

Titel: Een meertalige aanpak als kans in het moderne vreemdetalenonderwijs

Auteur: Indira Wakelkamp

Wie voor de klas staat, weet het al: veel vo-klassen zijn meertalig. Leerlingen spreken thuis bijvoorbeeld Turks, Arabisch, Pools, Papiaments of Fries, of ze leren andere talen te gebruiken op school, vakantie of online. Hoe je meertaligheid ook definieert, vaststaat dat het talige repertoire van leerlingen zich meestal niet beperkt tot het Nederlands.

Hoewel er steeds meer aandacht is voor meertalige aanpakken, is het onderwijs in de praktijk nog grotendeels gestoeld op een overwegend eentalige benadering (Blackledge & Creese, 2010; May, 2014). Vaak gebeurt dat met de beste bedoelingen en ingegeven door begrijpelijke misconcepties over meertaligheid, waarvan Van Beuningen & Políšenská (2019) er een aantal beschrijven. In veel mvt-methodieken geldt het principe dat in de les zoveel mogelijk de doeltaal wordt gebruikt, door zowel docent als leerlingen (Littlewood, 1981). Dat principe heeft zonder twijfel zijn waarde: rijke en betekenisvolle blootstelling aan én gebruik van de doeltaal maken deel uit van de basis voor taalverwerving, zoals ook Long (1996) benadrukt. Tegelijkertijd zien we in de praktijk dat dit principe onterecht te strikt kan worden geïnterpreteerd, vanuit het idee dat leerlingen de vreemde taal het beste leren door zich er zoveel mogelijk in onder te dompelen (Hall & Cook, 2012; Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009). Daardoor wordt er vaak gestreefd naar zo veel mogelijk doeltaalinzet, met enkel het Nederlands als voornaamste eventuele hulptaal.

Tegen deze achtergrond ligt er in het mvt-onderwijs een kans. De talen en talige kennis die leerlingen met zich meebrengen kunnen een brug vormen naar de doeltaal en zo bijdragen aan inclusiever, betekenisvoller en effectiever talenonderwijs, wanneer daar in de klas op passende momenten bewust gebruik van wordt gemaakt. In wat volgt bespreek ik drie perspectieven die de meerwaarde van een meertalige aanpak belichten.

Inclusie en welbevinden

Taal is meer dan een communicatiemiddel. Taal maakt deel uit van wie we zijn en is sterk verbonden met onze identiteit (García & Wei, 2014; Norton, 2013). Voor leerlingen die thuis een andere taal spreken dan of naast het Nederlands, geldt dat in het bijzonder. Een stevige *sense of belonging*, het gevoel erbij te horen en erkend te worden, vormt een belangrijke basis voor motivatie en leren (Goodenow, 1993). Voor meertalige leerlingen hangt dat gevoel sterk samen met de mate waarin hun talige en culturele identiteit serieus genomen wordt (Cummins, 2001a; Van der Wildt, Van Avermaet, & Van Houtte, 2017). Turner et al. (2023) toonden bovendien aan dat de betrokkenheid en het plezier van leerlingen toenemen wanneer hun thuistalen een zichtbare en betekenisvolle plek krijgen in de klas.

Wie meerdere talen beheerst, bezit bovendien waardevolle talige kennis die kan helpen bij het leren van nieuwe talen (Cenoz, 2003; Herdina & Jessner, 2002). Wanneer in de mvt-les alleen de doeltaal en het Nederlands ruimte krijgen, kan dat aan leerlingen onbedoeld een impliciete boodschap afgeven dat hun andere talen, en daarmee een deel van hun identiteit én hun talige kennis, er in de klas niet toe doen (Cummins, 2001b; García & Kleyn, 2016). Echter, door de volledige talige identiteit en kennis van leerlingen te erkennen en waarderen, geven we leerlingen

de boodschap: “Jouw taal en jouw kennis tellen mee”. Hiermee versterken we hun motivatie én hun welbevinden op school.

Taalontwikkeling en constructivisme

Lange tijd werd gedacht dat meertaligen hun talen als afzonderlijke systemen in hun hoofd bewaarden, alsof er voor elke taal een apart vakje bestond (Grosjean, 1989). Vermenging tussen die systemen wordt geregeld nog gezien als iets negatiefs dat de taalontwikkeling zou belemmeren, een van de bekende misvattingen over meertaligheid (Van Beuningen & Políšenská, 2019). Inmiddels weten we dat meertaligheid niet neerkomt op meerdere gescheiden systemen, maar op een dynamisch netwerk waarin talen voortdurend met elkaar in wisselwerking staan. Tijdens het spreken of luisteren in één taal blijven andere talen bijvoorbeeld onbewust actief (Kroll & Bialystok, 2013). Jim Cummins (2008) beschreef dit in zijn *Common Underlying Proficiency*-model, dat stelt dat alle talen van een spreker gevoed worden door één gedeeld onderliggend kennisreservoir. Vanuit dat reservoir kunnen kennis en vaardigheden uit de ene taal doorwerken in een andere. Geva & Ryan (1993) vonden bijvoorbeeld dat fonologisch bewustzijn in de eerste taal samenhangt met leesvaardigheid in de tweede taal, wat erop wijst dat bepaalde taalkundige vaardigheden gedeeld worden tussen talen.

Deze inzichten sluiten aan bij een sociaal-constructivistische visie op leren, die ervan uitgaat dat nieuwe kennis wordt opgebouwd vanuit bestaande kennis (Vygotsky, 1978). De talen die leerlingen meebrengen vormen dus een rijk reservoir van voorkennis waarop we in de mvt-les kunnen voortbouwen. Wanneer leerlingen zich bijvoorbeeld voorbereiden op een communicatieve taak in de doeltaal, kunnen zij teruggrijpen op wat zij in andere talen al weten, van woordenschat en structuren tot taalleerstrategieën, en dit inzetten als *scaffold* bij het uitvoeren van de taak in de doeltaal (Grasso, 2012; Nation, 2003). Zo worden kennis en inzet van andere talen een opstap of *scaffold* die leerlingen kan helpen de overstap naar de doeltaal te maken. Het functioneel benutten van het volledige talige repertoire van leerlingen sluit daarmee zowel aan bij inzichten uit de taalverwerving als bij algemene principes van leren.

Taalbewustzijn

Wanneer leerlingen bewust reflecteren op overeenkomsten en verschillen tussen talen, ontwikkelen zij hun *taalbewustzijn*: het vermogen om na te denken over taal, hoe taal functioneert in context en hoe talen zich tot elkaar verhouden. Binnen dat bredere begrip verwijst *metalinguïstisch bewustzijn* specifiek naar het inzicht in de vorm en structuur van taal: grammatica, woordvorming en betekenisrelaties. Onderzoek laat zien dat juist dit taal- en metalinguïstisch bewustzijn een belangrijke voorspeller is van succes bij het leren van vreemde talen. Leerlingen die begrijpen hoe taal in elkaar zit, herkennen sneller grammaticale patronen, verwerven gemakkelijker woordenschat en maken soepeler de overstap naar een nieuwe taal (Brooks & Kempe, 2013; Roehr-Brackin & Tellier, 2019).

Reflectie op taal, of die nu gericht is op vorm, gebruik of vergelijking tussen talen, bevordert niet alleen inzicht, maar ook transfer tussen talen en taalleermotivatie (Cenoz & Gorter, 2011). In termen van Cummins' *Common Underlying Proficiency*-model, versterkt taalbewustzijn het gedeelde kennisreservoir dat de verschillende talen van een spreker met elkaar verbindt. Door bewust na te denken over hoe talen werken, vergroten leerlingen hun inzicht in dat onderliggende systeem. Juist dat proces van reflectie op taal is cognitief veeleisend en vraagt om doordachte

didactische keuzes: momenten waarop het zinvol kan zijn om tijdelijk van de doeltaal af te wijken (Macaro, 2009; Swain, 2006).

Sebastiaan Dönszelmann (2024) wijst er in zijn *Handboek Doeltaaldidactiek* op dat juist bij zulke momenten, waarin het taal- of metalinguïstisch bewustzijn van leerlingen wordt aangesproken, de doeltaal niet altijd de meest effectieve leertaal is. Op zulke momenten kan de thuistaal, of dat nou het Nederlands is of niet, of een andere hulptaal een waardevolle steun vormen, bijvoorbeeld wanneer leerlingen nieuwe grammaticale concepten moeten begrijpen of nieuwe kennis moeten verbinden aan wat zij in andere talen al weten. De doeltaal blijft de kern van de les, terwijl andere talen doelgericht worden ingezet om betekenis te construeren, inzicht te verdiepen en taalbewustzijn te versterken. Het gebruik van andere talen is dan een didactische keuze die taalontwikkeling en begrip ondersteunt (Dönszelmann, 2024; Hall & Cook, 2012).

Conclusie

Het erkennen, waarderen en functioneel benutten van het volledige talige repertoire van leerlingen kan het mvt-onderwijs verrijken. Dat repertoire omvat de talen die zij kennen, samen met hun talige ervaringen, vaardigheden en taalleerstrategieën, die in de les als waardevolle bron van kennis en ondersteuning kunnen dienen. Met bewuste didactische keuzes in de voorbereiding en tijdens de les kan worden verkend hoe en wanneer deze meertalige middelen het leren van en in de doeltaal ondersteunen, in aansluiting bij wat leerlingen ook zelf willen en kunnen inzetten. Door hier samen met leerlingen op passende momenten bewust op in te spelen, ontstaat taalonderwijs dat zowel inclusiever als effectiever kan zijn, en waarin elke taal een rol mag spelen in het leren van een nieuwe.

Bronnen

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

Brooks, P. J., & Kempe, V. (2013). Individual differences in adult foreign language learning: The mediating effect of metalinguistic awareness. *Memory & Cognition*, 41(2), 281–296.

Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87.

Cummins, J. (2001a). *Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?* *Sprogforum*, 7 (19), 15-20.

Cummins, J. (2001b). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.

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* (pp. 65–75). Springer.

Dönszelmann, S. (2024). *Handboek Doeltaaldidactiek*. Boom.

García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Geva, E., & Ryan, E. B. (1993). Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning*, 43(1), 5–42.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.

Gorter, D., & Cenoz, J. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339–343.

Grasso, S. (2012). ‘L1, or not L1: that’s the question’. How do we reconcile the ethical implications of the issue in the context of the adult ELICOS classroom. *TESOL in context, special edition*.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15.

Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308.

Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism*. Multilingual Matters.

Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497–514.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.

Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition* (pp. 259–278). Annals of the New York Academy of Sciences.

Macaro, E. (2009). Teacher use of the first language in second language classrooms. In M. Turnbull & J. Dailey-O’Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 35–49). Multilingual Matters.

May, S. (2014). Introducing the “multilingual turn.” In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 1–6). Routledge.

Nation, I. S. P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1–8.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning* (2nd ed.). Multilingual Matters.

Roehr-Brackin, K., & Tellier, A. (2019). The role of metalinguistic awareness in foreign language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 763–786.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford University Press.

Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.

Turnbull, M., & Dailey-O’Cain, J. (Eds.). (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.

Turner, M., Keary, A., & Tour, E. (2023). Home language literacy practices: Learning opportunities for primary EAL students. *The Australian Educational Researcher*, 50, 1513–1531

Van Beuningen, C., & Políšenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25–36.

Van der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). Multilingual school population: Ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868–882.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.