

Meertaligheid in de klas

Omgaan met taaldiversiteit binnen een multiculturele schoolomgeving

Academiejaar: 2004 – 2005

Scriptie voorgedragen door:
Ellen FIERENS
tot het behalen van het diploma
Sociaal werk, Sociaal cultureel werk; waarvoor de graad van
maatschappelijk assistent wordt verleend.

“Meertaligheid is een geschenk, en als anderstalige ouder ben je in de unieke positie dat je je kind dit geschenk kunt geven.”¹

Met dank aan
Mieke Blancke, stagementor en Hedwig Aerts, scriptiebegeleidster.

¹ Meertaligheid is een geschenk. Internet, 4 maart 2005.

Inhoudopgave

Inhoudsopgave.....	3
Inleiding.....	5

Hoofdstuk 1: Meertaligheid: vormen en betekenis..... 7

1	Anderstaligheid, tweetaligheid, meertaligheid.....	7
1.1	Belang van een keuze.....	7
1.1.1	Anderstaligheid.....	7
1.1.2	Tweetaligheid.....	8
1.1.3	Meertaligheid.....	8
1.2	Meertalige situaties.....	8
1.2.1	Additieve en substractieve meertaligheid.....	9
1.2.2	Successieve en simultane meertaligheid.....	9
2	Taal en identiteit.....	10
2.1	Taal, een deel van onze identiteit.....	10
2.2	Meertaligheid en identificatie.....	11
3	Meertaligheid in Basisschool Victor Carpentier.....	11
3.1	De stageplaats.....	11
3.2	Meertalige leerlingen.....	12
3.2.1	Achtergrond.....	12
3.2.2	Gevolgen voor het onderwijs.....	13
4	Meertaligheid en de plaats van de school.....	14

Hoofdstuk 2: Perceptie van meertaligheid: een onderzoek..... 15

1	Een vragenlijst.....	15
2	Doel van de stellingen.....	15
3	De stellingen.....	16
4	De resultaten.....	17
5	Conclusies.....	18

Hoofdstuk 3: Tweedetaalverwerving en meertaligheid..... 19

1	Tweedetaalverwerving.....	19
1.1	Begripsomschrijving.....	19
1.2	Factoren die tweedetaalverwerving beïnvloeden.....	20
1.2.1	Leeftijd.....	20
1.2.2	Intelligentie.....	21
1.2.3	Moedertaal.....	21
1.2.4	Taalcontact.....	22
1.2.5	Attitudes en motivatie	23

1.2.6	Instructie van de tweede taal.....	24
1.2.7	De plaats waar de tweede taal verworven wordt.....	25
2	Effecten van meertaligheid.....	25
2.1	Cognitieve effecten.....	25
2.2	Sociaal-emotionele effecten.....	26

Hoofdstuk 4: Aanpak van meertaligheid op school..... 27

1	Onderwijs in eigen taal en cultuur.....	28
1.1	Begripsomschrijving.....	28
1.2	Argumenten voor onderwijs in eigen taal en cultuur.....	28
1.2.1	Bevorderen van tweedetaalverwerving.....	28
1.2.2	Ondersteunen van het leerproces.....	29
1.2.3	Stimuleren van meertaligheid.....	29
1.2.4	Ondersteunen van de identiteitsontwikkeling.....	30
1.3	Argumenten tegen onderwijs in eigen taal en cultuur.....	30
1.3.1	Belemmering voor de tweede taal.....	30
1.3.2	Ideologische standpunten.....	30
2	Positieve aandacht voor de thuistaal.....	31
2.1	Uitgangspunten van "De Puzzel".....	31
2.2	Taalonderwijs in "De Puzzel".....	32
3	Klassiek onderwijs: onderdompeling in de tweede taal.....	32
3.1	Onderdompeling, een succes?.....	32
3.2	Organisatie van het taalonderwijs.....	33
3.3	Tweedetaalonderwijs in Victor Carpentier.....	34
3.3.1	Taalbadproject, een omschrijving.....	34
3.3.2	Doelstellingen van het project.....	34
3.3.3	Inhoud van de lessen.....	35
3.3.4	Beoordeling van het project.....	35

Hoofdstuk 5: Conclusies.....37

1	Belang van het Nederlands.....	37
2	Apart of geïntegreerd tweedetaalonderwijs?.....	37
3	Betekenis van de thuistaal.....	38
4	Tweedetaalverwerving.....	39
5	Algemeen besluit.....	39

Bronnenlijst.....40

Bijlage42

Inleiding

"Kwart leerlingen Gents basisonderwijs spreekt thuis geen Nederlands",² kopt de krant De Standaard op 12 april '05. "Maar dat percentage verschilt sterk van school tot school. Zo zijn er drie scholen waar het percentage oploopt tot boven de 95 procent, met als uitschieter De Triangel aan de Sleepstraat."³ Hoewel de Triangel niet de school is waar ik stage liep in het derde jaar, leg ik al snel de link met mijn stageplaats. Dat is de Stedelijke Basisschool Victor Carpentier aan de Muide, waar het percentage leerlingen die thuis geen Nederlands spreekt, oploopt tot 60 procent. "Scholen mogen nu leerlingen doorverwijzen van zodra zij meer dan 35 procent leerlingen hebben die thuis geen Nederlands spreken, maar uiteraard zijn ze daartoe nooit verplicht. In het stedelijk onderwijs doen we dat alvast nooit. Dat is een politieke keuze."⁴

Naar mijn mening is dat een mooie keuze, maar kunnen we dan wel blijven vasthouden aan onze klassieke onderwijsmethode? Immers, allochtone leerlingen scoren nog altijd minder goed dan autochtone binnen ons onderwijs.⁵

Tijdens de stage die ik liep als brugfiguur op basisschool Victor Carpentier werd ik dikwijls geconfronteerd met leerlingen die thuis geen Nederlands spreken.

De grootste taak binnen deze stage was het organiseren en begeleiden van taalbadlessen. Deze werden gedurende acht weken georganiseerd voor leerlingen uit het eerste en tweede leerjaar (voor de precieze beschrijving van deze lessen verwijs ik naar hoofdstuk vier). Wat me vooral opviel tijdens de lessen was het relatief lage niveau van Nederlands dat het merendeel van de kinderen had.

Maar ik merkte ook dat leerkrachten de kinderen soms als een struikelblok ervaren: ze associëren hen met schoolachterstand, vinden het lastig dat ze niet zonder tolk kunnen communiceren met de ouders, verbieden kinderen hun moedertaal te spreken op de school.

Maar ook voor de kinderen is het niet altijd even gemakkelijk in de klas. "Soms vragen ze een moeilijk woord en dat weet ik niet. En sommige woorden zijn een beetje moeilijk om te schrijven in het Nederlands. Ja, ik weet niet wat dat is, 'reputatie'"⁶

Niet alleen deze ervaringen, maar ook het boek "De Blik van de Yeti", van Michel Vandebroeck, gaf me een bredere kijk op het thema en gaf de aanzet om na te denken over de omgang met deze leerlingen.

Ik vroeg me af welke de juiste manier is om met meertalige leerlingen om te gaan. Is het fenomeen 'anderstaligheid' op zich problematisch, of is het de manier waarop scholen ermee omgaan die problematisch is? Wordt het onderwijs voor deze leerlingen wel juist georganiseerd; zijn het de leerlingen die zich moeten aanpassen door zo snel mogelijk Nederlands te leren, of moet ook de school zich aanpassen aan haar publiek? Onderwijs aan anderstalige leerlingen is vooral taalonderwijs. Hebben leerkrachten voldoende inzicht in het specifiek taalonderwijs voor deze leerlingen?

² , Kwart leerlingen Gents basisonderwijs spreekt thuis geen Nederlands. De standaard, 12 april 2005, p.38.

³ Ibid., p.38

⁴ Ibid., p.38

⁵ SLAOURI, R. Taalbeleid in de basisschool. Niet gepubliceerde tekst, Gent, pedagogische begeleidingsdienst, 2004, p. 1.

⁶ APPEL, R., en VERMEER, A., Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs. Bussum, Coutinho, 1994, P.10-11.

In de eerste plaats wil ik deze scriptie schrijven voor iedereen die in contact komt met kinderen die geen Nederlands spreken. Maar vooral richt ik me tot het onderwijs, waaronder leerkrachten, brugfiguren, GOK-leerkrachten⁷ en zorgcoördinatoren. Ik hoop dat deze scriptie een kennismaking kan zijn met verschillende manieren waarop men onderwijs kan organiseren en een eerste inzicht verschaft in tweedetaalverwerving. Deze scriptie is een theoretisch werk, ik zal vooral gebruik maken van literatuur, die ik tracht terug te koppelen aan mijn ervaringen tijdens de stage.

Het eerste hoofdstuk is een inleiding in meertaligheid, waarin ik verschillende vormen van meertaligheid aangeef, maar ook de link leg tussen taal en identiteit. Het tweede hoofdstuk is een weergave van de perceptie van meertaligheid door de leerkrachten van Victor Carpentier. Ik legde alle leerkrachten een stellingenlijst voor, waarvan ik de resultaten verwerk in dat hoofdstuk.

Het derde hoofdstuk is opgebouwd rond tweedetaalverwerving. Ik bespreek verschillende factoren die tweedetaalverwerving beïnvloeden en de effecten van meertaligheid. In het voorlaatste hoofdstuk haal ik drie manieren aan om onderwijs te organiseren al dan niet aangepast aan de meertalige kinderen. In dat hoofdstuk bespreek ik ook het taalbadproject dat ik organiseerde.

In het laatste hoofdstuk geef ik conclusies aan over de gehele scriptie. Ik zal die terugkoppelen naar de onderwijspraktijk waarover ik een persoonlijke visie zal neerschrijven, die ik vooral heb opgebouwd tijdens het literatuuronderzoek.

⁷ Gok is de afkorting van Gelijke Onderwijskansen. Gok-leerkrachten nemen kinderen die het moeilijk hebben uit de klas om ze individueel of in kleine groepjes bij te werken.

Hoofdstuk 1 Meertaligheid: vormen en betekenis.

1 Anderstaligheid, tweetaligheid en meertaligheid

Al snel stuitte ik tijdens het lezen van literatuur op een eerste probleem. In de verschillende boeken werden verschillende begrippen gebruikt. Het ene boek sprak over meertaligheid, een ander over tweetaligheid. Wanneer ik er zelf over sprak, had ik het meestal over anderstaligheid en haalde ik de verschillende begrippen door elkaar. Maar betekenen al deze begrippen eigenlijk wel hetzelfde?

1.1 Belang van een keuze

Ik vind het belangrijk dat ik een keuze maak voor één van deze drie begrippen. Ten eerste zal het lezen van deze scriptie duidelijker worden, wanneer steeds eenzelfde omschrijving wordt gebruikt. Maar ook wil ik stilstaan bij het belang van de benoeming. Hoe je de dingen benoemt maakt wel degelijk verschil uit. Achter een benaming schuilt een visie en schuilt ook een houding. Vanuit welk standpunt bekijk ik deze problematiek of doelgroep? Zoek ik de oorzaak bij de betrokkene zelf of is de maatschappij verantwoordelijk? Zijn de oorzaken buiten de wil van de betrokkene of van de maatschappij om?⁸

Hoe ik de oorzaak omschrijf bepaalt mijn kijk op iets: beschouw ik het überhaupt als een probleem, wat is mijn visie erop en vanuit welke visie start ik mijn aanpak? Die aanpak heeft dan weer een weerslag op de beleving van de betrokkene.

De drie begrippen hebben zeker niet dezelfde achterliggende betekenis. Een scriptie die het heeft over taal, mag deze terminologische verschillen niet voorbijgaan. Het is bijgevolg niet overbodig stil te staan bij de betekenissen van de verschillende omschrijvingen en een keuze te maken voor het gebruik van éénzelfde begrip doorheen deze volledige scriptie.

1.1.1 Anderstaligheid

Het begrip anderstaligheid kwam ik in de literatuur nooit tegen. Het woord anderstaligen echter wel. In de cursus van het vak "achterstelling en uitsluiting" worden anderstaligen beschreven als "mensen wiens moedertaal niet het Nederlands is. Men gebruikt het begrip anderstaligen vooral in de basiseducatie. Het zijn alle mensen die deelnemen aan de lessen Nederlands tweede taal."⁹

Zelf gebruikte ik echter wel het begrip anderstaligheid, om diezelfde reden als in de basiseducatie: men is anderstalig, wanneer men niet het Nederlands als moedertaal heeft. Ik vond het een duidelijke omschrijving.

Tot een interview met Michel Vandenbroeck, schrijver van het boek "De blik van de Yeti", me wees op de achterliggende betekenis van het woord anderstaligheid. Het

⁸ Vrij naar: AERTS, H., Achterstelling en uitsluiting. niet – gepubliceerde cursus, Gent, Arteveldehogeschool, 2004 – 2005.

⁹ AERTS, H., Achterstelling en uitsluiting. niet – gepubliceerde cursus, Gent, Arteveldehogeschool, 2004 – 2005.

begrip anderstaligheid legt de nadruk op het "anders" zijn van een persoon. Je benoemt het gebrek aan het Nederlands. Het is het benoemen van een gebrek bij een persoon.¹⁰ Het begrip anderstaligheid zal ik dan ook niet meer gebruiken in deze scriptie. Ik wil geen gebrek benoemen, omdat ik het persoonlijk allerm minst als een gebrek beschouw.

1.1.2 Tweetaligheid

Het begrip tweetaligheid vond ik al meer terug in de literatuur. Zelf vind ik het begrip verwarrend en te eng. Verwarrend, omdat ik bij tweetaligheid binnen de context van ons land België, automatisch aan tweetalig Frans en Nederlands denk. Maar ik vind het ook te eng omdat er kinderen zijn waarbij het Nederlands niet de tweede, maar de derde of de vierde taal is.

Ook dit begrip zal ik bijgevolg niet meer gebruiken.

1.1.3 Meertaligheid

In het begrip meertaligheid wordt de nadruk niet gelegd op een gebrek, maar op een capaciteit. Het is niet van belang wat de betrokkene niet kan. De focus ligt op wat hij wel kan of wat hij meer heeft dan de ander.¹¹ Om die reden vind ik het begrip meertaligheid de best passende binnen deze scriptie. In het vervolg zal ik dus dit begrip gebruiken en spreken van het meertalig kind of meertaligheid in plaats van anderstalig - of tweetaligheid.

Voor mij ligt het verschil tussen meertalige en ééntalige kinderen in de taal die ze binnen en buiten het gezin spreken. Eentalige kinderen gebruiken zowel binnen als buiten het gezin dezelfde taal. Meertalige kinderen gebruiken buiten het gezin een andere taal dan binnen het gezin.¹² Op Victor Carpentier zijn ongeveer 60 % van alle kinderen meertalig omdat zij op school een andere taal spreken dan thuis. Op school gebruiken zij het Nederlands, terwijl hun thuistaal, hun moedertaal, een andere taal dan het Nederlands is. Ik benoem de kinderen meertalig vanaf het moment dat zij op school een andere taal spreken dan thuis. Ik spreek me niet uit over het niveau van de eigen taal of de tweede taal. Alle kinderen die meer dan één taal spreken, op gelijk welk niveau, benoem ik als meertalig.

1.2 Meertalige situaties

Er bestaan verschillende meertalige situaties. We kunnen twee maal een onderscheid maken. Een eerste onderscheid is dat tussen additieve en substractieve meertaligheid. Een tweede onderscheid duidt het verschil in meertalige taalverwerving: successieve en simultane taalverwerving.

¹⁰ Vrij naar: VANDENBROECK, M., Studiemoment SCW. interview, Gent, Arteveldehogeschool, 2 maart 2005.

¹¹ Ibid., d.d. 2 maart 2005.

¹² Vrij naar: ACKAERT, L. EN DESCHOUWER, K., De relatie tussen taal en identiteit bij de Brusselse migranten. In: SWYNGEDOUW, M., PHALET, K. en DESCHOUWER, K., (reds), Minderheden in Brussel. Sociopolitieke houdingen en gedragingen. Brussel, VUBpress, 1999, p. 227.

1.2.1 Additieve en subtractieve meertaligheid

Wanneer de moedertaal van het kind volledig wordt vervangen door de plaatselijke taal, in dit geval het Nederlands, spreken we van subtractieve meertaligheid. Het kind wordt volledig ondergedompeld in de tweede taal, wat gepaard gaat met verwaarlozing van de eerste taal, de moedertaal. Men geeft de moedertaal op, ten voordele van de tweede taal. Maar er gaat meer verloren dan enkel de moedertaal: er is een verlies van eigen cultuur, de meertalige identificeert zich niet meer met de eigen groep.

Additieve meertaligen beheersen zowel de moedertaal als de plaatselijke taal. Zij identificeren zich met beide groepen en hebben positieve attitudes tegenover beide groepen. Er vindt geen verlies van de eigen cultuur plaats.¹³

De kinderen op mijn stageplaats, Victor Carpentier, behielden allemaal hun eigen moedertaal. Deze spreken ze thuis en met familie. Op school spreken de kinderen dan weer het Nederlands. Daarom zijn deze kinderen meertalig.

1.2.2 Successieve en simultane meertaligheid

"Marco groeit op in het Franstalig deel van Zwitserland. Zijn vader is Engelsman, zijn moeder Roemeense. Vanaf het begin wordt Michael opgevoed met drie talen: zijn moeder spreekt Roemeens tegen hem, zijn vader Engels en op de crèche hoort hij Frans. Hij spreekt die drie talen vloeiend als hij vlak na zijn vijfde verjaardag met zijn ouders naar Amsterdam verhuist. Hij gaat naar een Nederlandse basisschool. Na een maand of vier spreekt hij vrijwel vloeiend Nederlands, naast zijn andere drie talen. Na zijn middelbare schooltijd studeert hij archeologie en gaat in het kader van die studie naar Zuid-Amerika. Hij leert binnen korte tijd Spaans en Portugees. Inmiddels is hij een zestalige volwassene."¹⁴

Er zijn ook verschillen in het verwerven van talen.

Een eerste situatie is die waar beide ouders een verschillende moedertaal hebben. Meestal is het zo dat één ouder een minderheidstaal spreekt en de andere de meerderheidstaal, Nederlands. Kinderen uit deze gezinnen worden meestal met beide talen tegelijk opgevoed. Vaak is het zo dat elke ouder in de eigen moedertaal tegen het kind praat. Zo leert het kind beide talen tegelijk. We spreken van simultane taalverwerving. Deze kinderen hebben als het ware twee of meerdere moedertalen. In bovenstaand voorbeeld leert Marco het Engels, Roemeens en Frans simultaan, tegelijkertijd.¹⁵

Een andere vorm van meertaligheid komt vaak voor in migrantengezinnen, wanneer beide ouders migreren naar een ander land. Vaak kennen deze ouders de taal van het land nog niet en communiceren zodoende in de eigen taal met hun kinderen. Pas wanneer de kinderen naar school of de kinderopvang gaan, komen ze in contact met de

¹³ Vrij naar: VANDENBROECK, M., De Blik van de Yeti, over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid. Utrecht, SWP, 1999, p. 176.

¹⁴ VAN DER LINDEN, E., Tweetaligheid. In: Handboek kinderen en adolescenten, deel twee, 2004, p. E 050-1.

¹⁵ Vrij naar: ibid, p. E 050-2-3.

plaatselijke taal, de meerderheidstaal Nederlands. Zij verwerven de landstaal dus rond hun derde levensjaar. In dit geval spreken we van successieve taalverwerving.¹⁶

Gezinnen in de eerste opvoedingssituatie hebben vaak de keuze over het al dan niet simultaan meertalig opvoeden. Voor gezinnen uit de tweede opvoedingssituatie is er geen keuze. De meertaligheid is noodzakelijk. De moedertaal is het enige communicatiemiddel met de ouders, wanneer zij dat niet beheersen en het Nederlands als communicatiemiddel naar buiten en op school.

Het merendeel van de kinderen op mijn stageplaats zijn successief meertalig. Van alle meertalige kinderen zijn de meeste opgevoed in de eigen moedertaal. Het is pas op school dat zij met het Nederlands in contact komen. Meestal gebeurt dit in de kleuterklas. Een kleuter zet niet alleen een grote stap doordat hij voor de eerste maal naar school gaat. In die klas wordt dan ook nog eens een taal gesproken die hij niet begrijpt.

2 Taal en identiteit.

2.1 Taal, een deel van onze identiteit

Taal maakt een wezenlijk deel uit van onze identiteitsbepaling. Dit is niet alleen omdat taal een rol speelt in onze communicatie, of omdat we ons via ons taalgebruik identificeren met een bepaalde groep. Maar ook omdat taal onze houding tegenover de sociale werkelijkheid bepaalt. Via taal kunnen we de werkelijkheid rondom ons vorm geven, ordenen. Taal laat ons toe te denken en datgene wat we denken wordt bepaald door taal. De manier waarop wij de dingen zien, hoe we over de dingen denken, ons wereldbeeld wordt gedetermineerd door taal. Daarom maakt taal deel uit van wie we zijn en wat we denken en geeft het zo vorm aan onze identiteit.¹⁷

Wanneer we een taal niet kennen, voelen we ons heel onzeker. Onderstaand voorbeeld toont aan hoe moeilijk het is te denken in een andere taal die niet je moedertaal is. Het toont hoe veilig en goed we ons voelen in onze eigen taal en hoe onzeker we worden wanneer we die zaken moeten gaan vertalen naar een voor ons nog ongekende taal.

"In het begin voel je je als vluchteling heel onzeker over je bagage. Twee maal twee is in mijn land ook vier, maar in de eerste periode ga je zelfs daar aan twijfelen. Naarmate je het Nederlands beter beheerst, gaat dat over. Dan vertaal je je oude kennis gewoon in de nieuwe taal."¹⁸

Taal laat ons niet alleen toe te denken over de werkelijkheid, maar ook over onszelf. Onze taal bepaalt niet alleen ons wereldbeeld, maar ook ons zelfbeeld. Net zoals we zonder taal niet over de werkelijkheid kunnen denken, kunnen we ook niet over onszelf denken zonder taal.¹⁹ Daaruit volgt dat de manier waarop mensen naar jouw taal kijken, zeker een weerslag heeft op de manier waarop je over jezelf denkt. Anderen houden je een spiegel voor die het je mogelijk maakt naar jezelf te kijken.

¹⁶ Vrij naar: Ibid., p. E050-2-3.

¹⁷ Vrij naar: ACKAERT, L., en DESCHOUWER, K., op.cit., p. 216.

¹⁸ VANDENBROECK, M., op.cit. p. 171.

¹⁹ Vrij naar: VANDENBROECK, M., op.cit., p.172.

2.2 Meertaligheid en identificatie

Volgens sommige wetenschappers betekent het feit dat taal verbonden is aan identiteit, dat meertaligheid verbonden is aan een meervoudige identiteit. Als we taal zien als middel tot identificatie met een bepaalde groep, dan kunnen mensen die verschillende talen spreken zich identificeren met verschillende groepen.

Volgens Michel Vandenbroeck is het voor een kind niet moeilijk om met verschillende identiteiten om te gaan. Het is integendeel zelfs vanzelfsprekend; iedereen heeft verschillende identiteiten.

Ikzelf ben bijvoorbeeld zowel student als stagiaire als vriendin als collega als scoutsleidster.

Omgaan met verschillende identiteiten is daarentegen wel moeilijk wanneer de ene groep waartoe je behoort door de andere een lage connotatie meekrijgt, als die ene cultuur veroordeeld wordt.²⁰

Bijvoorbeeld wanneer een Turks kind op school negatieve signalen krijgt over de Turkse cultuur.

Volgens de theorie van Clément is er een verband tussen de mate waarin de migrant wenst te integreren en de taalverwerving. Wanneer de schrik voor verlies van de eigen cultuur groter is dan de wens tot integratie zal de meertaligheid beperkt zijn. Wanneer de wens tot integratie groot is, zal het niveau van de tweede taal hoger zijn. De theorie van Giles en Byrne zegt dan weer dat een migrant meertalig zal zijn wanneer hij zich weinig identificeert met de eigen groep. Anderzijds, wanneer de migrant zich sterk met de eigen groep identificeert en er weinig tot geen identificatie is met andere groepen zal de meertalige de tweede taal minder beheersen. De mate van meertaligheid is lager.²¹

3 Meertalige leerlingen in Basisschool Victor Carpentier

3.1 De stageplaats

Gedurende vier maand liep ik stage in basisschool Victor Carpentier, gelegen in de wijk Muide- Meulestede, aan de voorhaven van Gent. De wijk, gesitueerd in de 19^e eeuwse gordel van Gent, is één van de kansarme wijken van Gent: de wijk scoort op bijna alle kansarmoede - indicatoren hoger dan de stad Gent in het algemeen: er is een hogere werkloosheidsgraad, er zijn meer mensen die bijstand van het OCMW genieten en de wijk heeft een hoger percentage migranten. Het merendeel van alle leerlingen van de school woont in de wijk. Victor Carpentier is dus een echte buurtschool met als gevolg dat de problematiek die zich in de wijk ontwikkelt, zich ook op het niveau van de school afspiegelt.²²

“De school kent ook een enorme diversiteit. 148 leerlingen of 60% van alle leerlingen hebben een andere thuistaal dan het Nederlands. De meeste gezinnen zijn van Turkse afkomst. Maar ook steeds meer andere nationaliteiten zijn aanwezig op de school. Een

²⁰ Vrij naar: VANDENBROECK, M., *Studiemoment SCW*. interview, Gent, Arteveldehogeschool, 2 maart 2005.

²¹ Vrij naar: ACKAERT, L., en DESCHOUWER, K., op.cit., p.219.

²² Vrij naar: FIERENS, E., *Actieplan brugfiguren*. niet gepubliceerde tekst, Gent, Stedelijke Basisschool Victor Carpentier, 2004, p.2.

aantal gezinnen komen uit Afrika (Marokko, Algerije, Kongo, Somalië), Oost Europa (Bulgarije, Albanië, Joegoslavië) en de voormalige Sovjetunie (Rusland, Tsjetsjenië). Meer en meer kinderen spreken thuis een andere taal dan het Nederlands.”²³

In 1996 diende de directeur van de school een aanvraag in bij de stad Gent voor de aanwerving van een brugfiguur. Sindsdien werkt Mieke Blancke als voltijds brugfiguur op de school.

Het brugfigurenproject is een project van de stad Gent en de pedagogische begeleidingsdienst van Gent. In 2007 loopt het project ten einde, waarschijnlijk zullen dan alle brugfiguren uit de Gentse scholen verdwijnen. De vraag is maar of het werk van de brugfiguur er dan ook al op zit?

3.2 Meertalige leerlingen

3.2.1 Achtergrond

60 procent van alle leerlingen zijn meertalige kinderen. Een belangrijke nuance die ik hierbinnen wil aanbrengen, is dat die meertaligheid gezien moet worden binnen een allochtone context. En ook binnen deze allochtone context zijn er nog doelgroepsegmenten, dit wil zeggen, deelgroepen binnen de grote groep kinderen van allochtone herkomst. Een eerste groep allochtone kinderen zijn kinderen van de generatie gastarbeiders die in het kader van arbeid in de jaren zestig naar België zijn gekomen. Op basisschool Victor Carpentier zijn dat vooral leerlingen van Turkse afkomst. Een andere groep zijn kinderen van gezinnen die als vluchteling naar ons land zijn gekomen en hier reeds een tijdje verblijven, bijvoorbeeld de groep Albanese kinderen. Een andere groep kinderen, een minderheid weliswaar, zijn kinderen uit gezinnen die nog maar pas in België zijn aangekomen. Zowel ouders als kinderen praten dan nog geen Nederlands op het moment dat ze de school binnenkomen. Men noemt deze laatste groep de “nieuwkomers”, de eerste groep benoemt men als “oudkomers”.

Wat deze deelgroepen echter allemaal gemeen hebben is de mogelijke onzekere positie waarin ze zich bevinden: slechte communicatie, een onzekere financiële situatie, werkloosheid, illegaliteit, de onzekerheid van een permanent verblijf in België. Natuurlijk hoeven niet al deze factoren altijd aanwezig te zijn. Ik wil er alleen maar op wijzen dat het taalaspect, dat ik binnen deze scriptie bespreek, slechts één aspect is binnen de allochtone achtergrond van de kinderen. Dat er naast dit taalaspect ook andere factoren kunnen meespelen, die ook dikwijls achterstellende factoren zijn, mag niet vergeten worden. Die achtergrond speelt ook mee in de keuze -of de noodzaak- van ouders om hun kinderen al dan niet in de eigen taal op te voeden. Wanneer ouders zelf geen Nederlands spreken, wordt het gebruik van de eigen taal een noodzaak opdat goede communicatie tussen (groot)ouders en kinderen gegarandeerd kan blijven. Banden met het land van herkomst spelen ook een rol bijvoorbeeld wanneer gezinnen nog dikwijls terugkeren naar het land van herkomst. Wanneer gezinnen nog geen duidelijk antwoord hebben gekregen op de vraag of ze permanent in België mogen blijven, is het niet meer dan logisch dat ouders en kinderen in de thuistaal blijven communiceren. Een negatief advies is immers nog steeds mogelijk en wat als een terugkeer verplicht wordt?

²³ Ibid, p.1.

Ook de school maakt een onderscheid. Zij doet dit op basis van de leeftijd waarop kinderen de school binnenkomen. De grootste groep kinderen zijn onderinstromers, kinderen die reeds vanaf de kleuterschool naar het Nederlandstalig onderwijs gaan. Zij spreken thuis de eigen moedertaal, en komen vanaf het moment dat ze naar de kleuterschool gaan, in contact met het Nederlands. Een kleine groep zijn neveninstromers, kinderen die al op lagere schoolleeftijd de school binnenkomen. Zij verblijven vaak nog niet lang in ons land en spreken dus vaak helemaal nog geen Nederlands. Zij worden opgevangen de klas voor Anderstalige Nieuwkomers, waar zij vooral taalonderwijs krijgen, gedurende twaalf uurtjes per week.

3.2.2 Gevolgen voor het onderwijs

Tijdens mijn stagepraktijk heb ik ondervonden dat er voor een school met een groot percentage meertalige leerlingen een aantal gevolgen zijn, zowel op het niveau van de leerlingen, de ouders als de leerkrachten. Ik wil hier enkele gevolgen bespreken, waarmee ik als stagiaire brugfiguur het vaakst mee geconfronteerd werd gedurende de stage.

Ten eerste is er een grotere schoolachterstand van allochtone leerlingen, wat zich uit in meer overzitten en meer doorstroming naar het bijzonder onderwijs.²⁴ Ik wil hier echter niet enkel meertaligheid als oorzaak hiervan aangeven, maar terug verwijzen naar bovenstaande factoren die ook een invloed hebben op de schoolloopbaan van de kinderen.

Daarnaast ondervond ik ook dat de taalvaardigheid van de leerlingen van een relatief laag niveau is.

Op het niveau van de ouders en leerkrachten ondervond ik vooral de moeilijke communicatie. Ouders zetten niet vlug de stap naar leerkrachten, bijvoorbeeld voor een informeel gesprek, of informatie over de resultaten van hun kinderen e.d. Maar ook de drempel bij de leerkrachten om naar de ouders te stappen, ligt naar mijn ervaring te hoog: ofwel is er schrik om ernaar toe te stappen, ofwel denken leerkrachten dat ouders niet geïnteresseerd zijn?

Geregeld moet de school dan ook beroep doen op tolken voor bepaalde gesprekken met ouders. Er is namelijk nog een groot verschil tussen een informeel gesprek en een inhoudelijk gesprek omtrent schoolresultaten. Dit gegeven verhoogt voor sommige leerkrachten de drempel tot communicatie met anderstalige ouders.

Algemeen ondervond ik vooral het verschil in culturen. De kloof tussen het schoolmilieu en thuismilieu bestaat nog steeds en is zelfs nog groter geworden.²⁵ Een open houding van beide groepen naar elkaar toe zijn essentieel in dergelijke school. Kennis van interculturele communicatie is allesbehalve overbodig!

4 Meertaligheid en de plaats van de school

²⁴ SLAOUÏ, R., op.cit., p.1

²⁵ Brugfiguren in Gent: evaluatieverslag 2001. niet gepubliceerde tekst, Gent, pedagogische begeleidingsdienst, 2001, p.9.

De meeste kinderen op de stageplaats zijn successief tweetalig. Zij komen pas met het Nederlands in contact op school. Het is pas op school dat de kinderen het Nederlands leren. Vaak spreken ze noch thuis noch met vrienden de Nederlandse taal. In het aanleren van het Nederlands speelt de school dus een belangrijke rol voor het meertalig kind.

De school is dé plaats waar het kind Nederlands leert. Taal speelt een belangrijke rol in de schoolse ontwikkeling van de kinderen. Kinderen die slechts gebrekkig Nederlands kunnen, hebben meer kans op schoolachterstand, wat zich uit in meer overzitten en een grotere doorverwijzing naar Bijzonder Onderwijs. Schoolachterstand resulteert op zijn beurt dan weer op beperktere doorstroming naar het voortgezet onderwijs, sociale uitsluiting en meer kans op werkloosheid of een minder goede positie op de arbeidsmarkt.²⁶ In die zin speelt taal een belangrijke rol in integratie. Vooral het basisonderwijs speelt een grote rol in de schoolse ontwikkeling. Na het basisonderwijs maakt men immers de keuze naar welk soort middelbaar onderwijs men doorstroomt. De school moet zich bewust zijn van de grote taak die op haar schouders ligt. De school is er mede verantwoordelijk voor dat het kind een bepaald niveau van het Nederlands bereikt. Via taal komt men immers tot sociale integratie in onze maatschappij. Een goede kennis van het Nederlands verhoogt kansen.

Niet alleen omdat het onderwijs kansen kan verhogen voor meertalige kinderen, moet de school zich van haar belangrijke plaats bewust zijn. Ook de manier waarop scholen omgaan met de meertaligheid van hun leerlingen heeft een weerslag op alle meertalige kinderen. Welk beeld wil de school de kinderen geven over meertaligheid? Vanuit welke visie worden meertalige kinderen benaderd? Met andere woorden, welke spiegel houdt de school de kinderen voor? Eerder in dit hoofdstuk zagen we dat we via taal over onszelf denken. Hoe de school tegenover de moedertaal van bepaalde kinderen staat, heeft dus een weerslag op het zelfbeeld van deze kinderen.

Dat ook de houding van de school belang heeft in het proces van tweedetaalverwerving komt uitgebreid aan bod in hoofdstuk drie.

²⁶ VANDENBROECK, M., op. cit., p.174.

Hoofdstuk 2 Perceptie van meertaligheid: een onderzoek

Om de perceptie van leerkrachten op meertaligheid te weten, stelde ik een vragenlijst op die peilde naar de persoonlijke visie van leerkrachten op verschillende aspecten die verband houden met meertaligheid zoals meertalige leerlingen, ouders die geen Nederlands praten en tweedetaalverwerving.

In dit hoofdstuk beschrijf ik die vragenlijst, bespreek ik de belangrijkste vaststellingen en geef ik enkele conclusies aan. In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 3 ga ik verder in op theoretische achtergronden bij de stellingen.

1 Een vragenlijst

Ten eerste vroeg ik me af of de school een algemeen taalbeleid heeft. Een taalbeleid is een beleid dat het taalgebruik op school en in de klas regelt, zodat iedereen zich aan dezelfde regels houdt. Een taalbeleid is ook duidelijk is naar de ouders toe. Dus deed ik navraag bij de directie. Maar de school heeft geen taalbeleid.²⁷ Er zijn helemaal geen regels en afspraken die het taalgebruik van de leerlingen en ouders vastlegt.

Bijgevolg bepaalt elke leerkracht voor zich wat kan en wat niet kan op school. Er is geen breder kader dat de regels vastlegt waar elke leerkracht zich aan houdt.

Leerkrachten handelen vanuit hun eigen referentiekader, vanuit wat ze zelf aanvaardbaar vinden. Daarom vond ik het belangrijk om eens stil te staan bij de perceptie van leerkrachten op hun meertalige kinderen en hun ouders.

Maar ook doordat ik zelf meer begon te lezen over de verschillende aspecten die met meertaligheid te maken hebben, ontwikkelde ik er stilaan een onderbouwde mening over. Ik werd dan ook nieuwsgierig of leerkrachten die met meertalige kinderen geconfronteerd worden ook een mening hebben over het thema. Ik vroeg me af hoe leerkrachten aankijken tegen hun meertalig publiek, zowel de ouders als de leerlingen.

Een eerste vragenlijst die ik opstelde was een open lijst met ongeveer 20 vragen. De lijst was lang en de leerkrachten zouden er bij het invullen nogal wat tijd en werk in moeten steken omdat ik bij elke vraag vroeg naar redenen en motivatie voor een welbepaald antwoord. Om die reden vond mijn stagebegeleidster, Mieke Blancke, de lijst niet goed. Het invullen zou teveel inspanning vergen. Ik veranderde de vragen: in plaats van open antwoorden, stelde ik stellingen op, waarop geantwoord wordt door het omcirkelen van het cijfer dat overeenstemt met de keuze, gaande van het cijfer 1 (helemaal niet akkoord) tot het cijfer 5 (volledig akkoord).

2 Doel van de stellingen

Voor ik de lijst opnieuw opstelde, stond ik even stil bij wat ik nu precies wilde ondervragen. Ik moest doelen omschrijven, zodat ik zeker ondervroeg wat ik precies wil weten. Bovendien is de doelstelling enger geworden met het omvormen van open

²⁷ VAN DE VIJVER, R., (directeur), Mondelinge mededeling, via informeel gesprek, d.d. 15 januari 2005.

vragen naar stellingen. Met deze stellingen kon ik niet meer peilen naar het waarom van bepaalde antwoorden. De motivatie, de reden voor bepaalde antwoorden is op deze manier verloren gegaan.

Even had ik nog het idee om met de leerkrachten achteraf een kort gesprek te hebben waarin ik hen vroeg naar hun motivatie voor bepaalde antwoorden. Dit was echter voor de school niet mogelijk vermits er een doorlichting op komst was, waardoor de leerkrachten andere dingen hadden om zich op te concentreren.

Alvorens de open vragenlijst te hervormen stelde ik enkele hoofdvragen op waarrond ik de stellingen zou formuleren:

- Zijn leerkrachten op de hoogte van hun eigen invloed in het proces van tweedetaalverwerving?
- Welk belang hechten de leerkrachten aan de moedertaal van de kinderen?
- Ervaren leerkrachten meertaligheid als een probleem, zowel in de klas als daarbuiten en hoe gaan ze ermee om, zowel in de klas als erbuiten?

Een algemene doelstelling die ik voor ogen had bij de start van de vragenlijst was het feit dat ik de leerkrachten wou laten nadenken over de meertaligheid van hun leerlingen. Ik wou leerkrachten eens laten nadenken over hun inzicht in tweedetaalverwerving, hun eigen visie op meertaligheid, hun visie op de thuistaal van de kinderen.

Onrechtstreeks peilde ik niet alleen naar hun visie op meertaligheid. De manier waarop je tegen meertaligheid aankijkt zegt niet alleen iets over deze meertaligheid, maar zegt veel over de manier waarop je tegen de maatschappij aankijkt en de manier waarop je met culturele identiteiten omgaat.²⁸

Maar ook voor Mieke, mijn stagebegeleidster leek het interessant om eens naar de perceptie van de leerkrachten op meertaligheid te kijken. Ook zij was dus nieuwsgierig naar de resultaten.

3 De stellingen

Daarna stelde ik de lijst met stellingen op. U vindt deze lijst als bijlage op het einde van deze scriptie. Een deel van de stellingen waren opgesteld rond de drie hoofdvragen, beschreven in punt 2.2.

Voorbeeld: "Hoe ik, als leerkracht, tegenover de thuistaal van de kinderen aankijk, bepaalt mee hun motivatie om Nederlands te leren."

Een ander deel peilde naar een meer algemene visie over meertalige kinderen en hun ouders.

Voorbeeld: "Meertalige ouders en leerlingen zijn een verrijking voor onze school."

²⁸ VANDENBROECK, M., Studiemoment SCW. interview, Gent, Arteveldehogeschool, 2 maart 2005.

In totaal deelde ik dertien vragenlijsten uit: aan alle leerkrachten van de lagere school, de juf anderstalige nieuwkomers, de GOK-leerkrachten en de zorgcoördinator²⁹. Van de dertien vragenlijsten kreeg ik er tien terug. Ik kon niet controleren van wie ik de lijst niet teruggekregen had, aangezien ze anoniem ingevuld werden. Ik vind het jammer dat ik niet alle vragenlijsten teruggekregen heb. Zo heb ik door omstandigheden bijvoorbeeld de lijst van de leerkracht anderstalige nieuwkomers niet teruggekregen. Ik had graag een vergelijking gemaakt tussen de leerkrachten en de juf anderstalige nieuwkomers.

4 De resultaten

Omdat het onmogelijk is alle ingevulde lijsten als bijlage aan deze scriptie toe te voegen, geef ik een kleine uiteenzetting over de belangrijkste vaststellingen die ik deed.

Alle leerkrachten (10/10) zijn ervan overtuigd dat de kinderen Nederlands moeten leren omdat dit hun kansen in de maatschappij verhoogt.

Leerkrachten vinden het prioritair om de kennis van het Nederlands tot een zo hoog mogelijk niveau te brengen. Ook voor het verloop van de overige lessen is een goede kennis van het Nederlands immers belangrijk. De leerlingen leren niet enkel Nederlands tijdens de lessen Nederlands. Ook in vakken als wiskunde en Wereldoriëntatie is Nederlands belangrijk. Het merendeel vindt dan ook dat de school moet investeren in extra lessen Nederlands voor alle kinderen van de school. Vanuit de visie dat het leren van Nederlands heel belangrijk is, moeten de antwoorden op de stellingen begrepen worden. Nederlands leren staat voor leerkrachten centraal.

Zes van de tien leerkrachten vindt dat een goede kennis van het Nederlands primeert op een goede kennis van de moedertaal. Het merendeel tolereert dan ook geen andere taal dan het Nederlands op school. Men maakt hierbij geen verschil tussen de klas en de speelplaats. Zeven van de tien leerkrachten laten geen andere taal toe in de klas en vijf ervan bestraffen kinderen ook wanneer ze hen in hun moedertaal tegen elkaar horen praten op de speelplaats.

Over de stelling dat kinderen met een andere moedertaal altijd leerachterstand hebben gaan zes leerkrachten niet akkoord. Twee hebben er geen mening over en twee leerkrachten vinden dat kinderen met een andere moedertaal altijd leerachterstand hebben.

Wanneer ik ging kijken naar de antwoorden binnen éénzelfde lijst, merkte ik dat heel wat leerkrachten akkoord gaan met de stelling dat het verbieden van de moedertaal niet echt respectvol is tegenover die taal en cultuur, maar tegelijkertijd verbieden ze het spreken van die moedertaal wel en bestraffen ze het zelfs wanneer ze het horen. Bovendien vinden vijf ondervraagden niet dat de school een negatief signaal geeft aan de kinderen wat betreft het verbieden van de eigen taal op school.

Ook over de rol van de ouders hebben de leerkrachten een mening. Mijn indruk is dat de nadruk vooral wordt gelegd op de plichten van de ouders omtrent het Nederlands. Zo vinden 8 leerkrachten dat ouders een slecht voorbeeld geven aan hun kinderen wanneer zij zelf geen Nederlands kunnen.

²⁹ Gok leerkracht en zorgcoördinator zijn allen leerkracht lager onderwijs van opleiding.

Ook vinden zij dat, wanneer mensen zich in een ander land gaan vestigen, zij in de eerste plaats de taal van dat land moeten leren (7/10).

Bij de stelling of ouders al dan niet verwend worden op school doordat de school beroep kan doen op tolken, gaan drie van de tien mensen akkoord.

Bij de stellingen die gaan over het proces van tweedetaalverwerving en de factoren die een invloed hebben op tweedetaalverwerving, merk ik dat het cijfer drie vaker omcirkeld werd. Iets vaker dan in de andere stellingen hebben de leerkrachten dus geen mening of weten ze het antwoord niet.

Een opvallende vaststelling vond ik dat vier leerkrachten vinden dat hun houding tegenover de thuistaal van de kinderen geen invloed heeft op de motivatie van de kinderen om Nederlands te leren. Ook vier leerkrachten zijn niet akkoord met deze stelling en twee hebben geen mening.

De ondervraagden hechten wel belang aan het taalaanbod thuis in de moedertaal (7/10). Vier personen hechten ook belang aan het bereikte niveau van de moedertaal als basis voor het verwerven van een tweede taal.

Wanneer ik ten laatste de stellingen bekijk die een algemeen beeld vragen over meertaligheid, lijkt het merendeel er positief tegen aan te kijken. Negen van de tien leerkrachten ervaren meertaligheid als een meerwaarde voor de kinderen; zeven van de tien geven aan dat ze meertalige kinderen en hun ouders een verrijking voor de school vinden.

5 Conclusies

De leerkrachten lijken positief aan te kijken tegenover de meertaligheid van hun leerlingen. Toch kan ik niet zeggen dat dit tot uiting komt in alle antwoorden. Opvallend was dat binnen éénzelfde vragenlijst somstegenstrijdig geantwoord werd: het verbieden van de moedertaal is niet respectvol tegenover een bepaalde cultuur, maar tegelijkertijd mag de school het spreken van een moedertaal dan het Nederlands wel verbieden.

Ten tweede ervaar ik ook dat leerkrachten het aspect taal te vaak binnen de context van de klas zien. Het Nederlands leren is prioritair en mag zelfs ten koste gaan van de kennis van de moedertaal. De link tussen moedertaal en identiteit, zoals ik die beschreef in hoofdstuk 1 wordt weinig gelegd.

Het investeren in extra lessen Nederlands vinden alle leerkrachten nodig. Dit merkte ik tijdens de taalbadklassen die ik organiseerde tijdens de stage die ik deed op de school. Leerkrachten stonden positief tegenover dit project en hielpen mee om kinderen te motiveren naar de taalbadklas te komen. De vraag is maar of de taalbadklassen wel tegemoet komen aan de behoeften van zowel leerkrachten als ouders? Deze lessen werden immers enkel voor de eerste graad ingericht. Ik vind dit echter een heel belangrijke conclusie, waarvan ik echt vind dat ze door de leerkrachten gecommuniceerd moet worden naar het beleid van de school toe.

Factoren die tweedetaalverwerving beïnvloeden zijn onvoldoende gekend. Voor een beschrijving van die factoren verwijs ik naar volgend hoofdstuk.

Hoofstuk 3 Tweedetaalverwerving en meertaligheid

In hoofdstuk 2 besprak ik de stellingen zoals de leerkrachten die hadden beantwoord. In dit hoofdstuk ga ik er de literatuur op na. De stellingen die in hoofdstuk 2 aan bod kwamen, krijgen in dit en volgend hoofdstuk een antwoord vanuit de theorie. In het leren van een tweede taal is een belangrijke rol weggelegd voor leerkrachten. Binnen de klassieke onderwijsvorm gebeurt het leren van een tweede taal immers grotendeels in de klas. Het is dus belangrijk dat leerkrachten voldoende op de hoogte zijn van de factoren die een goede tweedetaalverwerving kunnen beïnvloeden. Naar mijn mening is de kennis van die factoren echter niet voldoende. Daarom zal ik binnen deze scriptie dit hoofdstuk wijden aan tweedetaalverwerving en beschrijf ik de factoren die tweedetaalverwerving beïnvloeden waarin we zullen zien welke de invloed van de school is en welke de rol is van de leerkracht.

1 Tweedetaalverwerving

1.1 Begripsomschrijving

Tweedetaalverwerving³⁰ is het verwerven van een taal nadat de moedertaal al tot op een zeker niveau verworven is. Het begrip tweede taal zegt niets over het beheersingsniveau van die taal, het verwijst wel naar de volgorde waarin talen geleerd zijn. Tweedetaalverwerving is helemaal niet hetzelfde als vreemde taalverwerving. Dat laatste vindt plaats wanneer iemand een taal leert, die in de gemeenschap waar hij leeft niet gesproken wordt.

Wanneer ik hier een cursus Spaans volg is dat vreemde taalverwerving. Wanneer ik echter immigrer naar Spanje en daar Spaans leer, is dat T2-verwerving.

Er kan sprake zijn van gestuurde en ongestuurde T2 verwerving. Ongestuurde T2 verwerving heeft plaats wanneer iemand de T2 oppikt op een natuurlijke wijze, zoals hij dat doet met zijn moedertaal. Iemand die een T2 ongestuurd verwerft is sterk afhankelijk van zijn omgeving. We spreken van gestuurde T2-verwerving wanneer de persoon de T2 leert via boeken of via het onderwijs. De T2 die geleerd wordt noemt men de doeltaal, in dit geval is dat het Nederlands.³¹

De kinderen van Basisschool Victor Carpentier leren vooral Nederlands in het onderwijs. Hoewel dit geen specifiek T2 onderwijs is, omdat het leren van de tweede taal geïntegreerd wordt in het gewoon onderwijs, is er toch grotendeels sprake van gestuurde T2-verwerving. Toch vindt er ook ongestuurde T2 verwerving plaats. Kinderen spreken immers ook op de speelplaats Nederlands of met vriendjes, die hun moedertaal niet spreken.

³⁰ Het begrip tweedetaalverwerving zal ik afkorten met T2 verwerving. T1 is de eerste taal, de moedertaal.

³¹ Vrij naar: APPEL, R., en VERMEER, A., Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs. Bussum, Coutinho, 1994, p. 11-13.

1.2 Factoren die tweedetaalverwerving beïnvloeden

In het onderzoek naar zowel T1- als T2 verwerving kwam men tot de conclusie dat er heel wat verschillen zijn tussen T1- en T2-verwerving. Tussen T1-verwerwers zijn onderling weinig verschillen op te merken. De meeste kinderen beginnen op ongeveer dezelfde leeftijd te praten en ze doorlopen hetzelfde proces. Dit in tegenstelling tot het T2-verwerven, waarbij er heel wat onderlinge verschillen te vinden zijn: de één leert de T2 betrekkelijk snel en tot op een hoog niveau, terwijl de ander slechts trage vorderingen maakt en blijft steken op een betrekkelijk laag niveau. Er is dus sprake van verschillen zowel in het tempo van T2-verwerving, als in het bereikte eindniveau van de T2.

Onderzoek naar T2-verwerving vertrok vanuit de vraag waarom de ene groep kinderen het moeilijker hebben dan andere in het leren van een tweede taal.³²

Uit onderzoek bleek dat er voor een goede T2-verwerving voldaan moet worden aan een aantal voorwaarden.

Dat onderzoek kwam in de jaren vijftig kwam pas echt goed op gang. Sindsdien hebben er zich reeds een aantal verschuivingen in het onderzoek voorgedaan: waar men in het begin vooral de nadruk legde op het belang van individuele en persoonlijke factoren verschoof dat geleidelijk naar het belang van de bredere sociale context waarin de T2-verwerver zich bevindt.

Om volledig te zijn zou ik een driehonderdtal beïnvloedende factoren moeten bespreken.³³ Ik haal er de belangrijkste uit, zowel op het individueel niveau als de sociale context, te beginnen met de individuele factoren

1.2.1 Leeftijd

Een belangrijk aspect binnen deze beïnvloedende factor is de leeftijd waarop wordt begonnen met het aanleren van de T2. Uit de resultaten van het onderzoek dat Patkowski deed in 1982 constateert hij dat er voor de verwerving van een tweede taal een sensitieve periode bestaat. Dit is de periode tot het einde van de puberteit. Ook het onderzoek van Oyama, stelt dat wanneer men start met T2-verwerving voor het einde van de puberteit, men in staat is een bijna accentloze T2 te spreken.

Hoe jonger men met T2-verwerving start, hoe beter dus het bereikte eindniveau van de T2-verwerving. Dit zegt ons enkel iets over het eindniveau, maar niet over het tempo. De stelling dat hoe jonger men met de T2-verwerving start, hoe sneller men leert, gaat niet op. Eerder het omgekeerde geldt: oudere T2-leerders zullen sneller leren vermits zij reeds over een aantal talige vaardigheden beschikken. Maar oudere T2-leerders hebben dan weer last van het plafondefect: dit is een soort stagnatie van de T2. Behalve op het vlak van woordenschat vindt er dan geen uitbreiding van de T2-vaardigheid meer plaats. Oudere T2-leerders zijn bovendien meer geremd om de T2 te spreken omdat ze zich meer bewust zijn van de fouten die ze maken.³⁴

Beter is dus om op jongere leeftijd en dan zeker voor het eind van de puberteit, te starten met de T2-verwerving. Het proces zal hierdoor niet sneller gaan, maar het eindniveau zal zeker en vast hoger zijn dan wanneer men op oudere leeftijd start. Het

³² Vrij naar: Ibid, p. 53-54.

³³ Vrij naar: VANDENBROECK, M., op.cit. p. 177.

³⁴ Vrij naar: APPEL, R., en VERMEER, A., op.cit. p. 55-59.

aanleren van een T2 is ook op oudere leeftijd nog mogelijk, maar deze zal nooit het niveau van de moedertaal bereiken.

De meeste kinderen op de stage starten vanaf de kleuterschool met het aanleren van het Nederlands. Het zijn onderinstromers omdat ze reeds vanaf de kleuterschool met de T2 in contact komen.

De kinderen komen dus rond de leeftijd van drie à vier jaar in contact met de T2. Onderzoek beweert dat deze kinderen dus een niveau van Nederlands kunnen bereiken dat overeenkomt met het niveau van de moedertaal en dat het mogelijk is deze tweede taal accentloos uit te spreken.

1.2.2 Intelligentie

Om het verband tussen intelligentie en T2-verwerving wordt er een onderscheid gemaakt tussen twee vormen van taalvaardigheid. Ten eerste is er de Cognitief Abstracte Taalvaardigheid en ten tweede de Dagelijks Algemene Taalvaardigheid. Deze begrippen verwijzen respectievelijk naar een soort taalvaardigheid die cognitief veeleisend en abstract is en naar een taalvaardigheid zoals die gebruikt wordt in de dagelijkse interactie.

Voor de laatste vorm van taalvaardigheid bestaat er geen verband met intelligentie. Iedereen is in staat een tweede taal te leren tot op het niveau van de dagelijkse interactie. Maar intelligentie speelt wel een rol bij abstracte taalvaardigheid. Iemand kan dus een hoog niveau van dagelijkse taalvaardigheid ontwikkelen terwijl het niveau van abstracte taalvaardigheid laag is. Volgend voorbeeld uit mijn stagepraktijk toont dit aan.³⁵

Op een dag bracht ik I. naar huis. Gedurende de hele weg praatte hij aan één stuk door: over school, thuis... hij zweeg niet. Mijn indruk was dat iemand die zo verbaal is, wel goed moest presteren op school. Het tegendeel was echter waar: Izzet scoorde slecht op Nederlands en ook wiskunde was zwak, vooral de vraagstukken. Het probleem was de taal.

De uitdaging voor de school zal niet alleen het aanleren van het Nederlands op het niveau van het dagelijks taalgebruik zijn, maar ligt vooral in het cognitief abstract taalgebruik.

1.2.3 Moedertaal (T1)

In welke mate heeft de ontwikkeling van de eerste taal, de moedertaal, invloed op de ontwikkeling van de tweede taal? In het antwoord op deze vraag kan ik de hypothesen van één van de grootste onderzoekers op dit terrein niet vergeten, Jim Cummins. Hij onderzocht de invloed van meertaligheid in verschillende situaties en hij ontwikkelde twee hypothesen: de afhankelijkheidshypothese en de drempelhypothese: " Volgens de afhankelijkheidshypothese is de vaardigheid in de tweede taal voor een groot deel afhankelijk van de vaardigheid in de eerste taal."³⁶ Deze hypothese stelt dus dat

³⁵Ibid, p. 62.

³⁶ APPEL, R., (red.), Minderheden: taal en onderwijs. Muiderberg, Coutinho, 1986, p. 20.

wanneer het niveau van de moedertaal onvoldoende is, het niveau van de tweede taal dit ook zal zijn. Het blijven stimuleren van de verdere verwerving van de T1 blijft dus belangrijk.

Een tweede hypothese die Jim Cummins stelde is de drempelhypothese. "Volgens de drempelhypothese moeten zowel de eerste als de tweede taal boven een bepaald niveau komen (drempel) voordat tweetaligheid zijn vruchten kan afwerpen voor de cognitieve ontwikkeling."³⁷

Ook deze hypothese stelt dus dat een blijvende stimulering van de verwerving van de moedertaal een positief effect heeft op het niveau van de tweede taal.

Onderzoeker Jim Cummins kwam tot deze beide hypothesen na zijn onderzoek naar de effecten van meertalige onderwijsprogramma's. In deze meertalige programma's werd eerst les gegeven in de T1 met een geleidelijke overschakeling naar het lesgeven in de T2. Deze programma's werden dan vergeleken met programma's waarbij onmiddellijk in de T2 werd lesgegeven. Hieruit bleek dat de kinderen die deelnamen aan de lessen uit de meertalige programma's gelijk of zelfs hoger scoorden dan den kinderen die les volgden in de T2, terwijl zij er veel minder les in hadden gekregen.³⁸

Stellen dat de moedertaal weinig tot geen belang heeft in het verwerven van een tweede taal is dus niet juist. Integendeel, deze beide hypothesen geven de moedertaal van de kinderen juist meer betekenis dan algemeen gedacht wordt. Men gaat er meestal van uit, en dat bleek ook uit het onderzoek bij de leerkrachten, dat men voor het leren van de tweede taal de moedertaal op school moet verbieden.

In deze beïnvloedende factor ligt een belangrijke rol voor zowel ouders, als voor leerkrachten en bovendien voor de communicatie tussen beide. Ten eerste blijft communicatie in de eigen taal voor meertalige kinderen belangrijk, vermits het hun T2-niveau bepaalt. Ouderinformatie over de eerste taal is essentieel. Kinderen en ouders stimuleren om in de eigen taal te blijven communiceren is dus de boodschap. Maar eerst zullen ook leerkrachten het belang van de eerste taal moeten erkennen zodag zij binnen de school de thuistaal van de kinderen betekenis kunnen geven.

1.2.4 Taalcontact

Vanuit voorgaande afhankelijkheidshypothese kunnen we afleiden dat niet alleen het taalaanbod in de tweede taal, maar ook het taalaanbod in de eerste taal van invloed is. Communicatie in de moedertaal tussen ouders en kinderen blijft belangrijk. Door mondelinge communicatie met de ouders ontwikkelen kinderen een soort talige vaardigheid die alleen maar ten goede kan komen aan de T2-verwerving.

Een negatieve tendens is hier echter op te merken. "Binnen de eerste generatie immigranten is de taal ingebed in een rijke infrastructuur. In latere generaties wordt de eigen taal meestal alleen nog gebruikt in een beperkter aantal domeinen."³⁹

Ook hierin ligt dezelfde rol voor ouders weggelegd. Het is van belang dat de kinderen een voldoende talig aanbod krijgen. Verhaaltjes, liedjes, ook in de moedertaal, zijn positief. Kinderen leren er talige vaardigheden door.

³⁷ Ibid, p. 20.

³⁸ Vrij naar: APPEL, R., en VERMEER, A., op.cit. p. 63-66.

³⁹ NARAIN, G., en VERHOEVEN, L., Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. Studies in Meertaligheid deel 5, p. 18.

Maar ook het aanbod van de tweede taal moet voldoende rijk aanwezig zijn. Niet alleen moet er voldoende tijd geïnvesteerd worden in de tweede taal. Het aanbod van die tweede taal moet ook kwalitatief zijn, het moet interessant zijn voor de T2-verwerver.⁴⁰ Hierin ligt de rol van het onderwijs.

1.2.5 Attitudes en motivatie

Net zoals wij een bepaalde houding hebben tegenover bepaalde sociale groepen, zo heeft ook de T2-leerder een houding tegenover de doeltaalgemeenschap d.w.z. de groep die de te leren taal spreekt. "De attitude tegenover de gemeenschap wordt overgedragen op de taal van die gemeenschap."⁴¹ Die houding zal dan ook bepalend zijn voor de motivatie waarmee een T2-verwerver de T2 zal leren. Er zijn twee opties: ofwel kunnen T2-leerders zich open opstellen tegenover de cultuur en taal van de doeltaalgemeenschap ofwel sluiten ze er zich van af. Men wil zich identificeren met de andere cultuur of wil men dat gewoonweg niet.

Vanuit beide attitudes kan een andere vorm van motivatie afgeleid worden. Een eerste vorm is de integratieve motivatie. Deze heeft een positieve invloed op de T2-verwerving. T2-leerders met dit soort motivatie willen graag deelnemen aan de cultuur van de doeltaalgemeenschap. Ze willen zich ermee identificeren en dus ook hun taal leren; de motivatie is groot.

Daartegenover bestaat er ook instrumentele motivatie, die een eerder negatieve invloed heeft op de T2-verwerving. Er is geen interesse in de cultuur van de doeltaalgemeenschap. De tweede taal wordt enkel geleerd in functie van het kunnen uitoefenen van bepaalde taken.

Onderzoek wees uit dat kinderen die zich sterk identificeerden met hun leeftijdsgenoten meest vooruitgang boekten.⁴²

Niet alleen de attitude en motivatie van het kind is van tel. Ook de manier waarop het gezin tegen de doeltaalgemeenschap aankijkt, heeft een invloed op het kind dat de doeltaal van die gemeenschap leert. Wanneer de schrik om de eigen taal te verliezen groter is dan de behoefte om de nieuwe taal te leren, is de T2-vaardigheid meestal gering. Wanneer ouders vrezen dat het leren van een T2 inhoudt dat het kind volledig vervreemdt van de eigen taal en cultuur is het niet verwonderlijk dat dit bij de ouders weerstand teweegbrengt. Het gaat hier om de keuze tussen assimilatie of instandhouding van de eigen cultuur.⁴³ Betekent groeien op het één vlak, verlies op een ander? Is het òf het een óf het ander of zijn beide mogelijk?⁴⁴

In "De Blik van de Yeti" zien we dat er in plaats van twee, vier strategieën mogelijk zijn om met meertaligheid om te gaan. Het gaat om de attitudes tegenover de volledige taalgroep, in plaats van tegenover individuen.

Een eerste strategie is de assimilatiestrategie. Bij deze strategie blijft er maar één taal over: de te leren taal. Het leren van de tweede taal gaat dus volledig ten koste van de tweede taal. Een tweede mogelijkheid is de integratiestrategie, waarbij de nieuwe en de

⁴⁰ VANDENBROECK, M., op.cit. p. 180.

⁴¹ APPEL, R., en VERMEER, A., op.cit. p. 70.

⁴² Vrij naar: ibid. p. 69-71.

⁴³ Vrij naar: APPEL, R., op.cit. p. 39.

⁴⁴ VANDENBROECK, M., Studiemoment SCW. interview Gent, Arteveldehogeschool, 2 maart 2005.

eerste taal naast elkaar blijven bestaan. Een voorlaatste strategie is de separatiestrategie, waarbij zowel de eerste als de tweede taal behouden blijft, maar er is geen enkel contact tussen beide taalgroepen. Een laatste strategie is de deculturatiestrategie, waarbij men zich met geen enkele groep identificeert, waardoor het niveau van beide talen eerder laag zal zijn.⁴⁵

1.2.6 Instructie van de tweede taal

Evenals een attitude tegenover een welbepaalde taalgroep, hebben we ook een attitude tegenover een taal op zich.

Bepaalde talen worden als minderwaardig bestempeld dan andere. Een attitude tegenover een taal heeft invloed op de manier waarop de T2 geïnstalleerd wordt. De taal van minderheden wordt vaak negatief gestigmatiseerd, het is een taal die minderwaardig is aan het Nederlands dus moet het Nederlands zo snel mogelijk geleerd worden.

Afhankelijk van de status van de taal maakt de literatuur een verschil tussen submersieprogramma's en immersieprogramma's.

De kinderen van immersieprogramma's behoren tot de dominante groep. Zij spreken de meerderheidstaal, die zeer gerespecteerd wordt. De T2 wordt geleidelijk geïntroduceerd. Leerkrachten hebben positieve verwachtingen over de resultaten.

Submersieprogramma's daarentegen worden opgezet voor kinderen die een taal spreken met een lage status zonder dat er sprake is van veel steun van ouders en leerkrachten. Uit onderzoek bleek dat de T2-vaardigheid van kinderen uit submersieprogramma's geringer is dan die van de kinderen uit immersieprogramma's. De verklaring ligt in het feit dat de T1 van kinderen in immersieprogramma's niet bedreigd wordt. Die T1 heeft een hoge status en mag blijven gebruikt worden.

Dit is te vergelijken met de situatie in Brussel: Franstalige kinderen die Nederlandstalig onderwijs volgen. Frans is evenals het Nederlands een meerderheidstaal. Beide talen mogen dus blijven bestaan.

Bij submersieprogramma's geeft men prioriteit aan de T2 omdat de moedertaal een lagere status heeft. De eigen taal wordt weggedrukt, waardoor een negatieve houding tegenover de dominante taal kan ontstaan. Dit kan een negatief effect op de taalontwikkeling van de kinderen hebben. Evenals een negatieve houding tegenover de dominante taal, kunnen kinderen ook negatieve gevoelens ontwikkelen tegenover de eigen taal, wanneer ze te vaak negatieve signalen krijgen over de eigen taal en cultuur. Kinderen ontwikkelen schaamtegevoelens tegenover de eigen taal.⁴⁶

1.2.7 De plaats waar de tweede taal verworven wordt

"In welk schooltype een kind ook zit, voor alle kinderen, buitenlandse en Nederlandse, meertalige of eentalige, geldt dat basisveiligheid de eerste voorwaarde is voor ontwikkeling en schoolsucces."⁴⁷ Een eerste voorwaarde, waar de school in het algemeen een belangrijke rol in speelt, is een gevoel van veiligheid creëren voor alle

⁴⁵ Vrij naar: VANDENBROECK, M., op.cit. p. 178-179.

⁴⁶ Vrij naar: NARAIN, G., en VERHOEVEN, L., op.cit. p. 19-20.

kinderen van de school. Pas als er sprake is van emotionele veiligheid en stabiliteit is zal dan ook het aanleren van een tweede taal effect hebben.⁴⁸ Leerkrachten kunnen wel moeite doen om kinderen op hun gemak te stellen, maar de vraag is of alle leerlingen dat verstaan?

Emotionele veiligheid kan naar mijn mening slechts worden gegarandeerd wanneer er met respect en op een positieve manier met alle andere talen wordt omgegaan.

Wanneer B., een jongen van Turkse afkomst, na de Herfstvakantie aansluit in de eerste kleuterklas huilt hij aan één stuk door gedurende de hele dag. Niet alleen komt hij in een volledig nieuwe omgeving terecht. Hij begrijpt ook niets van de omgeving vermits hij nog geen Nederlands heeft geleerd. Hij is ontroostbaar. Wanneer Mieke hem echter opvangt en enkele troostende woordjes in het Turks praat tegen hem, wordt hij zichtbaar rustiger.

2 Effecten van meertaligheid

2.1 Cognitieve effecten

Begin jaren 60 was het onderzoek naar de effecten van meertaligheid redelijk negatief: meertalige kinderen scoorden relatief lager op IQ-tests. Het feit dat de kinderen meertalig waren werd als schuldige aangewezen. De kinderen zouden op cognitief vlak in de war raken omdat het praten en denken niet in dezelfde taal gebeurt.

Eveneens ging men er van uit dat het aanleren van twee talen te belastend zou zijn voor de kinderen, waardoor de intellectuele ontwikkeling vertraging zou oplopen.

Bevindingen uit bovenstaand onderzoek werden echter in vraag gesteld. Het onderzoek hield immers geen rekening met het feit dat alle meertalige kinderen waarvan sprake, uit lagere sociaal – economische klassen kwamen en de taal waarin de test werd afgenomen, was niet diegene die ze best beheersten. Bovendien had de moedertaal van de kinderen een heel lage status. Wanneer wel rekening gehouden werd met deze factoren kwamen meertalige leerlingen er positiever uit.

Later onderzoek wees dan ook uit dat meertaligheid de intellectuele ontwikkeling wel positief kan beïnvloeden. We spreken dan wel over additieve meertaligen, wanneer het leren van de tweede taal niet ten koste gaat van de eerste taal.⁴⁹

Een vaakgestelde vraag is of kinderen beide talen niet door elkaar halen. Het antwoord hierop is negatief. Beide talen worden immers voor verschillende functies gebruikt. Het is duidelijk voor de kinderen wanneer welke taal gebruikt wordt. Op school spreekt men de tweede taal en in het gezin de eerste taal.⁵⁰

Net als velen, denken ook enkele leerkrachten dat meertalige kinderen meer schoolachterstand oplopen. Ik kan dit inderdaad niet ontkennen. Cijfers tonen immers aan dat allochtone kinderen meer dan autochtone kinderen blijven zitten of worden doorverwezen naar het Bijzonder Onderwijs. Leerkrachten wijzen meertaligheid ook

⁴⁷ WAGENENAAR, E., Taalbeleid voor meertalige kinderen in het speciaal onderwijs. Amsterdam, SWP, 2003, p. 116.

⁴⁸ Vrij naar: VANDENBROECK, M., op.cit. p. 187.

⁴⁹ Vrij naar: APPEL, R., Minderheden: taal en onderwijs. Muiderberg, Coutinho, 1986, p. 18-19.

⁵⁰ Meertaligheid is een geschenk. internet, 4 maart 2005.

vaak als schuldige van de schoolproblemen aan. Door taalproblemen krijgen allochtone kinderen schoolachterstand. Schoolachterstand wordt in feite gereduceerd tot taalproblemen. Een artikel uit het tijdschrift "Klasse" beschrijft echter het onderzoek dat een Nederlandse hoogleraar en integratiecentrum De Foyer te Brussel samen uitvoerden. Hun conclusie was dat wat veel meer dan het Nederlands de slaagkansen van allochtone leerlingen bepaalt, is de steun en het vertrouwen dat zij krijgen van thuis en van de leerkrachten.⁵¹ Natuurlijk is een goede kennis van het Nederlands een niet te onderschatten factor, maar hij moet dus genuanceerd worden. Schoolachterstand kan veel meer oorzaken hebben dan enkel taalproblemen.

2.2 Sociaal-emotionele effecten

Twee talen betekent twee culturen. Raken meertalige kinderen in de war wat betreft hun culturele identiteit? In hoofdstuk 1 wees ik reeds op het begrip meervoudige identiteit. Kinderen zijn hiertoe perfect in staat en nemen als vanzelfsprekend een andere identiteit aan in andere situaties. Op school ben ik immers ook niet dezelfde dan op de scouts of tijdens het weggaan. Pas wanneer de ene cultuur waartoe het kind behoort de andere cultuur negatief bestempelt, wordt een meervoudige identiteit problematisch.⁵²

Meertaligheid zou kinderen ook in staat stellen om flexibeler en creatiever te denken. Meertalige kinderen zouden een groter inlevingsvermogen hebben en kunnen beter relativeren.⁵³

⁵¹ Steun is stimulans. Internet, 4 maart 2005.

⁵² Vrij naar: VANDENBROECK, M., Studiemoment SCW. interview, Gent, Arteveldehogeschool, 2 maart 2005.

⁵³ Vrij naar: APPEL, R., op.cit. p. 21.

Hoofdstuk 4

Aanpak van meertaligheid op school

De vraag die ik wil stellen is niet of kinderen Nederlands moeten leren, want dat moeten ze. Goede kennis van het Nederlands is immers de sleutel tot sociale integratie. De vraag is echter wel op welke manier we dit tweedetaalonderwijs organiseren. In vorig hoofdstuk gaf ik de factoren aan die een invloed hebben op tweedetaalverwerving. We zagen dat er bepaalde factoren zijn die zowel het tempo als het eindniveau van de tweede taal beïnvloeden. In dit hoofdstuk sta ik stil bij het belang van de manier waarop de school het onderwijs voor meertalige leerlingen kan organiseren. "(...)Hieruit blijkt dat in het taalonderwijs het 'hoe' waarschijnlijk belangrijker is dan het aantal lestijden, al is er natuurlijk wel een minimum.⁵⁴ Niet alleen de beïnvloedende factoren, zoals die werden besproken in hoofdstuk drie, maar ook de manier waarop, hebben dus belang binnen het taalonderwijs.

De visie die een school heeft op meertaligheid speelt hier een grote rol. Vanuit die visie wordt immers vormgegeven aan het –al dan niet impliciet- taalbeleid van de school. De manier waarop een school haar tweedetaalonderwijs organiseert en de manier waarop ze omgaat met meertalige leerlingen, geeft een beeld van de perceptie van die school op meertaligheid. Een school zegt op die manier niet alleen iets over het taalgebruik op school maar zegt ons ook iets over de manier waarop ze naar die talen en culturen aankijkt. De school geeft dus aan alle kinderen van de school signalen mee, niet alleen specifiek over meertaligheid en taalgebruik, maar ook in het algemeen over andere culturen. Deze signalen die de school aan de kinderen meegeeft, mag een school niet onderschatten. Ze kunnen positief zijn, maar ook negatief. "Welk beeld geeft de school zowel aan allochtone als autochtone kinderen over een taal en cultuur als die taal op school verboden wordt?"⁵⁵

In dit hoofdstuk geef ik manieren aan waarop een school kan omgaan met meertalige leerlingen. Hoe kan onderwijs voor meertalige leerlingen georganiseerd worden? Ik vertrek daarbij vanuit verschillende uitgangspunten: welke betekenis geeft de school aan de thuistaal van de kinderen? Geeft de school apart tweedetaalonderwijs of is het geïntegreerd in het gewoon onderwijs?

Op het einde van dit hoofdstuk geef ik aan waar mijn persoonlijke visie bij aansluit, maar laat ik in het midden welke nu de beste manier is. Misschien blijven de verschillende vormen beter naast elkaar bestaan, zodat ouders en leerlingen de eigen keuze hebben voor een welbepaald soort onderwijs?

1 Onderwijs in eigen taal en cultuur

⁵⁴ LEMAN, J., (red.) Moedertaalonderwijs bij allochtonen, geïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur. Leuven, Acco, 1999, p. 94.

⁵⁵ VANDENBROECK, M., Studiemoment SCW. interview, Gent, Arteveldehogeschool, 2 maart 2005.

1.1 Begripsomschrijving

“Het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC), is een onderwijsvorm waarin een deel van het reguliere schoolprogramma verloopt in de taal van het land van herkomst van migrantenkinderen en/of gewijd wordt aan hun taal en cultuur.”⁵⁶ Binnen OETC bestaan er een viertal varianten. Een eerste vorm is het tweetalig onderwijs, waarbij men streeft naar een actieve, functionele tweetaligheid. Een tweede vorm is het zuiver moedertaalonderwijs, waar de moedertaal geïntegreerd is in het lessenpakket in de vorm van een taalvak. Een derde variant is het moedertaal- en cultuuronderwijs waarbij vakken die geen taalvakken zijn, gegeven worden in de T1, de moedertaal. Vaak gaat het om een combinatie van taal- en cultuurcomponenten. Een laatste variant is het bicultureel onderwijs. Tijdens de eerste jaren wordt er onderricht in de T1, met een geleidelijke overgang naar de T2. De eerste taal fungeert hierbij als hulpmiddel.⁵⁷ Bij het begin van OETC, in de jaren zeventig en tachtig, was het onderwijs in eigen taal en cultuur een belangrijke schakel in het terugkeerbeleid. De klemtoon lag op het realiseren van de mogelijkheid om terug te keren naar het land van herkomst. Daarom moesten kinderen onderwijs in de eigen taal krijgen. De klemtoon is echter verschoven toen duidelijk werd dat migranten hier zouden blijven. OETC werd dan gezien binnen het perspectief van de integratie van de migrantenkinderen.⁵⁸

1.2 Argumenten voor onderwijs in eigen taal en cultuur

Onderwijs in eigen taal en cultuur steunt op verschillende functies die het belang ervan aantonen. Twee functies geven het belang ervan aan binnen het onderwijs en binnen tweedetaalverwerving en twee andere functies beklemtonen het maatschappelijk belang. Vier functies die voor OETC pleiten, zoals beschreven in het artikel “Onderwijs in eigen taal en cultuur, een omstreden onderwijsvorm zijn:”⁵⁹

- bevorderen van tweedetaalverwerving
- ondersteuning van het leerproces
- meertaligheid
- identiteitsontwikkeling ondersteunen

1.2.1 Bevorderen van tweedetaalverwerving

In vorig hoofdstuk haalde ik reeds het belang aan van de eerste taal op het leren van de tweede taal in de vorm van de afhankelijkheids- en drempelhypothese van Canadees linguïst Cummins. Deze hypothesen komen terug in de argumentatie voor OETC.

⁵⁶ SIERENS, S., Het onderwijs in eigen taal en cultuur, een omstreden onderwijsvorm. In: Ramakers, J., (red.), *Migranten en onderwijs*. Steunpunt Migranten-Cahiers nr. 4, Leuven, Katholieke Universiteit, 1993, p. 77.

⁵⁷ Vrij naar: Ibid., p. 80-81.

⁵⁸ Vrij naar: DELRUE, K., HILLEWAERE, K., RAMAUT, G., Onderwijs in eigen taal en cultuur: van minimale voorwaarden naar optimale condities. In: SIERENS, S., VERLOT, M., *Cultuurstudies 3*, themanummer: Intercultureel Onderwijs, Gent, Universiteit Gent, 1997, p. 113

⁵⁹ Vrij naar: SIERENS, S., op.cit. p. 96-102.

De eerste hypothese stelt dat wanneer het niveau van de eerste taal onvoldoende is, het niveau van de tweede taal dat ook zal zijn. Vaardigheid in de tweede taal is afhankelijk van de vaardigheid van de eerste taal. Voldoende vaardigheid in de eerste taal wordt op die manier bijna noodzakelijk voor het leren van een tweede taal.

Volgens de drempelhypothese moet zowel de T1 als de T2 boven een bepaald niveau komen, voordat meertaligheid zijn vruchten kan afwerpen. Beide hypothesen pleiten zodoende voor een blijvende stimulering van de moedertaal en dit niet alleen op informele wijze maar ook gestuurd, via het onderwijs.

Onderzoek toonde ook effectief aan dat onderwijs in de eigen taal geen nadelen oplevert voor tweedetaalverwerving. Het leren van de moedertaal gaat dus niet ten koste van de tweede taal. Bij uitsluitend Nederlands leren geldt eerder het omgekeerde: het leren van de tweede taal gaat ten koste van de moedertaal.

Wat echter in het midden lijkt te blijven is het effect van OETC op het tempo van tweedetaalverwerving. OETC levert dus geen nadelen op voor tweedetaalverwerving, maar is het dan voordeliger en zorgt het voor een snellere tweedetaalverwerving?

OETC onderwijs sluit aan bij de integratiestrategie, waarbij twee talen naast elkaar mogen blijven bestaan. Er blijft ook identificatie met de eigen groep, naast identificatie met de nieuwe groep.⁶⁰

1.2.2 **Ondersteunen van het leerproces**

Ook binnen vorig hoofdstuk zagen we dat de plaats waar iemand een tweede taal leert een beïnvloedende factor is. Psychologische factoren zoals het welbevinden, zelfbeeld en zelfvertrouwen hebben indirect een invloed op het leren van de tweede taal. Het opnemen van de moedertaal, in de zin van respect en actief taalgebruik van deze moedertaal, komen deze psychologische factoren alleen maar ten goede. Hoe veiliger iemand zich ergens voelt, des te sneller kan het leerproces gaan. Op die manier kan het meertalig onderwijs niet alleen het taalonderwijs positief beïnvloeden, maar ook de schoolprestaties in het algemeen.

"Een school die de moedertaal van het immigrantenkind respecteert zal het zelfvertrouwen van het kleine kind stimuleren, wat het op zijn beurt in staat zal stellen normaal te functioneren in de nieuwe omgeving."⁶¹

1.2.3 **Stimuleren van meertaligheid**

Niet alleen is het leren van de eerste taal waardevol omdat het ook het niveau van de tweede taal kan bepalen. Kennis van de moedertaal kan op zich ook heel waardevol zijn. Uit tests blijkt dat kinderen die OETC hebben gevolgd, de moedertaal beter beheersen dan kinderen die geen OETC gevolgd hebben.

Meertaligheid wordt waardevoller, doordat OETC geen negatief effect heeft op de tweedetaal en wel een positief effect op de eerste taal.

1.2.4 **Ondersteunen van de identiteitsontwikkeling**

⁶⁰ Vrij naar: VANDENBROECK, M., op.cit. p. 41.

⁶¹ SIERENS, S., op.cit. p. 99.

In dit punt heb ik het nogmaals over de identiteitsontwikkeling van meertalige kinderen. Door onze taal kunnen we nadenken over onszelf, over wie we zijn en wie we willen zijn. In hoofdstuk één zagen we hoe taal een wezenlijk deel van onze identiteit uitmaakt. Dat betekent dat hoe mensen tegenover jouw taal aankijken, niet alleen iets zegt over je eigen taal, maar ook over jezelf, over wie je bent. Erkenning van en respect voor de taal die je spreekt is dus van essentieel belang en hebben een niet te onderschatten invloed op het zelfbeeld. OETC moet een belangrijke functie vervullen in het ondersteunen van de identiteitsontwikkeling van de kinderen, welke eigenlijk een functie is binnen gelijk welk soort onderwijs.⁶² Welk beeld geeft een school dan mee aan kinderen wanneer ze de taal, die niet het Nederlands is, maar wel door een meerderheid van leerlingen gesproken wordt, verbiedt?

1.3 Argumenten tegen onderwijs in eigen taal en cultuur.

Net zoals er argumenten zijn die voor onderwijs in eigen taal en cultuur pleiten, die geïllustreerd werden aan de hand van de functies die ik hierboven formuleerde, zijn er ook argumenten die tegen het OETC ingaan.

1.3.1 Belemmering voor de tweede taal.

Veel onderwijskundigen gaan er van uit dat instructie in de eerste taal een belemmering is voor de tweede taal. Lesuren die besteed worden aan onderwijs van en in de eerste taal gaan ten koste van de tweede taal. In die zin wordt OETC als tijdverspilling gezien; OETC-lesuren kunnen beter besteed worden aan onderwijs in de tweede taal. Uitgangspunt voor deze exclusieve benadering van de tweede taal is dat enkel een goede kennis van de tweede taal essentieel is voor de schoolloopbaan. Het niveau van tweede taal is bepalend voor het schoolsucces. Falen wordt toegeschreven aan taalproblemen.⁶³

Hier gaat men uit van de substractieve benadering, zoals die besproken werd in hoofdstuk één. Bij deze benadering blijft er slechts één taal over, de doeltaal. Deze benadering sluit ook aan bij de assimilatiestrategie, waarbij men afstand doet van de eigen taal en cultuur en zo slechts één taal behouden blijft. Bij assimilatie verdwijnt de identificatie met de eigen groep.⁶⁴

1.3.2 Ideologische standpunten

Waar bovenstaand argument, dat didactisch gericht is, vooral speelt bij onderwijskundigen, speelt er ook een politiek, maatschappelijk, ideologisch standpunt. Vaak wordt bovenstaand, onderwijskundig argument aangewend om het ideologisch standpunt te verdoezelen. Dit ideologisch standpunt is met name dat meertalige kinderen zich zo snel mogelijk moeten aanpassen aan onze maatschappij, zoals onze taal leren en onze waarden en normen overnemen.⁶⁵ Meestal benoemt men dit als zo

⁶² SIERENS, S., VERLOT, M., op.cit. p. 114.

⁶³ Vrij naar: SIERENS, S., op.cit. p. 86.

⁶⁴ Vrij naar: VANDENBROECK, M., op.cit. p.42.

⁶⁵ Vrij naar: SIERENS, S., op.cit.

snel mogelijk integreren, terwijl het eigenlijk gaat om assimilatie: ze moeten onze taal leren en onze cultuur overnemen, ook al is dat ten koste van de eigen taal en cultuur

2 Positieve aandacht voor de thuistaal

Er zijn echter niet al te veel scholen die onderwijs in eigen taal organiseren. Maar ook zonder het effectief onderwijs in de tweede taal zijn er manieren waarop een school voldoende rekening kan houden met haar meertalig publiek. In dat opzicht bezocht ik de school "De Puzzel", een kleuterschool die op een meer positieve manier aandacht heeft voor de thuistaal van haar leerlingen. In dit punt bespreek ik mijn ervaring tijdens het bezoek aan deze school. Ik sprak met Rajae Slaoui, medewerkster van de pedagogische begeleidingsdienst die de school begeleidt. Maar ook Michel Vandebroek, heeft het tijdens het studiemoment over positieve aandacht die een school zou moeten hebben voor de thuistaal van meertalige kinderen. Hij ziet deze aandacht meer symbolisch, met als belangrijk uitgangspunt dat de moedertaal niet verboden mag worden, omdat dit kinderen een negatief signaal geeft. Verder zou een school verschillende moedertalen positief kunnen benaderen door bijvoorbeeld liedjes of verhaaltjes uit andere culturen of in andere talen toe te laten of door meertalige leerkrachten. Het probleem binnen ons klassiek onderwijs is volgens hem dat de onderwijskundigen hier schrik voor hebben.⁶⁶ We durven als het ware geen andere talen en culturen toe te laten, omdat we er zelf te weinig ervaren mee hebben en omdat we die talen niet verstaan.

2.1 Uitgangspunten van "De Puzzel"

Het uitgangspunt van de school is vooral erkenning van de eigen taal en cultuur van de kinderen. "De moedertaal van kinderen verbieden, is hetzelfde als het denken stoppen, doordat het denken in de moedertaal gebeurt. Dat kan toch niet de bedoeling zijn?"⁶⁷ "De Puzzel" verbiedt het spreken van de eigen taal op school niet. Ze erkennen de moedertaal van de kinderen en proberen er op een positieve manier mee om te gaan. "De moedertalen krijgen een plaats in de klas: de juf leert van de ouders een aantal woorden die zij dagelijks gebruiken tegen de kleuters om bijvoorbeeld "goede dag", "dank u", "welkom", "niet wenen", "mama gaat straks komen" te zeggen."⁶⁸ Ik bezocht de school tijdens de ramadan, wat te merken was binnen de klassen. De school was duidelijk ook bezig met dergelijke thema's. Maar niet alleen heeft de school een duidelijke visie op de thuistaal, ze doet ook aan gestructureerde taalstimulering voor alle kinderen. De school heeft zonder twijfel een duidelijk taalbeleid, dat vertrekt vanuit een bepaalde visie op taal en verder gezet wordt in het specifiek taalonderwijs.

2.2 Taalonderwijs in "De Puzzel"

⁶⁶ Vrij naar: VANDENBROECK, M., Studiemoment SCW. interview, Gent, Arteveldehogeschool, 2 maart 2005.

⁶⁷ SLAOUÏ, R., Mondelinge mededeling, via gesprek, d.d. 20 oktober 2004.

⁶⁸ Vrij naar: ROUSSEAU, F., Jaarverslag 2003 pedagogische begeleidingsdienst Gent. Internet, 5 maart 2005.

“De Puzzel” vertrok vanuit de vaststelling dat de dagelijkse taalvaardigheid van leerlingen vlot verloopt, maar dat er nogal wat moeilijkheden zijn bij de ontwikkeling van de abstracte taalvaardigheid, de schooltaal. De nadruk wordt vooral op woordenschatontwikkeling gelegd en georganiseerd volgens een bepaalde systematiek, met name de VSCC- systematiek. Ervaringen in de klas fungeren als basis binnen deze procedure.

Een eerste fase is het voorbewerken. Interessante woorden worden in de loop van de dag genoteerd in een schriftje. Het zijn woorden uit de beleving van de kinderen die uit verschillende situaties ontstaan.

Een tweede fase is het semantiseren, waarin de betekenis van de woorden grondig wordt uitgelegd aan de hand van een definitie, een synoniem, het tegengestelde, door voorbeelden te geven of het woord te tekenen. Op het einde van de dag wordt er een zin gemaakt met de geselecteerde woorden en op het einde van de week, op vrijdag wordt er een tekst gemaakt met de kinderen.

De derde fase, het consolideren, gebeurt telkens de tweede dag. De leerkracht zet dan bepaalde activiteiten op om de woorden van de dag ervoor te kunnen vastzetten.

De laatste fase, het controleren vindt telkens op het einde van de week plaats. De lijst met woorden en de tekst wordt aan de ouders gegeven die over de tekst en de woorden met de kinderen praten in de moedertaal. Om de teksten te vertalen naar de verschillende moedertalen worden ouderbijeenkomsten gebruikt. Meertalige ouders krijgen zowel de Nederlandse versie als de anderstalige versie mee naar huis.⁶⁹

3 Klassiek onderwijs: onderdompeling in de tweede taal

Dé vraag binnen de inrichting van het onderwijs voor meertalige kinderen gaat vooral over welke betekenis de thuistaal krijgt en in welke mate die moedertaal effect heeft op de ontwikkeling van de tweede taal. OETC kent veel belang toe aan de moedertaal, met het oog op de identiteitsontwikkeling van kinderen, terwijl het klassiek onderwijs de thuistaal veelal geen betekenis toekent. Integendeel, de eerste taal moet zoveel mogelijk geëlimineerd worden, wordt verboden op school, opdat de tweede taal zich beter zou kunnen ontwikkelen.

Deze vorm noemt immersie of onderdompeling. Het onderwijs is volledig in de tweede taal.

3.1 Onderdompeling, een succes?

Een Canadees onderzoek wees op de positieve gevolgen van volledige onderdompeling. Engelstalige kinderen uit Quebec krijgen een onderdompeling in het Frans. De resultaten waren een succes: de Engelstalige leerlingen kenden geen schoolachterstand en zowel de eerste als de tweede taal waren sterk ontwikkeld.⁷⁰

Ander onderzoek wees echter op het relatief geringe succes van dergelijke onderdompelingsprogramma's. In de VS bijvoorbeeld, kregen Spaanssprekende leerlingen onderdompelingsonderwijs in het Engels. De resultaten waren beduidend

⁶⁹ Vrij naar: ROUSSEAU, F., Jaarverslag 2003 pedagogische begeleidingsdienst Gent. Internet, 5 maart 2005.

⁷⁰ SLAOUI, R., taalbeleid in de basisschool. Niet gepubliceerde tekst, Gent, pedagogische begeleidingsdienst, 2004, p. 1.

minder succesvol dan in het Canadees onderzoek. Het verschil in resultaten werd onder andere toegeschreven aan het verschil in milieu. Waar de Engelstalige leerlingen afkomstig waren uit de middenklasse, kwamen de Spaanssprekende kinderen in de VS uit een veel lagere sociale klasse. Ook de status van de taal speelt een rol: de Engelstalige leerlingen behoren tot de dominante groep in Canada, terwijl de Spaanssprekende kinderen behoren tot een minderheidsgroep in de VS. Invloedrijke factoren zijn dus de groep waartoe men behoort, attitudes en de status van de moedertaal en de status van de te leren taal. Een dominante groep met een taal van hoog prestige, die een taal moeten leren met een lager prestige dan de eigen taal, is dus iets helemaal anders dan een minderheidsgroep die een taal van een laag prestige spreekt, die een dominante taal moeten leren.

Uit vergelijking tussen beide onderzoeken, ontstaat de conclusie dat onderdompelingsprogramma's wel succes hebben op een dominante groep, maar veel minder succesvol zijn bij een minderheidsgroep.

De Turkse groep kinderen op Victor Carpentier zijn een minderheidsgroep die een dominante taal, Nederlands moeten leren.

In dat geval spreekt men eerder van submersie dan van immersie, zoals eerder werd besproken in punt 1.2.6. Uit onderzoeksresultaten en uit praktijkervaring met meertalige minderheidskinderen concludeert men dat deze vorm van onderwijs niet tot het gewenste resultaat leidt. De kinderen ontwikkelen een relatief laag niveau van het Nederlands.⁷¹

3.2 Organisatie van het T2-onderwijs

Een andere vraag naast het feit of onderdompeling al dan niet succesvol is voor de tweedetaalverwerving, is de manier waarop het T2-onderwijs georganiseerd wordt. Met andere woorden, bestaat er een aparte T2-les of is het T2-onderwijs gewoon geïntegreerd in het gewoon onderwijs, in de vorm van de verschillende vakken?

Victor Carpentier kent geen apart T2-onderwijs voor de onderinstromers, de leerlingen die vanaf de kleuterschool naar het Nederlandstalig onderwijs gaan. Er bestaat wel apart onderwijs voor de neveninstromers, die pas op latere leeftijd de school binnenkomen. Zij worden opgevangen in de klas anderstalige nieuwkomers, waar zij vooral taalonderwijs krijgen.

Het T2-onderwijs is grotendeels geïntegreerd in het reguliere onderwijs, dus moet tweedetaalverwerving plaatsvinden binnen de gewone lessen. Op die manier wordt differentiatie moeilijk, hoewel ik reeds in hoofdstuk drie aangaf dat er wel degelijk grote onderlinge verschillen kunnen zijn tussen T2-verwervers, zowel wat betreft het tempo als het niveau. Alle leerlingen krijgen hetzelfde taalaanbod, terwijl dat voor de ene misschien te moeilijk is en voor de andere net te gemakkelijk.

René Appel (hoogleraar tweedetaalverwerving) pleit in zijn boek "Tweedetaalverwerving en Tweedetaalonderwijs" voor apart T2-onderwijs, vooral voor die leerlingen die een grotere taalachterstand hebben. Leerkrachten zouden tijdens de gewone lessen minder feedback geven dan wanneer er apart T2-onderwijs zou zijn. In een vak als wiskunde is taal leren nooit een doel op zich en wordt het eerder als een obstakel gezien.

⁷¹ Vrij naar: APPEL, R. en VERMEER, A., op.cit. p.220-221.

3.1 Tweedetaalonderwijs in Victor Carpentier

3.1.1 Taalbadproject, een omschrijving

Op de school waar ik mijn stage deed, bestaat geen apart tweedetaalonderwijs. Het taalbadproject, dat ik organiseerde en begeleidde probeerde hieraan voor een deel tegemoet te komen.

Het project ontstond op vraag van de ouders, die veel belang hechten aan de kennis van het Nederlands voor hun kinderen. Ze zijn er zich ten volle van bewust dat een goede kennis van het Nederlands kansen opent voor de kinderen.⁷²

Het project bestaat uit twee reeksen van acht lessen. Een eerste reeks voor de kinderen uit het tweede leerjaar en een tweede reeks voor die uit het eerste leerjaar, omdat dit de basis vormt van de lagere school. De kinderen konden zich voor de lessen inschrijven, ze waren voor niemand een verplichting. Ze vonden telkens op woensdagnamiddag plaats en duurden één uurtje.

Alle leerlingen van het eerste en tweede leerjaar konden zich inschrijven. Het is dus niet enkel voor die leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, maar voor iedereen. Ik organiseerde dit taalbadproject niet alleen. In het begin van de lessen werkte ik samen met een medewerkster van de school. Later kwamen daar twee vrijwilligers bij, studentes logopedie. In totaal waren er per groep dus vier begeleiders.

3.1.2 Doelstellingen van het project

Het project heeft een viertal doelstellingen:⁷³

- Mondelinge taalvaardigheid vergroten
- Aansporen tot spreken, tot actief taalgebruik
- Woordenschatuitbreiding
- Het betrekken van de ouders bij de lessenreeks

Naast het realiseren van deze doelstellingen is het aspect "spelend leren" ook van belang. Het is niet de bedoeling dat het een formele taalles wordt. We hechtten er allemaal belang aan dat de kinderen niet alleen leerden, maar zich ook amuseerden.

Mondelinge taalvaardigheid vergroten, aansporen tot actief taalgebruik

De bedoeling van de taalbadklasjes was om vooral mondeling te werken en de kinderen te stimuleren om zich te uiten. De kinderen hebben dikwijls schrik om voluit te spreken omdat ze denken veel fouten te zullen maken. Wij probeerden hieraan tegemoet te komen door het opzetten van speelse activiteiten, waarbij het spreken meer spontaan gebeurde.

Tijdens een spelletje "memory" over dieren zeggen de kinderen spontaan welk dier er op hun kaartje staat. Sommige kinderen vertellen zelfs spontaan iets over dat dier.

Toch merk ik dat de kinderen het echt nog moeilijk hebben om veel te praten.

Woordenschatuitbreiding

⁷² BLANCKE, M., (brugfiguur), Mondelinge mededeling, via informeel gesprek, d.d. 27 oktober 2004.

⁷³ BLANCKE, M., taalbadproject. Niet-gepubliceerde tekst, Gent, Basisschool Victor Carpentier, p. 1.

Onder andere door spelletjes en verhaaltjes probeerden we de kinderen ook nieuwe woorden aan te leren. Deze woordenschatuitbreiding is echter niet zo gestructureerd als bij de procedure die "De Puzzel" gebruikte. Daarom denk ik dat deze doelstelling niet echt bereikt is. Natuurlijk zullen de kinderen wel nieuwe woorden geleerd hebben, maar dit gebeurde niet echt op een systematische, gestructureerde manier, waardoor het effect volgens mij veeleer klein is.

Betrekken van de ouders

Hoewel ik ook aan alle doelstellingen meewerkte, was mijn grootste taak het contact met de ouders. Ik deelde de mening met mijn stagebegeleidster dat het contact met ouders heel belangrijk was. Ik ging op huisbezoek bij iedereen die was ingeschreven voor de lessen. Bedoeling hiervan was dat ouders voldoende op de hoogte waren van wat we deden tijdens de lessen en een tweede doel was de vraag stellen aan ouders of het taalbadproject tegemoet kwam aan hun vraag.

We hielden met de kinderen een groot leefboek bij, waar we alles inschreven wat we deden tijdens de lessen. Ik nam dit boek dan mee op bezoek bij de ouders. Samen bladerden we dan door het boek en gaf ik uitleg bij de dingen die we gedaan hadden. Ouders stelden ook vragen. De meeste ouders waren heel enthousiast en tevreden over het project.

Tijdens de laatste les werden alle ouders uitgenodigd. Samen met de kinderen lieten we hen zien wat we allemaal geleerd hadden: het werd een voorstelling vol liedjes, gedichtjes, toneeltjes...

3.1.3 Inhoud van de lessen

Tijdens de reeks voor het tweede leerjaar werkten we telkens met thema's, waarmee de kinderen ook in de klas bezig waren. Deze thema's waren onder andere: de herfst, het weer, de feestdagen, en Kerstmis. We organiseerden telkens ongeveer vier activiteiten van telkens een kwartiertje. We volgden vaak dezelfde opbouw: een verhaaltje, een babbelronde of praatplaat, een spelletje en een gedichtje of een liedje. Voor de reeks van het eerste leerjaar werkten we niet met thema's die in de klas aan bod kwamen. Voor sommige lessen zochten we dan zelf een thema, maar voor sommige lessen ook niet. Ook hier werkten we met verhaaltjes, liedjes, spelletjes, gedichtjes. De nadruk lag dus vooral op het mondeling taalgebruik.

3.1.4 Beoordeling van het project

Door de ouders

Ouders waren heel positief over de lessen. Zij zagen dan ook dat de kinderen heel graag naar de taalbadklas kwamen. Elke woensdag keken de kinderen uit naar de les. Dit had ook te maken met het feit dat ouders het heel belangrijk vinden dat hun kinderen goed Nederlands leren. Dat ouders belang hechtten aan de taalbadklas was te merken aan het feit dat de ouders de lessenreeks allemaal te kort vonden. Meerdere malen herhaalden ouders dat ze het zeer jammer vonden dat er maar acht lessen waren. Ouders begrepen ook niet goed waarom er maar acht lessen waren en waarom niet het hele jaar door.

Door de leerkrachten

Een echte evaluatie door de leerkrachten is er eigenlijk niet gebeurd. Ik heb alleen een zicht op de mening en houding van de leerkrachten van het eerste en tweede leerjaar, waar ik mee samenwerkte tijdens de inschrijvingen en tijdens het organiseren van de lessen. Tijdens de inschrijvingen merkte ik dat de leerkrachten de kinderen stimuleerden en aanspoorden om naar de taalbadklas te komen. Voor de reeks van het tweede leerjaar had ik regelmatig contact met de juf omdat we werkten met thema's uit de klas.

Over het algemeen leken zij positief te staan tegenover het project.

Door mezelf

Ikzelf stond in het begin zeer positief tegenover het project. De kinderen leerden en amuseerden zich tegelijkertijd. Ik heb het ook heel graag begeleid. Na het lezen van de theoretische achtergronden, onder andere over tweedetaalverwerving, veranderde mijn kijk op het taalbadproject, alhoewel ik het nog steeds een heel goed initiatief vind. Ten eerste is het project eigenlijk eerder taalondersteuning dan taalactivering, of taalstimulering. Het was dan ook bedoeld voor alle leerlingen van de eerste en tweede klas, niet enkel voor die leerlingen die thuis geen Nederlands spreken. De lessen waren niet altijd specifiek gericht op kinderen die geen Nederlands spreken. Ook die kinderen die het Nederlands wel als moedertaal hebben, behoren tot de doelgroep. Ik vind dit geen negatief uitgangspunt, maar er kan dan niet echt gesproken worden van specifieke taalactivering.

Naar mijn mening, kan de inhoud en de vorm van de lessen op sommige vlakken echter nog verbeterd worden.

De lessen waren bijvoorbeeld minder gestructureerd en systematisch dan in "De Puzzel", waar het systeem meer doordacht lijkt. In die school wordt er zeer concreet gewerkt, vanuit eigen ervaringen en worden er systematisch nieuwe woorden aangeleerd. Misschien moet de nadruk op woordenschatuitbreiding tijdens het taalbad nog wat meer gelegd worden.

Hoofdstuk 5

Conclusies

In deze scriptie ging ik manieren na waarop het onderwijs tegemoet kan komen aan allochtone leerlingen die thuis geen Nederlands spreken. Ik legde de nadruk op het aspect taal. Hoe kan een school taalonderwijs organiseren? Maar ik ging ook na welke de perceptie was van de leerkrachten op Victor Carpentier en in hoeverre zij inzicht hadden in het proces van tweedetaalverwerving.

In dit hoofdstuk formuleer ik de belangrijkste conclusies. Hiervoor zal ik vaak terug verwijzen naar de stellingen uit hoofdstuk twee.

1 Belang van het Nederlands

Een eerste vaststelling waar alle leerkrachten mee akkoord gingen en waarin ook ik me kan vinden is het belang dat leerlingen van allochtone afkomst Nederlands leren. Een goede kennis van het Nederlands betekent minder schoolachterstand in de lagere school waardoor meer doorstroming naar het Algemeen Secundair Onderwijs mogelijk wordt. Maar kennis van het Nederlands speelt ook een belangrijke rol in de sociale integratie, bijvoorbeeld op het vlak van tewerkstelling.

Leerproblemen mogen echter niet gereduceerd worden tot taalachterstand. Kinderen die een andere moedertaal spreken hebben niet altijd leerachterstand en bovendien is een mogelijk taalachterstand niet steeds de oorzaak van schoolachterstand. Er moet ook rekening gehouden worden met andere factoren, zoals bijvoorbeeld sociale afkomst.

Voor leerkrachten die lesgeven aan meertalige kinderen is dit een belangrijk uitgangspunt. Leerkrachten die lesgeven aan meertalige leerlingen mogen hen niet a-priori als problematisch beschouwen, simpelweg omdat deze stelling gewoonweg onjuist is.

Binnen het klassiek onderwijs, zoals Victor Carpentier, waar de tweedetaalverwerving vooral binnen de klas gebeurt, is het zeker ook belangrijk dat alle leerkrachten gemotiveerd zijn om de leerlingen zo goed mogelijk Nederlands te leren.

2 Apart of geïntegreerd tweedetaalonderwijs?

Een tweede stelling, waar een merendeel van de leerkrachten mee akkoord ging, is dat scholen moeten investeren in meer Nederlandse lessen voor meertalige leerlingen. In hoofdstuk vier kwam deze stelling uitgebreid aan bod. René Appel pleitte voor apart T2 onderwijs voor meertalige kinderen, zodat verregaande differentiatie mogelijk wordt. Ik volg deze stelling volledig. Eigenlijk zou apart T2-onderwijs verplicht geïntegreerd moeten worden in het lessenspakket. Als er sprake is van taalachterstand kan deze onmogelijk binnen de les worden ingehaald.

Victor Carpentier probeert deels tegemoet te komen aan deze nood, door het taalbadproject, maar het aanbod blijft onvoldoende om echt van T2-onderwijs te kunnen spreken.

Apart T2-onderwijs zou echter wel gevolgen hebben voor het onderwijs in de praktijk en laat nog enkele vragen open: Wanneer worden aparte T2-lessen best georganiseerd, binnen of buiten de lessen? Wie geeft de lessen? Zijn de lessen een verplichting voor alle leerlingen?

Victor Carpentier probeert hieraan tegemoet te komen door het organiseren van de taalbadlessen voor het eerste en tweede leerjaar. Ik ben echter van mening dat men beter vroeger met taalstimulering kan beginnen, met name vanaf kleuterleeftijd. Hoe vroeger met tweedetaalverwerving gestart wordt, hoe beter het eindniveau, zagen we immers in hoofdstuk drie.

De taalbadlessen duurden ook niet lang genoeg. De reeks duurde slechts acht lessen, wat te weinig is om van echt apart tweedetaalonderwijs te kunnen spreken.

3 Betekenis van de thuistaal

Over de betekenis die men geeft aan de thuistaal beschreef ik in voorgaande hoofdstukken uiteenlopende meningen. Een school kan op verschillende manieren omgaan met verschillende moedertalen: enerzijds kan een school de talen (en dus ook de culturen) erkennen en ze een plaats geven binnen het onderwijs, maar anderzijds kan een school geen aandacht geven aan de thuistalen en deze zelfs verbieden.

Ik haalde verschillende argumenten naar voor om de moedertaal van de kinderen op school toch een plaats te geven.

Een eerste argument hiervoor is het belang van de eerste taal in de tweedetaalverwerving. De eerste taal zou een ondersteuningsfunctie hebben in het leren van de tweede taal. Deze hypothese is gesteund op verschillende onderzoeken.

Ten tweede heeft erkenning van de moedertaal effect op de identiteitsontwikkeling en het zelfbeeld van kinderen. Meertalige kinderen bevinden zich vaak in twee culturen, wat op zich niet problematisch is, tenzij de ene cultuur de andere negatief bestempeld.

Aan de andere kant is er het argument dat teveel aandacht voor de moedertaal belemmerend is voor het leren van een tweede taal. De meeste leerkrachten van Victor Carpentier gaan akkoord met de tweede visie: Nederlands leren is prioritair op de moedertaal, andere talen worden niet getolereerd.

Hoewel ik zeker niet twijfel aan de goede bedoelingen van leerkrachten, die zozeer op het Nederlands gericht zijn ten voordele van de tweede taal, sluit ik me toch eerder aan bij de eerste visie. Redenen hiervoor zijn de onderzoeken die het belang van de eerste taal bewijzen, maar vooral omdat erkenning van de eerste taal de leerlingen een positief signaal geeft over zichzelf en over hun cultuur, terwijl het verbieden ervan eerder een negatief signaal geeft.

Erkenning van de moedertaal kan op zijn beurt nog eens op verschillende manieren ingevuld worden. Ten eerste is er het onderwijs in eigen taal, dat het meest de nadruk op de moedertaal legt: verschillende vakken kunnen in de moedertaal gegeven worden of de moedertaal kan een vak op zich zijn.

Maar een school kan ook uitgaan van symbolische aandacht voor de thuistaal van kinderen: andere talen toelaten, meertalige liedjes, meertalig personeel.

OETC is een heel omstreden onderwijsvorm, die op nog veel weerstand stuit in het onderwijs. Daarenboven stel ik me ook vragen over de haalbaarheid van OETC: is het

mogelijk om voor zoveel verschillende nationaliteiten onderwijs in eigen taal te voorzien?

Voor verschillende scholen zou het dan ook veel minder drastisch zijn om zich aan te sluiten bij de tweede visie en zich open op te stellen voor alle verschillende moedertalen op school. Meertalige verhaaltjes, liedjes, meertalig personeel lijken mij geen al te drastische maatregelen voor een school. Daarom sluit ik me vooral aan bij deze visie, die ook oog heeft voor het effect van de school op de identiteitsontwikkeling.

4 Tweedetaalverwerving

In hoofdstuk drie beschrijf ik factoren die tweedetaalverwerving beïnvloeden. Een belangrijk uitgangspunt voor leerkrachten is te weten dat niet alleen individuele factoren een invloed kunnen hebben op het verwerven van een tweede taal. De maatschappelijke context, de manier waarop we omgaan met andere culturele groepen, spelen ook een belangrijke rol. Leerkrachten moeten zich bewust zijn van de factoren die het leren van een tweede taal kunnen beïnvloeden.

Niet alle factoren die ik beschreef in hoofdstuk drie zullen altijd evenveel invloed hebben, maar ik hecht er veel belang aan dat leerkrachten zich op zijn minst bewust zijn van de verschillende factoren. Bijvoorbeeld waren er nogal wat leerkrachten die er vanuit gingen dat hun eigen houding tegenover een taal en cultuur geen rol speelt, terwijl ik in hoofdstuk drie het tegendeel aangaf. Evenals individuele factoren spelen ook sociale en maatschappelijke factoren een rol.

Een aangepaste nascholing voor leerkrachten die veel te maken krijgen met leerlingen die thuis geen Nederlands spreken is in dit opzicht zeker niet overbodig. Persoonlijk vind ik het zelfs noodzakelijk. Het is immers niet alleen van belang dat leerkrachten de factoren voldoende erkennen, ze moeten ze ook kunnen overbrengen naar ouders. Ouderinformatie omtrent tweedetaalverwerving is heel belangrijk.

5 Algemeen besluit

Alle medewerkers van scholen met een meertalig publiek zouden de koppen bij elkaar moeten steken en samen nadenken over hun omgang met meertalige kinderen én hun ouders. Een taalbeleid is noodzakelijk, maar nog belangrijker is een taalbeleid dat voldoende rekening houdt met het meertalig publiek. Het verbieden van alle andere talen dan het Nederlands is geen oplossing. Verschillende talen en culturen moeten een plaats krijgen op de school. leerkrachten moeten zich bewust zijn van hun eigen invloed op tweedetaalverwerving en op de identiteit van kinderen die het Nederlands niet als thuistaal hebben.

Leerlingen die thuis geen Nederlands spreken worden ten onrechte geproblematiseerd. We moeten op een positieve manier andere culturen en talen erkennen op onze scholen

Bronnenlijst

Schriftelijke bronnen

- AERTS, H., Achterstelling en uitsluiting. niet – gepubliceerde cursus, Gent, Arteveldehogeschool, 2004 – 2005.
- APPEL, R., en VERMEER, A., Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs. Bussum, Coutinho, 1994, 274 p.
- APPEL, R., (red.), Minderheden: taal en onderwijs. Muiderberg, Coutinho, 1986, 175 p.
- Brugfiguren in Gent: evaluatieverslag 2001. niet gepubliceerde tekst, Gent, Pedagogische Begeleidingsdienst, 2001, 14 p.
- FIERENS, E., Actieplan brugfiguren. niet gepubliceerde tekst, Gent, Stedelijke Basisschool Victor Carpentier, 2004, 3 p.
- Kwart leerlingen Gents basisonderwijs spreekt thuis geen Nederlands. De Standaard, 12 april 2005, p. 38.
- LEMAN, J., (red.), Moedertaalonderwijs bij allochtonen, geïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur. Leuven, Acco, 1999, 160 p.
- NARAIN, G., en VERHOEVEN, L., Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. deel 5, Studies in Meertaligheid 5, Tilburg, Tilburg University Press, 1994, 178 p.
- RAMAKERS, J., (red.), Migranten en onderwijs. Steunpunt Migranten-Cahiers nr. 4, Leuven, Katholieke Universiteit, 1993, 147 p.
- SIERENS, S., VERLOT, M., Intercultureel Onderwijs, Cultuurstudies 3, Gent, Universiteit Gent, 1997, 180 p.
- SLAOUI, R. Taalbeleid in de basisschool. Niet gepubliceerde tekst, Gent, Pedagogische Begeleidingsdienst, 2004, 5 p.
- SWYNGEDOUW, M., PHALET, K. en DESCHOUWER, K., (reds), Minderheden in Brussel. Sociopolitieke houdingen en gedragingen. Brussel, VUBpress, 1999, 286 p.
- VANDENBROECK, M., De Blik van de Yeti, over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid. Utrecht, SWP, 1999, 223 p.
- VAN DER LINDEN, E., Tweetaligheid. In: Handboek kinderen en adolescenten, deel 2, 2004, 14 p.
- WAGENENAAR, E., Taalbeleid voor meertalige kinderen in het speciaal onderwijs. Amsterdam, SWP, 2003, 189 p.

Mondelinge bronnen

- BLANCKE, M., (brugfiguur), Mondelinge mededeling, via informeel gesprek, d.d. 27 oktober 2004.
- VANDENBROECK, M., Studiemoment SCW. interview, Gent, Arteveldehogeschool, 2 maart 2005.
- VAN DE VIJVER, R., (directeur), Mondelinge mededeling, via informeel gesprek, d.d. 15 januari 2005.

Audiovisuele bronnen

Meertaligheid is een geschenk. internet, (4 maart 2005).
(home.wxs.nl/stuur013/folder.htm)

ROUSSEAU, F., Jaarverslag 2003 pedagogische begeleidingsdienst Gent. Internet, (5 maart 2005). (www.pbdgent.be)

Steun is stimulans. Internet, (4 maart 2005).
(www.klasse.be/archieven)

Vragenlijst voor de leerkrachten

Beste,

Mijn stage hier zit er alweer een tijdje op. Ik ben nu volop bezig aan het schrijven van mijn scriptie. Als onderwerp hiervoor koos ik meertaligheid in de basisschool. Ik wil dit graag koppelen aan de praktijk, die ik ervaren heb tijdens mijn stage hier. Hierover had ik ook graag uw mening gehad. Daarom stelde ik een lijst op met stellingen. Mijn vraag aan u is deze lijst zo eerlijk mogelijk in te vullen. U hoeft bij elke vraag slechts 1 cijfer te omcirkelen.

Handleiding: Omcirkel het cijfer dat overeenstemt met uw antwoord. Bij elke vraag omcirkelt u maximum 1 antwoord.

- 1: helemaal niet akkoord.
- 2: niet akkoord.
- 3: ik heb hier geen mening over / ik weet het niet.
- 4: akkoord.
- 5: volledig akkoord.

Naam en klas zijn niet verplicht in te vullen, maar dat mag altijd.

Gelieve de lijst in te vullen voor **25 maart '05** en ze in het vakje van Mieke in de leraarskamer te leggen.

Alvast heel erg bedankt!

Ellen Fierens