs** of tto genoemd. Het grootste deel daarvan biedt tto aan op vwo en/of havo, en in mindere mate vmbo. Tto houdt in dat ongeveer de helft van de lessen, dus ook reguliere vakken zoals wiskunde en aardrijkskunde, in het Engels worden gegeven. Met andere woorden, er wordt niet alleen Engels geleerd op school (= taal als een vak), maar er wordt geleerd in het Engels (= instructietaal en communicatietaal). Sinds 2014 is meertalig onderwijs niet enkel mogelijk binnen het voortgezet onderwijs, maar zijn ook verschillende basisscholen op initiatief van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gestart met tto.

Ook in Vlaanderen heeft meertalig onderwijs de laatste decennia aan terrein gewonnen, onder de noemer van **Content and Language Integrated Learning** (CLIL). Anno 2019 gaat het over meer dan honderd scholen voor secundair (voortgezet) onderwijs waar CLIL wordt aangeboden, waarvan de meeste scholen opteren voor het geven van vakken in het Engels of het Frans, en enkele scholen voor vakken in het Duits. CLIL is per wet ook enkel mogelijk in deze statustalen: Frans, Engels of Duits. Talen van migratie, zo zal dadelijk blijken, worden echter voorlopig nog wat anders behandeld.

Kosmopolis presenteert:
EL HEMA
25 oktober t/m 24 december
1 Gemeal Pretoriaaan 141 Rotterdam
www.elhema.net

الهِمَا

In samenwerking met TheBrandriole
naar een idee van MedicMarket

El Hema, zie toelichting op pagina 13

Waarom meertaligheid op school?

De positieve visie op meertaligheid en meertalig onderwijs is gebouwd op belangrijke wetenschappelijke inzichten. Zo beargumenteren de meeste taalkundigen dat concepten en vaardigheden die ontwikkeld worden in één taal overgedragen worden naar een tweede taal door middel van een zogenaamde 'gemeenschappelijke onderliggende vaardigheid'. Meertalig onderwijs zou daarom het aanleren van het Nederlands niet verhinderen, maar juist stimuleren (Cummins, 1981).

Talen van migratie worden echter voorlopig nog wat anders behandeld

Vanuit een **neurologisch perspectief** stelt men dat tweetalige kinderen cognitieve mechanismen ontwikkelen waarmee ze voortdurend controleren welke taal ze spreken. Deze cognitieve controle vindt in de hersenen plaats. Hoe vroeger een kind begint met het trainen van dit cognitieve controlemechanisme, hoe beter de hersenen zich ontwikkelen. De hersenen van tweetalige kinderen worden daarom beter getraind dan die van eentalige kinderen. Het verschil is zelfs meetbaar wanneer mensen oud worden: tweetalige mensen zouden gemiddeld genomen veel later last hebben van Alzheimer (Barac, Bialystok, Castro & Sanchez, 2014).

Ook vanuit een **sociologisch perspectief** is meertaligheid een plus. Dit is voor alle leerlingen het geval, maar in het bijzonder voor minderheden. Voor hen kan de kennis en het behoud van hun moedertaal functioneren als 'multicultureel kapitaal'. De moedertaal speelt immers een cruciale rol bij het ontwikkelen van communicatieve en emotionele banden met de familie en de

gemeenschap. Dankzij dergelijke sociale relaties kunnen culturele en economische hulpbronnen binnen de gemeenschap ingeschakeld worden voor betere onderwijsprestaties. Te denken valt aan huiswerkbegeleiding die door vele verenigingen van etnisch-culturele minderheden worden georganiseerd (Agirdag, 2014).

Er zijn dan ook heel wat (internationale) studies uitgevoerd die de effectiviteit van meertalig onderwijs hebben bestudeerd. De resultaten zijn samengevat in verschillende meta-onderzoeken en deze tonen zonder uitzondering aan dat meertalige instructie gunstige gevolgen heeft op de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen, hoewel de grootte van de effecten bescheiden zijn (Bialystok, 2016).

De positieve visie op meertaligheid is gebouwd op belangrijke wetenschappelijke inzichten

De ene meertaligheid is de andere niet

Hoewel de positieve gevolgen van meertaligheid en meertalig onderwijs niet ter discussie staan, worden niet alle meertalige repertoires op eenzelfde wijze gewaardeerd. Ter illustratie: in 2013 werd een scholier geschorst op een Amsterdamse school voor voorgezet onderwijs omdat hij meermaals 'betrapt' werd op het spreken van Turks op school. De scholier stapte naar de rechter, maar volgens de rechter had de school de leerling terecht verwijderd. De rechter oordeelde ook dat de gedragsregel van de school om zowel binnen als buiten de klaslokalen Nederlands als voertaal te gebruiken niet in strijd is met het discriminatieverbod. Volgens de rechter is het verbod op het spreken van de moedertaal gerechtvaardigd, omdat de school hierdoor 'groepsvorming' naar afkomst minimaliseert.

In deze uitspraak wordt de meerwaarde van meertaligheid niet alleen vergeten, maar de waarde ervan ook actief gedevalueerd. Het wordt gezien als iets wat aanleiding geeft tot 'groepsvorming', iets wat burgerschapsvorming belemmert. Hoe de rechter het verbod op het spreken van de moedertaal verzoent met het Kinderrechtenverdrag (dat een discriminatieverbod op grond van taal bevat en dat kinderen behorende tot minderheden het recht geeft zich van hun eigen taal te bedienen) is een vraag.

Dit is geen geïsoleerd incident. Het past in de tijdgeest. Vanaf het begin van de 21e eeuw is in West-

Europa een duidelijke anti-immigrantenhouding voelbaar. In 2004 werden de initiatieven van Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) en Onderwijs van Allochtone Levende Talen (OALT) voor migrantenkinderen afgeschaft in Nederland. Hierna werd geen enkel structureel initiatief meer genomen vanuit de overheid om de talen van de migratie zoals het Turks of het Arabisch te valoriseren in het onderwijs.

Uit een Vlaamse studie van Pulinx, Van Avermaet & Agirdag (2017), blijkt dat een overgrote meerderheid van de leraren (ongeveer 77 procent) in het secundair/voortgezet onderwijs voor een verbod is op het spreken van andere talen op school door anderstalige leerlingen. Een overgrote meerderheid van de leraren was ervan overtuigd dat de blootstelling aan de moedertalen van de leerlingen (inclusief anderstalige boeken op school, onderwijs in moedertalen) niet goed was voor de onderwijsprestaties van de leerlingen. Ook in de NT2-les zien we maar al te vaak een 'verbod' op het gebruik van moedertalen. Het zou de verwerving van het Nederlands belemmeren (Pulinx, Kemper et al., 2017).

Een overgrote meerderheid van de leerlingen bevestigt dat het verboden is dat ze hun moedertaal spreken op school, zowel op de speelplaats als in de klas en zelfs om iets uit te leggen aan hun medeleerlingen (zie Agirdag, 2017). Dit terwijl uit onderzoek blijkt dat wanneer anderstalige leerlingen hun moedertaal mogen gebruiken, ze dat vooral doen voor nuttige dingen, bijvoorbeeld om elkaar uitleg te geven (Jordens, Van den Branden & Van Gorp, 2016). Door de moedertaal te verbieden, nemen we dus leerkansen van de leerlingen af. Bovendien, en dit is erg pijnlijk, is het vaak niet alleen verboden om een andere taal te spreken, leerlingen die betrapt worden op het spreken van hun moedertaal worden ook heel vaak gestraft (Agirdag, 2017). Het resultaat van het verbieden en het bestraffen van meertaligheid, zijn leerlingen die zich schamen voor hun moedertaal, en in feite zich schamen voor hun ouders. Iets wat een bron had moeten zijn van trots, namelijk meertaligheid, wordt door een verkeerde aanpak een bron van schaamte.

Met andere woorden, als er over de meertaligheid van bevolkingsgroepen met een niet-westerse origine wordt gesproken, is dit vaak in termen van een gebrek. Bij leerlingen uit deze groepen spreekt men zelden over **meer**-taligheid, maar wel over taal-**achterstand**. Maar hoe komt het dat het discours plots verandert van 'goede' meertaligheid, naar 'slechte' meertaligheid wanneer het gaat over de talen van migratie?

De vraag is waarom: onderwijsachterstanden?

Men zou kunnen opwerpen dat de paradox van meertaligheid begrepen kan worden op basis van onderwijskundige inzichten. Is het immers niet zo dat de leraren

gelijk hebben en anderstalige leerlingen slechter presteren doordat ze een andere taal spreken en te weinig worden blootgesteld aan het Nederlands? Het is zo dat Nederlandstalige leerlingen beter presteren dan anderstalige leerlingen, en dit zelfs na controle voor sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen (Jacobs & Rea, 2011). Dus er is een duidelijk verschil in de onderwijsprestaties van anderstalige en Nederlandstalige leerlingen. Maar onderzoek geeft ook aan dat deze kloof niet toegeschreven kan worden aan frequentie van taalgebruik (Agirdag & Vanlaar, 2018). Er is wel een verband tussen taalgebruik en schoolprestaties, maar die is anders dan wat velen denken.

Ten eerste, het taalgebruik van anderstalige leerlingen is heel complex. Bijvoorbeeld, een leerling kan 's morgens opstaan en Arabisch spreken met zijn ouders; op school kan hij Nederlands praten met de vrienden. En voor het slapen gaan nog een boek lezen in het Arabisch. Dus de mate waarin anderstalige leerlingen een andere taal spreken, varieert zeer sterk, van persoon tot persoon, van plaats tot plaats en van tijd tot tijd. Uit onderzoek blijkt dat de anderstalige leerlingen meestal Nederlands spreken. Maar dat helpt dus niet om de onderwijskloof te dichten (Van Avermaet, et al., 2016).

Ten tweede, wat leerlingen precies doen met hun moedertaal of het Nederlands, is belangrijker dan hoe vaak ze de moedertaal of het Nederlands spreken. Want niet alles wat er in het Nederlands gebeurt is leerrijk. En omgekeerd, niet alles wat in de moedertaal gebeurt is slecht. Terug naar ons voorbeeld: uit onderzoek blijkt dat het spreken van de moedertaal met de ouders een positief effect heeft op de onderwijsprestaties. De moedertaal versterkt immers de emotionele band tussen ouders en kinderen en ouders zijn sensitiever in hun moedertaal (Agirdag & Vanlaar, 2018). Tegelijkertijd is het zo dat actieve oefenkansen in het Nederlands op school ook belangrijk zijn. Dit houdt in dat we leerlingen heel vaak aan het woord moeten laten en interacties met Nederlandstalige leerlingen moeten stimuleren. Merk op dat onder de noemer van een taalbad vandaag het omgekeerde gebeurt. Leerlingen worden namelijk gesegregeerd in aparte taalklassen, waar er doorgaans weinig authentieke oefenkansen zijn (Pulinx et al., 2017). Tot slot, boeken en kranten lezen is bevorderlijk voor de onderwijsprestaties van de leerlingen. Dus zowel boeken in het Nederlands als in een andere moedertaal. Meertaligheid van de leerlingen biedt dus een enorme kans om de kloof in het onderwijs te dichten. Maar om dat te realiseren moet meertaligheid wel eerst gewaardeerd en benut worden op een school.

De vraag is waarom: economie?

Men zou ook kunnen opwerpen dat de paradox van meertaligheid begrepen kan worden op basis van eco-

nomische inzichten. Is het immers niet logisch dat er meer aandacht gaat naar talen die een economische meerwaarde hebben? Dit argument steunt op de veronderstelling dat talen van de migratie geen economische meerwaarde hebben. Deze aanname klopt niet.

Zo wijst onderzoek uit dat talen van migranten wel degelijk een economische meerwaarde hebben. Immigranten die hun moedertaal beter beheersen verdienen meer, dan degenen die hun moedertaal vergeten. Iemand die door de straten van Amsterdam Zuidoost of Gent wandelt, begrijpt ook heel goed hoe dat komt. De bloeiende micro-economieën van etnische minderheden draaien immers voor een belangrijk deel op deze talen. Ook buiten de etnische enclaves hebben de talen van de migratie een economische meerwaarde. Ze zijn ook relevant voor de internationale economie. Bijvoorbeeld het Turks. De handel tussen Nederland en Turkije is in het afgelopen decennium verdriedubbeld. Nederland is wereldwijd een van de belangrijkste investeerders in Turkije. Talrijke Nederlandse bedrijven hebben een vestiging in Turkije, vooral in de sectoren van levensmiddelen, energie en technologie. Binnen deze sectoren is de kennis van de Turkse taal goud waard.

Een taal: zoveel waard als de sprekers ervan waard zijn in de politieke en sociale ruimte

De sociale en politieke waardering van een taal valt dus niet samen met de economische meerwaarde ervan. De etnische associatie die we geven aan deze talen, zeg maar de 'kleur' van deze talen, biedt een betere verklaring voor de ogenschijnlijke paradox van meertaligheid. We kunnen inderdaad over **witte** en **gekleurde** talen spreken. Witte talen zijn de talen van witte bevolkingsgroepen (Engels, Frans of Duits), gekleurde talen die van gekleurde bevolkingsgroepen, talen zoals Turks, Koerdisch en Sranan. Als Engels en Frans een Afrikaans accent hebben, vallen we weer in de gekleurde groep. Om Pierre Bourdieu (1977) te parafaseren, een taal blijkt zoveel waard als de sprekers ervan waard zijn in de politieke en sociale ruimte. In het onderwijs blijkt dat voorlopig niet anders.

Orhan Agirdag

De auteur is onderwijssocioloog en als universitair docent verbonden aan de Universiteit van Amsterdam en KU Leuven.

Correspondentie: orhan.agirdag@gmail.com

Noot

1. Dit artikel is een bewerking van een artikel dat eerder gepubliceerd werd in Agirdag, O. & Kambel, E.-R. (redactie), **Meertaligheid en Onderwijs**, Boom 2017.

Literatuur

Agirdag, O. (2010). **Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools**. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), pp. 307-321.

Agirdag, 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), pp. 449-464.

Agirdag, O. (2017). **Het straffen van meertaligheid op school: de schaamte voorbij**. In: Agirdag O. & K. Ellen-Rose (Eds.), *Meertaligheid en onderwijs: Nederlands Plus* (pp. 44-52). Amsterdam: Boom.

Agirdag, 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), pp. 123-137.

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), pp. 699-714.

Bialystok, E. (2016). **Bilingual education for young children: review of the effects and consequences**. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>

Bourdieu, P. (1977). **The economics of linguistic exchanges**. *Social Science Information*, 16(6), pp. 645-668.

Cummins, J. (1981). **Four misconceptions about language proficiency in bilingual education**. *Nabe Journal*, 5(3), pp. 31-45.

Jacobs, D., & Rea, A. (2011). **Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009**. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

Jordens, K., Van den Branden, K., & Van Gorp, K. (2016). **Multilingual islands in a monolingual sea: language choice patterns during group work**. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 1-13.

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). **Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers**. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), pp. 542-556.

Van Avermaet, P., et al. (2016). **MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School**. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.



GEREGELD SPREKEN

Meer tijd voor actief spreken in de les en toch de Nederlandse grammatica inslijpen bij uw (laagopgeleide) cursisten? In de spreekmethode *Geregeld spreken* worden de basisregels van de Nederlandse taal uitgelegd en inge oefend door middel van doelgerichte spreekoefeningen.

Auteurs Ditte Oost en Monique Schoorl ontwikkelden voor deze methode een nieuw model, dat steeds vier stappen doorloopt: begrijpen, oefenen, doen en herhalen. Zo leren de cursisten stapsgewijs hoe ze grammaticale regels van het Nederlands toepassen in het dagelijks leven.

Geregeld spreken is te gebruiken naast iedere totaal methode. Elke les is ook afzonderlijk in te zetten.

 *Geregeld spreken* | isbn 9789024422012 | € 19,90

BESTEL SNEL OP WWW.NT2.NL

Boom^{nt2}