

# *‘t Is goe, juf, die spreekt mijn taal!*



## VLOR

### **Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext**

Literatuurstudie praktijkgericht onderwijsonderzoek  
in opdracht van de Vlaamse OnderwijsRaad (Vlor)

- Promotor: dr. Koen Van Gorp (Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U.Leuven)
- Copromotoren: Prof. dr. Lies Sercu (Specifieke Lerarenopleiding Talen, K.U.Leuven)  
Prof. dr. Piet Van Avermaet (Steunpunt Diversiteit & Leren, UGent)
- Projectmedewerkers: Mieke Devlieger (Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U.Leuven)  
Carolien Frijns (Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U.Leuven)  
Sven Sierens (Steunpunt Diversiteit & Leren, UGent)
- Betrokken  
expertisenetwerk Ann Martin (School of Education, Associatie K.U.Leuven)



## Inhoudsopgave

WOORD VOORAF .....	7
HOOFDSTUK 1: INLEIDING .....	9
1.1 Situering van het project .....	9
1.2 Centrale vraagstelling van het project .....	10
HOOFDSTUK 2: ONDERZOEKSMETHODE .....	13
2.1 Algemene opzet.....	13
2.2 Methodologie .....	13
2.2.1 Synthese van het bestaande onderzoek.....	13
2.2.1.1 Conceptverheldering ‘talensensibilisering’ .....	14
2.2.1.2 Verzameling van relevante literatuur.....	14
2.2.1.3 Selectie van descriptieve en experimentele studies .....	15
2.2.1.4 Codering en classificatie van de relevante informatie .....	16
2.2.1.5 Analyse en interpretatie van de resultaten .....	17
2.2.1.6 Ontwikkeling van een conceptueel kader voor de Vlaamse onderwijspraktijk ....	18
2.2.1.7 Opvolging van dataverzameling en –analyse door resonansgroep .....	18
2.2.2 Bevraging internationale experts .....	18
2.2.3 Reflectie op bevindingen door focus- en resonansgroep.....	19
2.2.3.1 Focusgroep.....	19
2.2.3.2 Resonansgroep .....	19
HOOFDSTUK 3: RESULTATEN .....	21
3.1 Resultaten literatuurstudie.....	22
3.1.1 Conceptualisering ‘talensensibilisering’ .....	22
3.1.1.1 Conceptueel kader ‘talensensibilisering’ .....	22
3.1.1.2 Benadering vanuit dialecten en taalvariatie .....	37
3.1.1.3 Het inclusieve functionele talenmodel.....	38
3.1.1.4 De contrastieve analyse.....	40
3.1.2 Beschreven klas- en schoolpraktijken in empirisch onderzoek.....	42
3.1.3 Effecten van talensensibilisering .....	47
3.1.3.1 Effecten van talensensibilisering op leerlingen .....	47
3.1.3.2 Effecten van talensensibilisering op leerkrachten (klas en school) .....	66
3.1.3.3 Effecten van talensensibilisering op ouders.....	74
3.1.3.4 Effecten van het inclusieve functionele talenmodel .....	76
3.1.3.5 Effecten van talenbeleid van scholen.....	80

3.1.4 Randvoorwaarden die de implementatie van talensensibilisering bevorderen of belemmeren .....	81
3.1.4.1 Belemmeringen .....	82
3.1.4.2 Randvoorwaarden .....	86
3.2 Resultaten bevraging internationale experts .....	94
3.3 Resultaten reflectie focus- en resonansgroep .....	95
<b>HOOFDSTUK 4: TALENSENSIBILISERING IN DE VLAAMSE KLAS EN SCHOOL .</b>	<b>101</b>
4.1 Conceptueel kader van talensensibilisering voor de Vlaamse onderwijspraktijk .....	101
4.1.1 Talensensibilisering, de definitie .....	101
4.1.2 Talensensibilisering, de doelen.....	105
4.1.2.1 Eerste doeldomein: attitude.....	105
4.1.2.2 Tweede doeldomein: kennis en bewustzijn .....	105
4.1.2.3 Derde doeldomein: metalinguïstische en (meta)cognitieve vaardigheden .....	106
4.1.2.4 Drie doelen voor alle leeftijdsgroepen .....	106
4.2 Talensensibilisering in een Vlaamse klas.....	111
4.2.1 De ontwikkelingsdoelen en eindtermen .....	111
4.2.2 De leerkracht.....	113
4.3 Talensensibilisering binnen talenbeleid op een Vlaamse school .....	116
4.3.1 Allemaal aan de slag! Het <i>Droste-effect</i> .....	116
4.3.2 Een krachtig talenbeleid .....	117
<b>HOOFDSTUK 5: SLOTBESCHOUWING .....</b>	<b>123</b>
5.1 Conclusies .....	123
5.1.1 Conclusies bij onderzoeksvraag 1a.....	123
5.1.2 Conclusies bij onderzoeksvraag 1b .....	125
5.1.3 Conclusies bij onderzoeksvraag 1c.....	128
5.1.4 Conclusies bij onderzoeksvraag 2a.....	129
5.1.5 Conclusies bij onderzoeksvraag 2b .....	131
5.1.6 Conclusies bij onderzoeksvraag 3 .....	132
5.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek .....	134
5.3 Beleidsaanbevelingen.....	136
<b>LITERATUURLIJST.....</b>	<b>141</b>
<b>BIJLAGEN.....</b>	<b>163</b>

Bijlage 1: Onderzoeken en projecten talensensibilisering geflankeerd door (evaluatie)onderzoek .....	164
Bijlage 2: Samenstelling internationale experts .....	166
Bijlage 3: Samenstelling resonansgroep .....	168
Bijlage 4: Samenstelling focusgroep .....	169



## Woord vooraf

De zoektocht naar antwoorden op de vraag wat talensensibilisering voor de Vlaamse onderwijspraktijk kan betekenen, leidde langs diverse wegen. Een eerste weg leidde naar een internationale bibliotheek van onderzoeken gericht op talensensibilisering. We kwamen uit bij initiatieven in Engeland, Zwitserland, Frankrijk, Spanje en Luxemburg. En in andere continenten, zoals Amerika en Australië. Een tweede weg verliep langs de vergaderzalen in het gebouw van de Vlaamse Onderwijsraad waar we spraken met pedagogische begeleiders, nationale en internationale deskundigen, coördinatoren en beleidsmakers die ons hun kritische reflecties over talensensibilisering in een Vlaamse klas en school voorlegden. Een derde weg ging langs leerkrachten die ons inzicht gaven in welke behoeften er op de dagelijkse klasvloer leven. Een vierde en laatste weg cirkelde langs de kantoren van het Steunpunt voor Diversiteit & Leren (UGent) en het Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven), waar onderhavig wetenschappelijk rapport en een wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk gedurende een proces van zoeken, bijschaven, overleggen, formuleren en herformuleren zijn ontstaan.

Onze dank gaat uit naar alle wandelaars die we onderweg tegenkwamen en die bereid waren hun gedachten over en ervaringen met talensensibilisering met ons te delen. Bijzondere dank gaat uit naar Koen Van Gorp die steeds de ruimte maakte om onze hersenspinsels en stukken tekst van feedback te voorzien.

We hopen dat de twee producten hun praktijkgerichte en onderzoeksmatige weg mogen vinden in het Vlaamse onderwijslandschap en dat zij onderzoekers, beleidsmakers, coördinatoren, directies, begeleiders en leerkrachten mogen inspireren in hun dagelijkse omgang met talige diversiteit in het onderwijs.

De auteurs

Carolien Frijns en Sven Sierens – Leuven/Gent, 15-10-2011





# Hoofdstuk 1: Inleiding

## 1.1 Situering van het project

Hoe zou een onderzoeksprogramma Praktijkgericht onderwijsonderzoek in Vlaanderen gestalte kunnen krijgen? Dat was de vraag waarover de Vlaamse Onderwijsraad zich boog in het kader van het project ‘Praktijkgericht onderwijsonderzoek’ (PGO). Men kwam onder andere tot de conclusie dat inzetten op praktijkgerichte reviews kan bijdragen tot de kennisontwikkeling van het onderwijsveld. Zonder geheel nieuwe onderzoeken uit te schrijven of op te starten, kan een literatuurstudie gericht op de dagelijkse Vlaamse onderwijspraktijk heel wat kennis bij elkaar brengen die voor didactici van direct nut is.

Maar wat is dat eigenlijk, een *praktijkgerichte literatuurstudie*? Enkele sleutelfiguren of stakeholders met betrekking tot onderwijs (zoals de pedagogische begeleiding, onderzoekers en expertisenetwerken) betrokken bij het bovengenoemde project definieerden het begrip als volgt: “onderzoek over, voor en met de praktijk” (Vlor, 2009, p. 83). Praktijkgerichte literatuurstudies hebben het doel inzicht te geven in een aantal thema’s die leven in de onderwijspraktijk. Maar het gaat nog verder dan dat: het doel van de reviews is niet louter informeren, maar ook diezelfde onderwijspraktijk aanzetten tot het incorporeren van inzichten op de dagelijkse klasvloer. Dat blijkt uit het volgende citaat:

... onderwijsonderzoek is maar praktijkgericht, wanneer het op een of andere manier voor die praktijk zelf iets betekent. Het belangrijkste doel van praktijkgericht onderzoek is immers de beïnvloeding van de praktijk. Die beïnvloeding wordt op verschillende manieren omschreven: als ‘onderwijsontwikkeling’, ‘innovatie’ of ‘professionalisering van de praktijk’ (leraar, directeur, school). Praktijkgericht onderzoek zou moeten leiden tot kennis die kan bijdragen aan het verbeteren van de onderwijspraktijk en tot het oplossen van concrete problemen in de klas of op school. (Vlor, 2009, pp. 83-84)

Een praktijkgerichte literatuurstudie kan op haar beurt ook weer nieuwe vragen genereren. Op die manier komen we in een cyclus terecht van een continue kennisontwikkeling en professionalisering van het onderwijsveld.

In het PGO-project is er de aanbeveling gedaan om praktijkgerichte onderwijsonderzoeken met betrekking tot een aantal prioritaire thema’s gericht op het primaire onderwijsproces te realiseren. Het *primaire onderwijsproces* staat voor “het leren en onderwijzen zoals het plaatsvindt door leraren/docenten en de lerenden” (Vlor, 2011, p. 1). Gedurende eerdergenoemd project zijn er drie praktijkgerichte reviews tot stand gekomen die daarop inspelen, namelijk: *De klas: homogene of heterogene samenstelling?* (Belfi, De Fraine & Van Damme, 2010), *De leraar: professioneel leren en ontwikkelen* (Denis & Van Damme, 2010) en *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht* (Kelchtermans & Piot, 2010).

Daarnaast werd er de aanbeveling gedaan een nieuwe oproep te lanceren voor een aantal andere onderzoeksthema’s. Een thema dat als prioritair naar voren werd geschoven, is talensensibilisering. Dankzij de steun van de minister van onderwijs kon het PGO-project een vervolg krijgen en kon er een projectoproep uitgeschreven worden om het thema talensensibilisering verder uit te diepen. Men wilde daarbij vooral ingaan op de vraag op

welke manier talensensibilisering op de Vlaamse klasvloer geconcretiseerd kan worden en hoe het een plaats kan krijgen in een talenbeleid op school. De projectoproep stelt dat er bij praktijkmensen heel wat vragen leven over de toepassing van talensensibilisering in het Vlaamse onderwijslandschap. Leerkrachten vragen zich bijvoorbeeld af hoe ze talensensibilisering in hun eigen klaspraktijk kunnen concretiseren. Hun coördinatoren en directies vragen zich af hoe een structurele inbedding van talensensibilisering in het talenbeleid van de school vorm kan krijgen en welke plaats de thuistalen van leerlingen daarin moeten krijgen. Kortom: talensensibilisering staat hoog op de beleidsagenda, maar het is nog onduidelijk wat het begrip precies kan inhouden, hoe het vormgegeven kan of moet worden en welke effecten er verwacht mogen worden. De zoektocht naar het antwoord op de vraag wat talensensibilisering voor het Vlaamse onderwijslandschap kan betekenen, staat centraal in deze studie. Welke concrete onderzoeksvragen de richtlijnen vormen voor die zoektocht, bespreken we hieronder.

## 1.2 Centrale vraagstelling van het project

In de projectoproep werd talensensibilisering als volgt gedefinieerd:

Talensensibilisering heeft niet het leren van talen als doel maar wil leerlingen op een positieve, speelse en gestructureerde manier in contact brengen met taaldiversiteit. Bedoeling is om zo bij te dragen aan een positieve attitude van de leerlingen op het vlak van taaldiversiteit. Van talensensibilisering wordt ook verwacht dat het leerlingen aanzet tot en vertrouwen geeft om een vreemde taal te leren. (Vlor, 2011, p. 2)

De vraag is of talensensibilisering de verwachte effecten op leerlingniveau bewerkstelligt en of er bijvoorbeeld een aantal randvoorwaarden van kracht zijn om tot succesvolle talensensibilisering te komen. Werkt talensensibilisering echt of is het vooral een kwestie van believers en non-believers? Hoe moet talensensibilisering vormgegeven worden opdat we die verwachte effecten op leerlingniveau effectief bewerkstelligen? Zijn er randvoorwaarden op klas- en schoolniveau voor een succesvolle talensensibilisering? En zijn er ook krachtlijnen voor een beleid omtrent talensensibilisering te ontwaren? Zijn er krachtlijnen voor positief omgaan met meertaligheid? En kan talensensibilisering daaraan een steentje bijdragen?

Dat zijn een aantal wezenlijke vragen die wellicht niet gemakkelijk te beantwoorden zijn. Empirisch onderzoek naar talensensibilisering of andere meertalige klaspraktijken in Vlaanderen is zo goed als onbestaande. Internationaal wetenschappelijk onderzoek kan een uitweg bieden, maar slechts tot op zeker hoogte. Hélot (2008) stelt dat wetenschappelijk onderzoek naar talensensibilisering (*language awareness*) en meertaligheid in het basisonderwijs een zeer recent onderzoeksterrein is, en dat evaluatieonderzoek niet alleen schaars maar ook moeilijk uitvoerbaar is. Daarnaast is het ook de vraag hoe de aanwezige pedagogisch-didactische vertalingen van talensensibilisering wetenschappelijk onderzocht en onderbouwd zijn. Als we specifiek naar onderzoek naar meertalige klaspraktijken kijken, dan is het mogelijk dat de link met talensensibilisering niet noodzakelijk is gegeven, omdat deze klaspraktijken samen kunnen hangen met meertalig onderwijs dat andere primaire doelen dient. Ten slotte moeten we ermee rekening houden dat de invulling van de concepten ‘talensensibilisering’ en ‘meertalige klaspraktijken’ kan verschillen naargelang de onderwijs- en beleidscontext, wat de mogelijke bruikbaarheid van internationale onderzoeksresultaten voor Vlaamse onderwijscontexten kan belemmeren.

Bovenstaande situatieschets impliceert dat een praktijkgerichte literatuurstudie slechts zin heeft als we (1) helderheid brengen in een conceptueel en theoretisch vaak onzuiver domein (wat betreft terminologie, doelen ...) door een conceptueel kader uit te tekenen dat bruikbaar is binnen een talenbeleid in de Vlaamse onderwijscontext, (2) leereffecten uit wetenschappelijk onderzoek koppelen aan de implementatie van effectieve onderwijspraktijken en (3) effectieve onderwijspraktijken naar de Vlaamse onderwijscontext vertalen. De centrale vraagstelling van deze studie vertalen we naar de volgende drie concrete onderzoeksvragen met, waar mogelijk, deelonderzoeksvragen:

#### *Onderzoeksvraag 1*

Wat vertellen beschrijvende en met name experimentele Vlaamse en internationale studies ons over de klas- en schoolpraktijken (i.c. talenbeleid) aangaande talensensibilisering en over de effecten van deze praktijken?

- a) Welke concrete klas- en schoolpraktijken worden in de gevonden studies beschreven? Op welke doelen, doelgroepen, klas- en schoolcontexten en onderwijsniveaus hebben deze betrekking? Hoe passen deze praktijken in een talenbeleid op school?
- b) Welke onderzoeksmatige evidentie is er voor effecten op leerlingenniveau (motivatie, attitudes, meertalig bewustzijn, taalbeheersing, welbevinden) en leerkrachtniveau (attitudes, meertalig bewustzijn)?
- c) Is er onderzoeksmatige evidentie voor randvoorwaarden die de implementatie van talensensibilisering op klas- en schoolniveau bevorderen of belemmeren?

#### *Onderzoeksvraag 2*

Binnen welk overkoepelend conceptueel kader kan talensensibilisering ingepast worden in een talenbeleid voor het Vlaamse basisonderwijs?

- a) Zijn er verschillen in definitie van het begrip *talensensibilisering* terug te vinden in de Vlaamse en internationale literatuur? Hoe relateert dit aan doelen, leerlingenkenmerken, klas- en schoolcontexten en onderwijsniveaus in verschillende nationale onderwijscontexten?
- b) Welke raakvlakken worden in de literatuur aangegeven met onderwijsdomeinen als vreemdetalenonderwijs, meertalig onderwijs (immersieonderwijs, CLIL), intercultureel talenonderwijs en tweedetaalonderwijs?

#### *Onderzoeksvraag 3*

In welke mate zijn de gevonden definities, praktijken en effecten relevant voor Vlaamse onderwijscontexten met zijn eigen kenmerken en voor de behoeften van de doelgroepen (leraren, directies, begeleiders, opleiders ...)? Hoe kunnen de gevonden praktijken en effecten betekenisvol ingezet worden in een talenbeleid in de Vlaamse onderwijscontext?

We beantwoorden bovenstaande onderzoeksvragen op een systematische manier, in de opeenvolgende hoofdstukken van dit rapport. In hoofdstuk 2 komt allereerst de onderzoeksmethode aan bod. Daarin gaan we nog niet in op het beantwoorden van bovenstaande onderzoeksvragen, maar bespreken we de weg daar naar toe. We gaan dan in op de onderzoeksmethode, en waarom er de keuze is gemaakt om een aantal opklimmende stappen te zetten gedurende dit onderzoeksproject. De bespreking van de resultaten van de gevolgde methodologie begint in hoofdstuk 3. In dat hoofdstuk richten we ons specifiek op de onderzoeksvragen 1a, 1b, 1c en 2. In hoofdstuk 4 richten we ons vervolgens op de 2e

onderzoeksvraag, die al voor een stuk in hoofdstuk 3 aan bod kwam, en waarvan het antwoord concretere vormen aanneemt in hoofdstuk 4 waar we de vertaalslag van de onderzoeksresultaten naar de Vlaamse onderwijspraktijk maken. We gaan in dit hoofdstuk ook in op de 3e onderzoeksvraag. We concentreren ons dan op een bruikbaar conceptueel kader van talensensibilisering, gebaseerd op de literatuurstudie en de reflecties van Vlaamse en internationale deskundigen, voor de Vlaamse klaspraktijk en op de structurele inpassing van talensensibilisering in een talenbeleid op school. Hoofdstuk 5 staat in het teken van een slotbeschouwing en aanbevelingen voor de toekomstige onderzoeks- en onderwijsbeleidsagenda. We kijken dan allereerst nog eens terug naar drie onderzoeksvragen en proberen daarop een synthetiserend antwoord te geven. Vervolgens identificeren we een aantal speerpunten voor verder onderzoek en formuleren we een aantal beleidsaanbevelingen gericht op een duurzame inpassing van talensensibilisering in het Vlaamse onderwijslandschap.

## **Hoofdstuk 2: Onderzoeksmethode**

### **2.1 Algemene opzet**

In dit onderdeel bespreken we de onderzoeksmethodologie. De resultaten van de gevolgde methode komen in hoofdstuk 3 aan bod.

Dit reviewonderzoek bevat drie onderdelen:

- (1) een synthese van het bestaande onderzoek;
- (2) een bevraging van buitenlandse experts op het vlak van talensensibilisering en meertalige praktijk in de klas/school en
- (3) een focusgroep van Vlaamse deskundigen (onder andere nascholers, onderwijsbegeleiders, onderwijsonderzoekers) met praktijkervaring op het domein van talensensibilisering in het onderwijs en een resonansgroep die het proces van dataverzameling, -analyse en interpretatie intern heeft opgevolgd.

### **2.2 Methodologie**

Deze drie onderdelen werden stapsgewijs uitgevoerd waarbij elke stap zoveel mogelijk voortbouwde op informatie uit de vorige stap.

Deze aanpak was ingegeven vanuit twee bekommernissen. Ten eerste, de verwachting op basis van de eerdere ervaring van de betrokken onderzoekers en centra dat Vlaamse onderzoeken rond dit thema zo goed als onbestaande zijn én dat ook internationale onderzoeken op het vlak van talensensibilisering vrij beperkt zijn. Deze verwachting werd tijdens de uitvoering van de studie nagenoeg bevestigd (zie 3.1).

Ten tweede, de nood aan effectieve en concrete praktijkvoorbeelden die leerkrachten kunnen inspireren en ondersteunen in de dagelijkse klaspraktijk. De verwachting was dat een literatuurstudie ook voor het aanleveren van goede praktijkvoorbeelden en concrete tips zijn beperkingen kent. Ook deze verwachting is grotendeels uitgekomen (zie 3.1.2). Via overleg met Vlaamse en buitenlandse experts die zelf ervaring hebben met goede praktijkvoorbeelden wilden we de bevindingen uit de literatuurstudie op betekenisvolle wijze aanvullen en uitbreiden (zie 2.2.2 en 2.2.3 voor meer methodologische details en 3.2 en 3.3 voor de resultaten).

#### **2.2.1 Synthese van het bestaande onderzoek**

Om tot een synthese van bestaande onderzoeken met betrekking tot talensensibilisering te komen, werden de volgende stappen gezet die gebruikelijk zijn voor het maken van een onderzoekssynthese (Cooper, Hedges, & Valentine, 2009):

- (1) Conceptverheldering ‘talensensibilisering’
- (2) Verzameling van relevante literatuur
- (3) Selectie van descriptieve en experimentele studies

- (4) Codering en classificatie van de relevante informatie
- (5) Analyse en interpretatie van de resultaten
- (6) Ontwikkeling van een conceptueel kader voor de Vlaamse onderwijspraktijk
- (7) Opvolging van dataverzameling en –analyse door resonansgroep.

We bekijken hierna elke stap wat meer in detail.

### **2.2.1.1 Conceptverheldering ‘talensensibilisering’**

In een eerste stap werd gestreefd naar een afbakening van het concept ‘talensensibilisering’. Dit moest resulteren in een heldere identificatie van het type relevante studies en relevante zoektermen in verschillende talen.

Het onderzoeksteam wijdde twee brainstormvergaderingen (11 mei en 26 mei 2011) aan een conceptuele verkenning van ‘talensensibilisering’ en aanpalende domeinen of relevante begrippen (*taalinitiatie, vreemdetalenonderwijs, meertalig onderwijs, (interculturele) taalbeschouwing, taalbeleid, CLIL, meertalige klaspraktijk, intercultureel onderwijs, enzovoort*). Hieruit werd onder andere een aantal zoektermen voor de literatuurverzameling gepuurd (zie hieronder: 2.2.1.2).

### **2.2.1.2 Verzameling van relevante literatuur**

De probleemstelling van het onderzoek vertrok van de vaststelling dat we weinig zicht hadden op de bestaande onderwijspraktijk aangaande talensensibilisering en op meertalige klas- en schoolpraktijken in het Vlaamse scholenveld. De aanname dat voor deze praktijkgerichte literatuurstudie relevante wetenschappelijke bronnen (onderzoeksrapporten, artikelen, boeken...) die betrekking hebben op beschrijvend of empirisch onderzoek over talensensibilisering of andere meertalige klaspraktijken in Vlaanderen amper beschikbaar zijn, werd bevestigd (zie hoofdstuk 3). Uit de beschikbare literatuur konden we ook niet afleiden in hoeverre plaatselijke initiatieven, alsook het bestaande vormings- en materialenaanbod (van onder andere Regionaal Integratiecentrum Foyer), ruimere verspreiding hebben gekend of intern geëvalueerd werden.

In het internationale onderzoek naar meertalige klas- en schoolpraktijken waren we vooraf al bekend met een aantal 'best-evidence' syntheses en reviews over leereffecten van meertalig onderwijs voor allochtone leerlingen (onder andere August & Shanahan, 2006; Cummins, 2000; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, & Christian, 2006; Söhn, 2005). In deze studies is de link met talensensibilisering echter niet noodzakelijk gegeven, omdat ze samenhangen met meertalig onderwijs dat andere primaire doelen dient.

De verzameling van relevante literatuur vond plaats op basis van geïdentificeerde zoektermen in:

- (a) wetenschappelijke databanken (ERIC, LibHub, Web of Science, IWETO, MLA, Dissertation abstracts);
- (b) bestaande ‘best-evidence’ syntheses en reviews;
- (c) gespecialiseerde tijdschriften zoals *Language Teaching* en *Language Awareness*;
- (d) internetzoekmachines (Google Scholar);

- (e) de documentatiecentra van het Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven) en het Steunpunt voor Diversiteit & Leren (UGent) en
- (f) bevraging van internationale en Vlaamse experts met betrekking tot relevante studies.

Wat de wetenschappelijke databanken en Google Scholar betreft, werd in eerste instantie geopteerd voor een search aan de hand van de unieke en brede zoekterm *language awareness*. Dit is immers het gangbare en meest gebruikte Engelse begrip voor ‘talensensibilisering’. Een literatuursearch werd ook uitgevoerd met de term *critical language awareness*. We opteerden ervoor in principe alleen literatuurbronnen vanaf 1995 in aanmerking te nemen en de search zo nodig te beperken tot de eerste 100 hits. Er werden ook specifieke searches verricht door *language awareness* als zoekterm apart te koppelen aan de termen *review*, *synthesis*, *meta-analysis* en *evaluation* maar dat leverde weinig of geen nieuwe resultaten op.

Ter aanvulling werden nadien ook aanvullende searches via Google verricht om referenties die vermeld zijn in al verzamelde literatuurbronnen op te sporen. De verkenning van websites van relevante projecten en centra leverde vaak nieuwe online-documenten op die als zodanig niet in het wetenschappelijke publicatiecircuit zijn uitgegeven (rapporten, papers, boeken, presentaties).

Voor de niet-Engelstalige bronnen (Nederlands, Frans, Duits) werden zoektermen gehanteerd als *talensensibilisering*, *taalsensibilisering*, *interculturele taalbeschouwing*, *éveil aux langues*, *éveil au langage*, *ouverture aux langues* en *Begegnung mit Sprachen*.

Voor de literatuur op het gebied van het inclusieve functionele talenmodel (zie 3.1.1.3) werd geput uit eerdere verzamelingen die werden verricht voor de onderzoeksprojecten ‘Thuistaal in onderwijs’ (Sierens, 2011) en Validiv (2011).

Naast wetenschappelijke bronnen werden tevens, voor zover mogelijk, praktijkgerichte documenten verzameld zoals beleidsdocumenten, brochures, handreikingen, didactische materialen en instrumenten, projectbeschrijvingen, enzovoort. Dit gebeurde vooral ten behoeve van de ontwikkeling van de Wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk die samen met deze review werd gemaakt.

### **2.2.1.3 Selectie van descriptieve en experimentele studies**

Bij de verzameling en selectie van studies uit de wetenschappelijke literatuur werden zowel *beschrijvende* als *experimentele* empirische onderzoeken in aanmerking genomen.

Specifiek met betrekking tot de conceptualisering van talensensibilisering en aanverwante begrippen werd, naast empirisch onderzoek, ook literatuur geselecteerd van meer *theoretisch-conceptuele* aard.

Voorts werd nagegaan bij welke onderscheiden *conceptuele benadering* de geselecteerde empirische studies aansluiten: talensensibilisering, benadering vanuit dialecten en taalvariatie, het inclusieve functionele model of contrastieve analyse (zie 3.1.1 voor toelichting hiervan).

Zoals vooropgesteld is bij de synthese van de empirische (evaluatie)literatuur wat meer gewicht gegeven aan experimenteel onderzoek, eerder dan aan beschrijvend onderzoek. Dit

moest garanderen dat de onderzochte onderwijspraktijken aangaande talensensibilisering die als goede voorbeelden kunnen dienen voor Vlaamse leerkrachten en scholen wel degelijk ‘effectief’ zijn, dit wil zeggen: gunstige effecten hebben gesorteerd in min of meer vergelijkbare onderwijssettings.

De *wetenschappelijke criteria* voor de selectie van experimentele studies die in aanmerking kwamen voor de review (onder andere aard en duur van de interventie, aselecte toewijzing of controle voor pretest-verschillen, afhankelijke variabelen op niveau van taalattitudes of attitudes ten aanzien van meertaligheid en multiculturaliteit, en taalvaardigheid in de eerste taal (T1) of de tweede taal (T2) / vreemde taal (VT), vermelding van voldoende statistische gegevens voor interpretatie) hebben we uiteindelijk niet al te streng toegepast. Zo niet hadden we amper studies voor de review overgehouden. Studies die aan alle criteria voldoende beantwoorden (lange duur, intensieve interventie, gecontroleerd design, brede toetsing van afhankelijke variabelen, uitgebreide statistische gegevens) zijn immers schaars. Zo is gebleken na lezing en ontleding van de verzamelde literatuur. Bovendien sluit de toepassing van de genoemde criteria kleinschalig kwalitatief onderzoek uit, terwijl dit soort onderzoek leerzaam kan zijn wat betreft processen en randvoorwaarden voor implementatie van talensensibilisering.

In de beschrijving van de uitkomsten van evaluatieonderzoeken die effecten van talensensibilisering hebben gemeten op met name leerlingen en leerkrachten (zie 3.1.3) hebben we een onderscheid gemaakt tussen verschillende *categorieën van onderzoek*:

- Gecontroleerd kwantitatief onderzoek (met vergelijkingsgroep)
- Niet-gecontroleerd kwantitatief onderzoek (zonder vergelijkingsgroep)
- Kwantitatief onderzoek dat effecten indirect meet (bv. leerlingeffecten gerapporteerd door leerkrachten en ouders)
- Kwalitatief onderzoek (bv. gevalstudies, actieonderzoek).

In de inleiding onder 3.1.3.1 bespreken we kort de voor- en nadelen van de verschillende methoden in het onderzoek naar talensensibilisering.

#### **2.2.1.4 Codering en classificatie van de relevante informatie**

Empirische onderzoeken naar talensensibilisering en projecten omtrent talensensibilisering die waren/zijn geflankeerd door onderzoek werden in een aparte tabel opgelijst (zie Bijlage 1).

De geselecteerde empirische studies werden beschreven en gecodeerd gebruikmakend van de onderstaande categorieën:

- Evaluatief of descriptief
- Titel van project / onderzoek of auteur(s) onderzoek
- Periode van onderzoek (en/of project)
- Land(en)
- Onderwijsniveau:
  - kleuteronderwijs (KO)
  - lager onderwijs (LO)



- secundair onderwijs (SO)
- Leeftijd (van de onderzochte leerlingen)
- Soort onderzoek:
  - evaluatieonderzoek (EO)
  - actieonderzoek (AO)
  - gevalstudie (GS)
- Onderzoeksbenadering:
  - kwantitatief (KT)
  - kwalitatief (KL)
  - gecontroleerd (quasi-experimenteel) onderzoek (C)
- Onderzoeksmethoden:
  - tests (T)
  - questionnaires (Q)
  - interviews (IN)
  - observaties (OB)
- Effecten op:
  - leerlingen (LL)
  - leerkrachten (LK)
  - ouders (O)

### **2.2.1.5 Analyse en interpretatie van de resultaten**

#### *Beschrijving van concrete klas- en schoolpraktijken*

Bij de analyse van de resultaten uit beschrijvend (kwalitatief) onderzoek naar talensensibilisering hebben we eerst gekeken of de beschrijving van de concrete klaspraktijken voldoende *ecologisch valide* is. Bieden descriptieve studies voldoende relevante en nuttige informatie voor de alledaagse praktijk van leerkrachten, schooldirecties of pedagogische begeleiders? Welke aspecten van de praktijk worden concreet beschreven?

Het bestaande evaluatieonderzoek naar talensensibilisering werd eveneens vanuit dit analysecriterium belicht.

Met behulp van de hierboven beschreven codering en classificatie (2.2.1.4) konden we ook een synthese maken van het onderzoek – beschrijvend en evaluatief – in termen van onderzochte doelen en effecten, doelgroepen, onderwijsniveaus en contexten (zie 3.1.2).

#### *Onderzoeksmatige evidentie voor effecten van talensensibilisering*

Wat betreft de evidentie voor mogelijke effecten op leerlingen en leerkrachten hebben we ervoor geopteerd de onderzoeksresultaten niet volgens afzonderlijke dimensies te ordenen (kennis, attitudes, motivatie, meertalig bewustzijn, taalbeheersing, welbevinden). Hiervoor is het aantal studies nog te gering. Bovendien lopen context, doelgroep, gepeilde doelen en opzet van de verschillende onderzoeken te ver uiteen om voor elke dimensie goed gefundeerde uitspraken te kunnen doen.

In de plaats hiervan laten we van elke individuele studie de voornaamste resultaten de revue passeren. Zo denken we beter recht te kunnen doen aan de specifieke achtergrond en opzet van elk geselecteerd onderzoek. De besproken onderzoeken werden wel geordend volgens de hierboven onderscheiden onderzoekscategorieën (2.2.1.3). Bij het trekken van conclusies met

betrekking tot leerlingeffecten, hebben we ons vooral gebaseerd op de gecontroleerde interventieonderzoeken, omdat deze het meest robuuste bewijsmateriaal leveren.

#### *Onderzoeksmatige evidentie voor belemmeringen en randvoorwaarden*

In de beschikbare onderzoeksliteratuur nopens talensensibilisering is tot dusverre nauwelijks een poging gedaan om belemmerende en stimulerende factoren of randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie op klas- en schoolniveau systematisch te categoriseren. Op basis van een interpretatie van de geraadpleegde literatuurbronnen hebben we geprobeerd zelf een aantal belemmeringen en randvoorwaarden te onderscheiden. Vooral de reviews en syntheses waren hierbij behulpzaam. Het gebruikte analysekader moet als tentatief worden opgevat.

### **2.2.1.6 Ontwikkeling van een conceptueel kader voor de Vlaamse onderwijspraktijk**

De volgende stap bestond uit de ontwikkeling van een conceptueel kader voor de Vlaamse onderwijspraktijk (zie hoofdstuk 4). Dit gebeurde op basis van de literatuurstudie (conceptualisering, beschreven klas- en schoolpraktijken, effecten, randvoorwaarden) (3.1), de bevraging van de internationale experts (3.2) en de dialoog met de focus- en resonansgroep (3.3).

### **2.2.1.7 Opvolging van dataverzameling en –analyse door resonansgroep**

Deze stap wordt hieronder in 2.2.3 verder toegelicht.

## **2.2.2 Bevraging internationale experts**

Bij de start van het onderzoek gingen we ervan uit dat een review een stimulans kan geven aan talensensibiliseringspraktijken in het Vlaamse onderwijsveld. We oordeelden wel dat de traditionele literatuursynthese aangevuld diende te worden met een gerichte bevraging van Vlaamse en internationale deskundigen in het domein van talensensibilisering. We hoopten hiermee onder andere nog niet gepubliceerde onderzoeksresultaten en ervaringen van projecten op verschillende niveaus (lokaal, nationaal, internationaal) te achterhalen.

De bedoeling van deze bevraging was de bevindingen uit de literatuurstudie af te toetsen bij internationale experts met een ruime onderzoekservaring op het vlak van talensensibilisering en meertalige praktijken in het onderwijs. De reflecties van deze experts moesten leiden tot een verbreding en verdieping (i.c. verlevendiging) van de resultaten met name op het vlak van klaspraktijken. We wilden hiervoor via e-mail en skype de bedenkingen en praktijkverhalen van experten verzamelen.

De resultaten van deze bevraging zijn terug te vinden in 3.2. Wel moeten we toegeven dat dit deel van de studie niet helemaal zoals voorzien werd uitgevoerd. De bevraging werd alleen via e-mail verricht en aan de experts werd uiteindelijk geen bevindingen uit onderzoek voorgelegd. De eerste rapportversie was niet tijdig klaar om op het geplande moment goed onderbouwde resultaten te kunnen presenteren.

## **2.2.3 Reflectie op bevindingen door focus- en resonansgroep**

### **2.2.3.1 Focusgroep**

Er werd een focusgroep georganiseerd waarin Vlaamse deskundigen (onder andere uit Regionaal Integratiecentrum Foyer, het project 'Thuis taal in onderwijs' in Gent, CLIL-proeftuinen, maar ook onderwijsbegeleiders, nascholers en lerarenopleiders) met ervaring op het vlak van talensensibilisering geconfronteerd werden met de bevindingen uit de eerste twee stappen en reflecteerden op de toepasbaarheid ervan in de Vlaamse klaspraktijk.

In deze focusgroep traden onderzoekers en deskundigen in interactie om de resultaten, klaspraktijken en tips toegankelijk te maken voor de Vlaamse onderwijspraktijk. Op deze manier moest ervoor gezorgd worden dat de review waartoe deze studie moest leiden ook aansluit bij de concrete vragen van het onderwijsveld en voldoende herkenbare antwoorden biedt.

Voor de resultaten van de reflectie in de focusgroep verwijzen we naar 3.3.

### **2.2.3.2 Resonansgroep**

Het proces van dataverzameling, -analyse en interpretatie werd intern opgevolgd door een resonansgroep bestaande uit de onderzoekers, promotor, copromotoren en vier deskundigen uit het expertisenetwerk 'School of Education' (Associatie K.U.Leuven).

De uitkomsten van de resonansgroep worden in 3.3 nader besproken.



## Hoofdstuk 3: Resultaten

In dit hoofdstuk gaan we in op onderzoeksvraag 1 en 2:

### *Onderzoeksvraag 1*

Wat vertellen beschrijvende en met name experimentele Vlaamse en internationale studies ons over de klas- en schoolpraktijken (i.c. talenbeleid) aangaande talensensibilisering en over de effecten van deze praktijken?

- a) Welke concrete klas- en schoolpraktijken worden in de gevonden studies beschreven? Op welke doelen, doelgroepen, klas- en schoolcontexten en onderwijsniveaus hebben deze betrekking? Hoe passen deze praktijken in een talenbeleid op school?
- b) Welke onderzoeksmatige evidentie is er voor effecten op leerlingenniveau (motivatie, attitudes, meertalig bewustzijn, taalbeheersing, welbevinden) en leerkrachtniveau (attitudes, meertalig bewustzijn)?
- c) Is er onderzoeksmatige evidentie voor randvoorwaarden die de implementatie van talensensibilisering op klas- en schoolniveau bevorderen of belemmeren?

### *Onderzoeksvraag 2*

Binnen welk overkoepelend conceptueel kader kan talensensibilisering ingepast worden in een talenbeleid voor het Vlaamse basisonderwijs?

- a) Zijn er verschillen in definitie van het begrip *talensensibilisering* terug te vinden in de Vlaamse en internationale literatuur? Hoe relateert dit aan doelen, leerlingenkenmerken, klas- en schoolcontexten en onderwijsniveaus in verschillende nationale onderwijscontexten?
- b) Welke raakvlakken worden in de literatuur aangegeven met onderwijsdomeinen als vreemdetalenonderwijs, meertalig onderwijs (immersieonderwijs, CLIL), intercultureel talenonderwijs en tweedetaalonderwijs?

Dit hoofdstuk bestaat uit drie grote delen: we beantwoorden bovenstaande vragen door de resultaten van de literatuurstudie (3.1), die van de bevraging van de internationale experts (3.2) en de bevindingen van de focus- en resonansgroep (3.3) systematisch te bespreken.

Bij de bespreking van de literatuurstudie (3.1), beginnen we met een conceptualisering van ‘talensensibilisering’ waarin we het concept ‘talensensibilisering’ en enkele gerelateerde en concurrerende termen proberen te verduidelijken. Vervolgens gaan we verder in op de bespreking van de effecten van talensensibilisering, waarbij achtereenvolgens de beschreven klas- en schoolpraktijken in de geraadpleegde onderzoeken en de effecten op leerling-, leerkracht- (klas en school) en ouderniveau aan bod komen. We kijken in het kader van de effecten van talensensibilisering ook naar de effecten van het inclusieve functionele talenmodel, waarbij de instrumentele valorisering van thuistalen van de leerlingen in talig en cultureel heterogene klassen centraal staat. Tot slot bespreken we de randvoorwaarden die de implementatie van talensensibilisering bevorderen of belemmeren. Voor een concreet, gerelateerd aan de Vlaamse onderwijspraktijk, antwoord op onderzoeksvraag 2b verwijzen we naar hoofdstuk 4 waar we een conceptueel kader van talensensibilisering voor de Vlaamse onderwijspraktijk schetsen.

Tot slot gaan we in op de resultaten van de bevraging van de internationale experts (3.2) en op de belangrijkste bevindingen van de focus- en resonansgroep (3.3).

### **3.1 Resultaten literatuurstudie**

#### **3.1.1 Conceptualisering ‘talensensibilisering’**

Voordat we kunnen focussen op bovenstaande vragen over talensensibilisering is het noodzakelijk om het concept zelf te verhelderen. Hieronder geven we een overzicht van verschillende benamingen die internationaal voor het concept ‘talensensibilisering’ in omloop zijn. We bekijken ook welke betekenissen ze krijgen toegekend. Om greep te krijgen op de veelheid aan termen en interpretaties, onderscheiden we twee strekkingen omtrent talensensibilisering: (1) een (psycho)linguïstisch georiënteerde strekking en (2) een pedagogisch-(socio)linguïstisch georiënteerde strekking. Tot slot gaan we in op de geschiedenis van talensensibilisering waarbij we de vraag beantwoorden hoe het concept in België terecht is gekomen en hoe het een weg probeert te vinden in het Vlaamse onderwijslandschap.

##### **3.1.1.1 Conceptueel kader ‘talensensibilisering’**

In de internationale literatuur wordt talensensibilisering vanuit verschillende theoretische invalshoeken benaderd. Het vertrekpunt kan zich bijvoorbeeld situeren in de linguïstiek, de ontwikkelingspsychologie en de pedagogiek (Jessner, 2008). Door de verschillende theoretische kaders van waaruit de studie van talensensibilisering kan vertrekken, zijn er heel wat verschillen tot zelfs discrepanties in definities en beoogde effecten van talensensibilisering terug te vinden. Talensensibilisering kan bijvoorbeeld meer of minder psycholinguïstisch ingevuld worden en meer of minder gericht zijn op de vorming van kritische burgers. Die verschillen hebben, op een fundamenteel niveau, vaak te maken met de gehanteerde visie op onderwijs en wat onderwijs kan betekenen voor het individu en de samenleving. Het lijkt er dus op dat we met een ‘ill-structured’ domain te maken.

##### *Verschillende termen voor het concept ‘talensensibilisering’*

Dat het concept ‘talensensibilisering’ en het daarbij behorende onderzoeksgebied met een ‘ill-structured’ domain vergeleken kan worden, blijkt in eerste instantie uit alle benamingen voor talensensibilisering die in de internationale literatuur in omloop zijn. Zonder een uitspraak te doen over de specifieke invullingen van de termen en betekenisrelaties tussen de benamingen onderling – daarover later meer – biedt Figuur 1 een beknopt overzicht van dit arsenaal aan termen in verschillende contexten:

Angelsaksische context	Franstalige context	Duitstalige context	Nederlandstalige context
<i>language awareness (LA); awareness of language</i>	<i>éveil aux langues</i>	<i>Begegnung mit Sprachen</i>	Vlaanderen: <i>talensensibilisering</i>
<i>critical language awareness (CLA)</i>	<i>ouverture aux langues</i>	<i>Sprachbewußtsein; Sprachbewußtheit;</i>	Nederland: <i>Taalontmoeting / taalstimulering / interculturele taalbeschouwing (Kroon, 1990)</i>
<i>(meta)linguistic awareness</i>	<i>sensibilisation à la diversité linguistique</i>	<i>Sprachbetrachtung</i>	
<i>awakening to languages</i>	<i>Prise de conscience de la langue / des langues</i>	<i>Sprachreflexion</i>	
<i>knowledge about language (KAL)</i>	<i>Réflexion sur la langue</i>		
<i>consciousness-raising (CR) ; language awareness-raising</i>			

Figuur 1: internationale terminologie voor het concept 'talensensibilisering'

Het valt op dat er in de Angelsaksische literatuur de meeste termen in omloop zijn. Dat heeft met de historische ontwikkeling van het concept 'talensensibilisering' te maken, waarop we later dieper ingaan. Laten we allereerst de term *language awareness* (LA) eens onder de loep nemen. *Language awareness* in de klassieke betekenis komt neer op de bekwaamheid om (na) te denken over, te reflecteren op de vorm en functies van taal en taal te analyseren. Dat is 'taalbeschouwing' in de min of meer brede zin van het woord. Het doel van taalbeschouwing is de leerder te helpen bij het leren van een taal, zoals onderstaande citaten illustreren:

De gevoeligheid van een individu voor en zijn bewustzijn over de natuur van taal en de rol van taal in het menselijke leven. (Donmall, 1985, p. 7, geciteerd in Janks & Locke, 2008, p. 32, vertaald uit het Engels)

Language awareness, beschouwd als een vorm van bewustzijnsverhoging, maakt gebruik van metataal om aspecten van de taalcode in de taalklas uit te helpen leggen. Talensensibilisering is voorgesteld als een interfacemechanisme om een hoger bewustzijn van taalvormen tussen de eerste taal (T1) en de doeltaal (DT) en om daardoor tweedetaalverwerving (T2) te bevorderen. (Masny, 1997, p. 105, vertaald uit het Engels)

*Language awareness* kan echter ook in plaats van bovenstaande klassieke invulling een bredere invulling krijgen, zoals onderstaande definities laten zien:

Language awareness verwijst naar de ontwikkeling bij leerlingen van een verhoogd bewustzijn over en gevoeligheid voor de vormen en functies van taal. De aanpak is ontwikkeld in zowel contexten van tweedetaalverwerving als vreemdetaalverwerving en in moedertaalonderwijs, waar de term ‘knowledge about languages’ soms de voorkeur genoot. (Carter, 2003, p. 64, vertaald uit het Engels)

Het hoofddoel van language awareness is het ondersteunen van meertaligheid, zowel op institutioneel als individueel niveau, door alle leerlingen (eentaligen en twee- of meertaligen) samen de linguïstische en culturele diversiteit te leren respecteren en door rekening te houden met alle talen van de leerlingen in een klas, of in de omgeving van een school. (Hélot, 2008, p. 371, vertaald uit het Engels)

We zien in bovenstaande definities dat ook de sociale functies van verschillende talen onderwerp kunnen zijn van *language awareness*, en dat dit niet beperkt hoeft te worden tot moedertaalonderwijs maar ook een plek kan krijgen in tweedetaalverwerving en vreemdetaalonderwijs. Bovendien lijkt het erop dat *language awareness* in een brede invulling veel meer gericht is op het bewerkstelligen van attitudinale veranderingen – zoals respect opbrengen voor talige en culturele diversiteit – dan op het verwerven van een bepaalde taal, zoals bij een meer taalbeschouwelijke of klassieke invulling het geval is. Kortom: *language awareness* blijkt uitgewaaierd te zijn van een taalbeschouwelijke betekenis naar een invulling waarin een sociaal-culturele inslag en een positieve omgang met meertaligheid een plaats heeft gevonden.

Als we nu de term *language awareness* met zijn verschillende betekenis mogelijkheden proberen te vertalen naar het Nederlands of andere talen, dan blijkt dat heel wat discussie te veroorzaken, zelfs wanneer die vertalingen in eenzelfde context gebruikt worden (Garrett, 2010). Een vertaling met een één-op-één betekenisrelatie blijkt met andere woorden onmogelijk te zijn.

Het onderzoek rondom *language awareness* staat daarin niet alleen. Dat het ‘ill-structured’ domain zich niet beperkt tot één term, wordt geïllustreerd door de aanwezigheid van gerelateerde benamingen als *consciousness-raising* (CR), *knowledge about language* (KAL) en *critical language awareness* (CLA) die op elkaar lijken, maar toch van een, soms subtiel, betekenisverschil getuigen. Wat een dergelijk meer of minder subtiel betekenisverschil kan inhouden, bekijken we verderop, wanneer we verschillende doeldomeinen voor talensensibilisering onderscheiden en bekijken welke van bovenstaande termen op het ene dan wel het andere doeldomein de nadruk legt, en waarom.

We kunnen tot nu toe concluderen dat het concept ‘talensensibilisering’ internationaal een veelheid aan definities en interpretaties kent. Het is mogelijk dat (1) dezelfde term op verschillende manieren wordt uitgewerkt en daarmee verschillende betekenissen krijgt toegekend, en dat (2) termen ten opzichte van elkaar een aanvullende dan wel concurrerende positie innemen. De verschillende invullingen van afzonderlijke termen en hun onderlinge betekenisrelaties maakt het bijgevolg niet eenvoudig om het concept ‘talensensibilisering’ eenduidig te vatten. Te meer daar auteurs vaak, naast de al gangbare termen, nieuwe begrippen introduceren die ze ook nog eens verschillend definiëren. Svalberg (2007) betoogt



dat er misschien een gevaar is dat de multipale foci van *language awareness* kunnen leiden tot fragmentering. Zij wijst tevens op ondertheoretisering en onvoldoende coherentie. In wat volgt proberen we daarom allereerst een overzicht te bieden van hoe talensensibilisering vanuit de eerder geïntroduceerde strekkingen gezien wordt en welke doeldomeinen er vanuit die invalshoek onderscheiden worden. We willen met andere woorden een zo maximaal mogelijke beeldvorming bewerkstelligen, om daaruit vervolgens rode draden af te leiden die ons kunnen helpen het concept ‘talensensibilisering’ te vatten. In hoofdstuk 4, wanneer we de vertaalslag van de onderzoeksresultaten naar talensensibilisering in de Vlaamse onderwijspraktijk maken, zullen we op deze beeldvorming voortbouwen.

#### *Talensensibilisering: twee strekkingen*

Bij het tot stand brengen van een maximale beeldvorming van het concept ‘talensensibilisering’, onderscheiden we twee algemene strekkingen van waaruit er naar talensensibilisering gekeken kan worden: (1) een (psycho)linguïstisch georiënteerde en (2) een pedagogisch-(socio)linguïstisch georiënteerde stroming. De (psycho)linguïstische stroming hanteert een smalle visie op taalverwerving en onderwijs en richt zich vooral op de verwerving van (meta)cognitieve vaardigheden met betrekking tot talige systemen an sich. De klassiekere betekenis van *language awareness* zoals we die eerder introduceerden past in deze strekking. De pedagogisch-(socio)linguïstische strekking daarentegen hanteert een brede visie op taalleren en richt zich, naast op de verwerving van de eerder genoemde (meta)cognitieve vaardigheden, ook op het functioneren van talige systemen in de maatschappij en op verhoging van het bewustzijn van leerlingen over de ideologische status van talen. Aan deze strekking liggen meer pedagogische en sociolinguïstische principes ten grondslag. De meer uitgewaaierde betekenis van *language awareness* waarbij een meer sociaal-kritische inslag en meertaligheid een plaats krijgt, past in deze tweede strekking.

Naast het gegeven dat de stromingen meer of minder nadruk op bepaalde domeinen van talensensibilisering leggen, worden ze vaak in verband gebracht met een fundamentele discussie, namelijk met die over de rol van impliciete en expliciete kennis en impliciet en expliciet leren in taalverwerving, en de relatie tussen beide (Garrett, 2010). Aangezien de precieze verhouding tussen impliciet en expliciet taalleren nog niet volledig is uitgeklaard, zal deze discussie waarschijnlijk nog de nodige heroplevingen kennen. Dat de complexe vraag naar de precieze werking van impliciet en expliciet taalleren verdieping verdient en het ongetwijfeld niet eenduidige antwoord invloed zal hebben op toekomstige uitwerkingen van taalonderwijs en talensensibilisering, staat dan ook buiten kijf. Welke mogelijke onderzoekswegen we met betrekking tot talensensibilisering kunnen inslaan, komt aan bod in hoofdstuk 5 waarin we op basis van de literatuurstudie en de informatie-uitwisseling met internationale deskundigen enkele aanbevelingen voor verder onderzoek doen. In dit hoofdstuk volstaan we met de opmerking dat de rol tussen impliciete en expliciete kennis, en impliciet en expliciet leren verdieping verdient en dat de (psycho)linguïstische en de pedagogisch-(socio)linguïstische strekking niet altijd dezelfde keuzes maken. Welke keuzes dat precies zijn, lichten we hieronder toe.

De invullingen van talensensibilisering die zich meer in de (psycho)linguïstische strekking situeren, hechten vaak belang aan het aanreiken van *expliciete* kennis over taalvormen aan leerlingen. Door bewust de aandacht op taalvormen te vestigen, verwacht men dat leerlingen een groter metalinguïstisch bewustzijn ontwikkelen en, daarnaast, talen sneller en gemakkelijker verwerven (DeKeyser, 1998; Ellis, 1994). Die aandacht voor de vorm zal in de kennisgebaseerde opvattingen vaak gepland plaatsvinden. Hoewel er in de wetenschappelijke wereld onenigheid bestaat over de precieze invulling van de term, kunnen we deze geplande

aandacht voor taalelementen *focus on forms* noemen. Aandacht voor de taalvorm wordt dan van tevoren gepland of bepaald. Het staat met andere woorden vast dat en wanneer er een les gewijd wordt aan grammatica, woordenschat, uitspraak, zinsbouw enzovoort. Of leerlingen daar nu tegenaan lopen of niet.

De invullingen van talensensibilisering die zich meer in de pedagogisch-(socio)linguïstische strekking inschrijven, zijn vaak (ook) aanhanger van een *impliciete* manier van taalverwerving. Zij willen activiteiten vormgeven door dicht aan te sluiten bij natuurlijk taalgebruik in realistische taken, eerder dan bij taalkennis of taalstructuren. De klemtoon ligt hier niet op *focus on forms* maar op *focus on meaning* of taalvaardigheid, datgene wat leerders met taal in het onderwijs en in de samenleving moeten kunnen. Vanuit dit perspectief betekent taalvaardigheid “de vaardigheid om betekenisvolle boodschappen in communicatieve contexten te begrijpen en/of te produceren” (Van den Branden, 2003, p. 468).

Hoewel de nadruk op taalgebruik ligt, kan er binnen een taalvaardigheidsgebaseerde benadering ook aandacht voor talige elementen zijn, maar op een andere manier. Aandacht voor taalstructuur vindt dan plaats op momenten dat leerders die aandacht voor de vorm als noodzakelijk ervaren. Aandacht voor de vorm is dan, in tegenstelling tot *focus on forms*, niet ingepland. Deze manier wordt, hoewel er wederom enige discussie in de wetenschappelijke wereld bestaat over wat de term precies betekent, *focus on form* genoemd (Long, 1991; Long & Robinson, 1998). *Focus on form* staat tegenover de eerder genoemde *focus on forms*, waarin aandacht voor talige elementen veeleer gedecontextualiseerd aan bod komt. Een combinatie van een *focus on meaning* en een *focus on form* kan grofweg als een 40-60 verhouding beschouwd worden: betekenis vormt de hoofdmoot (60), maar vorm komt ook aan bod (40), en wel op de volgende manier:

Focus on form verwijst alleen naar die op vorm gerichte activiteiten die zich voordoen gedurende, en ingebed in, betekenisgebaseerde lessen; ze zijn niet van tevoren ingepland, zoals het geval is met *focus on forms*, maar vinden incidenteel plaats in functie van de interactie van leerders met het onderwerp van de taken waarop de aandacht van de leerders en hun leerkracht gevestigd is. (Long, 1998, p. 41, vertaald uit het Engels)

Uit het bovenstaande blijkt dat achter een bepaalde invalshoek op talensensibilisering een visie aanwezig kan zijn die zich op meer fundamentele vragen van taal en onderwijs richt. De vraag is nu wat precies de relatie is tussen de twee strekkingen, de (psycho)linguïstische en de pedagogisch-(socio)linguïstische, enerzijds en de keuze voor expliciet dan wel impliciet leren (of een combinatie van beide) anderzijds.

In de eerder (psycho)linguïstische strekking staat metalinguïstisch bewustzijn hoog in het vaandel en neigt men ernaar om die kennis te bereiken door expliciete informatie over taalstructuren, -vormen en functies van talen aan leerders aan te bieden. In de pedagogisch-(socio)linguïstische strekking kan het metacognitieve doel van talensensibilisering ook een belangrijke plaats innemen (naast andere doeldomeinen, maar daarover later meer). Het verschil bestaat erin dat de pedagogisch-(socio)linguïstische strekking de weg naar het bereiken van metalinguïstisch bewustzijn bij leerlingen meestal anders invult dan de (psycho)linguïstische strekking. Vanuit het bredere pedagogisch-(socio)linguïstische perspectief kijkt men niet (alleen) naar een expliciete manier van leren, maar (ook) naar een impliciete manier van leren waarbij inductieve, zelfontdekkende, taakgerichte en constructieve activiteiten een plaats krijgen. Samengevat betekent dit dat beide strekkingen,

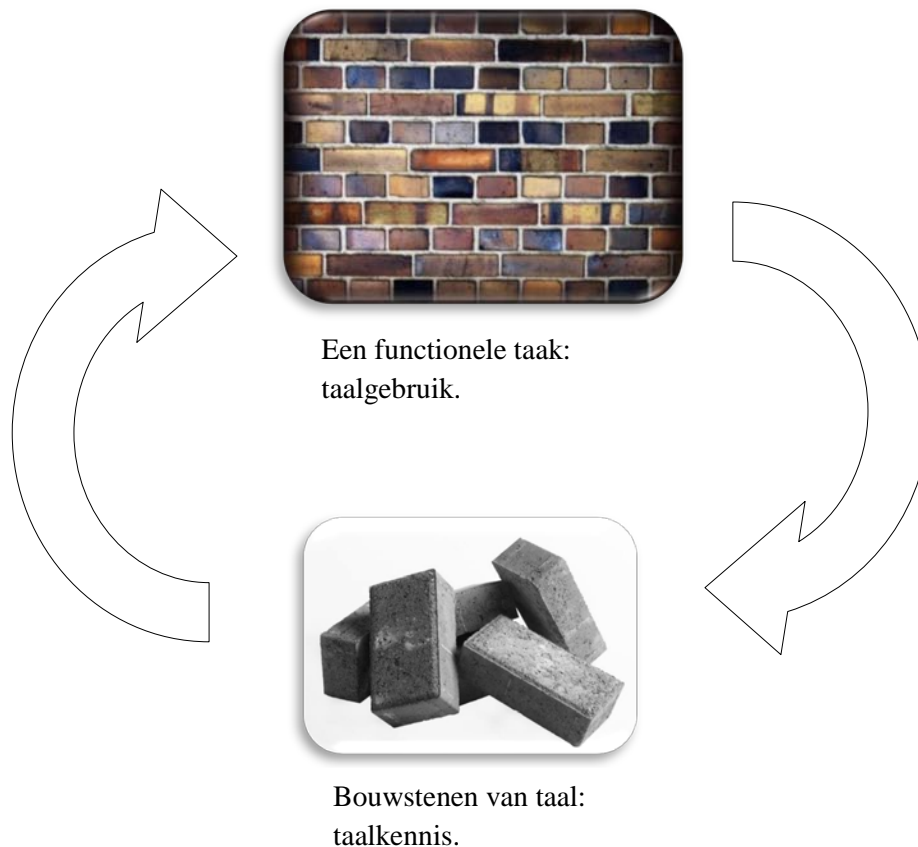
ondanks dat zij niet precies dezelfde doeldomeinen identificeren, in elk geval één gemeenschappelijk doel van talensensibilisering op het oog hebben – namelijk de ontwikkeling van een metalinguïstisch bewustzijn bij leerlingen – maar dat zij de weg naar het bereiken van dat doel niet altijd hetzelfde invullen. Het kan gaan om een veeleer expliciete manier van leren, een impliciete manier of een combinatie van beide. Om in het bewandelen van die verschillende wegen wat meer inzicht te verschaffen, maken we een uitstapje naar twee visies op taalverwerving, die onderliggend zijn aan de keuze voor de ene dan wel andere route.

*Twee visies op taalverwerving: kennis- en gebruikgebaseerd*

Uit het bovenstaande kunnen twee visies op taalonderwijs afgeleid worden: een eerste visie die vanuit taalkennis vertrekt en zo naar taalgebruik wil werken en een tweede visie die precies de omgekeerde weg bewandelt. De visie die de nadruk wil leggen op taalkennis, vertrekt vanuit de bouwstenen van taal om daarmee taalgebruik op te bouwen. Aandacht voor de vorm, in de vorm van *focus on forms*, en expliciet taalleren is sterk in deze visie aanwezig en vormt het startpunt van de taalles: het is vanuit expliciet aangereikte kennis dat leerders taal behoren te verwerven. Vanuit dit perspectief moeten de leerlingen eerst taalkennis opbouwen voordat ze taal in de maatschappij kunnen (en mogen?) gebruiken: “De gangbare opvatting is: eerst goed Nederlands leren (op school), en dan pas de taal gebruiken (buiten)” (Coumou, Maton, Peytier, & Schuurmans, 2002, p. 22).

De visie die de nadruk wil leggen op taalgebruik vertrekt vanuit functionele, levensechte taken waarin leerders talige elementen moeten gebruiken om ze te kunnen voltooien. Dat betekent dat men al doende kennis over taal opbouwt. Om de sprong van taalgebruik naar taalkennis te kunnen maken, om een taak succesvol te kunnen voltooien, zal een leerder die talige elementen nodig hebben en omdat de leerder die elementen in een relevante situatie gebruikt, zal hij deze elementen ook gemakkelijker onthouden dan wanneer ze zonder enige context worden aangeboden. Een didactiek die deze visie volgt, is taakgericht taalvaardigheidsonderwijs of *Task-Based Language Teaching* (Van den Branden, 2006). Het achterliggende idee van deze didactiek is het volgende: “... mensen [verwerven] taal *om* er functionele, communicatieve dingen mee te doen en *door* er functionele dingen mee te doen. Al doende leren, met andere woorden ...” (Van den Branden, 2000, p. 3).

Figuur 2 geeft beide visies visueel weer:



*Figuur 2: twee visies op taalonderwijs: kennisgebaseerd en taalgebruikgebaseerd*

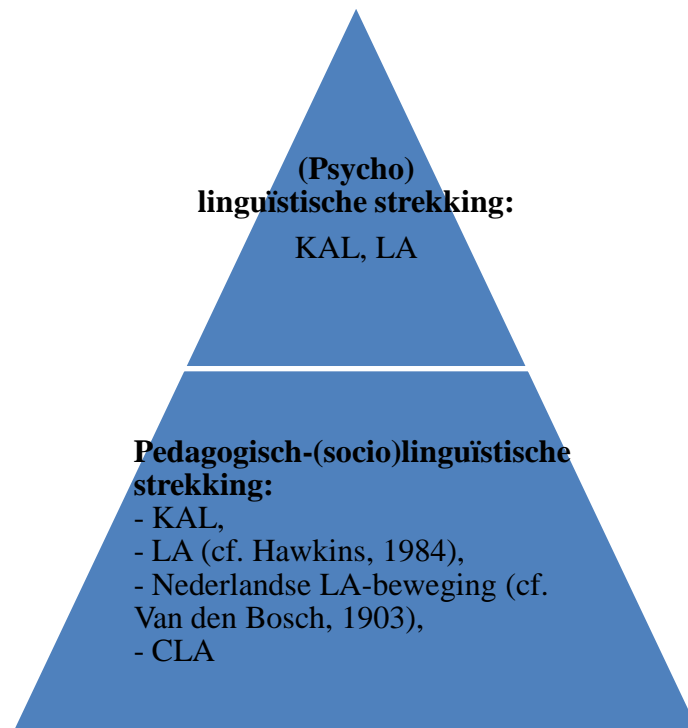
Kortom: afhankelijk van hoe men fundamentele vragen als ‘Wordt het natuurlijke, intuïtieve taalgebruik bevorderd door *eerst* bewust en expliciet de aandacht te vestigen op de structuur van taal?’ beantwoordt, zullen talensensibiliseringsactiviteiten een meer inductieve dan wel meer deductieve vorm, of een combinatie van beide, aannemen.

### *De talensensibiliseringspiramide*

De twee strekkingen van talensensibilisering zijn in het voorafgaande globaal ten opzichte van elkaar geplaatst. Het is duidelijk geworden dat de (psycho)linguïstische benadering een smalle visie op talensensibilisering hanteert waarbij voornamelijk cognitieve doeldomeinen onderscheiden worden en de pedagogisch-(socio)linguïstische een brede visie hanteert, waarbij ook sociaal-culturele en maatschappelijke doeldomeinen een plaats krijgen. We hebben ook opgemerkt dat de weg naar het bereiken van een doel er verschillend uit kan zien en dat de keuze voor een eerder impliciete dan wel expliciete weg te maken heeft met de fundamentele discussie over de rol van expliciete en impliciete kennis, en expliciet en impliciet leren.

De algemene tendens van beide strekkingen is in het voorafgaande naar boven gekomen: het gaat om een smalle dan wel brede invulling. Zowel de (psycho)linguïstische als de pedagogisch-(socio)linguïstische strekking kent dus verschillende subbewegingen waarin eigen accenten gelegd kunnen worden. Die invullingen van talensensibilisering kunnen vergeleken worden met een piramide, met onderin de bredere oriënteringen op talensensibilisering en bovenin de smallere invalshoeken. De talensensibiliseringspiramide

(Figuur 3) brengt beide strekkingen en bijbehorende termen, die we als substromingen kunnen bekijken, in beeld.



*Figuur 3: de talensensibiliseringspiramide*

Gebruikte afkortingen: KAL = *knowledge about language*; LA = *language awareness*; CLA = *critical language awareness*.

Hoe kan het dat eenzelfde term, zoals *language awareness* (LA) en *knowledge about language* (KAL), twee keer in de piramide voorkomt, onderin en bovenin? Het verschil bestaat erin dat de ene keer de term 'smal' ingevuld is, vanuit een (psycho)linguïstisch perspectief, en de andere keer dezelfde term 'breed' ingevuld is, vanuit een pedagogisch-(socio)linguïstisch perspectief. Het is om die reden dat eenzelfde term zowel bij de ene als de andere stroming terug gevonden kan worden. De talensensibiliseringspiramide geeft ons, kortom, een beeld van hoe breed en hoe smal talensensibilisering benaderd kan worden, en welke termen doorgaans met een bepaalde invalshoek geassocieerd worden.

Met dit conceptuele kader in ons achterhoofd, is het interessant om te kijken welke stroming welke doelen voor talensensibilisering onderscheidt, en waarom. Om dat te achterhalen worden er vijf doeldomeinen die doorgaans met talensensibilisering geassocieerd worden onder de loep genomen. Vervolgens wordt er onderzocht welke van die doeldomeinen de (sub)bewegingen uit de talensensibiliseringspiramide belangrijk vinden. Op die manier krijgen we niet alleen een beeld van hoe breed of smal het concept 'talensensibilisering' benaderd kan worden, maar wordt het ook concreet wat een dergelijk benadering precies betekent voor leerlingen, welke doelen er voor hen onderscheiden worden, en waarom.

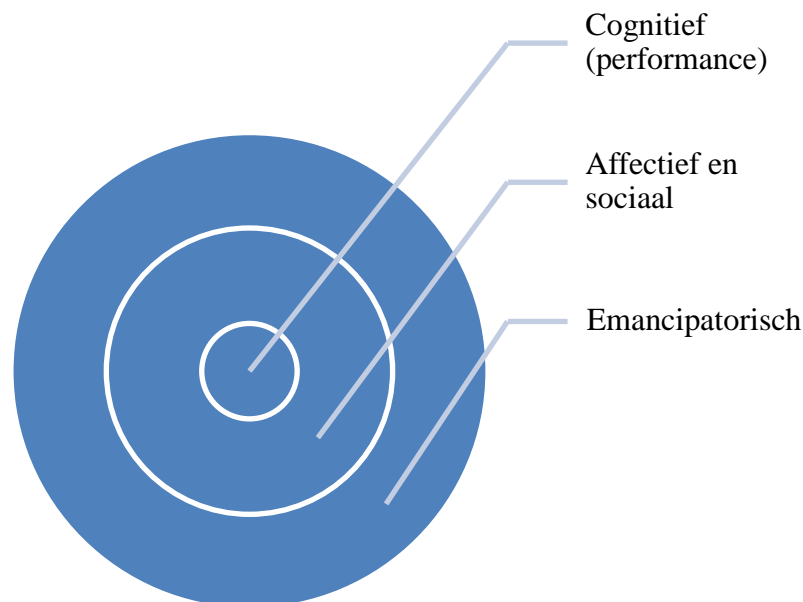
*Talensensibilisering: vijf doeldomeinen*

James en Garrett (1992), die in de pedagogisch-linguïstische, brede visie op talensensibilisering te situeren zijn, onderscheiden de volgende vijf *language awareness domains*:

- (i) het affectieve doeldomein: attitudes vormen en motivatie en nieuwsgierigheid ontwikkelen;
  - (ii) het sociale doeldomein: sociale harmonie in meertalige/multiculturele contexten voeden;
  - (iii) het machtsdomein: het individu vrijmaken van onderdrukking en manipulatie door taalgebruik;
  - (iv) het cognitieve domein: zowel linguïstische als intellectuele vaardigheden ontwikkelen, vooral in relatie tot taalverwerving en taalgebruik;
  - (v) het performance-domein: taalbeheersing/-vaardigheid effectief beïnvloeden.
- (James & Garrett, 1992, geciteerd in Cots, 2008, pp. 18-19, vertaald uit het Engels)

Deze vijf domeinen kunnen als algemene doeldomeinen van talensensibilisering beschouwd worden. De vraag is nu of alle studies van talensensibilisering bovenstaande doeldomeinen onderscheiden, of niet. Welke domeinen worden vaak door de strekkingen in de talensensibiliseringspiramide als doeldomeinen aangegeven en welke minder vaak of niet? Welke doeldomeinen zijn met andere woorden in de hele talensensibiliseringspiramide terug te vinden, en welke niet? En waarom?

Om van de gangbaarheid van de doeldomeinen een beeld te krijgen, worden ze gerangschikt in de talensensibiliseringscirkel (Figuur 4). Hoe meer een domein zich in het midden van de cirkel bevindt, hoe vaker het voorkomt in alle mogelijke invullingen van talensensibilisering. Dat betreffende doeldomein is dan, bij wijze van spreken, in de hele talensensibiliseringspiramide (Figuur 3) terug te vinden. Hoe meer een domein zich in de buitenste randen van de talensensibiliseringscirkel bevindt, hoe minder vaak dit domein belangrijk wordt gevonden door de twee strekkingen van talensensibilisering. Het is te verwachten dat de doeldomeinen die zich in de buitenranden van de cirkel bevinden, en dus niet door alle mogelijke invullingen van talensensibilisering belangrijk worden gevonden, vooral worden opgenomen door de bredere, pedagogisch-(socio)linguïstische invulling van talensensibilisering. Of die verwachting uitkomt, bespreken we hieronder, aan de hand van de talensensibiliseringscirkel.



Figuur 4: de talensensibiliseringscirkel – in metaperspectief

Uit de talensensibiliseringscirkel in metaperspectief (Figuur 4) – dat wil zeggen: over de verschillende talensensibiliseringsbewegingen heen – kunnen we afleiden dat elke invulling van talensensibilisering het heeft over de te bereiken cognitieve en intellectuele vaardigheden. Zeker de (psycho)linguïstische invullingen van *knowledge about language* (KAL) en *language awareness* (LA) focussen daarop. Ook performance, in de betekenis van verbetering van de taalvaardigheid van de leerlingen, wordt regelmatig genoemd. Het is echter de vraag of verhoging van de taalvaardigheid in een bepaalde taal als een doeldomein dan wel als een startpunt van de theoretisering van *language awareness* moet worden gezien. Zoals we verderop zullen zien is *language awareness* vanuit een bekommernis of een ontevredenheid met de lage taalvaardigheid van leerlingen ontstaan, maar dat houdt niet noodzakelijkerwijs in dat er in de concrete uitwerking van programma's of projecten rond talensensibilisering primaire aandacht uitging naar de verhoging van de taalvaardigheid van leerlingen, of dat er op taalvaardigheidsvlak effecten werden gevonden. Daarom wordt in Figuur 4 het performance-domein tussen haakjes geplaatst.

In de meer pedagogische of brede benaderingen van *knowledge about language* en *language awareness* zijn ook andere domeinen dan het cognitieve domein, sterk of minder sterk beklemtoond, terug te vinden. Deze stromingen gaan ook in op de tweede cirkel: het affectieve en sociale domein van talensensibilisering. Het doel is dan om aan attitudes van leerlingen te werken waarbij een positieve omgang met meertaligheid en, in het bijzonder, met sprekers van minderheidstalen een centrale plaats krijgt.<sup>1</sup> Men wil dan, via

<sup>1</sup> *Meertaligheid* begrijpen we als volgt: “Individen worden meertalig genoemd als zij de competentie hebben om meer dan één taal te begrijpen en produceren (dat kan op verschillende niveaus, dus niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn), of als zij van meerdere talen regelmatig gebruikmaken. Een samenleving of een instelling wordt meertalig als er meer dan één taal regelmatig gebruikt wordt. Een regio is meertalig als er verschillende taalgemeenschappen in hetzelfde gebied samenleven.” (Van den Branden, 2010, p. 170) The Council of Europe definieert *multilingualism* als “de aanwezigheid van meer dan één taalvariëteit in een geografische ruimte” en *plurilingualism* als “het repertoire van taalvariëteiten van individuen” ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp), vertaald uit het Engels). Dat betekent dat er in een meertalige omgeving zowel eentalige als meertalige individuen kunnen voorkomen.

talensensibilisering, openheid ten opzichte van de talige diversiteit bewerkstelligen. Er zijn, tot slot, specifieke substromingen van de pedagogisch-(socio)linguïstische strekking die nog een stap verder gaan en specifiek de nadruk leggen op de buitencirkel, het emancipatorische domein. De volgende definitie is een voorbeeld van hoe *language awareness* aan het emancipatorische doeldomein gerelateerd kan worden:

Language awareness kan gedefinieerd worden als een begrip van de menselijke taalcompetentie en de rol van taal in denken, leren en het sociale leven. Het omvat een bewustzijn over macht en controle door taal, en over de complexe relaties tussen taal en cultuur. (Van Lier, 1995, geciteerd in Marsh, 2008, p. 237, vertaald uit het Engels)

De specifieke substromingen die een meer kritische, socioculturele invalshoek op talensensibilisering hanteren en die dus vooral met de buitencirkel van de talensensibiliseringscirkel geassocieerd worden, zijn *critical language awareness* (CLA) en de *language awareness*(LA)-beweging in Nederland (De Leeuw, 1997, p. 85; Van Essen, 1997, p. 3). Hoewel op de dag van vandaag het concept ‘talensensibilisering’ in Nederland veelal onbekend lijkt te zijn, is er rond 1900 een Nederlandse *language awareness*-beweging ontstaan in het kader van de emancipatie van moedertaalonderwijs:

Het is ons doel om van de jongeman een scherpe observeerder en een intelligente taalgebruiksrechter te maken door hem te leren hoe er vergeleken en onderscheiden moet worden, door hem zelf dingen te laten ontdekken. (Van den Bosch, 1903, geciteerd in Van Essen, 1997, p. 3, vertaald uit het Engels)

Zowel vanuit het CLA- als het Nederlandse LA-perspectief wordt sterk de nadruk gelegd op de ontwikkeling van kritisch burgerschap en zelfredzaamheid of linguïstische empowerment (Fairclough, 1992, geciteerd in Cots, 2008, p. 20). De ontwikkeling van kritisch burgerschap kan als een specificering van het power-domein van James en Garrett beschouwd worden (Garrett, 2010). CLA ijvert in dit opzicht voor aansluiting van talensensibilisering bij de ervaringen en capaciteiten van leerlingen:

... als LA bedoeld is om competenties van leerlingen op een positieve manier te beïnvloeden, dan moet het belangrijke principe geïncorporeerd worden dat *critical language awareness* gebaseerd moet worden op de bestaande talige capaciteiten en ervaringen van de leerder. De ervaring van de leerder kan, met de hulp van de leerkracht, geëxpliciteerd en tot een bestand van kennis gesystematiseerd worden dat gebruikt kan worden voor discussie en reflectie. (Fairclough, 1992, geciteerd in Van Essen, 1997, p. 3, vertaald uit het Engels)

#### *Tussentijdse conclusie*

Als we nu de talensensibiliseringspiramide (Figuur 3) en de talensensibiliseringscirkel (Figuur 4) met elkaar in verband brengen, dan komen we tot de conclusie dat de stromingen bovenin de piramide zich bijna uitsluitend bezighouden met het cognitieve doeldomein en dat de stromingen die zich meer onderin de piramide bevinden het cognitieve domein ook een plaats geven, maar daarnaast andere doeldomeinen onderscheiden (het is dus een cumulatieve piramide; van boven naar beneden) en op die andere doeldomeinen bovendien meer nadruk leggen. Het gaat dan om het sociale en affectieve en, in het geval van het CLA-perspectief, het emancipatorische doeldomein.



### *De geschiedenis van talensensibilisering*

Als we nog eens terugkijken naar de talensensibiliseringscirkel in metaperspectief (Figuur 4), dan kunnen we ons de vraag stellen hoe het komt dat cognitieve en (meta)linguïstische vaardigheden het vaakst voorkomen in invullingen van talensensibilisering. Dat heeft te maken met de historische ontwikkeling van talensensibilisering.<sup>2</sup> De wortels van talensensibilisering zijn te vinden in de *language awareness*-beweging die rond 1970 in Engeland ontstond. Het dook op in de geschriften van Halliday (1971, geciteerd in Garrett, 2006, p. 293) en in het Bullock Report (1975, geciteerd in Garrett, 2006, p. 293) dat de aandacht vestigde op de lage taalvaardigheid van leerlingen, vooral in hun moedertaal maar ook in vreemde talen (Garrett, 2010; Simard & Wong, 2004; Van Essen, 1997). In samenhang met de ontevredenheid over de taalvaardigheid van leerlingen heerste er ook heel wat ontevredenheid over de toenmalige taaldidactiek, die zich kenmerkte door (contrastief) grammaticaonderwijs. Het nieuwe programma *Language in Use* van Halliday droeg een functionelere visie uit. Dit programma wilde het bewustzijn van leerlingen over wat taal is en hoe het gebruikt wordt verhogen. Het verhoogde bewustzijn moest vervolgens hun taalvaardigheid vergroten (Doughty, Pearce, & Thornton, 1971).

Hawkins (1984) zorgde ervoor dat het begrip *language awareness* gericht op de striktere cognitieve en taalvaardige domeinen verruimd werd naar een meer sensibiliserende invulling waarin ook de eerder genoemde sociale, affectieve en emancipatorische domeinen een plaats kregen. De interesse van Hawkins is niet talenonderwijs pur sang maar het in vraag stellen van taal om taalkundig begrip te ontwikkelen en vooroordelen ten opzichte van sprekers van minderheidstalen tegen te gaan (García, 2008; Simard & Wong, 2004; Van Essen, 2008). Hij wilde daarbij ook de brug slaan tussen moedertaal- en tweedetaalverwerving en tussen basisonderwijs en secundair onderwijs (Garrett, 2010). Hawkins kan door de verruiming van het begrip *language awareness* beschouwd worden als een spilfiguur voor de verspreiding van het begrip naar Europa – maar daarover later meer.

Hawkins ontwikkelde in het kader van het *Awareness of Language Program* activiteiten die de studenten uitnodigden om de hulpbronnen van verschillende talen te vergelijken en te contrasteren. In het onderdeel ‘Spoken and Written Language’ bijvoorbeeld werden de studenten geïntroduceerd in de geschiedenis van het schrijven, verschillende alfabetten, ideografische talen die karakters gebruiken, de grillen van spelling en de verschillen tussen spreken en schrijven. Andere boeken in de serie introduceerden de studenten in non-verbale vormen van communicatie, theorie van taalverwerving, taalvariëteiten, taalverandering en taalgebruik. Zij boden alles bij elkaar eenvoudige inleidingen tot taalkunde, sociolinguïstiek en psycholinguïstiek (Janks & Locke, 2008; Simard & Wong, 2004).

Uit het voorafgaande blijkt dat Hawkins *language awareness* als een afzonderlijk vak of een cursus zag – en dus als een afgebakend gedeelte binnen het curriculum van een school. Dat vak moest niet alleen het bewustzijn over taal bij leerlingen verhogen maar ook bij hun ouders en leerkrachten: ook zij moesten zich ervan bewust worden dat hun persoonlijke attitude ten opzichte van het taalgebruik van leerlingen hun leren kan beïnvloeden (Van Essen, 1997).

---

<sup>2</sup> In het licht van die historische ontwikkeling is het belangrijk Figuren 3 en 4 niet als statische gegevens op te vatten: dit conceptuele kader is, net zoals het concept ‘talensensibilisering’ en daaruit voortvloeiende onderzoeken zelf, dynamisch. Het conceptuele kader vormt geen waterdicht systeem van duidelijk omschreven vakjes waarin bepaalde benaderingen en daarbij behorende klaspraktijken eenvoudig geplaatst kunnen worden. Het biedt daarentegen wel een overzicht dat ons in staat stelt een systematische literatuurstudie te realiseren en het concept ‘talensensibilisering’ beter te vatten. Het is immers pas door zinvolle vergelijkingen te zien en die in al dan niet met elkaar overlappende hokjes, in een spectrum, te plaatsen dat we, epistemologisch gezien, greep krijgen op talensensibilisering – als theoretisch concept en praktische uitwerking in de klas.

Hawkins streefde er met andere woorden naar om *common ground* tussen sprekers van verschillende talen op te bouwen en de kloof tussen sprekers van meerderheids- en minderheidstalen langzaam te dichten. Hij wilde de attitudes van leerlingen ten opzichte van de talige diversiteit positief beïnvloeden waardoor hun interesse in die andere talen verhoogd zou worden en mogelijke vooroordelen ten opzichte van sprekers van minderheidstalen weggewerkt zouden worden. Dit engagement vinden we ook terug in de CLA-beweging en de LA-beweging in Nederland – de substromingen die net zoals de LA-interpretatie van Hawkins pedagogisch georiënteerd zijn – zij het dat zij talensensibilisering niet als een geïsoleerd vak zien maar veeleer als een doorgetrokken manier van lesgeven in elke (taal)les (Van Essen, 1997). Talensensibilisering is volgens het CLA- en het Nederlandse LA-perspectief dus geen eiland in het curriculum, maar een rivier die door de verschillende vakken van ieders schoolloopbaan kronkelt.

Merk op dat er geen nieuwe benaming voor *language awareness* met de meer talensensibiliserende invulling van Hawkins in het leven is geroepen en dat het begrip bijgevolg zowel voor een meer (psycho)linguïstische als een meer pedagogisch-(socio)linguïstische invulling kan staan. Om daarin wat meer duidelijkheid te brengen, is er in 1991 in Londen een rondetafelconferentie georganiseerd. Men werd het erover eens dat *language awareness* niet alleen op cognitieve vaardigheden zou moeten doelen maar ook op een attitudeverandering die de gevoeligheid voor en het bewustzijn over verschillende talen moest bevorderen. De aanwezige taalkundigen beslisten dat de volgende werkdefinitie het best de kern van talensensibilisering weergaf: “de gevoeligheid van een individu voor en zijn bewustzijn over de natuur van taal en de rol van taal in het menselijke leven” (Van Essen, 1997, p. 1).

Uit het bovenstaande kunnen we afleiden dat de bewegingen rond talensensibilisering in Engeland heel wat aan de conceptualisering hebben bijgedragen. Toch was er ook in andere landen al enige theorievorming rond talensensibilisering. Piaget en Vygotsky, bijvoorbeeld, verkondigden ook het belang van metalinguïstische vaardigheden voor de ontwikkeling van een taalbewustzijn: “... het inzicht van een kind in zijn moedertaal wordt verrijkt door het leren van een vreemde taal” (Vygotsky, 1986, geciteerd in Jessner, 2008, p. 358, vertaald uit het Engels).

Naast deze theoretische inzichten ontstonden er in de jaren negentig van de vorige eeuw her en der ook projecten omtrent talensensibilisering. De Europese pedagogische projecten rond talensensibilisering deden hun inspiratie op in het baanbrekende werk van Hawkins (1984). Zo ontstond er in Franstalig Zwitserland het project EOLE (*éducation et ouverture aux langues à l'école*) waarin men door talensensibilisering vooral aandacht wilde besteden aan leerlingen met weinig gewaardeerde thuistalen, zoals niet-Europese thuistalen en dialecten (Perregaux, 1995, 1998). Dit project ging van start in Genève en Neuchâtel, maar kende heel wat invloed op andere gebieden: eerst binnen Zwitserland en later ook in andere landen zoals Spanje, Duitsland, Oostenrijk en Frankrijk (Jonckheere, 2011). Op die manier kreeg talensensibilisering dus ook bekendheid in andere delen van Europa.

Een voorbeeld van een groots project omtrent talensensibilisering is Evlang (1997-2001) waaraan Frankrijk, Spanje, Italië en Zwitserland meewerkten (Candelier, 2003a). Het Evlang-project concentreerde zich op de ontwikkeling van talensensibiliseringsmaterialen en op de effecten van talensensibilisering op leerlingen. Het *European Centre for Modern Languages* (ECML) in Oostenrijk voerde het project uit en ontving financiële ondersteuning van de Europese Commissie. Om talensensibilisering vervolgens verder te verspreiden en meer

leerkrachten te bereiken, richtte ECML een vervolgproject op: *Janua Linguarum* (2000-2003). In de Elzas, Frankrijk, ontstond er in diezelfde periode het Didenheim-project (2000-) dat met talensensibilisering racistische voorvallen wilde bestrijden (Hélot, 2008, 2010; Hélot & Young, 2002, 2005; Young, 2005; Young & Hélot, 2003, 2007).

### *Talensensibilisering in Franstalig en Nederlandstalig België*

Vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw zijn er in Europa dus heel wat initiatieven ontstaan om talensensibilisering vorm te geven en de effecten, klein- of grootschalig, te onderzoeken. Door die initiatieven kreeg talensensibilisering steeds meer bekendheid, ook in België. In Franstalig België ontstond er, in opdracht van de Franse Gemeenschapsregering, de pilootstudie *Éveil aux langues* (Blondin & Mattar, 2004). Ook in Nederlandstalig België kreeg talensensibilisering bekendheid. *Talensensibilisering* is volgens Jonckheere & Top (2005) een aangepaste vertaling van *éveil aux langues* en *language awareness* en kan als volgt worden begrepen:

Talensensibilisering ('éveil aux langues', 'language awareness') is een geheel van didactische activiteiten met betrekking tot taaldiversiteit, of anders uitgedrukt, met betrekking tot het fenomeen taal in al zijn verscheidenheid. (Jonckheere & Top, 2005, p. 1)

Aan het project *Language Educator Awareness*, uitgevoerd door ECML in Oostenrijk, nam het Regionaal Integratiecentrum Foyer in Brussel deel. Sofie Jonckheere, medewerkster van de Cel Onderwijs en Meertaligheid van Foyer, speelde een belangrijke rol in de verspreiding van talensensibilisering in Vlaanderen:

Bij de aanvang van dit project richtte de Cel Onderwijs & Meertaligheid een LEA-werkgroep op in België. Talensensibilisering was tot dan toe onbekend in Vlaanderen. De Cel Onderwijs & Meertaligheid vertaalde *language awareness* als *talensensibilisering*. Die term werd nadien zo overgenomen in beleidsteksten. Soms wordt ook de term taalsensibilisering gehanteerd, maar naar ons gevoel dekt die minder goed de lading gezien het om meerdere talen gaat en niet om één specifieke taal. (Jonckheere, 2011, p. 37)

In 2006 vinden we talensensibilisering voor het eerst in een beleidsdocument van de Vlaamse overheid, namelijk: de talenbeleidsnota van de toenmalige minister Frank Vandenbroucke.

Talensensibilisering of taalsensibilisering betekent letterlijk gevoelig maken voor talen. We willen dat iedereen op een positieve manier omgaat met de diversiteit aan talen. Op school willen we de diversiteit aan talen in de klas op een pedagogisch-didactische manier aanwenden. We bedoelen dat leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs, en waarom niet ook leraren secundair onderwijs, eventueel gebruik kunnen maken van de moedertaal van de leerlingen, indien dat kan helpen om hen later beter Nederlands te leren. Indien er in de groep leerlingen geen diversiteit aan talen is, kan die er door externen, 'liefst native speakers', worden binnengebracht. (Vandenbroucke, 2006, p. 24)

In Vlaanderen heerst er, evenals in andere Europese landen, evenwel heel wat verwarring over het concept 'talensensibilisering'. Dat komt doordat de termen *taal(talen)sensibilisering* en

*taalinitiatie* geregeld door elkaar worden gebruikt. Ook het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming hanteert het begrip “taalsensibilisering Frans” in zijn Eurydice-rapport over het Vlaamse onderwijssysteem (De Vries, 2010, p. 19).

Men is zich bewust van de conceptuele verwarring rond bestaande termen. De bestaande begripsverwarring werd al gesignaleerd door onderwijsminister Frank Vandenbroucke in diens toespraak ‘Jong-leren met talen: vroeg begonnen, alles gewonnen’ op de Europese Dag van de Talen op 26 september 2005. Hij wilde de doelstellingen van talensensibilisering en taalinitiatie Frans onder andere graag met voorbeelden verduidelijkt gezien. Dit werd als huistaak meegegeven en opgenomen door een overlegcommissie (Baten et al., 2006).

Als we vervolgens kijken hoe het Vlaamse beleid, ondanks het gebrek aan een eenduidige begripsomschrijving, talensensibilisering een plaats geeft in het onderwijs, dan wordt het geplaatst binnen een doorlopende leerlijn van moderne vreemde talen als leergebied/vak (Onderwijsinspectie, 2011, p. 35). In het basisonderwijs loopt deze leerlijn van ‘algemene sensibilisering voor vreemde talen’ over ‘taalinitiatie Frans’ naar ‘formeel onderwijs Frans’ (Vandenbroucke, 2006, p. 27). Ook de Europese Commissie plaatst talensensibilisering (*language awareness-raising*) in het verlengde van *Early Language Learning* (ELL) (Europese Commissie, 2010).

We zien dat talensensibilisering hoog op de onderwijsbeleidsagenda staat – het komt maar liefst veertien keer voor in de conceptnota *Samen taalgrenzen verleggen* (Smet, 2011) – maar dat het in de onderwijspraktijk soms versmald dreigt te worden tot ‘sensibilisering voor vreemde talen’ (zie Onderwijsinspectie, 2011). Dat komt doordat het decreet talensensibilisering vooral beschouwt als een opstap naar taalinitiatie in een vreemde taal (Frans) en de eigenheid van talensensibilisering – denk aan de besproken affectieve en sociale doeldomeinen – onvoldoende lijkt te erkennen. Foyer vertegenwoordigt duidelijk de ruime, interculturele strekking en volgt daarin de eerder genoemde Europese initiatieven. Het Vlaamse beleid volgt Foyer, zoals gezegd, hierin niet helemaal, zoals het decreet aangeeft, maar we zien tegelijkertijd aanzetten vanuit het beleid om talensensibilisering breder in te zetten. Talensensibilisering wordt als een manier gezien om in het onderwijs aan te sluiten bij de meertalige werkelijkheid en wil zich niet beperken tot de thuistalen van anderstalige leerlingen: “Talensensibilisering is niet enkel gericht op de thuistalen van anderstalige leerlingen. Alle scholen kunnen ermee aan de slag en kunnen op de aanwezige taaldiversiteit, Standaardnederlands en andere talen, inspikken” (Smet, 2011, p. 19).

De vraag is welke invulling, een bredere of een nauwere, het meest opportuun is en of een aansluiting bij de bredere benadering gehanteerd door de Europese projecten mogelijkwerijs ook kansen biedt voor het Vlaamse onderwijslandschap.

#### *Tussentijdse conclusie*

Uit al het voorafgaande en specifiek uit bovenstaande citaten blijkt dat de afbakening van talensensibilisering te maken heeft met een aantal pedagogische keuzes die je maakt: gaat het bijvoorbeeld over *taal-* of *talensensibilisering*? En over welke talen dan? En waarom? Het antwoord begint met het theoretisch kader dat je als startpunt neemt en de doeldomeinen die je daarin een essentiële plaats geeft.

We kunnen concluderen dat het concept ‘talensensibilisering’ niet eenduidig te vatten is door (1) verschillende theoretische kaders vanuit verschillende onderzoeksdomeinen die als

vertrekpunt kunnen dienen, (2) een arsenaal aan *signifiants* (betekenaars) die naar dezelfde *signifié* (de betekenis, het concept) kunnen verwijzen (Pinto et al., 1999, geciteerd in Jessner, 2008, p. 364) of juist één *signifiant* die naar verschillende concepten kan verwijzen, (3) verschillende standpunten in de eerder besproken fundamentele discussie over de relatie tussen impliciet en expliciet leren. Door op een metaniveau de frequenties van de vijf doeldomeinen van talensensibilisering in kaart te brengen, kwamen we uit bij een piramide waarin de smallere visies op talensensibilisering zich bovenin situeren en de bredere, meer maatschappelijk georiënteerde visies onderin. Historisch gezien is *language awareness* bovenin de talensensibiliseringspiramide (Figuur 3) ontstaan, namelijk met de nadruk op (meta)cognitieve vaardigheden en schaart zich als zodanig achter een taalbeschouwelijk startpunt. Van de originele focus op grammatica, taalvormen en de functie van taal heeft *language awareness* gaandeweg cognitieve en sociale dimensies van taalleren en taalgebruik in het vizier genomen, waarbij ook de term *meertaligheid* meermaals viel. Daardoor heeft *language awareness* een ‘holistisch karakter’ gekregen, dat grenst aan zaken als kritische pedagogie, macht en taalgebruik in de sociale wereld (Svalberg, 2007).

In de loop van de voorbije decennia is de *language awareness*-beweging dus geëvolueerd van een beperkte vorm van taalbeschouwing over formele en functionele aspecten van taal in het vak moedertaal naar een holistische, overkoepelende, integratieve benadering die het hele taalcurriculum overspant. In het Vlaamse beleid zien we een neiging tot versmalling van ‘talensensibilisering’ tot ‘sensibilisering voor vreemde talen’, gekoppeld aan vroege vreemdetalenverwerving, maar merken we tegelijkertijd aanzetten om talensensibilisering breder in te zetten, gerelateerd aan de hedendaagse meertalige werkelijkheid die zich ook op Vlaamse scholen manifesteert.

Welk conceptueel kader van talensensibilisering precies opportuun is voor de Vlaamse onderwijscontext, bespreken we in hoofdstuk 4. We gaan nu eerst in op de relatie tussen talensensibilisering en de benadering vanuit dialecten en taalvariatie (3.1.1.2), het inclusieve functionele talenmodel (3.1.1.3) en de contrastieve analyse (3.1.1.4).

### **3.1.1.2 Benadering vanuit dialecten en taalvariatie**

Een benadering die verwant is met talensensibilisering heeft specifiek dialecten en taalvariatie als uitgangspunt. We zouden ze wat geforceerd kunnen omschrijven als *dialectsensibilisering*. Deze benadering sluit aan op een lange onderzoekstraditie in de sociolinguïstiek die dialecten beschouwt als volwaardige talen en variatie ziet als een normaal en natuurlijk verschijnsel van elke taal.

Een aantal Amerikaanse sociolinguïsten heeft verworven inzichten, methoden en perspectieven uit onderzoek omgezet in onderwijsprogramma’s rond wat men *dialect awareness* is gaan noemen (Reaser & Adger, 2010; Reaser & Wolfram, 2007; Sweetland, 2006). Het ultieme doel van zulke programma’s is de negatieve houdingen tegenover dialecten te veranderen en onderliggende misvattingen over hoe taal varieert aan te pakken. Ze zijn erop gericht leerlingen en leerkrachten bewust te maken van het feit dat *alle* dialecten in *om het even welke* taal systematisch zijn en een stel van specifieke regels kennen. Met andere woorden: dialect is niet gelijk aan ‘slechte’ of ‘gebrekkige’ taal. In de kern van deze programma’s ligt het streefdoel om de ‘de standaardtaal is de correcte taal’-denkwijze van onderuit te veranderen (Rowland & Marlow, 2010).

Wat beslist ook een stimulerende rol speelt in deze stroming is de deficit-gedachte dat kinderen die thuis dialect spreken het hierdoor minder goed doen op school. In het onderwijs in de Verenigde Staten staat vooral het taalgebruik in de kijker van Afrikaans-Amerikaanse leerlingen die thuis een variant van het Engels spreken die bekendstaat als *African American Vernacular English* (AAVE) (andere termen in omloop zijn: *African American English*, *Black English* (Vernacular), *Ebonics* ...). Dit taalgebruik werd – en wordt nog vaak – in Amerikaanse scholen gestigmatiseerd als ‘bad English’, dat leraren moeten corrigeren of remediëren bij het aanleren van het (Amerikaanse) Standaardengels.

Onderwijs over dialecten en taalvariatie is een betrekkelijk oude maar, in vele gevallen, nog steeds omstreden gedachte. De op dit gebied uitgewerkte programma’s in de Verenigde Staten zijn het experimentele stadium nog niet voorbij (Wolfram, 2011). Ook in Nederland bijvoorbeeld is er sinds de jaren 1970 aandacht voor een betekenisvolle rol van het dialect en taalvariatie in het onderwijs, zij het dat onderwijsgevend en ouders daar ook vandaag de dag niet echt voor te vinden zijn. In nagenoeg alle dialectgebieden in Nederland zijn de nodige leermiddelen ontwikkeld ter bevordering van een positieve houding ten aanzien van het dialect en tweetalig zijn in het dialect en het Nederlands, en (in mindere mate) ter bevordering van het dialectgebruik (Kroon & Vallen, 2009; zie ook Giesbers, Kroon, & Liebrand, 1989).

De Amerikaanse *dialect awareness*-benadering kan uiteenlopende ladingen dekken, die al dan niet worden gecombineerd. Siegel (2006) onderscheidt drie aspecten: een sociolinguïstisch onderdeel, een aanpassingsonderdeel en een contrastief onderdeel. In het sociolinguïstische onderdeel leren studenten over de verschillende variëteiten van taal, zoals sociale en regionale dialecten en creolentalen, en over hoe één specifieke variëteit geaccepteerd wordt als ‘de standaard’. Doordat studenten de sociolinguïstische werelden rondom hen bestuderen, wordt ze geleerd te denken als taalkundigen. Dit helpt hun metalinguïstisch bewustzijn te bevorderen over hoe en waarom taal natuurlijk varieert volgens de context (Godley, Sweetland, Wheeler, Minnici, & Carpenter, 2006). In de aanpassingsbenadering bestuderen studenten literatuur en muziek in de eigen taalvariëteiten en krijgen zij soms de gelegenheid zich in deze variëteiten uit te drukken door ze te spreken en te schrijven. In de contrastieve component onderzoeken studenten de regelgestuurde fonologische, morfosyntactische en pragmatische kenmerken van hun eigen taalvariëteiten vergeleken met de variëteiten van andere studenten en de standaardtaal. Dit wordt soms contrastieve analyse genoemd (zie 3.1.1.4).

### **3.1.1.3 Het inclusieve functionele talenmodel**

In wat we hier als de inclusieve functionele benadering benoemen, staat niet de sensibilisering voor talen in alle klassen centraal maar veeleer de instrumentele *valorisering* van thuistalen van de leerlingen in talig en cultureel heterogene klassen (Sierens & Van Avermaet, 2010). Zoals bij talensensibilisering in taaldiverse klassen wordt het inclusieve model gezien als een model om toe te passen in contexten waar sprekers van minderheidstalen worden geïntegreerd in het schoolsysteem en het onmogelijk (of onwenselijk) is om onderwijs in minderheidstalen of meertalig onderwijs te voorzien. In die contexten is en blijft de schooltaal weliswaar de dominante leer- en instructietaal (García, 2010; Migge, Léglise, & Bartens, 2010).

In het inclusieve functionele talenmodel moedigen leerkrachten leerlingen aan om hun thuistalen aan te wenden om te lezen, informatie te vinden, elkaar te helpen, verslagen te schrijven ... Het functioneel inzetten van thuistalen is een strategie die met name allochtone leerlingen kan ondersteunen bij het leren van de tweede taal en bij het veroveren van nieuwe leerinhouden. De leerkracht geeft geen instructie in of over de thuistalen in de klas aangezien hij of zij die thuistalen meestal niet beheerst (García, 2010). Van de leerkracht wordt wel verwacht dat hij of zij inzicht heeft in strategieën van tweedetaalleren en de rol van de thuistaal in de opbouw van concepten in de schooltaal (Luyckx & Lee, 2007).

In taalheterogene klassen kan talensensibilisering mogelijk evolueren in de richting van het functionele gebruik van de thuistalen van de leerlingen. De klas wordt dan een 'meertalige ruimte' waar tweetalige leerlingen niet alleen de kans krijgen om *over* hun moedertalen te leren maar ook *in* hun moedertalen te leren (Hélot, 2010; zie 3.1.3.1).

Het functionele gebruik van thuistalen in reguliere klassen is een tamelijk nieuw onderzoeksterrein dat nog in volle ontwikkeling is (zie hieronder: 3.1.2). De theoretische onderbouwing van dit model voltrekt zich momenteel vanuit verschillende vakgebieden en invalshoeken (zie Cummins, 2008; Ramaut, Sierens, Slembrouck, Van Avermaet, & Verhelst, 2011). Welke leerstrategieën in dit verband in onderzoek aan bod kunnen komen, geven we hieronder verderop kort aan. We onderscheiden drie onderzoeksdomeinen die bijdragen tot de ontwikkeling van het inclusieve functionele model.

#### 1. Voorkennis en steigermodel

Vanuit een leerpyschologisch perspectief wordt het gebruik van de moedertalen van leerlingen in verband gebracht met de constructieve rol van voorkennis als fundament voor het leren van nieuwe inhouden en vaardigheden (Bransford, Brown, & Cocking, 1999). Het past daarom naadloos binnen de sociaal-constructivistische leertheorie (Vygotsky, 1978): leerlingen gebruiken de eigen talen om nieuwe kennis tot stand te brengen door te communiceren met anderen. In die zin maken thuistalen deel uit van een rijke en uitdagende leeromgeving waar leerlingen ook in de eigen taal met en van elkaar leren en onderhandelen over betekenissen van bijvoorbeeld begrippen en ideeën in de tweede taal.

Ook in de toegepaste taalwetenschap wordt de idee van *linguistic scaffolding* – het steigermodel – de laatste tijd meer en meer opgepikt: de thuistaal van de leerlingen dient in dit opzicht als een steiger, een hulpbron bij het leren van de tweede taal waarop ze zo nodig kunnen terugvallen (Cook, 2001; Van den Branden & Verhelst, 2008). Aldus krijgt de thuistaal niet alleen een affectieve maar ook een expliciet cognitieve, didactische functie in de klas.

#### 2. Linguïstische interdependentie en transfer

In taalpsychologisch onderzoek kunnen we het inclusieve talenmodel dan weer vasthaken aan de begrippen van *interdependentie* tussen talen en *transfer* van vaardigheden over talen heen. Door de thuistaal van de leerlingen functioneel in te zetten in het leerproces doen zich meer kansen voor om in de eerste taal al verworven kennis en vaardigheden over te dragen naar het leren in de tweede taal (Cummins, 2001, 2008).

Het kan bij transfer gaan om conceptuele elementen (bv. het begrip *fotosynthese* begrijpen), metacognitieve en metalinguïstische strategieën (bv. visualiseren, gebruik van grafische en mnemonische hulpmiddelen, technieken voor woordenschatverwerving), pragmatische aspecten van taalgebruik (de bereidheid om risico's te nemen in communicatie in de tweede taal, gebaren om verbale communicatie te ondersteunen), specifieke taalkundige elementen (de betekenis van *foto* in *fotosynthese*) en fonologisch bewustzijn (het besef dat woorden uit verschillende klanken bestaan (Cummins, 2008).

### 3. Flexibele meertaligheid

Ook nieuwe inzichten en begrippen uit de sociolinguïstiek dragen bij tot de ontwikkeling van het inclusieve functionele talenmodel (Creese & Blackledge, 2010; García, 2009). In de actuele sociolinguïstische theorieën over taal en meertaligheid vertrekt men vanuit de wijze waarop meertalige communicatie feitelijk verloopt in de complexe globaliserende wereld van vandaag (Blommaert, 2010; Pennycook, 2007; Rampton, 2006). Hierin ziet men talen niet meer als op zichzelf staande, begrensde systemen: talen hebben onscherpe grenzen en vloeien in elkaar over. Daarnaast beschouwt men elke taal in zekere zin als 'meertalig': talen vormen een variabel amalgaam van repertoires, genres, stijlen en registers (Blommaert & Van Avermaet, 2008).

Bij tweetalige sprekers stelt men vast dat zij aan *translanguaging* doen. Dat wil zeggen dat tweetaligen (en meertaligen) om de communicatie met elkaar te vergemakkelijken en elkaar beter te begrijpen de verscheidene talen en registers die zij kennen op een flexibele manier naast en door elkaar gebruiken. Het begrip is verwant met *codewisseling* maar is meeromvattend dan dat alleen (García, 2009). Geleerden spreken in dit verband ook wel van dynamische of flexibele meertaligheid (Creese & Blackledge, 2010; García, 2009).

Toegepast op het onderwijs betekent dit dat men talen niet meer ziet als aparte 'compartimenten' die niets met elkaar te maken hebben en die men netjes gescheiden moet houden voor het leren in de klas (in aparte scholen, klassen, lessen, leermomenten ...) (Cummins, 2008). Het praktische gevolg is dat leerlingen in bepaalde leersituaties hun volledige talenrepertoire kunnen inzetten om taken efficiënter uit te voeren. Dit leidt tot hybride taalpraktijken in de klas (Gutiérrez, Baquedano-López, & Tejeda, 1999).

#### 3.1.1.4 De contrastieve analyse

Een specifieke strategie die kan worden ingezet bij het leren van een tweede taal is de *contrastieve analyse*. Het begrip slaat in de eerste plaats op een hypothese in tweedetaalverwerving die *contrastive analysis* (CA) wordt genoemd. CA is de stelselmatige vergelijking van twee talen of taalsystemen. De voornaamste aannames achter deze hypothese zijn dat moeilijkheden in het leren van een tweede taal voortspuiten uit interferentie met de eerste taal en dat deze moeilijkheden kunnen worden voorspeld door de structurele eigenschappen van de twee talen systematisch te vergelijken. Hoe meer talen van elkaar verschillen, des te meer interferentie (negatieve transfer) zich voordoet, wat het leren van de vorm in de tweede taal moeilijker maakt. Wanneer de twee talen echter meer op elkaar gelijkend, dan leidt dit tot positieve transfer en is de vorm in de tweede taal gemakkelijker te leren. Deze hypothese wordt vandaag alleen nog in een zwakkere vorm (*error analysis*) geaccepteerd. Niet alle fouten die tweedetaalleerders maken zijn immers een gevolg van



interferentie. Bovendien voorspelt de hypothese fouten die tweedetaalleerders niet noodzakelijk maken (Macaro, 2010).

Met contrastieve analyse bedoelen we hier – in het kader van een inclusief talenmodel – echter in de eerste plaats een metalinguïstische leerstrategie. Tweedetaalleerders leren hierbij de eerste en de tweede taal stelselmatig met elkaar vergelijken op zoek naar mogelijke verschillen en gelijkenissen, vooral met betrekking tot grammaticale patronen. Dit sluit aan op een hypothese in tweedetaalverwerving die als *noticing* bekendstaat. Deze hypothese houdt in dat aandacht voor vormen in de doeltaal noodzakelijk is voor haar verwerving; deze vormen worden niet geleerd als ze niet ‘opgemerkt’ worden (Schmidt, 1990; zie ook Batstone, 1996; Svalberg, 2007).

De contrastieve aanpak zou volgens sommige auteurs leerlingen moeten helpen hun taalbewustzijn te vergroten en vlotter een tweede taal te leren (Brown, 2008; Ferrer, 2004; Siegel, 2006; Sweetland, 2006; Wheeler, 2008). Leerkrachten kunnen deze aanpak toepassen in hun instructie maar dat veronderstelt toch wel kennis van de twee talen en taalsystemen. Een leerkracht kan expliciete informatie waarin de eerste en tweede taal worden gecontrasteerd kort visueel voorstellen zonder moeilijke metalinguïstische terminologie te moeten gebruiken. Deze informatie kan gemakkelijk aan de taken van leerlingen worden toegevoegd. Oudere leerlingen zouden met behulp van speciaal ontwikkelde materialen zelf de relatie tussen patronen in de eerste en tweede taal kunnen leren zien (Lightbown & Spada, 2000).

Zoals al opgemerkt, wordt de contrastieve analyse als instructietechniek in (Amerikaanse) onderwijsprogramma's soms gecombineerd met talensensibilisering. Zij kan echter evengoed als leerstrategie dienen in de inclusieve functionele aanpak.

#### *Tussentijdse conclusie*

Het is duidelijk geworden dat het concept ‘talensensibilisering’ met een veelheid aan benaderingen en termen in verband kan worden gebracht. Als we uit het voorafgaande een rode draad proberen te halen, dan is die rode draad dat men van een inclusieve benadering van talen (in de wereld en de samenleving, maar ook in de klas als micromaatschappij) allerlei positieve effecten verwacht bij leerlingen. Of geleerden het nu hebben over talensensibilisering (leren *over* verschillende talen) dan wel over het functionele inzetten van thuistalen in de klas (leren *met* verschillende talen), of over vooral cognitieve effecten dan wel attitudele effecten die de klemtoon zouden moeten krijgen, één zaak hebben ze met elkaar gemeen: ze geloven dat de leerlingen er gebaat bij zijn. De vraag is nu of leerlingen inderdaad gebaat zijn bij talensensibilisering in de ene dan wel andere betekenis. Zien we inderdaad effecten op leerlingniveau? En op leerkrachtniveau? En zijn er ook effecten op ouder niveau te vinden? In wat volgt, geven we een beschrijving van de gevonden klas- en schoolpraktijken in empirisch onderzoek. Daarna gaan we in op de effecten van talensensibilisering.

### 3.1.2 Beschreven klas- en schoolpraktijken in empirisch onderzoek

We maken in het onderstaande een onderscheid tussen a) onderzoek naar talensensibilisering in de (psycho)linguïstische en linguïstisch-pedagogische strekking en b) onderzoek met betrekking tot het inclusieve functionele talenmodel.

#### a) Talensensibilisering

##### *Beschrijving van concrete praktijken*

Wat beschrijving van concrete klaspraktijken in activiteiten talensensibilisering betreft, zijn we in de eerste plaats geïnteresseerd in:

- wat leerkrachten en leerlingen doen,
- wat leerkrachten en leerlingen zeggen,
- en welke materialen ze gebruiken of vervaardigen.

Zulke beschrijvingen van concrete praktijken van talensensibilisering op het terrein zijn schaars, althans wat de wetenschappelijke literatuur aanbelangt. Uiteraard bestaat er een ruim aanbod van praktijkgerichte literatuur – bijvoorbeeld handboeken, artikelen in didactische tijdschriften, brochures, nieuwsbrieven, powerpoint-presentaties, websites ... – waarin talensensibilisering concreet wordt toegelicht: achtergrond, doelen, didactische beginselen, voorbeelden van activiteiten en materialen en te raadplegen bronnen. In Vlaanderen zijn de door het Regionaal Integratiecentrum Foyer ontwikkelde en verspreide materialen hiervan een goed voorbeeld. Een ander – buitenlands – voorbeeld is een brochure getiteld ‘Ouverture aux langues à l’école’ die het onderwijsministerie van Luxemburg in 2010 uitbracht.

Al deze literatuur is echter prescriptief. Ze beschrijft hoe talensensibilisering moet of kan gebeuren maar beschrijft niet hoe leerkrachten het in specifieke klas- en schoolcontexten daadwerkelijk in de praktijk brengen. De professionele documentairefilm *Raconte-moi ta langue* uit 2008 die uit het Franse Didenheim-project is voortgekomen, geeft wel al een betere kijk, omdat hij concrete acties in de betrokken lagere school laat zien (<http://www.racontemoitalangue.net/?page=pubindex>).

Beschrijvingen van concrete praktijken met betrekking tot talensensibilisering zijn we ook hier en daar in de onderzoeksliteratuur tegengekomen. In Bijlage 1 is een aantal studies opgenomen in de onderhelft van de tabel die beschrijvingen bieden van door onderzoekers bestudeerde praktijken met betrekking tot talensensibilisering in de klas. De context en kwaliteit van de desbetreffende studies zijn veeleer wisselend en het is, daarnaast, zeker geen uitputtende opsomming. Meestal gaat het in dergelijke rapporten, verhandelingen en artikelen om korte fragmenten van praktijkcases. Die worden in de analyse uit de data (transcripties van audio- en video-opnames, aantekeningen) gehaald om een bepaalde stelling te staven of te illustreren: gesprekken tussen leerkracht en leerling of tussen leerlingen onderling (Alby, 2008; Dagenais, 2008; Denham, 2007; Kervran, 2008; Mondada & Gajo, 2001; Quintabá, 2010); beknopte observaties en syntheses van een of meer activiteiten (Alby, 2008; Denham, 2007; Kenner, 2002; Mondada & Gajo, 2001); voorbeelden van in de loop van een activiteit gebruikte of vervaardigde materialen (Denham, 2007; Kenner, 2002). Bij de meeste onderzoeken gaat het om acties die duidelijk plaatsvinden naar aanleiding van een initiatief of project rond talensensibilisering, maar in twee gevallen werden spontane talensensibiliserende voorvallen in de klas beschreven (Dagenais, 2008; Mondada & Gajo, 2001).

In de bovenhelft van de genoemde tabel (Bijlage 1) staan de projecten en onderzoeken weergegeven waarin talensensibilisering op de een of andere manier is geëvalueerd in termen van effecten of processen. Je zou verwachten dat deze publicaties meer aandacht besteden aan de concrete klas- en schoolpraktijk, maar dat is niet noodzakelijk het geval. Het gebeurt althans niet meer of niet systematischer dan in de niet-evaluatieve onderzoeken. De uitzondering hierop is het boek onder redactie van Michel Candelier (2003a). Dit biedt een uitgebreide evaluatie van het Europese Evlang-project (1997-2001), met ook wel beschrijvingen van voorbeelden uit de praktijk.

Bij kwantitatieve effectmetingen wordt gepeild naar het resultaat en ontbreken kwalitatieve beschrijvingen van processen op klas- en schoolniveau (bv. Armand, Sirois, & Ababou, 2008; Balsiger, Béatrix Köhler, & Panchout-Dubois, 2010; Fidler, 2003; Genelot, 2001; Lörincz, 2009). Wanneer er (ook) sprake is van een kwalitatieve onderzoeksbenadering hangt het af van de gebruikte onderzoeksmethoden: alleen een onderzoeksopzet dat kwalitatieve observaties in het veld inbouwt, kan directe beschrijvingen van pedagogische praktijken opleveren. Zo niet, dan is men aangewezen op gegevens uit interviews, vragenlijsten of logboeken van leerkrachten (of leerlingen). Dat geeft vaak slechts indirecte beschrijvingen van de praktijk, omdat daarin percepties, reflecties en gevoelens van actoren in de kijker staan. Ook voor evaluatiestudies geldt dat uittreksels uit praktijkbeschrijvingen worden gebruikt om een vaststelling concreet voor te stellen: transcripties van gesprekken en dialogen in de klas (Dagenais, Armand, Walsh, & Maraillet, 2007; Candelier, 2003a; Lourenço & Andrade, 2009; Perregaux, 1994; Sá & Andrade, 2009; Tupin, 2001, hoofdstuk IV-iii); beschrijvende sequenties van activiteiten (Candelier, 2003a; Dagenais et al. 2007; Ginsberg, Honda, & O'Neil, 2011; Lourenço & Andrade, 2008, 2009; Noguerol, 2004; O'Rourke, 2011; Saudan, Perregaux, Mettler, Deschoux, Sauer, & Ladner, 2005; Young & Hélot, 2003) en, tot slot, voorbeelden van materialen (Candelier, 2003a; Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre, & Armand, 2009; Ginsberg et al., 2011; Lourenço & Andrade, 2008; Martinez, 2010; O'Rourke, 2011).

#### *Doelen en effecten*

De doelen (en beoogde effecten) waarop de in de literatuur beschreven praktijken betrekking hebben, zijn in de meeste evaluatiestudies diegenen die door talensensibilisering worden vooropgesteld (zie de talensensibiliseringscirkel in 3.1.1.1). Opmerkelijk is dat zo goed als alle onderzochte projecten en initiatieven talensensibilisering breed opvatten en een combinatie van doelen nastreven. Het geheel van geïmplementeerde activiteiten is stelselmatig gericht op gelijktijdige verandering van attitudes, voorstellingen, motivatie en competenties bij de leerlingen. Dat neemt niet weg dat in bepaalde (deel)activiteiten accenten kunnen worden gelegd. Ook de evaluatieonderzoeken nemen door de bank genomen de combinatie van doelen onder de loep, al zijn er enkele studies die inzoomen op een welbepaald oogmerk (metalinguïstische vaardigheden: Lörincz, 2009; houdingen en voorstellingen: Dagenais et al. 2007, 2008, 2009; Dreyfus, 2004; Fidler, 2003, 2006, 2008, s.d.; Sabatier, 2011).

Drie geselecteerde Amerikaanse studies hebben betrekking op onderwijsactiviteiten die in de lijn liggen van de sociolinguïstische benadering van dialecten en taalvariatie (Ginsberg et al., 2011; Reaser, 2006; Sweetland, 2006). Zoals we al hebben gezien, wordt in deze benadering talensensibilisering wel vaker gekoppeld aan verwante pedagogische praktijken als de contrastieve analyse en studie van literatuur en muziek in de thuistalen van de leerlingen.

### *Doelgroepen*

Wanneer we een blik werpen op de kolom ‘effecten’ volledig rechts in Bijlage 1, wordt gauw duidelijk dat het leeuwendeel van de evaluatieonderzoeken vooral peilt naar de impact van talensensibilisering op de leerlingen. In negen projecten werd op grond van onderzoek tevens expliciet nagegaan wat de implementatie van talensensibilisering met zich bracht voor het denken en handelen van de uitvoerende leerkrachten (Evlang, Ja-Ling, Ja-Ling Zwitserland, Ja-Ling Portugal, Didenheim, Éveil aux langues, Lane Street Primary, Teaching and writing in the African classroom, CONBAT+). Slechts in twee projecten (Didenheim, Éveil aux langues) komen de ouders als doelgroep van onderzoek ter sprake. Dat wil niet zeggen dat leerkrachten (of ouders) in de meeste onderzoeken niet betrokken werden. Maar de gestelde vragen peilden in eerste instantie naar hoe hun leerlingen reageerden op de geïmplementeerde activiteiten, wat zij persoonlijk van talensensibilisering vonden, wat hun beoordeling was van de aangeboden materialen, welke moeilijkheden zich voordeden bij de uitvoering en dergelijke meer.

### *Onderwijsniveaus*

Als we ervan uitgaan dat de onderwijsniveaus die in de onderzoeksliteratuur aan bod komen (zie Bijlage 1) de werkelijke praktijk op het terrein weerspiegelen, dan is talensensibilisering als onderwijsactiviteit duidelijk een zaak van het basisonderwijs, en dan nog overwegend de lagere school.

In een aantal geëvalueerde projecten (EOLE, Ja-Ling, Élodil, Éveil aux langues, Lane Street Primary, Portugese initiatieven van de universiteit van Aveiro) werden ook activiteiten voor kleuters gestalte gegeven, maar toch beduidend minder. Dat is een enigszins verrassende vaststelling, zeker als men weet hoe vaak in de verf wordt gezet dat jonge kinderen het meest ontvankelijk zijn voor talensensibilisering en initiatie in vreemde talen. Dat zou kunnen wijzen op een zekere terughoudendheid van scholen en beleidsmakers om kleuters via gerichte en systematische klasactiviteiten in aanraking te brengen met taaldiversiteit.

Opmerkelijk is verder dat het secundair onderwijs grotendeels verstek laat gaan. We troffen slechts vier studies aan die op het secundair onderwijs betrekking hebben. In Europa is alleen in het Ja-Ling project gewerkt met adolescente jongeren (+12 jaar) maar dan nog enkel in vijf van de zestien betrokken landen en onderwijssystemen (Duitsland, Oostenrijk, Hongarije, Rusland en Zwitserland). Daarnaast heeft ook het CONBAT+-project materialen ontwikkeld voor jongeren in secundaire scholen. Voor de twee resterende initiatieven bedoeld voor studenten in het secundair onderwijs moeten we in de Verenigde Staten zijn (Voices of North Carolina, Malden High School pilot).

### *Contexten: nationaal*

In de meeste landen en onderwijsstelsels waar talensensibilisering al enige traditie heeft verworven in de praktijk is in de loop der tijd ook belangstelling vanuit het wetenschappelijk onderzoek ontstaan. Dit geldt meer bepaald voor Romaans Zwitserland, Frankrijk, Canada en de Verenigde Staten. De Portugese studies van hun kant beperken zich tot plaatselijke initiatieven die door de universiteit van Aveiro zijn genomen. Ongewoon is dat niet: onderzoekers van universiteiten spelen dikwijls een actieve rol in de totstandkoming en vormgeving van talensensibilisering in klassen en scholen. Actieonderzoek dat berust op samenwerking tussen onderzoekers en leerkrachten is een regelmatig terugkerend verschijnsel in de literatuur. Treffende voorbeelden hiervan zijn het Didenheim-project in Frankrijk (de Elzas), de ‘Éveil aux langues’-pilot in Franstalig België en het Élodil-project in Canada.

Wat Vlaanderen betreft, ontbreekt het onderzoek. Talensensibilisering is een van de doelstellingen van het Gentse ‘Thuis taal in onderwijs’-project in het basisonderwijs (Heyerick, 2008), maar de tussentijdse resultaten van het lopende evaluatieonderzoek zijn tot op heden niet bekend gemaakt.

*Contexten: klascontext versus schoolcontext*

Het valt verder niet te ontkennen dat de onderzoeksinteresse zich totnogtoe bijna exclusief heeft toegespitst op de implementatie en effecten van talensensibilisering in de klascontext. Wat leerkrachten en leerlingen doen, staat hoe dan ook in praktijk en onderzoek centraal. Wat talensensibilisering betekent voor de schoolcontext en het schoolbeleid, is tot dusverre nauwelijks het voorwerp geweest van onderzoeksactiviteiten. In de ‘Éveil aux langues’-pilot in Franstalig België peilden de onderzoeksters kort naar de reactie van de directeurs van de vijf participerende scholen en was er tevens oog voor randvoorwaarden op schoolniveau (Blondin & Mattar, 2004). In het Ierse ‘Lane Street Primary’-onderzoek werden neveneffecten in kaart gebracht op andere, niet-deelnemende leerkrachten, alsmede het schoolteam (O’Rourke, 2009, 2011). En de evaluatie van het Ja-Ling-project in Zwitserland maakt gewag van een “schooleffect” (Sauer, 2005). Ander onderzoek hebben we niet gevonden.

*Contexten: taaldiverse scholen*

Wat de klascontexten betreft die in de vermelde onderzoeksprojecten in het vizier werden genomen, valt de numerieke overheersing op van taaldiverse leerlingengroepen. Het meeste onderzoek naar talensensibilisering in de klaspraktijk heeft betrekking op klassen met een aanwezigheid van anderstalige of tweetalige leerlingen, al lopen de percentages zeer uiteen afhankelijk van context, school en belangstelling van onderzoekers. Zo bedroegen de percentages van de anderstalige leerlingen die deelnamen aan het Ja-Ling project in Finland, Polen en Spanje (Catalonië) respectievelijk 0,6%, 0% en 4,4%, terwijl deze voor Griekenland en Oostenrijk lagen op respectievelijk 15% en 30% (Candelier, 2004). In de ‘Éveil aux langues’-pilot verschilden de percentages van leerlingen met een andere thuistaal dan het Frans over de vijf scholen (4%, 0%, 15%, 19%, 37%; gemiddelde scholen: 12%) (Blondin & Mattar, 2004).

Tweetalige leerlingen hebben vaak een immigrantenachtergrond maar ook dat is contextafhankelijk. Het is in elk geval zo dat de (h)erkenning van de talen en culturen van allochtone leerlingen in de klas een belangrijke stimulans is om met talensensibilisering te beginnen. Het biedt namelijk een aantrekkelijk alternatief in die contexten waar tweetalig onderwijs voor allochtonen niet haalbaar is. Hoewel deze leerlingen hun thuistaal niet formeel kunnen leren op school, biedt talensensibilisering niettemin een vorm van erkenning van hun eigen taal en hun meertalige competenties (Candelier, 2008).

b) Het inclusieve functionele talenmodel

Doordat het functionele gebruik van thuishalen in taaldiverse reguliere klassen een tamelijk recente ontwikkeling is in de onderwijspraktijk (zie hierboven: 3.1.1.3), is het als onderzoeksthema nog niet bepaald uit de kluiten gewassen (zie bv. Jones, 2010). Vooral nog is het perspectief van flexibele meertaligheid een theoretische gedachte en laat de vertaling naar de onderwijspraktijk nog enigszins te wensen over. Het is dus nog wel een tijdje wachten op uitkomsten van experimenteel interventieonderzoek of uitgebreide evaluaties (het lopende

evaluatieonderzoek naar het ‘Thuis taal in onderwijs’-project in Gent vormt een zeldzame uitzondering).

Anderzijds staat het empirisch onderzoek niet stil en krijgt het thema groeiende aandacht in kleinschalig kwalitatief onderzoek, waarbij beschrijving van onderwijskundige praktijk in de klascontext in het brandpunt staat. Gewoonlijk gaat het om gevalstudies en onderzoeken op microniveau die zijn opgezet vanuit een sociaal-cultureel leerperspectief teruggaand op Vygotsky (zie 3.1.1.3). De contexten waarin dit onderzoek plaatsvindt, zijn meestal tweedetaalonderwijs, tweetalig onderwijs, immersieonderwijs en vreemdetalenonderwijs. De focus in het onderzoek heeft lange tijd gelegen op adolescenten en volwassen taalleerders, maar in de voorbije jaren heeft onderzoek onder kleuters en lagereschoolkinderen wel wat terreinwinst geboekt.

Aangaande het functioneel inbrengen en valoriseren van thuistalen van leerders in het leerproces zijn uiteenlopende strategieën in de literatuur beschreven: het schrijven van tweetalige teksten (Cummins, 2008; Cummins et al. 2005); gebruik van meertalige materialen (boeken, verhalen, poëzie, multimedia ...) (Hélot, 2011; Kenner, Al-Azami, Gregory, & Ruby, 2008; Verhelst & Verheyden, 2003); peer-samenwerking, betekenisonderhandeling en *scaffolding* (Antón & DiCamilla, 1999; Angelova, Gunawardena, & Volk, 2006; Domínguez, 2010; Kenner, Gregory, Ruby, & Al-Azami, 2008; Martin-Beltrán, 2010; Swain & Lapkin, 1998); codewisseling (Macaro, 2005; Moore, 2002; Reyes, 2006; Wheeler, 2008); *private speech* in de moedertaal gedurende probleemoplossing (bv. DiCamilla & Antón, 2004); directe/concurrente vertaling (Jiménez, García, & Pearson, 1996; Malakoff & Hakuta, 1991; Olmedo, 2003) en simultaan gebruik van verschillende schriften (Kenner, 2004).

#### c) De contrastieve analyse

Wat onderwijsactiviteiten betreft die focussen op de bevordering van metalinguïstische reflectie bij leerders, met name contrastieve analyse (zie 3.1.1.4), is ons een beperkt aantal gevalstudies bekend op het gebied van tweedetaal leren (Basturkmen, Loewen, & Ellis, 2002; Edwards, Monaghan, & Knight, 2000; Simard, 2004; Simard & Wong, 2004) en tweetalig leren (Allison, 1998; Ó Laoire, 2007).

#### *Afsluitende bedenking*

Hoewel praktijkgericht onderwijsonderzoek naar talensensibilisering wel degelijk bestaat, is de betekenis ervan voor de praktijk tamelijk bescheiden. Aan de gevonden wetenschappelijke beschrijvingen van concrete talensensibiliserende klaspraktijken hebben mensen uit de praktijk op de keper beschouwd niet veel, althans niet voor de directe vormgeving in de klas of op school. Wat relevante en nuttige informatie is voor vorsers is het daarom niet per se voor leerkrachten, schooldirecties of begeleiders. Onderzoekers voeren immers praktijkbeschrijvingen aan om in hun analyse wetenschappelijke stellingen te onderbouwen. Ze hanteren hierbij een wetenschappelijke taal, die niet meteen toegankelijk is voor leken. Dergelijke beschrijvingen bieden ook vaak maar een fragment van een les of activiteit, waarvan de context meestal maar summier wordt weergegeven. Om dit soort onderzoek echt productief te maken voor de onderwijspraktijk zijn meer uitgebreide beschrijvingen nodig, gevolgd door een praktijkgerichte vertaling.

### 3.1.3 Effecten van talensensibilisering

In deze rubriek komt onderzoeksvraag 1b aan de orde: ‘welke onderzoeksmatige evidentie is er voor effecten op leerlingenniveau (motivatie, attitudes, meertalig bewustzijn, taalbeheersing, welbevinden) en leerkrachtniveau (attitudes, meertalig bewustzijn)?’

Op grond van de gemaakte selectie van studies (zie Bijlage 1) bieden we hieronder een overzicht van via onderzoek vastgestelde effecten van talensensibilisering. We bekijken achtereenvolgens effecten op leerlingen (3.1.3.1), leerkrachten (3.1.3.2) en ouders (3.1.3.3). Daarnaast gaan we in op mogelijke effecten van het inclusieve functionele talenmodel (3.1.3.4), en ter afsluiting staan we even stil bij onderzoek naar effecten van talenbeleid van scholen (3.1.3.5).

#### 3.1.3.1 Effecten van talensensibilisering op leerlingen

In haar review van *language awareness* in het basisonderwijs oppert Christine Hélot (2008) dat een van de grote problemen met betrekking tot innovatieve benaderingen als talensensibilisering op het terrein van de evaluatie ligt: wat leren de kinderen en hoe evalueer je dit? Omdat talensensibilisering bovendien nog volop in ontwikkeling is en niet echt wijdverbreid is in de meeste onderwijssystemen in de hele wereld, komt het overwegend tot stand in het raam van kleinschalige projecten en pilotstudies. Evaluatieonderzoek naar talensensibilisering met ‘harde’ effectmetingen is dan ook niet dik gezaaid (Hélot & Young, 2005).

Onderzoekers hanteren een veelheid aan methoden om effecten te onderzoeken en kunnen stellig van mening verschillen over wat een ‘effect’ is en wat nu de beste werkwijze is om het te ‘meten’. Om de effectiviteit van nieuwe onderwijspraktijken te peilen, geeft men in het wetenschappelijk onderzoek gewoonlijk wel de voorkeur aan gecontroleerde interventiestudies. Deze leveren namelijk een relatief harde vorm van bewijsmateriaal. In dit soort onderzoek wordt in het veld een interventiegroep vergeleken met een controlegroep (of vergelijkgroep). De interventiegroep bestaat in dit geval uit leerlingen die talensensibilisering in de klas hebben gekregen. De controlegroep is qua samenstelling min of meer vergelijkbaar (‘gematched’) met de interventiegroep maar heeft geen talensensibilisering gekregen. Op deze manier kan worden uitgesloten dat een waargenomen effect niet toe te schrijven is aan andere, gelijktijdige veranderingen.

Belangrijk in dit verband is dat meer dan één keer wordt gemeten in de tijd. Meestal verrichten onderzoekers een voormeting, die voorafgaat aan de interventie, en een nameting (of eventueel een tweede meting tijdens de interventie). Door de uitkomsten van de metingen te vergelijken, kan men achterhalen of er inderdaad effect is bereikt. De duur van het onderzoek (kort- of langlopend) hangt onder andere af van de duur van de interventie. Als in het kader van een project leerkrachten activiteiten rond talensensibilisering opzetten gedurende een heel schooljaar, dan is het beter de nameting ook pas aan het eind van dat schooljaar uit te voeren.

*Metten* betekent hier dat men werkt met cijfermatige gegevens. Die worden verkregen uit tests, observaties of vragenlijsten. Wat je kwantitatief meet, is per definitie echter maar een ‘smal’ deel van een complexe werkelijkheid – en dat heeft zo zijn beperkingen bij de

interpretatie van de gegevens. Interventiestudies moeten overigens niet per se grootschalig zijn; goed opgezette kleinschalige experimenten kunnen ons al heel wat leren over mogelijke opbrengsten van talensensibilisering.

Hoewel het hierboven beschreven gecontroleerde interventieonderzoek heel wat voordelen kent, is het niet zaligmakend. Dit type onderzoek is vaak lastig om op te zetten en niet altijd praktisch haalbaar. Kwantitatief onderzoek zonder vergelijkingsgroep met afname van toetsen en vragenlijsten, liefst voor en na een interventie, kan ook deugdelijke bewijzen leveren voor de opbrengsten van talensensibilisering. Het is dan wel aangewezen om te mikken op grote aantallen leerlingen en verschillende leerling- en schoolkenmerken in kaart te brengen. Op die manier kan men onder andere nagaan of de resultaten bij de leerlingen samenhangen met bepaalde relevante kenmerken. Je zou bijvoorbeeld kunnen veronderstellen dat leerlingen die opgroeien in een meertalig gezin meer bevattelijk zijn voor talensensibilisering op school.

Soms is het niet mogelijk effecten direct bij de leerlingen te meten. Met betrekking tot talensensibilisering kan het dan nuttig zijn om in de vorm van een enquête of interview aan leerkrachten te vragen of ze veranderingen hebben waargenomen bij hun leerlingen. Dezelfde vraag kan ook gesteld worden aan ouders over de houdingen en vaardigheden van hun kinderen. Het is wel duidelijk dat indirect meten minder betrouwbaar is dan direct meten.

Kleinschalig kwalitatief onderzoek (bv. pilots, gevalstudies, actieonderzoek) meet geen kwantitatieve effecten bij een grote groep leerlingen of leerkrachten maar kan wel kwalitatieve beschrijvingen geven van mogelijke veranderingen bij kleinere groepen leerlingen of leerkrachten in een specifieke setting. Kwalitatief vastgestelde 'effecten' mag men echter niet veralgemenen. Kwalitatief werkende onderzoekers verrichten veelal directe waarnemingen in alledaagse situaties in de klas of de school ('het veld') en proberen zich in te leven in de gedachten en gevoelens van de leerlingen en leerkrachten. Omdat dit soort onderzoek beschrijvend en exploratief van aard is, geeft het meer gelegenheid om het handelen van leerkrachten te koppelen aan wat leerlingen leren en aandacht te hebben voor processen die hierbij een rol spelen (Onderwijsraad, 2006). Verkennend en beschrijvend onderzoek in het onderwijs wordt daarom veelal opgezet wanneer nog weinig bekend is over welke de beste werkwijzen zijn om een vernieuwing die nog in de kinderschoenen staat concreet vorm te geven. Doordat talensensibilisering hieraan nog overwegend beantwoordt, is veel onderzoek van het beschrijvende type.

Veel kwalitatieve studies naar talensensibilisering worden verricht door onderzoekers die mee aan de wieg staan of hebben gestaan van talensensibilisering, omdat ze daaromtrent ideeën, modellen of materialen hebben ontwikkeld of geïntroduceerd, die de betrokken leerkrachten in de klaspraktijk uitproberen. Het spreekt vanzelf dat wanneer onderzoekers zich in dat geval evaluerend moeten uitspreken over uitkomsten van talensensibilisering, hun interpretaties gekleurd kunnen zijn door de positieve verwachtingen die zij zelf koesteren ten aanzien hiervan.

Wat leerlingeffecten van talensensibilisering betreft, hebben we in deze review in het totaal 24 studies opgenomen. Een aantal studies is in de uiteindelijke selectie niet behouden, omdat ze geen effecten meten, louter beschrijvend zijn (niet evaluerend), of omdat ze de toets van wetenschappelijke kwaliteit niet kunnen doorstaan – al zijn we op het laatstgenoemde punt niet al te streng geweest gezien het geringe totale aanbod van literatuurbronnen (zie hiervoor 2.2.1.3). Dat wil zeggen dat de bronnen uit de onderhelft van Bijlage 1 uit deze selectie zijn



geweerd, evenals de masterverhandeling van Martinez (2010) en de workshopevaluatie van Mallinson, Charity Hudley, Strickling, & Figa (2010).

We onderscheiden vier categorieën van onderzoek die we hieronder met de betreffende projecten zullen toelichten (let wel, een aantal studies hoort thuis onder meer dan één categorie):

- 1° Kwantitatieve leerlingeffecten met vergelijkingsgroep (6 studies)
- 2° Kwantitatieve leerlingeffecten zonder vergelijkingsgroep (4 studies)
- 3° Indirect gemeten kwantitatieve leerlingeffecten (3 studies)
- 4° ‘Leerlingeffecten’ beschreven in kwalitatief onderzoek (15 studies).

#### 1° Kwantitatieve leerlingeffecten met vergelijkingsgroep

We hebben zes gecontroleerde (quasi-experimentele) onderzoeken naar effectiviteit van talensensibilisering kunnen opsporen. Het gaat om vrij uiteenlopende onderzoeken uit verschillende landen, telkens echter met een vergelijkingsgroep. Dat maakt de uitkomsten van dergelijk onderzoek tamelijk robuust.

- Evlang (Genelot, 2001; Candelier, 2003a)
- Ja-Ling Hongarije (Lörincz, 2009)
- Élodil (Canada) (Armand, Sirois, & Ababou, 2008)
- Effets des approches plurilingues dans l'apprentissage de la langue de scolarisation (Romaans Zwitserland) (Balsiger, Béatrix Köhler, & Panchout-Dubois, 2010)
- ‘Quelle bizarre façon d’écrire!’ (Portugal) (Lourenço & Andrade, 2009)
- Teaching writing in the African American classroom (Ohio, VS) (Sweetland, 2006).

#### *Evlang*

De evaluatie van het Europese Evlang-project (1997-2001) is tot nu toe het meest omvangrijke kwantitatieve onderzoek dat naar leerlingeneffecten van talensensibilisering is gevoerd (Genelot, 2001). Aan dit project was ook een uitgebreide kwalitatieve evaluatie gekoppeld (Candelier, 2003a; Tupin, 2001).

De kwantitatieve evaluatie werd toevertrouwd aan het Institut de Recherches en Economie de l’Education (IREDU) in Dijon (Frankrijk) en had betrekking op 1.892 leerlingen. Deze groep werd vergeleken met een controlegroep van 951 leerlingen. Het merendeel van de leerlingen was tussen 8 en 11 jaar oud. Het onderzoek werd verricht in vier landen (Frankrijk, Italië, Spanje en Zwitserland) en betrof 127 klassen. Voor en na het programma werden tests afgenomen volgens een strikt wetenschappelijke procedure. Daarin werd gepeild naar attitudes, metalinguïstische en metacommunicatieve vaardigheden, alsook schooltaalcompetenties.

Wat het effect van Evlang op de attitudes betreft, heeft men de interesse van de leerlingen getest en hun openheid ten aanzien van wat vreemd is. Inzake de ontwikkeling van taalvaardigheden onderzocht men enerzijds het auditieve onderscheidingsvermogen en het geheugen, en anderzijds de vaardigheden op syntactisch vlak, dit laatste door oefeningen van ontleden en opnieuw samenstellen van uitingen in een onbekende taal (Candelier, 2005).

Uit de grote meerderheid van de steekproeven bleek dat talensensibilisering een impact heeft op de eerste van de twee genoemde onderdelen (interesse, auditieve competenties). In het tweede onderdeel (openheid en syntactische manipulaties) bleek er eveneens een effect, maar alleen in enkele gevallen. Deze verschillen zijn verklaarbaar. Openheid vereist duidelijk heel wat meer dan interesse, en de activiteiten ontleding-samenstelling werden veel minder geoefend dan de luisteractiviteiten (Candelier, 2003a, 2005).

Een ontgoochelend resultaat was dat er geen effecten vastgesteld werden met betrekking tot de schooltaalcompetenties (Genelot, 2001), ook al waren de leerkrachten, zowel in de interviews als in de vragenlijsten, geneigd te beweren dat die er wel waren (Tupin, 2001). Maar ook de meeste initiatiefnemers van Eulang zelf betwijfelden dat activiteiten op het einde van het basisonderwijs nog een dergelijk effect zouden kunnen hebben (Candelier, 2005).

Het verlangen om andere talen te leren was alleen gegroeid bij de leerlingen in Frankrijk en Spanje, met in bepaalde gevallen een grotere belangstelling voor talen van minderheden en migranten. De leerlingen die de grootste motivatie vertoonden om vreemde talen te leren waren afkomstig uit meertalige gezinnen (Genelot, 2001).

Misschien wel het interessantste resultaat van de evaluatie is dat de Eulang-activiteiten meer positieve effecten hadden voor de laag presterende leerlingen (Genelot, 2001). Uit nadere analyses bleek ook dat de uitkomsten bij de leerlingen samenhangen met variatie in het handelen van leerkrachten. Leerkrachten die er beter in slaagden alle leerlingen – ook de zwakkere – te betrekken in de klasactiviteiten boekten meer vooruitgang op leerlingniveau. Dit effect beperkte zich tot metalinguïstische vaardigheden en ging niet op voor veranderingen in hun attitudes (Candelier & Tupin, 2002).

Ten slotte toonden de resultaten een duidelijk verband tussen positieve effecten en de duur van het programma. Om enige invloed te hebben op de attitudes en de vaardigheden van de leerlingen is een minimum programma van 35 à 40 lessen talensensibilisering nodig (de Pietro & Macaire, 2003). Dit hoeft daarom niet in één schooljaar te gebeuren (Blondin & Mattar, 2004). Hoe langer het programma, hoe groter de intensiteit van de effecten (de Pietro & Macaire, 2003; Genelot, 2001).

#### *Ja-Ling Hongarije*

Een tweede gecontroleerd interventieonderzoek dat we hebben teruggevonden, werd opgezet in het kader van het eveneens Europese Ja-Ling-project (2000-2003). Een Hongaarse studie stelde licht verbeterde metalinguïstische vaardigheden vast bij een groep leerlingen van 10-11 jaar als gevolg van hun deelname aan activiteiten gericht op talensensibilisering. Het betrof hier 173 experimentleerlingen, die werden vergeleken met 152 controleleerlingen.

De Ja-Ling-leerlingen waren gemiddeld wat beter in staat om een niet-vertrouwde taal te identificeren (metafonologische en morfosyntactische vaardigheden) en dit ondanks het relatief geringe aantal uren talensensibilisering (12 à 14) dat ze hadden genoten. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat de geteste leerlingen afkomstig waren uit betere sociaal-culturele milieus en gemiddeld goede schoolresultaten behaalden (Lörincz, 2009).

#### *ÉLODiL (Canada)*

ÉLODiL is een Canadees programma talensensibilisering dat aansluit op EOLE en Eulang. Het werd vanaf het schooljaar 2003-2004 opgezet in basisscholen in Québec (Montréal) en

Brits-Colombia (Vancouver). In Montréal vindt het project plaats in een context van immigratie: meertalige klassen met veel kansarme migrantenleerlingen, zowel reguliere als onthaalklassen. In Vancouver betreft het een context van immersieonderwijs Frans waar leerlingen les krijgen in het Frans en het Engels (Armand & Dagenais, 2005).

De onderzoeken in dit project zijn meestal kwalitatief (zie hieronder: punt 4) maar we troffen in onze zoektocht in de vakliteratuur ook een kwantitatief deelonderzoek aan. Tijdens het schooljaar 2004-2005 werd een meertalig metafonologisch programma ontwikkeld in het kader van een onderzoek uitgevoerd door de universiteit van Montréal. Vijfjarige allochtone kleuters in vier klassen (twee onthaalklassen en twee reguliere klassen) van dezelfde school namen deel aan activiteiten die een combinatie vormen van talensensibilisering en meertalige metafonologie (het bewust worden van klankpatronen en het toepassen ervan, bijvoorbeeld lettergrepen met elkaar vergelijken om na te gaan of een woord rijmt). In een serie andere activiteiten werd ook geoefend op metafonologische vaardigheden in het Frans (Armand, Sirois, Ababou, & Maraillet, 2005).

Om het effect van deze interventie na te gaan werden 61 leerlingen in het Frans getest op metafonologische vaardigheden, ontluikend lezen (*prélecture*) en receptieve woordenschat. In een tweede school werd een groep van 46 controleleerlingen geselecteerd. Deze hadden geen talensensibilisering gekregen, maar hadden wel in het Frans geoefend op metafonologische vaardigheden en op lezen en het uitwisselen van verhalen. De onderzoekers stelden geen effecten vast van talensensibilisering op vaardigheden in de Franse schooltaal en schreven dit toe aan het geringe aantal activiteiten (Armand, Sirois, & Ababou, 2008).

*Effets des approches plurilingues dans l'apprentissage de la langue de scolarisation aux niveaux préscolaire et primaire (Romaans Zwitserland)*

In dit Zwitserse onderzoek werden de effecten van talensensibilisering bij leerlingen in het basisonderwijs gepeild op vlak van metalinguïstische vaardigheden in de schooltaal (Frans), motivatie om vreemde talen te leren en openheid ten aanzien van diversiteit. Tevens werd gekeken naar hun leesmotivatie, tekstbegrip, beheersing van de schrijfcodes en de mogelijkheden om relaties te leggen tussen de thuistaal en de schooltaal.

Voor het onderzoek werden tien klassen in lagere scholen geselecteerd (2e tot en met 4e leerjaar): vijf experimentklassen en vijf controleklassen. In de experimentklassen werden 9 activiteiten gericht op talensensibilisering (*éveil aux langues*) uitgetoetst. In de controleklassen werd op de gewone – ‘eentalige’ – manier lesgegeven. Van de leerlingen werd een identieke pre- en posttest afgenomen bij de aanvang en aan het eind van het schooljaar. Deze test meette verschillende taalcompetenties en metalinguïstische bekwaamheid. Alleen de resultaten met betrekking tot categorisering van ‘tekstgenres’ (*tri des textes*) werden totnogtoe gepubliceerd (Balsiger et al., 2010). Hieruit bleek dat de experimentleerlingen meer vooruitgang hadden gemaakt dan de controleleerlingen. Voor morfosyntactische vaardigheden werden dan weer geen effecten vastgesteld. Een beperking van het onderzoek is dat niet was nagegaan hoe en hoe vaak de leerkrachten van de controleklassen het sorteren van teksten in hun lessen behandelden (Balsiger et al., 2010).

*‘Quelle bizarre façon d’écrire!’ (Portugal)*

Dit is een recent kleinschalig experimenteel onderzoek uit Portugal naar het effect van een activiteit talensensibilisering, toegespitst op het contact met verschillende schriftsystemen en op de ontwikkeling van meertalig fonologisch bewustzijn bij kleuters. De ontwikkeling van

metalinguïstische en metafonologische bekwaamheden op zeer jonge leeftijd zou een voordeel kunnen zijn voor het levenslang leren van talen (Lourenço & Andrade, 2009).

In het experiment participeerden 21 kleuters in de leeftijd van ruim 5 jaar, onder wie 7 immigrantenkinderen. De kinderen kregen een serie van zeven sessies in talensensibilisering die in maart-april 2009 werden georganiseerd. Een van deze sessies getiteld ‘Wat een vreemde manier van schrijven!’ (90 minuten) had als doel kennis te verwerven over talen en schriftsystemen (Portugees, Grieks, Chinees) en fonologisch bewustzijn te ontwikkelen op het niveau van de lettergreep en het foneem (in het Portugees). De onderzoeksgegevens werden verzameld via tests over fonologisch bewustzijn, audio- en video-opnames van activiteiten talensensibilisering en schriftelijke documenten voortgesproten uit het werk van de kinderen. De tests werden voor en na de workshops afgenomen, eveneens bij een gematchte controlegroep (Lourenço & Andrade, 2009).

De analyse van de data laat, ten eerste, zien dat op het culturele niveau de kennis van de Griekse en Chinese cultuur (geschiedenis, monumenten, mensen, tradities) bij de kinderen is toegenomen. Ze zijn zich ook bewuster geworden van het bestaan van andere manieren van schrijven, van alfabetische en ideografische schriftsystemen en hun waarde.

De analyse laat, ten tweede, zien dat de kinderen op het taalkundige niveau bekwaam waren om klanken en grafemen in verschillende talen te identificeren en te manipuleren, om gelijkenissen en verschillen tussen de verschillende schriftsystemen te ontdekken, alsmede om regels te verwoorden over wat talen verenigt en scheidt. Kortom, de kleuters lieten zich kennen als ware taalkundige ontdekkingsreizigers.

De analyse laat, ten derde, zien dat het effect op het fonologisch bewustzijn van de kleuters positief was: de experimentgroep haalde bij de nameting op alle taken van de test significant betere resultaten dan de controlegroep (bij de pretest was er geen verschil) (Lourenço & Andrade, 2009). Talensensibilisering bleek in dit geval de metalinguïstische competenties van jonge kinderen te ontwikkelen en kan dus allicht een ondersteuning betekenen voor de initiatie in lezen en schrijven.

#### *Teaching writing in the African American classroom (Ohio, Verenigde Staten)*

Het volgende interventieonderzoek met controlegroep dat we hier voorstellen, heeft betrekking op effecten van ‘dialectsensibilisering’ (*dialect awareness*) zoals dat in de Verenigde Staten vanuit een sociolinguïstische benadering is ontwikkeld (zie 3.1.1.2). We nemen deze interventiestudie met enige reserve in de review op: ze ruimt immers naast veeleer sensibiliserende activiteiten ook plaats in voor expliciete taal instructie.

In haar doctoraatsonderzoek evalueerde Sweetland (2006) de uitkomsten van een *dialect awareness*-programma bedoeld voor 9- tot 11-jarige Afrikaans-Amerikaanse leerlingen in de lagere school (klassen 4-6). Het betreft een curriculum van tien weken in het vak Engels dat bedoeld is om de schrijfvaardigheid en de ervaringen van kinderen die *African American Vernacular English* (AAVE) spreken te verbeteren. Het curriculum integreert sociolinguïstisch onderzoek en taalpedagogie, gebruikt multiculturele kinderliteratuur om te leren over regionale en sociale taalvariatie, en incorporeert grammaticainstructie op basis van dialect (contrastieve analyse) in het schrijfproces. Zo leren kinderen verschillen herkennen tussen AAVE en Standaardengels in literaire teksten.

Negen leerkrachten in een stedelijk schooldistrict in Ohio participeerden in een workshop over sociolinguïstische diversiteit. Zes daarvan implementeerden nadien het curriculum voor 76 leerlingen. Leerlinguitkomsten werden vergeleken met twee groepen leerlingen: drie klassen (41 leerlingen) die een gedeelte van het programma kregen en vier klassen (58 leerlingen) die het programma helemaal niet kregen. De gegevensverzameling gebeurde aan de hand van vragenlijsten over taalattitudes, interviews met leerkrachten en leerlingen, klasobservaties en een voor- en nameting van schrijfvoorbeelden (Sweetland, 2006).

De resultaten van het onderzoek suggereren dat leren over sociolinguïstische variatie een positief verschil kan maken voor leerlingen en leerkrachten. Een van de positieve uitkomsten was dat de kinderen die actief deelnamen aan lessen in *dialect awareness* betere inzichten demonstreerden in taalvariatie en zich beter konden verdedigen tegen de stigmatisering van hun moedertaal in de buitenwereld. Een andere positieve uitkomst was dat kinderen die les kregen in een leeromgeving waar sociolinguïstische diversiteit actief wordt bekrachtigd grotere *self-efficacy* (geloof in eigen kunnen) in het schrijven rapporteerden vergeleken met hun medeleerlingen (Sweetland, 2006). De leerlingen toonden tevens grotere vaardigheid in Standaardengels en schrijven, maar die waren vooral het gevolg van de gebruikte techniek van contrastieve analyse (zie verder onder 3.1.3.4).

## 2° Kwantitatieve leerlingeffecten zonder vergelijkingsgroep

Onder deze noemer vallen de onderstaande vier studies:

- Ja-Ling Slovenië (Fidler, 2003, 2006, 2008, s.d.)
- Éveil aux langues (België, Franse Gemeenschap) (Blondin & Mattar, 2004)
- Voices of North Carolina (VS) (Reaser, 2006; Reaser & Adger, 2010; Wolfram, 2011)
- CONBAT+ (Bernaus, Furlong, Jonckheere, & Kervran, 2011).

### *Ja-Ling Slovenië*

In het raam van het Ja-Ling project ondernam de onderzoeker Soća Fidler onderzoek om na te gaan of de percepties van taal/talen bij Sloveense leerlingen veranderden onder invloed van de Ja-Ling-activiteiten aangaande talensensibilisering (Fidler, 2003, 2006, 2008, s.d.). Hiertoe werd een mondelinge vragenlijst afgenomen bij 57 leerlingen van 6-7 jaar en een schriftelijke vragenlijst bij 128 leerlingen van 8-11 jaar. De vragenlijst werd tweemaal afgenomen, voor en na blootstelling van de leerlingen aan de talensensibiliserende activiteiten. Gemiddeld werd er in de klas 17 uur gewerkt rond talen en culturen.

Voorbeelden van vragen uit de schriftelijke vragenlijst zijn: over welke taal of talen heb je al gehoord? Wat maakt talen verschillend van elkaar? Hebben dieren een taal? Hoe leren mensen talen? Wat is een woord? Wat wil je onderzoeken als je een taalonderzoeker zou zijn?

De taalpercepties van de leerlingen bleken over een periode van anderhalf jaar in positieve zin geëvolueerd te zijn. Het was echter niet duidelijk of het toegenomen taalbewustzijn van de kinderen voortkwam uit de taken rond talensensibilisering en hoeveel daarvan was toe te schrijven aan andere factoren zoals cognitieve ontwikkeling, taalonderwijs (moedertaal en vreemde talen), invloed van ouders, reiservaringen, individuele interesses, enzovoort. Om deze vragen te beantwoorden, is een vergelijkingsgroep noodzakelijk (Fidler, 2003).

### *Éveil aux langues (België, Franse Gemeenschap)*

In opdracht van de Franse Gemeenschapsregering van België voerden twee onderzoekers van de universiteit van Luik in vijf basisscholen een pilotstudie uit tijdens het schooljaar 2003-2004 (Blondin & Mattar, 2004). Aan dit onderzoek ging nog een haalbaarheidsstudie vooraf (Blondin & Mattar, 2003). De activiteiten in 28 pilotklassen met betrekking tot talensensibilisering beliepen een periode van zeven maanden (november 2003 - juni 2004) en waren gericht op leerlingen tussen 5 en 12 jaar oud.

Hoewel het niet de bedoeling was om in de pilot de impact te evalueren van talensensibilisering op de attitudes, voorstellingen en vaardigheden van de leerlingen, zetten de onderzoekers toch een peiling op het getouw bij een steekproef van leerlingen: 211 leerlingen van het 3e tot en met het 6e leerjaar vulden tweemaal (begin en einde van het schooljaar) een korte vragenlijst in met betrekking tot bepaalde gedragingen en houdingen ten opzichte van talen. De resultaten hiervan lieten volgens de onderzoekers geen veralgemenisering toe (Blondin & Mattar, 2004).

Bijna alle bevroegde leerlingen vonden in ieder geval dat ze interessante dingen hadden geleerd en ervoeren talensensibilisering niet als 'tijdverlies'.

Een andere positieve uitkomst was dat na zeven maanden talensensibilisering een hoger percentage werd vastgesteld van leerlingen die verlangden nieuwe talen te leren (95% tegenover 86% bij aanvang). Dit werd vergezeld van de vermelding van een groter aantal talen. De leerlingen gaven ook aan meer te luisteren naar liedjes in het Frans en in een vreemde taal, en minder alleen naar de melodie (Blondin & Mattar, 2004).

Uit de resultaten bleek evenwel dat het aantal uren talensensibilisering in het algemeen niet volstond om significante vooruitgang te behalen voor de gehele groep leerlingen wat betreft de gepeilde attitudes, bekwaamheden en competenties. Dit bevestigt de resultaten van de kwantitatieve Evlang-evaluatie (zie hierboven). De onderzoekers wijzen in dit verband op verschillen in implementatie tussen de klassen die eventuele specifieke vorderingen onzichtbaar maakten. Een verklaring kan volgens hen zijn dat een bepaalde activiteit het zelfvertrouwen van kinderen om talen te leren deed toenemen, maar omdat slechts drie leerkrachten deze activiteit daadwerkelijk uitvoerden, verdween dit specifieke effect in de som van de resultaten (Blondin & Mattar, 2004).

### *Voices of North Carolina (VS)*

We vermelden hier een doctoraatsonderzoek (Reaser, 2006) dat de effecten evalueerde van een *dialect awareness*-programma (Reaser & Wolfram, 2007) op de kennis van en attitudes jegens taalvariatie bij adolescente studenten in Amerikaanse middenscholen. Dit is een van de weinige onderzoeken dat specifiek betrekking heeft op het secundair onderwijs.

Het geëvalueerde experimentele curriculum werd ontwikkeld aan de North Carolina State University en is bestemd voor reguliere leerkrachten. Zij kunnen het programma geven zonder taalkundige opleiding of ondersteuning van professionele taalkundigen. Studenten worden onder meer aangespoord om via zelfontdekkend leren verschillende aannames over taal te onderzoeken en mythes hieromtrent aan te vechten (Reaser & Adger, 2010).

Reaser (2006) onderzocht de kennis van en attitudes jegens dialectverscheidenheid van 129 studenten in de 9e klas die dit curriculum gedoceerd kregen (in totaal 450 minuten). Gegevens

werden verzameld op grond van een vragenlijst die peilde naar taalattitudes voor en na deelname aan het programma. De studenten kregen waar/onwaar-vragen over taalkennis (bv. 'Dialecten kennen regels en patronen') en taalattitudes (bv. 'Sommige mensen zijn te lui om Standaardengels te leren'). De studenten gaven blijk van verbeterde taalattitudes of verhoogde authentieke taalkennis op alle twintig evaluatie-items. 98% van de studenten rapporteerde iets verrassends te hebben geleerd over dialecten en dat hun denkwijze over taal zou veranderen (Reaser & Adger, 2010). De antwoorden van de studenten suggereerden in zeer hoge mate dat zij het curriculum belangrijk vonden en dat zij kritiek hadden op mensen die zich niet bewust zijn van het feit dat dialecten patronen vertonen en historisch en cultureel belang hebben. Dit toont aan dat het niet te laat is om de taalsituatie van jongeren tussen 13 en 15 jaar oud bij te sturen en te verbeteren (Reaser, 2006).

### 3° Indirect gemeten kwantitatieve leerlingeffecten

We nemen in de review twee studies op die leerlingeffecten van projecten talensensibilisering indirect (via leerkrachten en ouders) hebben gepeild:

- Ja-Ling (Bernaus, Kervran, & Nogueroles, 2004; Zielinska, 2004; Fidler, 2003, 2006)
- Éveil aux langues (België, Franse Gemeenschap) (Blondin & Mattar, 2004).

#### *Ja-Ling*

In het grootschalige Ja-Ling-project werden de effecten van de geïmplementeerde activiteiten en materialen inzake talensensibilisering op leerlingniveau doorgaans niet rechtstreeks bij de leerlingen zelf gemeten. Bij een beperkt aantal leerlingen werd alleen naar de mate van hun waardering van de materialen gepeild door middel van een kleine vragenlijst toegevoegd aan het eind van het gebruikte lesmateriaal (Oomen-Welke, 2004). Effecten op de leerlingen werden indirect onderzocht op grond van vragenlijsten die werden afgenomen bij leerkrachten (Bernaus et al., 2004) en ouders (Zielinska, 2004).

Aan 122 leerkrachten uit negen landen werd een vragenlijst voorgelegd. Daarin waren ook vragen opgenomen die betrekking hadden op de effecten van de Ja-Ling-benadering op de leerlingen, met name hun attitudes ten opzichte van vreemde talen en degenen die ze spreken, de competentie voor het leren van talen en metalinguïstische bekwaamheid (Bernaus et al., 2004). Meer dan de helft van de leerkrachten die de vragenlijsten hadden ingevuld, had geen leerlingen in de klas van wie de moedertaal niet de schooltaal was.

Een belangrijke bevinding van deze deelstudie was dat de leerkrachten het grootste positieve effect van het project zagen op het vlak van de motivatie en attitudes van de leerlingen (Bernaus, 2004; zie ook Fidler, 2003, 2006 specifiek voor Slovenië). De hoogst scorende items hadden immers betrekking op de meningen en opvattingen van de bevraagde leerkrachten die daar specifiek naar peilden ('Talensensibilisering bevordert de ontwikkeling van positieve attitudes bij de leerlingen tegenover andere talen en culturen. '; 'Deze benadering bevordert bij leerlingen nieuwe, positieve attitudes jegens sprekers van andere talen. '; 'Deze benadering helpt om nieuwsgierigheid van de leerlingen voor en belangstelling in het leren van talen op te wekken. '). Dit gold des te meer voor leerkrachten in meertalige klassen: zij bevonden zich vaker in situaties waarin ze zich ten volle bewust worden van het belang van zulke attitudes en hebben waarschijnlijk meer kansen om de positieve effecten op attitudes direct in de klas waar te nemen. Leerkrachten die beweerden meer uren per maand aan het Ja-Ling project te wijden, rapporteerden grotere positieve effecten bij de leerlingen

wat betreft hun competentie om talen te leren (die samenhang was er niet voor attitudes en metalinguïstische bekwaamheid). Leerkrachten met meer ervaring in talensensibilisering gaven aan gunstiger effecten te zien bij hun leerlingen wat betreft competentie in talen leren en metalinguïstische bekwaamheid (Bernaus, 2004).

Samengevat kan men stellen dat de voorstellingen van de leerkrachten over de effecten die de Ja-Ling-benadering kan hebben op de attitudes van leerlingen zeer positief en stabiel waren. De analyse van de logboeken van de leerkrachten bevestigde dit beeld (Kervran, 2004). Wel waren er wat variaties met betrekking tot de mate van voorafgaande professionele opleiding en vorming en, tot op zekere hoogte, de samenstelling van de klas (aanwezigheid van meertalige leerlingen). Hun meningen en opvattingen over de effecten die de benadering kan hebben op het verbeteren van de metalinguïstische bekwaamheid van de leerlingen en hun competentie om talen te leren waren ook duidelijk positief, zij het minder overtuigend (Bernaus, 2004). Zoals al was gebleken uit de Eulang-evaluatie (zie hierboven) waren leerkrachten meer overtuigd van de potentiële effecten van talensensibilisering op de attitudes van de leerlingen ten aanzien van de diversiteit van talen en culturen dan van haar effecten op metalinguïstische vaardigheden (Candelier, 2004).

De survey bij de ouders (538 in het totaal) werd verricht in een beperkt aantal landen (Finland, Griekenland, Hongarije, Polen, Portugal, Slovenië) (Zielinska, 2004). In alle landen betrof het ouders van kinderen uit basisscholen. De belangrijkste conclusie was dat vrijwel alle ouders (95,6%) de benadering positief vonden voor de ontwikkeling van hun kinderen. Ze vermeldden in het bijzonder de veranderingen in de belangstelling die kinderen hadden voor alles wat vreemd is, vooral vreemde talen. Dat was echter niet in alle landen even uitgesproken het geval. Er waren ten slotte aanwijzingen voor het feit dat de voorstellingen en attitudes van de ouders beïnvloed waren door hun perceptie van de kwaliteit van het onderwijs dat hun kinderen werd geboden (Zielinska, 2004).

#### *Éveil aux langues (België, Franse Gemeenschap)*

In het rapport van dit pilotproject zijn naast de direct gemeten leerlingeffecten ook effecten op leerlingen weergegeven zoals gerapporteerd door de leerkrachten en de ouders (Blondin & Mattar, 2004).

De meeste leerkrachten waren het ermee eens dat talensensibilisering veel interesse bij de kinderen had opgewekt. Globaal genomen stelden de leerkrachten vast dat talensensibilisering een invloed had op hun leerlingen, voornamelijk op het niveau van attitudes en bepaalde bekwaamheden (bv. auditieve discriminatie, luisterbekwaamheden), maar veel minder op het niveau van hun competenties (vreemde talen leren, Franse taalvaardigheid). Hoewel de meningen van de leerkrachten over de impact op attitudes zeer gunstig waren, verschilden ze wel naar onderwijsniveau. Leerkrachten die met jonge kinderen (5-8 jaar) werkten, waren veel positiever dan hun collega's die oudere kinderen in de klas hadden (8-12 jaar). De eerste groep leerkrachten was positiever wat betreft de nieuwsgierigheid en de belangstelling voor het leren van talen, de tolerantie ten opzichte van verschillen, de attitudes jegens sprekers van andere talen en het zelfvertrouwen om taken in onbekende talen uit te voeren (Blondin & Mattar, 2004). De leerkrachten die in scholen met taaldiverse leerlinggroepen les gaven, waren tot slot gemiddeld gematigd positief over het effect van talensensibilisering op de integratie van anderstalige leerlingen in de klas (Blondin & Mattar, 2004).



In het kader van de pilot nam een studente ook een korte vragenlijst af bij 141 ouders. Eén derde van de ouders beweerde dat zij veranderingen had vastgesteld bij hun kinderen als gevolg van talensensibilisering op school. Deze veranderingen hadden zowel betrekking op bekwaamheden (vergelijkingen tussen talen kunnen maken) als op attitudes (meer openheid ten aanzien van diversiteit, grotere leermotivatie) (Blondin & Mattar, 2004).

#### 4° ‘Leerlingeffecten’ beschreven in kwalitatief onderzoek

De invloed van talensensibilisering op de leerlingen is in bepaalde onderzoeken het voorwerp van een kwalitatieve beschrijving. Van dit type hebben we 15 studies in de literatuur kunnen terugvinden. Alleen de drie eerstvermelde worden hieronder wat uitvoeriger toegelicht. Het betreft uitgebreide onderzoeken die er kwalitatief boven uitsteken. De andere studies zijn veeleer kleinschalig of kortlopend en krijgen een kortere bespreking.

- Evlang (Candelier, 2003a; Candelier & Tupin, 2002; Tupin, 2001)
- Didenheim (de Elzas, Frankrijk) (Hélot, 2008, 2010; Hélot & Young, 2002, 2005; Young, 2005; Young & Hélot, 2003, 2007)
- Élodil (Canada) (Armand & Dagenais, 2005; Dagenais et al., 2007, 2008; Armand et al., 2008; Dagenais et al., 2009) (3 studies)
- ‘Vem conhecer ... a minha língua e os alfabetos’ (Portugal) (Sá & Andrade, 2009)
- Evlang Frankrijk (Dreyfus, 2004; Sabatier, 2011) (2 studies)
- EOLE Zwitserland (Perregaux, 1995, 1998)
- Ja-Ling Zwitserland (Sauer, 2005)
- Lane Street Primary (Dublin, Ierland) (O’Rourke, 2009, 2011)
- ‘Rhythms of the world, sounds of languages’ (Portugal) (Lourenço & Andrade, 2008)
- Ja-Ling Portugal - ‘De mãos dadas ao encontro das línguas’ (Martins & Andrade, 2009)
- Toutes les langues à l’école (Frans-Guyana) (Candelier, 2006)
- Malden High School pilot project (Massachusetts, VS) (Ginsberg, Honda, & O’Neil, 2011).

#### *Evlang*

De kwalitatieve evaluatie van het Evlang-project (1997-2001) betrof, voor het grootste deel, een 20-tal klassen, met interviews (leerkrachten en leerlingen) en gedetailleerde observaties van het klasproces (video-opnames, uitwerking van een speciale observatietabel). Daarbovenop kwamen nog verschillende vragenlijsten voor een groter aantal leerkrachten en ouders (Candelier, 2003a, 2005; Tupin, 2001).

Uit de interviews afgenomen bij 50 leerlingen bleek dat een meerderheid Evlang interessant en nuttig of zelfs zeer nuttig vond, ook al werden de redenen voor dit nut niet altijd goed begrepen of duidelijk uitgedrukt (Bernaus, Genelot, Hensinger, & Matthey, 2003). De leerlingen verklaarden bovendien hun interesse voor de pluraliteit en taaldiversiteit in de wereld en wisten dit met concrete voorbeelden te illustreren. Dankzij talensensibilisering beleefden de leerlingen – met inbegrip van de als zwakker beschouwde leerlingen – ook een nieuwe vorm van concrete ervaring van anders-zijn (Candelier, Genelot, & Tupin, 2003).

Of de Evlang-activiteiten ook een gunstige invloed hadden op hun vaardigheden (taalvaardigheid, metalinguïstische competentie) was bij de leerlingen veel moeilijker te

achterhalen. Vragen die hiernaar peilden, leverden meestal vage of onzekere antwoorden op Matthey, Genelot, Noguerol, & Techer, 2003). De vragen naar opgedane kennis leverden eveneens weinig concrete antwoorden op (de Pietro & Aeby, 2003). Het merendeel van de leerlingen deelde echter wel de overtuiging dat talensensibilisering een nuttige 'investering' is voor het leren van een vreemde taal later op school of om naar een ander land te gaan (Bernaus, Genelot, Hensing, & Matthey, 2003).

Uit de vragenlijsten en interviews afgenomen bij de leerkrachten kwam naar voren dat de meerderheid van de leerkrachten die het Evlang-curriculum enkele maanden experimenteel hadden toegepast, geloofde in de potentiële effecten ervan op de leerlingen zowel wat betreft hun attitudes (interesse voor, openheid ten opzichte van diversiteit) (Bernaus et al., 2003) als hun metalinguïstische vaardigheden (Matthey et al., 2003; zie ook Tupin, 2001). Uit de interviews bleek echter dat leerkrachten meer twijfels uitten over de mogelijke impact van talensensibilisering op het leren van taal of talen (Candelier & Tupin, 2002; Matthey et al., 2003).

#### *Didenheim (de Elzas, Frankrijk)*

Het Didenheim-project, dat plaatsvindt in *École la Sirène de l'Ill*, een kleine dorpschool in het zuiden van de Elzas in Frankrijk met een leerlingenbevolking van ongeveer negentig kinderen, werd in 2000 opgestart door de leerkrachten om racistische incidenten in de school aan te pakken. Voor de start van het project hadden de leerkrachten nog nooit van talensensibilisering gehoord. Christine Hélot en Andrea Young van de Université Marc Bloch (IUFM d'Alsace) in Straatsburg volgden de eerste jaren van het project van nabij op grond van een actieonderzoek (2000-2004). Zij verrichten participerende observatie en video-opnames, en namen vragenlijsten en interviews af van kinderen, leerkrachten en ouders (Hélot & Young, 2005).

De activiteiten met betrekking tot talensensibilisering waren (en zijn vandaag de dag nog steeds) gericht op de eerste drie klassen van het lager onderwijs, dus kinderen in de leeftijd van 6 tot 9 jaar. De etnische achtergrond van de betrokken kinderen was tamelijk verscheiden: 11% Noord-Afrikaans, 9,5% Turks, 4,7% Pools, 2,4% Portugees, 4,7% andere en 4,7% Elzassisch-sprekende kinderen. Sessies op zaterdagochtend werden geleid door de ouders en in samenwerking met leerkrachten voorbereid. Gedurende een periode van drie jaar werden achttien talen en culturen voorgesteld in de klas in sessies van telkens drie uur per taal. De behandelde talen waren talen die op school werden onderwezen (Arabisch, Turks, Pools, Duits), talen die thuis werden gesproken (Engels, Elzassisch, Vietnamees, Maleisisch, Mandarijn-Chinees, Servokroatisch, Turks ...) en niet-vertrouwde talen (Russisch, Spaans, Fins, Franse doventaal ...) (Hélot, 2010). De presentaties van de ouders varieerden enorm, zowel wat inhoud als vorm betreft en toonden de invloed van hun respectieve cultuur (Hélot & Young, 2002).

Hélot en Young rapporteerden in diverse artikelen positieve effecten op de leerlingen, vooral op het affectieve gebied (Hélot & Young, 2005; Young & Hélot, 2003). Het project had een aanzienlijke positieve invloed op allochtone leerlingen die minderheidstalen spreken. De psychologische effecten van de activiteiten talensensibilisering waren onmiskenbaar.

Tweetalige leerlingen trokken een reusachtig profijt uit de legitimering van hun taal en cultuur op school. Zij voelden zich erkend en gewaardeerd als moedertaalsprekers. Een gevoel van trots en zelfwaarde werd aangemoedigd, daar hun ouders en hun eigen culturele kennis en

taalcompetenties werden erkend door hun klasgenoten en leerkrachten (Young & Hélot, 2003).

Eenmaal hun taal in de klas werd gepresenteerd en dientengevolge hun tweetaligheid werd onthuld, begonnen tweetalige leerlingen meer te participeren in leeractiviteiten in het algemeen. Of zoals een leerkracht het treffend verwoordde: “ze begonnen in de klas te bestaan, voordien bestonden ze niet echt” (Hélot, 2008, p. 376, vertaald uit het Engels). Doordat tweetalige leerlingen de gelegenheid werd geboden als ‘taalmodellen’ te fungeren voor hun klasgenoten en leerkrachten, werden zij getuige van het feit dat hun thuiskennis (en die van hun ouders) werd gelegitimeerd op school. Zij zagen hun leerkrachten vertrouwen op hun ouders voor de lessen. De Turkse leerlingen, bijvoorbeeld, kregen de kans om op bepaalde gebieden te schitteren in de klas. Doordat de ouders actief werden betrokken in de activiteiten, kon een proces van *empowerment* worden waargenomen, met positieve effecten op de kinderen, die zagen hoe de leerkrachten hun taal, hun cultuur en hun families waardeerden. Kortom: de eerste stap was gezet om de kloof tussen thuis- en schoolcultuur te overbruggen (Hélot, 2008).

Het Didenheim-project wierp eveneens vruchten af voor de meerderheid van autochtone leerlingen in de school. In een traditioneel eentalig, monocultureel onderwijsstelsel als het Franse is er een grote behoefte om Franse leerlingen te onderrichten over de werkelijkheid van meertaligheid en multiculturaliteit. Het model van talensensibilisering maakte het mogelijk om alle leerlingen deelgenoot te maken van talen die hun plaats nog niet hadden gekregen op school (Hélot & Young, 2005). De autochtone meerderheid op de school leerde over de rijkdom aan talen en culturen aanwezig in hun eigen buurt en begonnen zich te realiseren dat onder de zichtbare top van de tweetalige ijsberg een heel systeem, een complexe parallele wereld verborgen ligt (Young & Hélot, 2003).

Alle leerlingen werden ook in staat gesteld te reflecteren op taal en een hoger taalbewustzijn te ontwikkelen (Hélot & Young, 2002; Young, 2005). Zowel taalkundige als culturele componenten van deze wereld werden aan de leerlingen gepresenteerd, die illustreren dat talen verbonden zijn met plaatsen en mensen die een geschiedenis hebben, mogelijk ook een gemeenschappelijke geschiedenis met Frankrijk (bv. Vietnamees, Arabisch, enzovoort) (Young & Hélot, 2003). Uit de interviews met de leerlingen bleek duidelijk dat zij de aanwezigheid van *native speakers* in de klas betekenisvol vonden (Hélot & Young, 2005; Young, 2005):

“Ik hield ervan dat mensen in de klassen kwamen want de juf kent bijna geen talen.”

“Het is goed dat het andere mensen waren, de juf komt niet uit alle landen.”

“Ik vond het prettig dat de mensen hun talen kwamen voorstellen, veeleer dan de juf, want zij komen uit de landen waarover ze praten.”

“We begrijpen het beter als het personen van buiten de school zijn die hun talen komen voorstellen.”

“Mijn mamma weet meer dan de juffrouw.” (Hélot & Young, 2005, p. 253)

De activiteiten hadden ook een gunstige invloed op de motivatie van de leerlingen in het leren van vreemde talen. De leerlingen werden via talensensibilisering blootgesteld aan een waaier van talen, voordat zij een specifieke taal kozen. De Didenheim-leerlingen, ondervraagd over hun keuze voor een vreemde taal in het secundair onderwijs, gaven een brede variatie aan talen en noemden maar zelden Engels of Duits. Ze gaven ook duidelijk gemotiveerde redenen

voor hun keuze: ze wilden een taal studeren omdat het de taal van hun moeder was of hun grootouders, of omdat het nuttig was zoals doventaal, of omdat hun nieuwsgierigheid was gewekt over een bepaalde cultuur en ze er meer over wilden weten. Dit laat zien dat zij zich bewust waren geworden van een grotere verscheidenheid aan talen dan diegenen die traditioneel op school worden onderwezen. De leerkrachten bespeurden ook een gestegen motivatie om Duits te leren, een taal die alle leerlingen in de laatste twee jaar van deze lagere school sowieso leren. Het was echter niet mogelijk om te zeggen of dit positieve effect op de attitudes van de leerlingen op lange termijn zou aanhouden (Hélot & Young, 2005).

Samengevat heeft talensensibilisering, zoals in het Didenheim-project beproefd, heel wat potentieel als een pedagogisch model in het basisonderwijs. Het geeft kinderen die een minderheidstaal spreken een stem op school en het stelt leerkrachten in staat om te werken met talen die ze niet kennen (Hélot, 2010). Ondanks de toegenomen verdraagzaamheid en openheid, behoorden racistische incidenten in de school niet volkomen tot het verleden. Voor een kleine minderheid van kinderen kan de invloed van zienswijzen die thuis worden gekoesterd niet alleen door schoolprojecten worden bestreden, zo menen Young en Hélot (2007).

Hélot en Young zien ten slotte talensensibilisering slechts als een eerste stap in de richting van de school als een 'meertalige ruimte'. Het helpt weliswaar om taalattitudes en taalpraktijken in de klas te veranderen, maar het is niet genoeg: tweetalige leerlingen moeten de kans krijgen om in de reguliere klas *in* en niet alleen *over* hun moedertalen te leren (Hélot, 2010). Hélot besluit hierover het volgende:

Meer nog, opdat talenonderwijs zin zou hebben, moeten de leerlingen hun meertalige repertoire door de school gevaloriseerd zien, dat wil zeggen dat de school zelf een meertalige ruimte wordt, waar ze zich kunnen construeren als meertalige individuen in een wereld waar eentaligheid niet meer gangbaar is. Want het is in een meertalige ruimte dat de dialoog kan ontstaan tussen culturen zoals die worden overgebracht door al de in de klas aanwezige talen. En die dialoog gebeurt bovenal door het luisteren; ook dat heeft het Didenheim-project laten zien: de leerlingen hebben dingen te zeggen over taal, over talen, hun talen, die van hun familie, die van anderen, en zelfs die van de school. (Hélot, 2007, p. 247, vertaald uit het Frans)

### *Élodil (Canada)*

Het Canadese Élodil-project werd al eerder in deze review kort voorgesteld naar aanleiding van een kwantitatieve deelstudie. In dit verband vonden we ook resultaten van enkele kwalitatieve onderzoeken terug. Het gaat om actieonderzoek dat de pedagogische praktijk beoogt te veranderen (Armand & Dagenais, 2005; Dagenais, Armand, Walsh, & Maraillet, 2007; Dagenais, Walsh, Armand, & Maraillet, 2008; Armand et al, 2008; Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre, & Armand, 2009).

Tijdens het schooljaar 2003-2004 werd in de aanvangsfase van het Élodil-programma een eerste kleinschalige kwalitatieve gevalstudie opgezet in multi-etnische scholen in twee steden. In Montréal betrof het twee Franse reguliere en twee onthaalklassen met leerlingen tussen 10 en 12 jaar oud (klassen 5-6) van wie het merendeel (+80%) anderstalig was. In Vancouver ging het om een Franse immersieklas met leerlingen van dezelfde leeftijd maar met minder anderstaligen (5 van de 26). Men wilde met deze studie te weten te komen of de leerlingen

een kritische kennis van taaldiversiteit ontwikkelden door hun deelname aan activiteiten gericht op talensensibilisering (*éveil aux langues*). De analyse van de data bracht aan het licht dat de vormgegeven activiteiten leerlingen van diverse achtergronden ertoe aanzetten hun kennis over hun thuistalen en over taalcontact met elkaar te delen. Deze benadering gaf de meertalige leerlingen de gelegenheid om zich in de klasinteracties als ‘experten’ op te stellen en ook door de andere leerlingen in deze nieuwe status (h)erkend te worden. In de groepsactiviteiten en open discussies konden de leerlingen putten uit een groter repertoire van talen (Frans, Engels, allochtone talen) om kwesties en problemen in verband met taaldiversiteit te bediscussiëren. Zulke gelegenheden tot samenwerking tussen klasgenoten en tussen leerkracht en leerlingen begunstigden de gezamenlijke constructie van nieuwe kennis over de relaties tussen verschillende talen. Bovendien bevorderden deze activiteiten kritische reflecties over de relatieve gelijkheid die wordt toegekend aan diverse talen en taalsprekers (Armand & Dagenais, 2005; Dagenais et al., 2007, 2008).

In het kader van dit onderzoek nam een studente ook de talige voorstellingen en houdingen van een selecte groep van negen leerlingen (eentalige, tweetalige, meertalige) uit de betrokken school in Montréal nader onder de loep (Maraillet, 2005; Maraillet & Armand, 2006). Ofschoon de Élodil-activiteiten een zekere invloed moeten hebben gehad op de antwoorden van de leerlingen, werd dit niet geverifieerd. Daarom nemen we de resultaten van dit onderzoek in deze review niet op.

Een tweede Élodil-studie vond plaats in het schooljaar 2004-2005 en vormde de kwalitatieve tegenhanger van een hierboven besproken kwantitatief onderzoek onder vijfjarige kleuters in Montréal (Armand et al., 2008). In de kwalitatieve deelstudie werden de effecten van activiteiten talensensibilisering onderzocht op de voorstellingen die twaalf migrantenkinderen geselecteerd uit de onthaalklas ontwikkelden over de plaats die hun thuistaal en het Frans hebben in de klas, alsook ruimer over hun openheid ten opzichte van taalverscheidenheid. Hoewel de interventies rond talensensibilisering beperkt waren in de tijd, lieten ze de kinderen toe om positievere voorstellingen te ontwikkelen over taaldiversiteit en ook vast te stellen dat hun thuistaal op school beter werd onthaald. De onderzoekers suggereerden tot slot dat een langduriger interventie misschien ook positieve effecten had laten zien op vlak van het leren schrijven van de Franse schooltaal (in de kwantitatieve deelstudie waren die niet vastgesteld). Er zijn immers verbanden mogelijk tussen deze voorstellingen en de affectieve aspecten van het leren van talen (Armand et al., 2008).

Een derde kwalitatieve studie werd verricht in het kader van een longitudinaal vervolgonderzoek: *Éveil aux langues et à la diversité linguistique chez des élèves du primaire dans deux métropoles canadiennes* (2005-2008). Wederom gaat het om een kleinschalige gevalstudie in het basisonderwijs (Dagenais et al., 2009). Leerlingen en leerkrachten van twee scholen in Montréal en Vancouver werkten samen met onderzoekers om activiteiten talensensibilisering te ontwikkelen die draaiden rond *linguistic landscapes*. Het taalkundige landschap van een gebied, bijvoorbeeld een stadsbuurt, bestaat uit allerlei zichtbare elementen waarop taal is te zien: verkeerstekens, straatnamen, plaatsnamen, reclameborden, winkelopschriften en tekens op openbare gebouwen (vgl. Landry & Bourhis, 1997). De leerlingen zaten in de 5e klas en waren 10 of 11 jaar oud. In Montréal zaten overwegend twee- of meertalige immigrantenleerlingen in de klas, in Vancouver ging het om twee- of meertalige kinderen in een immersieklas Frans, van wie 40% thuis een andere taal dan het Engels sprak. Door de kritische exploratie van *taallandschappen* in de schoolomgeving met behulp van fotomateriaal onderzochten de leerlingen meertaligheid en taaldiversiteit in hun

gemeenschappen en praktiseerden zij geletterdheid door te interageren in verschillende schriftvormen (eentalig/tweetalig/meertalig) in hun buurt (Sabatier & Dagenais, 2009). De onderzoekers stellen in hun conclusie dat *linguistic landscape* een veelbelovende invalshoek is om talensensibilisering concreet vorm te geven in taalheterogene omgevingen. Het zou naar hun zeggen interessant zijn om na te gaan of dergelijke activiteiten ook relevant kunnen zijn voor kinderen die in meer taalhomogene buurten in landelijke gebieden wonen (Dagenais et al., 2009).

#### *Diverse onderzoeken: een overzicht*

Hieronder geven we een overzicht van – dikwijls kleinschalige – onderzoeken naar talensensibilisering. In de meeste gevallen gaat het om haar impact op leerlingen in meertalige klassen, maar de beschreven context, benadering en onderzoekskwaliteit kunnen zeer uiteenlopen.

Twee dieptestudies zoomden in op de uitwerking van de Europese Eulang-benadering in klassen met allochtone leerlingen in Frankrijk. Cécile Sabatier verrichte in de periode 1999-2001 kwalitatief onderzoek in een lagere school in de *banlieue* van Grenoble naar de impact van Eulang-activiteiten op Noord-Afrikaanse leerlingen uit een arbeidersmilieu. Het betrof elf leerlingen in de leeftijd van 9 tot 11 jaar. In deze gevalstudie kwam zij tot de bevinding dat talensensibilisering migrantenleerlingen de gelegenheid bood hun complexe etnisch-culturele identiteit gezamenlijk te affirmeren en te construeren. De leerlingen legden bijvoorbeeld hun schaamte af om in de klas woorden in hun thuistaal te zeggen. De activiteiten droegen ook bij tot een positiever klasklimaat (Sabatier, 2011).

Martine Dreyfus van de universiteit van Montpellier analyseerde in een kleinschalige kwalitatieve studie activiteiten talensensibilisering in multi-etnische klassen of onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs (6-12 jaar). Deze Eulang-activiteiten waren erop gericht het bestaan en de waardigheid van de moedertalen van de leerlingen te erkennen als een voorwaarde voor het leren van de Franse schooltaal en andere talen op school. Uittreksels van interviews met drie leerlingen bieden een beperkte illustratie van de positieve effecten van talensensibilisering op hun attitudes en voorstellingen, hun identiteitsvorming en het leren van talen (Dreyfus, 2004).

Sá en Andrade (2009) voerden een kleinschalig actieonderzoek uit naar talensensibilisering in een heterogene klas in het Portugese basisonderwijs (leeftijd: 6-7 jaar). In de negen aangeboden sessies werd de focus gelegd op schriftsystemen en alfabetten (Antunes, Dias, & Sá, 2007). De helft van de dertien kinderen in deze klas had een allochtone achtergrond en sprak thuis Spaans, Chinees, Engels of Portugees. De onderzoekers gingen uit van de volgende vragen: welke strategieën kunnen we implementeren om taalkundige en culturele pluraliteit te bevorderen? Wat is de bijdrage van immigrantenkinderen tot deze pluraliteit? De sessies werden geanalyseerd aan de hand van de drie Eulang-dimensies van talensensibilisering: (1) voorstellingen van en attitudes jegens talen; (2) metalinguïstische en metacognitieve bekwaamheden (capaciteit om te observeren en te redeneren); en (3) ontwikkeling van een talige cultuur (kennis eigen aan talen). Uit de analyse van de observaties bleek dat het project bijdroeg tot de ontwikkeling van talige cultuur en metalinguïstische competentie bij de kinderen. De Portugese kinderen werden zich bewuster van de taaldiversiteit in de klas en de samenleving, en ontwikkelden hierover positieve attitudes. Ten slotte stimuleerden de activiteiten in de verschillende sessies de migrantenkinderen tot

constante participatie, wat leidde tot een betere integratie in de leerlingengroep (Sá & Andrade, 2009).

In Franstalig Zwitserland werden EOLE-activiteiten in het basisonderwijs vanaf het begin van de jaren 1990 experimenteel ontwikkeld en in de klas getest in de kantons Genève en Neuchâtel. Tevens werden vormingsprogramma's geïnstalleerd voor leerkrachten die deze benadering wilden adopteren. Het bleef echter in deze periode bij tentatieve, marginale initiatieven (de Pietro, 2005). Christiane Perregaux van de universiteit van Genève verrichte in het schooljaar 1993-1994 zeer beperkt kwalitatief onderzoek in vier taaldiverse kleuterklassen in Genève bevolkt door leerlingen tussen 5 en 7 jaar oud (Perregaux, 1995, 1998). In de activiteiten talensensibilisering (EOLE) ging bijzondere aandacht naar het inzetten van talen van migranten of weinig gewaardeerde talen (dialecten). De effecten leken positief te zijn voor zowel allochtone als Franstalige kinderen, maar de beschrijvingen van de klaspraktijk zijn te impressionistisch om van een robuust resultaat te kunnen spreken.

Van het Zwitserse onderdeel van het Ja-Ling project is een afzonderlijk evaluatierapport uitgebracht (Saudan et al., 2005). In het Zwitserse deelproject waren 34 leerkrachten uit drie taalgebieden (Frans, Duits, Reto-Romaans) betrokken. Het betrof zowel meertalige als eentalige klassen in het kleuteronderwijs (8 klassen) en het lager onderwijs (1e - 6e leerjaar, 26 klassen). De activiteiten rond talensensibilisering waren geïnspireerd op Evlang, EOLE en andere Zwitserse projecten, en werden gedurende zes maanden in de klas beproefd (september 2001 – april 2002). Gebruikte instrumenten voor evaluatie waren dagboeken van leerkrachten, klasobservaties (door leden van de projectgroep) en afsluitende vragenlijsten afgenomen bij de leerkrachten. In het verslag van de resultaten van de evaluatie (Sauer, 2005) is onder andere sprake van effecten op leerlingen, gerapporteerd door de leerkrachten. Het verslag vermeldt dat er algemeen winst was geboekt op het vlak van talensensibilisering en metalinguïstische reflectie bij de leerlingen. De leerkrachten zagen, ten eerste, gunstige ontwikkelingen bij de kinderen op cognitief en taalkundig gebied: een grotere nieuwsgierigheid voor de eigen taal en andere talen; een positievere houding tegenover de moedertaal ('mijn taal is waardevol'); een groeiend zelfvertrouwen bij meertalige leerlingen; een positievere houding jegens vreemde talen (bv. Duits bij Franstalige leerlingen of Frans bij Duitstalige leerlingen); een grotere belangstelling voor andere vreemde talen dan het Engels; een toegenomen motivatie om talen te leren in alle klassen; optimalere strategieën om talen te analyseren in de hogere klassen; betere leer- en communicatiestrategieën (verdeelde meningen); de ontwikkeling van bekwaamheden om talen te observeren en te analyseren en van metalinguïstische communicatie als gevolg van taalbeschouwing (verdeelde meningen) en de ontwikkeling van de auditieve competentie (klanken, intonaties, melodieën van talen). De leerkrachten rapporteerden, ten tweede, positieve effecten met betrekking tot de sociale en culturele competenties van de leerlingen: een groter bewustzijn van taaldiversiteit in de klas, de familie, de school en de media; meer waardering van de taalcompetenties bij meertalige leerlingen in hun nieuwe expertenrol; een toegenomen belangstelling voor het verschijnsel taal bij 'eentalige' (autochtone) leerlingen; een gunstige invloed op de samenwerking tussen de leerlingen en het klasklimaat (Sauer, 2005).

Van een beperkt actieonderzoek in 2007 uitgevoerd in een meertalige kleuterklas (13 leerlingen) in een stedelijke school in Ierland (Dublin) werden gunstige effecten gerapporteerd van talensensibilisering op de kinderen op het gebied van hun talige en culturele identiteitsbeleving. De beschrijvende artikelen leveren hiervoor echter geen echte

empirische onderbouwing (O'Rourke, 2009, 2011). Dit onderzoek komt verderop in de tekst terug in verband met effecten op leerkrachten.

Lourenço en Andrade (2008) van de universiteit van Aveiro in Portugal verrichten een exploratief onderzoek onder 138 Portugese kinderen (tussen 3 en 8 jaar oud) uit het kleuteronderwijs en lager onderwijs die in mei 2008 deelnamen aan een één uur durend atelier genaamd 'Ritmes van de wereld, klanken van talen'. In de activiteiten werden liedjes in verschillende talen gezongen waardoor de kinderen nieuwe klanken en nieuwe taallandschappen leerden ontdekken. Van de zes deelnemende klassen waren er twee meertalig, vooral bestaand uit migrantenkinderen. De doelstelling was tweeërlei: de stimulering van positieve attitudes ten aanzien van talige en culturele diversiteit en de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn als onderdeel van meertalige en multiculturele competentie. De onderzoekers verwachtten dat de bekwaamheid van de kinderen om talige en niet-talige klanken te onderscheiden zou toenemen, dat zij verschillende Europese talen zouden kunnen identificeren en onderscheiden, dat zij gelijkenissen en verschillen tussen verschillende taalfamilies zouden ontdekken, en dat uiteindelijk hun bekwaamheid om andere fonetische systemen te leren bevorderd zou worden. Dataverzameling was beperkt tot participerende observatie, schriftelijke verslagen na iedere groepsessie, kindertekeningen over wat ze hadden geleerd, en vragenlijsten ingevuld door de leerkrachten (karakterisering van de groepen, een evaluatie van de workshop, en hun zienswijzen op fonologisch bewustzijn en talensensibilisering). Uit de data bleek dat de kinderen al op jonge leeftijd in staat waren om klanken te identificeren, onderscheiden en manipuleren in verschillende talen. Zij toonden tevens een toegenomen bewustzijn van anders-zijn en een groter gevoel van respect jegens taaldiversiteit en taalsprekers, vooral migrantenkinderen in hun klas. Een effect werd ook gevoeld op de motivatie van de kinderen om vreemde talen te leren. De resultaten zijn echter zeer voorlopig en vragen verdere analyse.

Aan de universiteit van Aveiro werd ook een actieonderzoek ondernomen met studenten in de lerarenopleiding basisonderwijs in het kader van het Portugese project 'De mãos dadas ao encontro das línguas', dat naar aanleiding van het Europese Ja-Ling-project werd geïnitieerd (Martins & Andrade, 2009). Het onderzoek is inmiddels neergeslagen in een doctoraatsverhandeling (Martins, 2008). Het project bestond uit drie fasen: in een eerste fase kregen de studenten een theoretische vorming in de didactiek van talensensibilisering; in een tweede fase gingen leerkrachten-experten aan de slag in de klas met gekozen leermiddelen en verzamelden zij hierover ook gegevens, terwijl de toekomstige leerkrachten diezelfde praktijken observeerden en samenwerkten in de organisatie van enkele taken; in een derde fase ontwierpen de toekomstige leerkrachten hun eigen materiaal en probeerden ze dit in de klas uit. Van de leerkrachten en leerkrachten in spe werden achteraf interviews afgenomen en aan de deelnemende kinderen (8-10 jaar) werd gevraagd korte getuigenissen over het project neer te schrijven. Uit het laatste kwam naar voren dat de kinderen een zeer positieve beoordeling maakten van de activiteiten en dat ze nieuwe dingen hadden geleerd over taal, talen en het leren van talen.

Van een beperkte interventie betreffende talensensibilisering (*éveil aux langues*) in Frans-Guyana vonden we een synthese van de evaluatie terug in Candelier (2007). Zeventien leerkrachten uit het lager onderwijs (klassen 2-4 + onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers) volgden in april 2005 een stage en probeerden talensensibilisering uit in de taalheterogene klassen van collega's werkzaam in scholen in Cayenne. Hierbij maakten ze gebruik van leermiddelen die nog in ontwikkeling waren en die ze vaak zelf hadden herwerkt.



Vijftien van de zeventien leerkrachten toonden zich globaal tevreden over hun interventie. Een eerste positieve bevinding uit hun rapporteringen was de belangstelling en de actieve participatie van de leerlingen, vooral het feit dat leerlingen die zich gewoonlijk nooit manifesteerden in de klas het woord begonnen te nemen (getuigen hun klastitularissen). Ten tweede was er de verschijning van de in de klas aanwezige talen en de valorisatie van de eigen talen van de leerlingen. Dit kwam tot uiting in de verbale reacties en gebaren van leerlingen die met plezier en trots vaststelden dat er over hen werd gepraat en dat zij hun kennis tentoon konden spreiden. De leerlingen deden ook een beroep op de talenkennis van hun klasgenoten en ervoeren succeservaringen. Dit experiment resulteerde in een actieonderzoek, dat momenteel nog lopende is (Migge & Léglise, 2010).

We bespreken ten slotte de resultaten van een recent Amerikaans actieonderzoek in het verband van het Malden High School pilotproject (Ginsberg et al., 2011). Dit eenjarige project verkende het potentieel van taalkundig onderzoek (*linguistic inquiry*) in een secundaire *English as a Second Language* (ESL) schoolklas. De klas was samengesteld uit 10 studenten met een diverse taalachtergrond, allen tweedetaalleerders uit de klassen 10-12. Een speciaal ontworpen curriculum voorzag in 10 klasbijeenkomsten van 50 minuten over het hele schooljaar waarin de studenten moesten samenwerken om taalkundige topics te onderzoeken. De topics waren: de zelfstandige naamwoordzin en meervoudsvorming, taalverwerving, schriftsystemen, en vertaling in de eigen taal en andere talen. De klasobservaties en analyses van het mondelinge en schriftelijke werk van de studenten leverden twee bevindingen op. Een eerste was dat het onderzoeken van de structuren van gesproken en geschreven talen die aanwezig waren in de klas de interesse van de studenten wist op te wekken en hen engageerde in kritisch onderzoek naar de aard van taalkundige kennis en hun opvattingen over taal. Een tweede bevinding luidde dat de vergelijkende analyse van de thuistalen van de studenten hun talen in de schoolcontext valideerde door ze te definiëren als een rijke hulpbron die het waard is om te bestuderen, eerder dan een hindernis voor het leren. Een van de grootste affectieve voordelen van het gebruik van thuistalen van studenten als leerinhoud was dat het de studenten in een authentieke rol van expert plaatste (Ginsberg et al., 2011).

#### *Enkele gevolgtrekkingen ter afsluiting*

Op de vraag of talensensibilisering de verwachte effecten bereikt bij de leerlingen kunnen we op basis van de huidige stand van het onderzoek nog weinig beslissende antwoorden bieden. Daarvoor is de kennisbasis vooralsnog te beperkt. Er is immers te weinig onderzoek gedaan en de beschikbare studies zijn ongelijksoortig: ze verschillen nogal wat betreft context, aantal leerlingen, leeftijd, klassamenstelling, doelen, gepeilde dimensies van talensensibilisering, onderzoeksmethode, enzovoort.

Verder kunnen we ook stellen dat het bestaande onderzoek ons het meeste leert over effecten van talensensibilisering bij leerlingen uit het basisonderwijs en dan vooral de lagere school. Dat hoeft niet te verwonderen want het merendeel van de projecten richt zich ook tot dit onderwijsniveau.

Over mogelijk effecten van talensensibilisering op Vlaamse leerlingen kunnen we voorlopig nog niets zeggen. We beschikken momenteel alleen over resultaten uit buitenlands en internationaal onderzoek.

Wat de vastgestelde leerlingeffecten betreft, baseren we ons vooral op de gecontroleerde interventieonderzoeken: die geven ons het meest robuuste bewijsmateriaal. Het Evlang-onderzoek staat hierbij voorop vanwege zijn grootschalig en internationaal karakter.

- Talensensibilisering lijkt bij de leerlingen het meest positieve effecten te hebben op vlak van hun attitudes ten opzichte van taaldiversiteit en hun kennis over taal, talen en taalvariëteiten. Leerlingen die in ‘eentalige’ omgevingen opgroeien, zijn hierbij extra gebaat.
- Talensensibilisering motiveert leerlingen om vreemde talen te leren, in het bijzonder ook andere talen dan de bekende, maar dit geldt niet voor alle leerlingen.
- Wat de ontwikkeling van metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden betreft, laat het onderzoek gemengde resultaten zien. Om positief effect te kunnen zien, zijn wellicht intensieve, gerichte, beschouwende activiteiten noodzakelijk.
- Het huidige onderzoek toont niet aan dat talensensibilisering bijdraagt tot het leren van de schooltaal en vreemde talen.
- Zwakkere leerlingen hebben het meest baat bij talensensibilisering, vooral wat betreft attitudes.
- Talensensibilisering heeft de grootste positieve effecten op tweetalige of meertalige leerlingen. Dit geldt des te meer wanneer hun thuistalen en meertalige identiteit aandacht en waardering krijgen in de klas.
- Een minimum aantal uren talensensibilisering is vereist om blijvend positieve effecten bij leerlingen te realiseren: 35 à 40 lessen volgens het Evlang-onderzoek. We moeten dit echter nuanceren: er zijn ook projecten waar effect werd vastgesteld met kleinere acties.

### **3.1.3.2 Effecten van talensensibilisering op leerkrachten (klas en school)**

Uiteraard is het niet de primaire doelstelling van talensensibilisering kennis, houdingen, bewustzijn, percepties of vaardigheden van leerkrachten, voor zover noodzakelijk, in positieve zin te veranderen. Het spreekt echter voor zich dat het denken en handelen van leerkrachten een wezenlijke randvoorwaarde vormen voor het succes van talensensibilisering in de klas, in de zin dat het haar doelen weet te bereiken bij de leerlingen. Een eerste reden hiervoor is dat leerkrachten een model zijn voor de leerlingen. Je kunt als leerkracht bezwaarlijk leerlingen gevoelig maken voor taalverscheidenheid, als je deze basishouding zelf niet bezit en uitdraagt in de klas, en daarbuiten. Ten tweede veronderstelt talensensibilisering dat leerkrachten over de nodige pedagogische vaardigheden beschikken om het goed in de praktijk te brengen.

Er is echter meer op het vlak van competenties. Van ‘taalgevoelige’ of ‘taalbewuste’ leerkrachten verwachten we dat ze ‘taalkundig’ kunnen denken en handelen in hun pedagogische praktijk (*teacher language awareness*, zie Andrews, 2008; García, 2008; Pomphrey & Burley, 2009; Svalberg, 2007). Alle schoolklassen zijn per definitie taalomgevingen. Leraren moeten inzicht opbouwen in taal als een integraal element van de

inhouden die ze aanleren, de bijdragen die de sociaal-culturele en opvoedkundige achtergronden van de leerlingen doen in de klas, en hoe deze leerlingen in lessen en activiteiten participeren (Bailey, Burkett, & Freeman, 2010). Talensensibilisering kan het bewustzijn hiervan mee aanmoedigen.

Of talensensibilisering nu wordt aangebracht via de basisopleiding van leerkrachten, bijscholing of participatie in een schoolproject, op elk van deze niveaus zal aan beide aspecten – basishouding en competenties – aandacht moeten worden besteed.

In onze zoektocht naar literatuurbronnen voor de review hebben we na selectie negen evaluatiestudies overgehouden die iets berichten over de invloed van talensensibilisering op het niveau van leerkrachten. We onderscheiden twee categorieën van onderzoek:

1° Kwantitatieve leerkrachteffecten (4 studies)

2° ‘Leerkrachteffecten’ beschreven in kwalitatief onderzoek (5 studies).

Hierbij dient gezegd te worden dat het effect van talensensibilisering op leerkrachten beduidend minder het voorwerp is van systematisch of diepgaand onderzoek. Voor- en nametingen komen weinig voor. Gecontroleerd interventieonderzoek is al helemaal uitgesloten.

De voornaamste reden hiervoor is dat een aantal onderzoeken de impact op de leerkracht niet in hun opzet hebben opgenomen: het is simpelweg geen onderzoeksvraag.

In kwalitatief (actie)onderzoek is men doorgaans meer geïnteresseerd in hoe talensensibilisering concreet in de klas wordt vormgegeven en schuift de figuur van de leerkracht automatisch voor het voetlicht. Niet alleen de didactische aanpak van leerkrachten geniet veel aandacht maar ook veranderingen (of juist geen) in hun percepties over talen en de leerlingen uit hun klas die ze spreken. Vaak wordt ook gepeild naar wat leerkrachten van talensensibilisering zelf vinden en of dat doorheen een project wel positief is geëvolueerd.

Het vastgestelde effect op met name attitudeverandering bij leerkrachten is veelal ‘globaal’: het is niet altijd even duidelijk te achterhalen welke elementen van een interventie, in mindere of meerdere mate, tot verandering leiden, bijvoorbeeld: klaspraktijk, vorming, omgang met collega’s, contact met de schoolomgeving (ouders). Soms wijst men ook op veranderingen in het gehele schoolteam. En bij kleinschalige studies is het aantal onderzochte contexten en leerkrachten zo gering dat van veralgemenisering van de uitkomsten geen sprake kan zijn.

1° Kwantitatieve ‘leerkrachteffecten’

Vier onderzoekingen komen hier nader aan de orde:

- *Éveil aux langues* (Franse Gemeenschap, België) (Blondin & Mattar, 2004)
- *Ja-Ling* Zwitserland (Sauer, 2005)
- *Teaching writing in the African American classroom* (Ohio, VS) (Sweetland, 2006)
- *CONBAT+* (Bernaus et al., 2011).

*Éveil aux langues* (Franse Gemeenschap, België)

De effecten van talensensibilisering op de leerkrachten werden in deze pilot slechts beperkt gemeten (Blondin & Mattar, 2004). In de vragenlijst die van de leerkrachten is afgenomen,

werd in een aantal vragen gepeild naar het effect van talensensibilisering op hun onderwijspraktijk, alsmede hun attitudes tegenover talensensibilisering.

Volgens de leerkrachten heeft het project weinig weerslag gehad op hun manier van lesgeven: 19 van de 22 leerkrachten oordeelden dat talensensibilisering hun niet geholpen had om hun onderwijs te veranderen in een voor hen meer bevredigende zin (niet alle leerkrachten hadden deze vraag beantwoord).

De meeste leerkrachten moesten wel toegeven dat talensensibilisering zich goed leent tot een vakoverschrijdende aanpak (20 leerkrachten gingen veeleer of helemaal akkoord). Het merendeel van de leerkrachten (23) achtte talensensibilisering ook nuttig in eentalige klassen, al vond één op drie leerkrachten dan weer de vormgeving hiervan een lastige zaak. Dat men zelf andere talen moet kennen om talensensibilisering te geven, is een uitspraak waar de meeste leerkrachten (19) niet akkoord mee gingen.

De meerderheid van de leerkrachten vond niet dat talensensibilisering hen een positiever beeld had gegeven van bepaalde leerlingen (15 op 23), maar 8 leerkrachten hadden hierover een tegengestelde mening.

De meerderheid van de leerkrachten uit heterogene klassen was van mening dat talensensibilisering hen had geholpen om leerlingen uit niet-Franstalige culturele minderheden te integreren in de klasgroep (11 positief tegenover 6 negatief).

Het merendeel van de leerkrachten vond dat talensensibilisering hun eigen belangstelling voor talige en culturele verscheidenheid had versterkt (19 positief tegenover 4 negatief) (Blondin & Mattar, 2004).

Wat de attitudes van leerkrachten ten aanzien van talensensibilisering betreft, werden de leerkrachten gevraagd in november 2003 om hun geestesgesteldheid te situeren door positie te kiezen op vier assen: van enthousiast tot terughoudend, van optimistisch tot pessimistisch, van vol vertrouwen tot bezorgd, en van geëngageerd tot berustend. Dezelfde vragen werden hen in juni 2004 opnieuw gesteld. In de loop van het schooljaar waren de meest negatieve standpunten volkomen verdwenen. Wat de eerste drie assen betreft (enthousiasme, optimisme en vertrouwen), was het aantal negatieve meningen verminderd en het aantal positieve gestegen, met een neiging tot een minder extreme attitude inzake vertrouwen (Blondin & Mattar, 2004).

#### *Ja-Ling Zwitserland*

In het evaluatieverslag van het Zwitserse Ja-Ling project (zie hierboven: 3.1.3.1, 4<sup>o</sup>) is ook een deel gewijd aan de effecten van het desbetreffende programma op de 34 betrokken leerkrachten (Saudan et al., 2005). Dit werd gepeild door de afname van een afsluitende vragenlijst bij de leerkrachten. In het verslag ontbreken echter precieze cijfers. Hieronder geven we een aantal algemeen verwoorde vaststellingen (Sauer, 2005).

Bepaalde leerkrachten hadden vooraf in hun eigen praktijk al ervaring opgedaan met de ontwikkeling van activiteiten op het gebied van talensensibilisering. Dankzij hun deelname aan het project had hun veeleer ‘folkloristische’ aanpak zich omgevormd tot een ruimere visie op taal en talen (Sauer, 2005).

Een groot aantal leerkrachten ervoer deze confrontatie met de talen aanwezig in hun klas als een ware bevrijding. Tot dan toe hadden ze zich minder of meer bewust verplicht gevoeld van de opgave de onderwijstaal aan de kinderen bij te brengen en te vermijden daarin vreemde talen te betrekken. Het was pas door de ervaring van de veelvuldig geboden leermogelijkheden en kansen dat leerkrachten een minder 'verkrampde' omgang met taaldiversiteit in de eigen klas konden ontwikkelen (Sauer, 2005).

De in het project betrokken leerkrachten evalueerden de gevoerde activiteiten als waardevol. Zij ontdekten een benadering die zich in de huidige meertalige schoolcontext aan hun praktijk opdringt. Bovendien vonden ze de moed om meer aandacht te wijden aan de verschillende talen en de meertalige kinderen in de klas en de voorhanden zijnde taalkundige hulpbronnen te benutten. De activiteiten gericht op metalinguïstische reflectie stelden hen in staat verbanden te leggen tussen verschillende talen en bepaalde taalverschijnselen te ontdekken en zodoende hun eigen competenties verder te ontwikkelen om deze ontmoetingen met talen en hun inzichten ook voor de leerlingen toegankelijk te maken. De leerkrachten waardeerden ook de versterking van het gemeenschapsgevoel in de klas. Alle kinderen werden geïntegreerd in dit proces van met en van elkaar te leren en speelden hierin een belangrijke rol (Sauer, 2005).

De leerkrachten vonden verder dat talensensibilisering hun onderwijs verrijkte. De leerkrachten deelden de mening dat activiteiten op het gebied van de vergelijkende metalinguïstische beschouwing in het schoolcurriculum een plaats moeten krijgen en de meesten dachten eraan dergelijke activiteiten na het project in hun eigen programma op te nemen (Sauer, 2005).

De vraag of de activiteiten het mogelijk maakte om meer individualiserend te werken werd door de meerderheid van de leerkrachten bevestigend beantwoord. Het waren vooral de klassen met veel meertalige kinderen die daar het meest van profiteerden. Een andere leerkracht daarentegen merkte op dat in haar klas bovenal de gezamenlijke activiteiten de leerlingen het meest aanspraken (Sauer, 2005).

Op vele plaatsen toonde het project ook een invloed op de school in haar geheel. De deelname van verscheidene leerkrachten van eenzelfde school had een grote impact. In de school was een gemeenschappelijke houding van openheid, tolerantie en waardering bespeurbaar, en er ontwikkelde zich een nieuwe schoolcultuur. Een groot deel van de leerkrachten greep de gelegenheid aan om in contact te treden met hun collega's 'onderwijs in eigen taal en cultuur'. Deze dienden als referentie voor de taal en cultuur in kwestie, evenals sommige ouders van allochtone kinderen, terwijl bepaalde onderdelen in samenwerking met hen tot stand kwamen, wat de kinderen in de klas toeliet interessante ontmoetingen te hebben (Sauer, 2005).

Het project toonde ten slotte ook een effect buiten de school. De meeste leerkrachten beweerden dat de activiteiten rond talensensibilisering het mogelijk maakten de ouders meer te betrekken, een gelegenheid die vooral werd aangegrepen en benut door de op dit domein meer ervaren leerkrachten uit Franstalig Zwitserland en door enkele innovatieve scholen (Sauer, 2005).

#### *Teaching writing in the African American classroom (Ohio, VS)*

De studie van Sweetland (2006) naar de effecten van dit Amerikaanse *dialect awareness*-programma in Ohio werd hierboven al toegelicht (zie 3.1.3.1, 1°). Naast effecten op leerlingen werden ook effecten op leerkrachten onderzocht. De negatieve taalattitudes werden als

vertrekpunt genomen. Geen van de leerkrachten keek van tevoren naar dialect als een potentiële hulpbron voor het leren in de klas. De studie wijst uit dat leren over sociolinguïstische variatie een positief verschil gaf voor de leerkrachten. De zes leerkrachten die participeerden in de sociolinguïstische training rapporteerden meer positieve attitudes ten opzichte van de talen van de leerlingen. Sweetland betoogt dat het niet zozeer professionele ontwikkeling per se is die de houdingen en overtuigingen van leerkrachten veranderde maar veeleer hun ervaring van succesvolle implementatie. Het feit dat de leerkrachten praktische ervaring konden opdoen in een klascontext had een veel grotere invloed op hun negatieve attitudes dan louter blootstelling aan nieuwe informatie. De leerkrachten die de benadering in praktijk brachten, internaliseerden de pluralistische attitudes veel meer dan leerkrachten die alleen passief kennismaakten met een louter beschrijvende benadering.

### *CONBAT+*

De hierboven (in 3.1.3.1) beschreven enquête in het kader van het CONBAT+project werd ook afgenomen bij 74 betrokken leerkrachten, zij het in een aangepaste leerkrachtversie (Bernaus et al., 2011). Het merendeel van de leerkrachten betrof vrouwen (84%) met een gemiddelde leeftijd van 39 jaar. De taal van *content-based* instructie was meestal Engels (70%). Bijna alle leerkrachten hadden een universitair diploma maar slechts 27% had formele opleiding gekregen in *content-based* onderwijstechnieken. Meer dan de helft van de leerkrachten in de steekproef was afkomstig uit Roemenië (63%). De attitude van de leerkrachten tegenover deze benadering was positief en stemde overeen met die van de studenten (zie hierboven: 3.1.3.1). De onderzoekers tekenen echter voorbehoud aan bij deze uitkomst: de steekproef was gering en de meeste leerkrachten kwamen uit één locatie (Bernaus et al., 2011).

## 2° ‘Leerkrachteffecten’ beschreven in kwalitatief onderzoek

Hieronder bespreken we achtereenvolgens vijf onderzoeken die effecten van talensensibilisering op het niveau van leerkrachten (en de school) kwalitatief beschrijven. Het betreft:

- Eulang (Candelier & Tupin, 2002; Candelier, 2003a; Tupin, 2001)
- Ja-Ling (Candelier, 2004)
- Didenheim (de Elzas, Frankrijk) (Hélot, 2008; Young & Hélot, 2003, 2007)
- Lane Street Primary (Dublin, Ierland) (O’Rourke, 2009, 2011)
- Ja-Ling Portugal - ‘De mãos dadas ao encontro das línguas’ (Martins & Andrade, 2009).

### *Eulang*

De kwalitatieve evaluatie van het Eulang-project (zie hierboven: 3.1.3.1) nam ook de effecten op de leerkrachten mee in het vizier (Candelier, 2003a; Candelier et al., 2003; Tupin, 2001).

Een algemene vaststelling is dat niet alleen de leerlingen maar ook de leerkrachten door talensensibilisering werden beïnvloed. De leerkrachten leken een “intercultureel avontuur” te beleven door te experimenteren met de Eulang-aanpak (Candelier, Genelot, & Tupin, 2003).

Het verschijnsel van *decentrering* (de eigen cultuur kunnen zien door de ogen van iemand die niet tot dezelfde cultuurgroep behoort) heeft leerkrachten ertoe geleid zich open te stellen voor de talige en culturele diversiteit in de wereld. Zij signaleerden dat zij dankzij Eulang een

groot aantal talen hadden ontdekt en zij getuigden van een algemene houding van interesse voor talen, alsook van een meer evenwichtige opvatting over de relatie tussen minderheids- en meerderheidstalen (Candelier, Genelot & Tupin, 2003).

De praktijk van talensensibilisering maakte leerkrachten in alle gevallen meer 'gevoelig' voor de aanwezigheid van anderstalige leerlingen in hun klas. Een belangrijk resultaat van het Evlang-project bij leerkrachten was hun persoonlijke ervaring van de ontdekking van diversiteit (Macaire, Aeby, Foerster, & Simon, 2003). Voor de meeste leerkrachten was het gelijktijdig verwijzen naar verscheidene talen een natuurlijke handeling geworden. De intellectuele goedkeuring van de Evlang-benadering overheerste en was dikwijls gebaseerd op het besef dat ze andere leermethoden in de klas aanvult en ermee verenigbaar is (Candelier, 2004).

De gevoeligheid voor anderstalige leerlingen betekende meer bepaald dat de leerkrachten hun competenties als sprekers van een taal begonnen te erkennen en te waarderen, zodat in dezelfde beweging de status van deze leerlingen op school mee veranderde. Voorbeelden hiervan zijn:

- de leerkracht ontdekt op bevoorrechte wijze het functioneren van anderstalige leerlingen tijdens de Evlang-activiteiten;
- de leerkracht stimuleert participatie van deze leerlingen als 'referenten' of 'experten' en steunt op hen, draagt zelfs een deel van zijn vertrouwde rol aan hen over (delen van kennis en macht);
- de leerkracht voegt de talen van deze leerlingen in de klas toe aan de Evlang-leermiddelen;
- de leerkracht stelt vragen over de taalkundige en culturele context van de leerlingen van de klas;
- de leerkracht heeft meer aandacht voor de moeilijkheden van deze leerlingen wanneer deze ze ondervinden;
- de leerkracht heeft een positievere kijk op leerlingen die competent zijn in een andere taal of die een culturele inbreng doen die anders is dan de taal/cultuur van de school (Candelier, Genelot & Tupin, 2003, pp. 318-319).

Hoewel de leerkrachten in het algemeen meer openheid toonden ten opzichte van taalverscheidenheid, bleven ze nog worstelen met de praktische vormgeving van talensensibilisering. De vorming die de leerkrachten in het Evlang-project hadden gekregen, was beslist niet toereikend om alle initiële moeilijkheden en weerstanden uit de weg te ruimen. De leerkrachten bleven twijfels uiten over de mogelijkheid om met leerlingen reflexieve activiteiten uit te voeren, de noodzaak om tijd te nemen om gezamenlijke kennis te construeren. Daarnaast waren zij niet goed toegerust om een dialoog te ontwikkelen in de klas die is gebaseerd op de verscheidene inbreng van de leerlingen. Het bleek ook uit de analyse van de logboeken dat leerkrachten twee richtingen uitgingen met talensensibilisering: de ene groep legde de klemtoon op de dimensie van cultuur (ontdekking van diversiteit) en burgerschap (openheid), terwijl de andere groep voorrang gaf aan de cognitieve aspecten (Macaire et al., 2003).

### *Ja-Ling*

Een globaal vastgesteld effect op de leerkrachten die deelnamen aan het Ja-Ling project was dat zij door de benadering van talensensibilisering aangemoedigd werden om (taal)diversiteit als een alledaagse, normale werkelijkheid waar te nemen. De aanwezigheid van immigrantenkinderen in de klas was hiervoor een belangrijke beweegreden (Candelier, 2004).

Leerkrachten toonden zich aangenaam verrast dat leerlingen zo nieuwsgierig waren naar andere talen. En zij werden er zich ook bewust van dat men met de leerlingen over meertalige en interculturele zaken moet praten (Kervran, 2004).

#### *Didenheim (de Elzas, Frankrijk)*

In het Didenheim-project (vanaf 2000) was ouderparticipatie de sleutelfactor bij uitstek. Activiteiten talensensibilisering bieden namelijk een perfecte gelegenheid om te werken met de gezinstalen van tweetalige leerlingen. Het was in de eerste plaats de samenwerking met de ouders die veranderingen in het handelen en de percepties van de deelnemende leerkrachten teweegbracht. Ouders en leerkrachten werkten nauw samen, zowel in de voorbereiding als het geven van de lessen talensensibilisering. De ouders zorgden voor de taalkundige en culturele kennis en deskundigheid, terwijl de leerkrachten zich concentreerden op de pedagogische benadering, het bereiken van de doelstellingen en de ondersteuning van de ouders in de klas (Young & Hélot, 2007). Als pedagogische praktijkbeoefenaars zorgden de leerkrachten voor de nodige vakoverschrijdende verbanden, zodat zij de kennis en ervaring van de ouders konden linken aan de kennis en ervaring die de kinderen al hadden verworven op school (uitleg over het koloniale verleden van Frankrijk, vervaardiging van een muurkaart die de locaties toont van landen die vernoemd worden, traditionele kleding of culinaire specialiteiten, leesactiviteiten gebruikmakend van in het Frans vertaalde verhalen van over de hele wereld) (Young & Hélot, 2003).

In de afgenomen interviews praatten de leerkrachten over de ontwikkeling van hun eigen taalkundige en culturele kennis en over de toegenomen nieuwsgierigheid die zij op dit vlak ervoeren (Young & Hélot, 2003, 2007).

De leerkrachten gaven verder aan dat zij een groter inzicht hadden gekregen in de moeilijkheden waarmee kinderen en hun ouders geconfronteerd worden wier thuistalen en – culturen verschillen van de dominante nationale norm (Young & Hélot, 2003). Het is via de persoonlijke ontmoetingen met de ouders dat de standpunten en houdingen van de leerkrachten tegenover diversiteit en meertaligheid werden getransformeerd. Zij kregen andere gedachten over het gebruik van de thuistaal, raden ouders nu aan om met hun kinderen te spreken en te lezen in hun moedertaal, en begrijpen de cognitieve waarde van het legitiem maken van de moedertaal van de leerlingen op school (Hélot, 2008).

Het Didenheim-project is volgens Hélot een illustratie van het feit dat het proces van het bewegen van een eentalige, assimilatiegerichte basishouding naar een pluralistische basishouding van waardering van meertaligheid complex is en tijd vergt. De leerkrachten waren zich bij de aanvang niet bewust van alle implicaties die het project zou hebben, maar ze bewaren bereid om een samenwerking met de ouders op te bouwen. Dit betekent dat zij voldoende openheid toonden om de kennis van de ouders als centraal te zien in het bereiken van hun doelstellingen (Hélot, 2008). Het project toont eveneens aan dat leerkrachten hun eigen 'taalbeleid' op klasniveau kunnen onderhandelen, eerder dan te wachten op beleidsbeslissingen van bovenaf.

#### *Lane Street Primary (Dublin, Ierland)*

Dit Ierse actieonderzoek werd hierboven al vernoemd in verband met leerlingeffecten (3.1.3.1). Het onderzoek werd tussen februari en juni 2007 gevoerd door Bernadette O'Rourke in een kleuterklas van een basisschool in Dublin (O'Rourke, 2009, 2011). De door haar gebruikte naam van de school, *Lane Street Primary*, is fictief. Van de dertien kinderen in



deze kleuterklas (*junior infants' class*) waren er tien van diverse buitenlandse afkomst (Oost-Europa, Afrika, Azië, Zuid-Amerika). Hun leeftijd was vier à vijf jaar.

Evenals bij de leerlingeffecten, is de impact van dit kortlopende initiatief talensensibilisering op de leerkrachten en de school zeer algemeen beschreven. De onderzoekster schrijft vijf positieve effecten aan het project toe op het niveau van de leerkrachten en de school, maar levert jammer genoeg hiervoor nauwelijks afdoende bewijsmateriaal (O'Rourke, 2011).

Een eerste positief effect was dat niet alleen de leerlingen maar ook de leerkrachten van deze klas gesensibiliseerd werden voor taaldiversiteit. De betrokken leerkrachten werden zich meer bewust van de waaier van talen die in de klas werden gesproken en hoe ze daarmee positief konden omgaan. De leerkrachten schiepen een leeromgeving waarin de voorkennis van de kinderen van hun thuistalen expliciet werd erkend. De kennis van hun moedertalen en hun respectieve culturen werd geëxploreerd en werd een sleutelonderdeel van het leren van de leerlingen. Deze kennis werd gezien als een hulpbron eerder dan een te overwinnen obstakel en de meertalige bekwaamheden van de leerlingen werden niet langer gezien als een last of een 'probleem' maar als een positieve hulpbron die met iedereen gedeeld kan worden.

Ten tweede, door de ontwikkeling en het beproeven van verschillende activiteiten inzake talensensibilisering werden de leerkrachten blootgesteld aan praktische oplossingen om taaldiversiteit in hun klas te integreren. Aan het eind van het project voelden zij zich zelfverzekerder en beter toegerust om om te gaan met situaties waarin verscheidene talen aanwezig waren in de klas. Dit sloeg zowel op het benutten van de beschikbare hulpbronnen als op de soorten werkwijzen die ze konden toepassen.

Een derde uitkomst was dat doorheen het project een dialoog werd gecreëerd met ouders, die sleutelspelers werden in de ontwikkeling en uitvoering van meertalige activiteiten. Via deze dialoog werd de ouders een duidelijke boodschap gestuurd dat hun talen en culturen erkend en gewaardeerd worden.

Een vierde belangrijke resultaat van het project was het neveneffect dat het had op andere leerkrachten en klassen in de school. De leerkracht van de eerste klas, bijvoorbeeld, paste een activiteit aan ('Taalbloem') en gebruikte de verschillende manieren om 'goedendag' te zeggen teneinde een affiche te maken die de taaldiversiteit in haar eigen klas weerspiegelde. Het onderwerp taaldiversiteit begon ook op te duiken in de leraarskamer en leerkrachten deelden met elkaar ideeën en zienswijzen over meertaligheid.

Ten slotte opende het project ook de weg naar een verdere dialoog met de leerkrachten en organisatoren op school en naar acties in de richting van de ontwikkeling van een schoolomvattend talenbeleid. Dit proces werd duidelijk in discussies over de wijzen waarop de school en het schoolteam voornemens formuleerden om het meertalige project een vervolg te geven. Deze behelsden initiatieven zoals het plaatsen van meertalige borden in het schoolgebouw, de verbetering van de communicatie met de ouders door de vertaling van belangrijke berichten, de initiatie van meertalige verhalen waarin ouders en kinderen worden betrokken en de herkenning van vaardigheden binnen de migrantengemeenschappen, die men kan aanspreken om de meertalige en multiculturele leerervaringen van de leerlingen te verrijken.

### *'De mãos dadas ao encontro das línguas' (Ja-Ling Portugal)*

In het kader van het hierboven geschetste Portugese actieonderzoek gingen de onderzoekers in de interviews die aan het eind van het schooljaar waren afgenomen na wat de toekomstige leerkrachten hadden geleerd uit hun deelname aan het desbetreffende project (Martins & Andrade, 2009). Uit de getuigenissen bleken de volgende zaken:

- een bredere visie op de wereld van talen en culturen;
- een verandering in attitudes ten aanzien van talen en het onderwijs van talen tijdens de eerste schooljaren;
- een hernieuwing van vakoverstijgende lespraktijken aangezien talensensibilisering verschillende curriculuminhouden overbrugt;
- een betere integratie van anderstalige leerlingen en leerkrachten, wat een mogelijkheid biedt om problemen van racisme en vreemdelingenhaat aan te pakken.

### *Afsluitende bedenkingen*

Hoewel het aantal studies dat de invloed van initiatieven talensensibilisering op leerkrachten evalueert al met al gering is, kunnen we toch een viertal tendensen voorzichtig formuleren.

- Deelname aan acties en projecten inzake talensensibilisering lijkt ook leerkrachten te sensibiliseren en bewust te maken. Het uitvoeren van concrete lesactiviteiten beïnvloedt hun basishouding ten opzichte van taaldiversiteit in de samenleving en de school in positieve zin. Kernwoorden die in alle studies geregeld terugkomen zijn *openheid, nieuwsgierigheid, belangstelling, verbreding van visie en horizon*.
- Er is bij leerkrachten een minder verkrampde houding te zien daar waar het gaat om de aanwezigheid van verschillende talen en meertalige leerlingen in taalgemengde klassen. De ontdekking van meertaligheid in de klas leidt tot een grotere aandacht en waardering voor de meertalige identiteit en competentie van meertalige leerlingen.
- We zien een gemengder beeld wat de uitvoeringspraktijk van talensensibilisering betreft. Dikwijls ontbreekt het leerkrachten nog aan de vaardigheid om los te komen van de gebruikte didactische materialen en in te spelen op de aanwezige taaldiversiteit in de klas.
- Er zijn ten slotte aanwijzingen dat de ervaring van succesvolle implementatie in de klas de houdingen en opvattingen van leerkrachten meer lijkt te veranderen dan louter vorming. Een positieve verandering van de basishouding van leerkrachten inzake omgaan met taaldiversiteit vraagt dus begeleiding op de werkvloer als onderdeel van hun professionalisering.

### **3.1.3.3 Effecten van talensensibilisering op ouders**

Het ligt niet in de bedoeling van talensensibilisering om houdingen, voorstellingen of praktijken van de ouders of gezinnen van de leerlingen direct te beïnvloeden. Niettemin valt dit niet helemaal uit te sluiten, al was het maar in de vorm van een 'neveneffect'. In zoverre ouders bij taalsensibiliserende activiteiten op school worden betrokken, kan dit bij hen leiden tot een bewustwording, een nieuw inzicht, een positiever gevoel, of gewoon een grotere belangstelling voor en deelname aan het school- en klasgebeuren. Dit geldt des te meer voor initiatieven in meertalige scholen die erop gericht zijn de in de klas aanwezige talen en culturen van minderheden met een lage status in de samenleving op te waarderen. Zeker

wanneer de school en de leerkrachten ouders uit deze groepen hier bewust voor inschakelen, ligt het voor de hand dat zij daar minstens een gevoel van waardering en respect voor de eigen persoon, taal, cultuur en gemeenschap aan overhouden.

We troffen slechts twee studies aan die enig effect van talensensibilisering op ouders/gezinnen hebben onderzocht, namelijk:

- Didenheim (de Elzas, Frankrijk) (Hélot & Young, 2005; Young & Hélot, 2003, 2007)
- Éveil aux langues (Franse Gemeenschap, België) (Blondin & Mattar, 2004).

#### *Didenheim (de Elzas, Frankrijk)*

Het hoeft geen verbazing te wekken dat de impact op ouders in de Didenheim-studie is nagegaan, gegeven de centrale plaats die vooral allochtone ouders in dit project lijken te bekleden. Het gaat hier weliswaar om een louter kwalitatieve beschrijving (Hélot & Young, 2005; Young & Hélot, 2003, 2007).

Na enkele projectjaren bleek dat de allochtone ouders dankbaar waren dat zij de gelegenheid kregen om te praten over een onderwerp dat hun na aan het hart lag en over taalkundige en culturele competenties waarvan ze vaak voelden dat ze ondergewaardeerd of genegeerd werden. Bijgevolg voelden zij zich erkend en geaccepteerd door de school en waren zij minder beducht om het schoolgebouw binnen te komen. Het is immers het bezit van een gewaardeerde vaardigheid of competentie die ouders het zelfvertrouwen geeft om te participeren in schoolactiviteiten en die kan leiden tot verbeterde relaties tussen ouder en leerkracht.

De bereidheid van ouders om tijd en energie in een schoolproject te stoppen werd nog extra aangemoedigd door het feit dat zij niet alleen als een leerbron dienden voor de eigen kinderen maar ook voor de andere (autochtone) kinderen (Hélot & Young, 2005). Ook het feit dat de door de ouders gegeven lessen de status hadden gekregen van een ingeroosterd schoolvak bevorderde het gevoel van erkenning van hun persoon, hun taal en cultuur, in de ogen van alle kinderen in de klas.

In het bijzonder het gedrag van de Turkse moeders werd door alle partijen opgemerkt. Terwijl voordien deze moeders nooit een voet binnenzetten in de school en het aanknopen van een gesprek met hen moeilijk was, waren ze voortaan regelmatig na de schooluren in gesprek te zien met leerkrachten over hoe hun kinderen vordering maakten op school en hoe ze zelf een bijdrage konden leveren aan het schoolleven (een van de moeders trad hierbij op als tolk).

Een grote les die werd geleerd uit het Didenheim-project is dat het mogelijk is ouders te betrekken in pedagogische activiteiten in de basisschool, inclusief immigrantenouders die niet noodzakelijk vloeiend Frans spreken. Het lijkt volgens de onderzoekers geen twijfel dat de ouders in dit proces *empowered* werden, temeer daar in een land als Frankrijk leerkrachten boven het niveau van het kleuteronderwijs ietwat terughoudend zijn om met ouders te werken.

#### *Éveil aux langues (Franse Gemeenschap, België)*

Hoewel de ouders in het desbetreffende project weinig betrokken waren, werd niettemin in de schriftelijke vragenlijst voor de leerkrachten gepeild naar een mogelijke impact van talensensibilisering op ouders. We zouden dus kunnen spreken van een indirect gemeten kwantitatief oudereffect.

De vraag die aan het eind van het schooljaar werd gesteld, had betrekking op de eventuele impact van talensensibilisering op de integratie van niet-Franssprekende gezinnen in het leven op school. Het merendeel van de leerkrachten uit scholen die zich als eentalig omschreven, liet deze vraag open (14 van de 25). De andere leerkrachten uitten over het geheel genomen veeleer positieve meningen: 7 leerkrachten van de 11 gingen hiermee veeleer of helemaal akkoord. Vier leerkrachten hadden echter een negatieve mening. Dat hoeft niet te verwonderen in het licht van de zwakke betrokkenheid van ouders in het project, wat door vele leerkrachten en directeurs werd onderstreept (Blondin & Mattar, 2004).

#### *Afsluitende bedenkingen*

Met slechts twee onderzoeken in handen kunnen we geen grote uitspraken doen over de invloed van talensensibilisering op kennis, attitudes en vaardigheden van ouders. De positieve ervaringen van het Didenheim-project op dit vlak moeten in elk geval binnen een juist perspectief worden geplaatst. Allochtone ouders werden als experts in talen en culturen actief in de vormgeving van het project betrokken. Het 'onderwijskundig partnerschap' tussen ouders en leerkrachten stimuleerde de zelfwaardering van allochtone ouders en vormde een vruchtbare voedingsbodem voor een verbetering van de relatie tussen ouders en school. Of ouders, net als leerlingen en leerkrachten, zich positiever gaan opstellen tegenover taaldiversiteit als gevolg van specifiek op hen gerichte talensensibiliserende activiteiten is echter nog een open vraag.

#### **3.1.3.4 Effecten van het inclusieve functionele talenmodel**

Empirisch onderzoek naar de effecten van het inclusieve functionele talenmodel in reguliere taaldiverse klassen is nog bijzonder schaars. Het meten van effecten in evaluatieonderzoek ligt wel iets meer voor de hand in vergelijking met talensensibilisering *tout court*. Van deze aanpak worden immers in de eerste plaats 'harde' effecten verwacht met betrekking tot tweedetaalleren en algemene leerprestaties. Resultaten van bestaand onderzoek op dit terrein zijn slechts gedeeltelijk bruikbaar, omdat ze overwegend focussen op onderwijssettings die verschillen van de hybride, meertalige ruimten die eigen zijn aan de diverse schoolklas van vandaag. Bovendien zijn ze vaak beschrijvend en ontbreken echte interventiestudies grotendeels (zie hierboven: 3.1.2). Een beperkt aantal evaluatieonderzoekingen lichten we hieronder toe.

#### *Circus Kiekeboe (Vlaanderen en Nederland)*

Een in tijd en omvang beperkt implementatieonderzoek (september 2002 – januari 2003) werd verricht naar het gebruik van de didactische pilot in het kader van het bovengenoemde *Circus Kiekeboe*-project (Verhelst & Verheyden 2003). Binnen het korte bestek was er geen ruimte om effecten op de kleuters te meten. Wel werd in Vlaanderen en Nederland de uitvoering van de verwerkingsactiviteiten in de school en peuterspeelzalen geobserveerd. Kleuterleidsters werden geïnterviewd en uitgebreid schriftelijk bevraagd. Ook van de betrokken ouders werden interviews en enquêtes afgenomen om te peilen naar percepties en effecten.

Met betrekking tot de effecten op de kleuters werd ten eerste vastgesteld dat hun attitudes in positieve zin veranderden. Kleuters voelden zich soms onwennig wanneer ze 'ineens' hun eigen taal mochten gebruiken. Die houding veranderde meestal in plezier en een gevoel van trots. Het effect op de betrokkenheid van anderstalige kinderen was dan ook heel groot.

Het project bleek ook op het gebied van taalvaardigheidsstimulering heel wat kansen te bieden. De ouders stelden naar hun zeggen een stimulerend effect op de vaardigheid in de moedertaal en het Nederlands vast. Voor de stimulering van taalvaardigheid Nederlands binnen de school, zagen de onderzoekers dat leidsters de geboden kansen veelal benut hadden, zodat een krachtige leeromgeving voor taalverwerving ontstond. Ook zelf zagen de leidsters vooruitgang. Het grootste effect werd door zowel leidsters als onderzoekers opnieuw vastgesteld op het gebied van de betrokkenheid van de kleuters. Aangezien die betrokkenheid in de meeste activiteiten hoog en algemeen was, en er tijdens die activiteiten veel taalaanbod en interactie was, werd verondersteld dat de taalverwerving van de kleuters daardoor positief is beïnvloed. De meeste leidsters in Vlaanderen gaven aan dat de spreekvaardigheid Nederlands van de kleuters in meerdere mate is vooruitgegaan. De meeste leidsters in Nederland zeiden daarover dat dat 'soms' het geval was. Hoewel de onderzoekers dit effect niet objectief konden nagaan, vermoedden ze wel dat er op lange termijn effecten op de taalontwikkeling van de kleuters zouden zijn.

Voor de leerkrachten bleek de omgang met meertaligheid op school veel stof op te leveren. Uit de prepeilingen was gebleken dat de meerderheid van de leidsters liever geen eigen taal op school zag, en soms ook de eigen taal thuis als een probleem beschouwde. In de eindbevraging was men alvast algemeen positief over het thuismateriaal in de eigen taal. De onderzoekers constateerden op verschillende manieren dat *Circus Kiekeboe* wat betreft het meertaligheidsaspect heel wat teweeg had gebracht in de verschillende scholen. Dit was dan ook het meest innovatieve en experimentele onderdeel van dit pilotproject. Op zijn minst begonnen leidsters na te denken over de mogelijkheden van meertaligheid. De leidsters gingen wel degelijk aan de slag met het gebruik van de eigen taal in de klas, op enkele uitzonderingen na. Sommigen deden dat nog op een vrij klassieke manier (enkel taalbeschouwelijk, talen laten vergelijken ...). Anderen slaagden erin meertaligheid functioneel in te zetten (de expertrol benutten, eigen taal die nodig was om een taak tot een goed einde te brengen ...).

Uit de enquête bij de bevraagde ouders ten slotte bleek dat het stimuleren van een positieve attitude wat betreft meertaligheid en de eigen taal op school gemengde gevoelens opriep. Hoewel de meerderheid van de ouders het project in de eigen taal had uitgevoerd en daar ook positief over was, was er ook een deel ouders dat het Nederlands had gebruikt vanuit hun visie dat de ontwikkeling van het Nederlands voor hun kinderen van groter belang was. Ouders kregen immers vaak de boodschap vanuit de school dat er ook thuis aan het Nederlands gewerkt moest worden. Positief was wel de hogere ouderbetrokkenheid in het algemeen.

#### *Integratie van thuistaal en -cultuur in wetenschapsonderwijs (P-SELL) (Florida, VS)*

Een Amerikaans onderzoeksproject onder leiding van Okhee Lee, verbonden aan de universiteit van Miami, bekeek de integratie van de thuistaal en -cultuur van studenten die lessen in wetenschappen (*science instruction*) kregen in etnisch diverse klassen in het basisonderwijs (klassen 3 en 4). De participerende leerkrachten kregen bijscholing in workshops; hen werd ook leermiddelen aangereikt, waarmee ze in de klas aan de slag gingen (Lee, Deaktor, Hart, Cuevas, & Enders, 2004). Het effect van de interventie op de percepties en het handelen van de leerkrachten werden gemeten. De hoofdbevinding van de meting was dat na een periode van twee schooljaren de overtuigingen en praktijken van de leerkrachten inzake thuistaal- en cultuur relatief stabiel bleven en geen significante verandering toonden. Zelfs aan het begin van de interventie zagen vele leerkrachten in de focusgroepinterviews de thuistaal van de leerlingen als een potentiële hulpbron. Op dezelfde wijze drukten ze in de

afgenomen vragenlijst het belang uit van de integratie van de thuistaal van de leerlingen in het wetenschapsonderwijs. Aan het eind van de interventie waren positieve veranderingen merkbaar in hun percepties van het didactische belang van de thuistaal. Over het algemeen integreerden leerkrachten de thuistalen van de leerlingen echter niet in hun didactische praktijk (Lee, Luyckx, Buxton, & Shaver, 2007).

In het in 2004 opgestarte vijf jaar durende vervolproject (*P-SELL: Promoting Science among English Language Learners within a High-Stakes Testing Policy Context*) werd een nieuwe soortgelijke interventie opgezet gericht op de professionele ontwikkeling van leerkrachten in de wetenschappen in het basisonderwijs (klassen 3-5). Ook in dit project werd onder meer aandacht besteed aan het benutten van de thuistaal en -cultuur van de leerlingen (Buxton, Lee, & Santau, 2008; Lee, Maerten-Rivera, Penfield, LeRoy, & Secada, 2008). De eerste resultaten na één jaar interventie lieten zien dat leerkrachten rapporteerden dat ze thuistalen niet frequenter benutten om de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren (Lee, Maerten-Rivera, Buxton, Penfield, & Secada, 2009). De factor 'thuistaal' kan dus nagenoeg geen rol hebben gespeeld bij de leerwinst die in het experiment wel degelijk werd vastgesteld.

#### *Metalinguïstische reflectie en contrastieve analyse*

Een andere vraag is of onderwijsactiviteiten die focussen op de bevordering van metalinguïstische reflectie, met name de contrastieve analyse (zie hierboven: 3.1.1.4), effectief bijdragen tot een betere verwerving van de tweede taal.

Ligbown en Spada (2000) en Simard en Wong (2004) vermelden een aantal studies uit de jaren 1980 en 1990 die zouden aantonen dat jonge tweedetaalleerders profiteren van instructie die expliciete metalinguïstische informatie omvat. De klemtoon in deze studies lag echter niet op expliciete contrastieve informatie tussen de eerste en de tweede taal, maar veeleer op patronen en regels in de doeltaal zelf (*input enhancement*). Positieve effecten van een contrastieve aanpak zijn alleen aangetoond bij volwassen en oudere adolescenten leerders. Lightbown en Spada besluiten hieruit dat studenten expliciete informatie of feedback bieden, met inbegrip van contrastieve, metalinguïstische informatie, niet leidt tot onmiddellijke veranderingen op lange termijn in hun prestaties in tweedetaal (zie ook Svalberg, 2007). Een meta-analyse van Norris en Ortega (2000) naar *Focus on Form* levert echter dan weer positieve bewijslast voor de stelling dat bewustzijn bij leerders van specifieke kenmerken van input van de tweede taal het leren van grammatica vergemakkelijkt.

Amerikaans onderzoek naar de benadering van contrastieve analyse, waarbij taalleerders zich bewust worden van verschillen tussen de eigen taalvariëteiten en de standaardtaal (zie hierboven: 3.1.1.4), laat volgens sommige onderzoekers positieve resultaten zien bij sprekers van gemarginaliseerde dialecten of taalvariëteiten (bv. African American English (AAE), creolentalen gesproken in Hawaï, de Caraïben, Aboriginal English in Australië). Hun lezen en schrijven in de Engelse standaardtaal zou erop vooruitgaan en in sommige gevallen werden ook verbeteringen vastgesteld in de motivatie van de leerlingen en hun academische prestaties in het algemeen (Brown, 2008; Godley, Sweetland, Wheeler, Minnici, & Carpenter, 2006; Siegel, 2006, 2007). Een consistent resultaat uit het gedane onderzoek is in ieder geval de toegenomen appreciatie bij zowel studenten als leraren van de thuistaal van de studenten als regelgestuurd en niet als 'gebroken' Engels (Brown, 2008).

De bovenvermelde experimentele studie van Sweetland (2006) toonde bijvoorbeeld aan dat 9- tot 11-jarige Afrikaans-Amerikaanse kinderen op gestandaardiseerde tests een grotere

vaardigheid hadden in Standaardengels dan hun peers uit de controlegroep, nadat zij grammatica hadden geleerd gebruikmakend van de contrastieve analyse.

Dit resultaat bevestigt eerder onderzoek op dit terrein. Een studie van Harris-Wright uit 1999 (geciteerd in Rickford, 2001) laat de uitkomsten zien van een experimenteel onderzoek naar het *DeKalb Bidialectal Communication Program* in Georgia (VS). Studenten uit de 5e en 6e klas die voornamelijk AAVE spraken, leerden Engels via vergelijking van hun thuistaal en het Standaardengels, terwijl de leerlingen van de controlegroep alleen Standaardengels in de klas gebruikten. In de drie jaar tussen 1995 en 1997 maakten de studenten uit de bidialectale groep grotere leeswinst dan de controleleerlingen.

Fogel en Ehri (2000) vergeleken de effectiviteit van drie didactische methoden voor de verbetering van schrijven in het Standaardengels bij AAE-sprekende leerlingen uit de 3e en 4e klas. De meest effectieve werkwijze was een vorm van instructie die wordt omschreven als *guided practice*. Dat is een activiteit die studenten de kans biedt om concepten en vaardigheden te begrijpen en te ontwikkelen en waarbij de leerkracht de vordering van de studenten voortdurend monitort. In dit geval vertaalden de studenten zinnen van het AAE in Standaardengels en gaf de leerkracht corrigerende feedback. Dat is een techniek die vaak wordt benut in de contrastieve benadering.

Een ander experimenteel onderzoek van Pandey (2000) focuste op AAE-sprekende studenten, zowel toekomstige als eerstejaars aan de universiteit, die afkomstig waren uit een stedelijk milieu. Zij onderzocht de effectiviteit van een zes weken durend experimenteel programma dat gebruikmaakte van contrastieve analyse om Standaardengels te leren, dit gecombineerd met talensensibilisering. Deze benadering leidde bij deze groep tot een meer ontspannen houding tegenover leren, een toegenomen bidialectaal bewustzijn en opmerkelijk betere resultaten op TOEFL-tests (= *Test of English as a Foreign Language*).

Het *Academic English Mastery Program* (AEMP) in Los Angeles, Californië, vormt leerkrachten om kennis en begrip op te bouwen van verschillende niet-standaardtalen en deze kennis te integreren in hun onderwijs in het Standaardengels en andere vakken aan Afrikaans-Amerikaanse leerlingen (Lemoine, 2001). Het AEMP gebruikt een contrastieve benadering maar behelst ook een deel talensensibilisering. Dit programma was het voorwerp van een experimenteel evaluatieonderzoek in 1998-1999 (Maddahian & Sandamela, 2000). Van de leerlingen werd een gestandaardiseerde schrijftoets afgenomen. De resultaten toonden een significant hogere score bij de deelnemers aan het programma vergeleken met de controleleerlingen. Een later evaluatieonderzoek (Ai, 2002) kon dit gunstige resultaat echter niet bevestigen: er was geen sterke evidentie dat het AEMP effectief was in het verbeteren van de Engelse taalvaardigheid van dialectsprekers. Een mogelijke verklaring is het lage niveau van implementatie in de klas: de meerderheid van de leerkrachten (82,9%) paste de AEMP-strategieën zoals de contrastieve analyse in hun klas niet toe (Ai, 2002).

Ten slotte vermelden we het werk van Wheeler en Swords (2006). Zij ontwierpen een lessenreeks om grammatica in Standaardengels te onderrichten in taaldiverse klassen die gebruikmaakt van strategieën als contrastieve analyse en codewisseling. Rachel Swords paste deze methode vanaf 2002 toe in haar klas in een stedelijke basisschool in Virginia (VS). Na één jaar slaagde ze erin de prestatiekloof te dichten: Afrikaans-Amerikaanse leerlingen deden het op gestandaardiseerde toetsen even goed voor Engels en geschiedenis als blanke

leerlingen en zij presteerden beter voor wiskunde en wetenschappen. Dit gunstige resultaat bleef aanhouden in de daarop volgende jaren (Wheeler, 2006, 2008).

#### *Afsluitende bedenkingen*

Er rijzen nader beschouwd wel wat problemen bij de interpretatie van deze positieve effecten van contrastieve analyse als instructietechniek. Vele *awareness*-programma's combineren contrastieve analyse, talensensibilisering en soms de studie van literatuur en muziek in de eigen taalvariëteiten (Siegel, 2006) (zie hierboven: 3.1.1.2). Het is hierbij uit de literatuur niet altijd goed af te leiden wat nu het meest bijdraagt tot beter tweedetaalleren: contrastieve analyse of talensensibilisering?

Daarnaast suggereren de bovenstaande studies vooral een correlationele relatie. Het is met andere woorden niet zeker of de toepassing van contrastieve analyse de oorzaak is van de vastgestelde verbetering in schriftelijke taalvaardigheid (Brown, 2008). Of contrastieve analyse en vergelijkbare werkwijzen (bv. codewisseling) een positieve invloed hebben op vaardigheid in de schooltaal is dus nog lang geen uitgemaakte zaak.

### **3.1.3.5 Effecten van talenbeleid van scholen**

Men gaat ervan uit dat talensensibilisering een meerwaarde kan bieden voor een breed en zorgzaam talenbeleid in elke school. De meerwaarde ligt er hem in dat het talenbeleid niet alleen een instrument is om de taalcompetenties van de leerlingen aan te scherpen, maar dat het ook een taalvriendelijke omgeving schept met aandacht voor brede affectieve en interculturele doelen. Het lijkt aannemelijk dat de inbedding van talensensibilisering in het talenbeleid van de school leerkrachten kan aanmoedigen om een 'talensensibele' leeromgeving in de klas te scheppen. Op die manier zouden zij gemakkelijker kunnen inspelen op de (taal)leerbehoeften van de leerlingen in hun klas, behoeften specifiek liggend op het vlak van kennis, houdingen en vaardigheden die de leerlingen nodig hebben om in een taaldiverse wereld te kunnen functioneren.

Ontwikkeling van taalbeleid of talenbeleid door scholen heeft in de alledaagse praktijk nog een lange weg te gaan en is in vele landen en op vele plaatsen nauwelijks of niet van de grond gekomen. Empirische onderzoeksgegevens die dit schoolbeleidseffect mogelijkwerijs kunnen staven, hebben we in de geraadpleegde literatuur niet kunnen vinden. Het aantal onderzoeken naar talensensibilisering is te gering en in de hierboven aangehaalde (evaluatie)studies is talenbeleid van de school als bepalende factor amper onderzocht. Het kleinschalige karakter van de meeste van deze onderzoeken sluit om maar iets te zeggen vergelijking van scholen al van tevoren uit.

Wat we wel meer algemeen kunnen stellen, is dat het schoolbeleid deel uitmaakt van het geheel van factoren op schoolniveau dat de leeruitkomsten bij leerlingen mee bepaalt. Effecten van schoolfactoren op leeruitkomsten bij leerlingen zijn behoorlijk goed aangetoond in het onderzoek naar schooleffectiviteit (Creemers & Kyriakides, 2010; Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Dimitriou, 2010). Er is echter in dit onderzoek lange tijd tamelijk eenzijdig gefocust op cognitieve opbrengsten en minder op affectieve (Coe & Fitz-Gibbon, 1998). De invloed op de leerlingen van houdingen van individuele leerkrachten en onderwijskundige praktijken in de klas is hoe dan ook meer doorslaggevend (Van Houtte, 2011). Anders gezegd: leerkrachten maken beduidend meer het verschil dan scholen



(Cuttance, 2005; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004; Rowe & Hill, 1998; Teodorović, 2011; Wright, Horn, & Sanders, 1997). Het lijkt logisch dat dit voor talensensibilisering niet anders zal zijn.

De niveaus van school en leerkrachten staan echter niet los van elkaar: ze vormen een dynamisch geheel (Creemers & Kyriakides, 2010; Good & Weinstein, 1986). Er is dus stellig invloed mogelijk van factoren op het schoolniveau op individuele leerkrachten en de leeromgevingen die zij scheppen in de klas. Zo heeft een Vlaams onderzoek aangetoond dat succesvolle integratie van ICT in de klas hand in hand gaat met een expliciet schoolbeleid dat gezamenlijke doelen beklemtoont. Leerkrachten gaan regelmatig ICT gebruiken in hun klas als zij de inhoud kennen van de schoolvisie op ICT en als zij de gevolgen daarvan voor de eigen praktijk goed kunnen inschatten (Tondeur, van Keer, van Braak, & Valcke, 2008).

Dit blijkt ook uit andere literatuurbronnen. In een onderzoek naar succesfactoren van programma's tweetalig onderwijs in Californië in de VS stelde Gold (2006) een aantal kenmerken vast van effectieve scholen. De meeste hiervan zijn al bekend uit schooleffectiviteitsonderzoek (onder andere hechte samenwerking binnen het schoolteam, hoge verwachtingen koesteren van leerlingen en leerkrachten (de lat hoog houden), consistent leiderschap), maar twee in het bijzonder zijn het vermelden waard: de tweetalige programma's zijn een schoolbrede inspanning, en het schoolteam toont algehele steun voor talige en culturele diversiteit.

Er bestaat ten slotte verwant onderzoek naar de invloed van onderwijsbeleid van overheden, vooral dan de achterliggende taalideologie, op het beleid van scholen en hoe dat uitwerking heeft in het denken en handelen van leerkrachten in de klas (zie 3.1.4.1). Meestal betreft het eentalig beleid dat de implementatie van meertalig onderwijs belemmert, zelfs onmogelijk maakt, of dat het gebruik van de thuistalen van de leerlingen op school verbiedt. Dit zijn zaken die kenmerkend zijn voor de taalgemengde leeromgeving en leefwereld van meertalige leerlingen en die in scholen waar één dominante taal de norm is conflicten en spanningen kunnen veroorzaken (zie bv. Allain & Ceuleers, 2009; Gándara & Hopkins, 2010; Gutiérrez, Baquedano-Lopéz, & Asata, 2000; Wei & Martin, 2009).

Dat talensensibilisering een meerwaarde kan bieden voor het talenbeleid van scholen mag dan wel aannemelijk lijken, maar echte zekerheid hiervan hebben we niet. Het blijft dus vooralsnog bij een veronderstelling.

### **3.1.4 Randvoorwaarden die de implementatie van talensensibilisering bevorderen of belemmeren**

In deze rubriek staan we stil bij onderzoeksvraag 1c: is er onderzoeksmatige evidentie voor randvoorwaarden die de implementatie van talensensibilisering op klas- en schoolniveau bevorderen of belemmeren?

In 3.1.3.1 gaan we in op een aantal belemmeringen dat in de literatuur rond talensensibilisering wordt gesignaleerd. Vervolgens bekijken we onder 3.1.3.2 welke uiteenlopende randvoorwaarden moeten worden ingevuld om een duurzame implementatie van talensensibilisering te bewerkstelligen.

### 3.1.4.1 Belemmeringen

#### a) Maatschappelijk en institutionele context

Een geregeld terugkerend thema in de literatuur aangaande onderwijs en taaldiversiteit is de prominente invloed van de heersende taalideologie in de samenleving op wat zich in de school afspeelt (Corson, 2001; Gándara & Hopkins, 2010; Heller & Martin-Jones, 2001; Hélot, 2007). Nationale staten of politieke gemeenschappen waar de heersende taalideologie er een is van eentaligheid vormen een macrocontext die niet erg stimulerend is voor *bottom-up* initiatieven in het onderwijs die taaldiversiteit en meertaligheid positief benaderen. En dat is iets wat vast en zeker ook opgaat voor talensensibilisering (Billiez et al., 2003).

In een eentalige visie ('één natie-één taal') is er maar één taal die echt telt in de samenleving en het onderwijs, en dat is de standaardtaal. Deze geldt dan ook als enige norm. Talen of taalvariëteiten (bv. dialecten en sociolecten) die van de norm afwijken, zijn in deze optiek minderwaardig of hebben geen nut voor schoolsucces en maatschappelijke integratie (voor Vlaanderen zie Agirdag, 2010; Blommaert & Van Avermaet, 2008). Eentalige attitudes en opvattingen houden ook misvattingen in stand over taaldiversiteit en meertaligheid. Zo worden thuistalen van leerlingen uit groepen met een lage status (vooral immigranten) als een probleem ervaren voor het leren van de schooltaal. Veel mensen, onder wie leerkrachten, geloven dat thuistalen op school spreken het proces van het leren van de schooltaal vertraagt (deficit-benadering). Of het schooltaalprobleem van leerlingen wordt gezien als een opvoedingsprobleem van ouders, die de schooltaal thuis niet spreken (Coussement, Delrue, Goethals, Verhelst, & Verheyden, 2004; O'Rourke, 2011). In dit perspectief is tweetaligheid meer een handicap dan een troef. Men gaat ervan uit dat talen met elkaar in competitie verkeren en het brein een te beperkte capaciteit heeft om meerdere talen op te slaan (Agirdag, 2009; Young & Hélot, 2005). Vreemde prestigetalen leren zien onderwijzers (en het brede publiek) dan weer als waardevol en positief, maar men begint er best niet te vroeg mee: het zou jonge kinderen in verwarring kunnen brengen of hun afleiden van het leren van de dominante schooltaal (vgl. Bollen & Baten, 2010). En die vreemde talen leren leerlingen liefst in aparte vakken en hebben daarbuiten geen didactisch nut of functie. Over meertalig onderwijs, waarbij leerders vakinhouden in verschillende talen leren, zijn de meningen verdeeld: de ene leerkracht ziet het als een verrijking, de andere als een bedreiging voor het leren van de schooltaal bij met name (taal)zwakke leerlingen (Bollen & Baten, 2010; zie ook discussies over meertalig onderwijs op de website <http://taalschrift.org>).

In nationale staten waar een breed gedragen eentalige visie een stempel drukt op het onderwijs- en taalbeleid moeten initiatiefnemers beducht zijn voor gebrek aan medewerking, zelfs tegenwerking van hun overheden. Officiële instellingen en beleidsmakers die eentalig denken, zullen niet gauw geneigd zijn die maatregelen te treffen die hoe dan ook nodig zijn om talensensibilisering op termijn een breed draagvlak binnen de onderwijswereld te bezorgen. Op *common sense* berustende houdingen en opvattingen van sleutelpersonen in het beleid en het bestuur werken nu eenmaal door in de beleidsvoering. Bovendien zijn beleidsverantwoordelijken niet noodzakelijk goed bekend met de verschillende wegen die scholen kunnen bewandelen om taaldiversiteit in hun onderwijs en werking een plaats te geven.

Dat beleidsinstanties zich aarzelend kunnen opstellen ten opzichte van talensensibilisering, bleek uit de ervaringen van het Europese Ja-Ling-project. In verscheidene landen was het

gebrek aan ondersteuning van (nationale of regionale) onderwijsautoriteiten een obstakel voor de ontwikkeling van activiteiten. Dit bracht vooral moeilijkheden van materiële aard met zich. Het gebrek aan financiële steun werd in de eindexamen dan ook het meest genoemd (Oostenrijk, Frankrijk, Polen en Spanje). Maar het kon ook gaan om het ontbreken van organisatorische rugsteun of erkenning van de inhoudelijke oriëntaties van het project (Candelier, 2004).

Zelfs als publieke instellingen in hun verzoeken blijken te geven van een positieve benadering van meertaligheid, is dat geen solide garantie voor veranderingen in de dagelijkse onderwijspraktijk. Evidentie uit onderzoek suggereert dat onderwijsbeleid er vaak niet in slaagt de condities te scheppen voor leraren om hun praktijken te veranderen (Blackledge & Creese, 2010). In verband met het Didenheim-project wijzen Hélot en Young (2003) op de kloof tussen politiek discours en concrete praktijk. Terwijl de Franse onderwijsautoriteiten meertaligheid en interculturele verdraagzaamheid in officiële documenten een zekere erkenning geven, laten ze het initiatief om dit in concrete doelstellingen, lesinhouden en methodieken om te zetten helemaal over aan de mensen in de praktijk. Bernadette O'Rourke (2011) maakt een soortgelijke analyse van de situatie in het Ierse onderwijs. Ierse scholen krijgen van de National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) een stel geschreven richtlijnen waarin het belang van talige en culturele diversiteit wordt geschat. Ondanks het bestaan van deze richtlijnen, waren de leerkrachten op de door haar onderzochte school vaag over hoe ze deze richtlijnen in praktijk konden brengen en hoe talige hulpbronnen in hun school (h)erkend konden worden.

Over de kansen van een duurzame implementatie van talensensibilisering in een eentalige beleidscontext zijn de meningen verdeeld. Christine Hélot (2010) betoogt dat leerkrachten sleutelagenten van verandering kunnen zijn, zelfs in een zeer gecentraliseerd, hiërarchisch en eentalig georiënteerd onderwijsbestel als het Franse. Bernadette O'Rourke daarentegen lijkt op grond van haar ervaring met het plaatselijke project in Dublin niet erg hoopvol gestemd: "de mate waarin zulke activiteiten erin slagen de diepverankerde eentalige mindset van onderwijssystemen te doorbreken en leerkrachten, bestuurders, leerlingen en ouders aan te moedigen om te weerstaan aan eentalige maatschappelijke en institutionele druk is twijfelachtig" (2011, p. 124, vertaald uit het Engels).

#### b) Opvattingen en houdingen van leerkrachten, ouders en leerlingen

##### *Leerkrachten*

Als een eentalige visie op taal en onderwijs overheerst in de maatschappelijke omgeving van de school, is de kans aanzienlijk dat ook de grote meerderheid van leerkrachten (en andere onderwijsactoren) eentalige attitudes en opvattingen huldigt. Hierboven hebben we al voorbeelden gegeven van hoe eentalige zienswijzen de heersende onderwijscultuur kunnen kleuren. De vooroordelen tegenover en mythes over meertaligheid zijn dermate wijdverbreid dat het een hele uitdaging is om modale leerkrachten te overtuigen van de voordelen van talensensibilisering. Zelfs als leerkrachten de doelen ervan zinvol vinden, is het best mogelijk dat zij het geen taak voor het onderwijs vinden, of het als iets beschouwen dat slechts incidenteel aandacht verdient.

Wel dient gezegd dat er een *mismatch* kan zijn tussen wat leerkrachten zeggen en hoe ze feitelijk handelen in de klas. Leerkrachten die behept zijn met negatieve beelden over

meertaligheid kunnen in de lespraktijk en hun omgang met leerlingen wel degelijk blijken geven van constructieve houdingen en gedragingen (O'Rourke, 2011).

Talensensibilisering kan daarnaast stuiten op onbegrip bij leerkrachten vanuit spontane, vaak vooringenomen percepties van taalleren in het algemeen en de relatie tussen talensensibilisering en (taal)onderwijs. Een beperkt aantal studies vermeldt dit gegeven en geeft daar soms enige evidentie voor (Blondin & Mattar, 2003b; Candelier, 2003b, 2004, 2008; O'Rourke, 2011; Young & Hélot, 2007; Wolfram, 2000). We doen een greep uit de literatuur:

- Talen zijn er om te leren of om *in* te leren (andere schoolvakken), niet om *over* te leren (Candelier, 2003b; Young & Hélot, 2007).
- Talensensibilisering staat gelijk met verschillende talen leren, wat te veeleisend is of alleen iets voor begaafde leerlingen (Candelier, 2008).
- Talensensibilisering betekent uitsluitend kinderen gevoelig maken voor talen, het heeft geen duidelijk afgelijnde leerdoelen (Candelier, 2003b, 2008).
- De doelen van talensensibilisering die zijn gericht op de toerusting van de leerling voor het beter leren van talen lijken geen onmiddellijk effect te hebben in tegenstelling met het leren van talen zelf, waarvan de doelen tastbaar zijn (Candelier, 2003b).
- Talensensibilisering is exclusief bedoeld voor meertalige klassen met een hoog aandeel van immigrantenleerlingen; leerlingen in eentalige klassen stellen daar geen belang in (Blondin & Mattar, 2003; Candelier, 2004).
- Talensensibilisering is louter iets voor taalleerkrachten en taalspecialisten (Mattar & Blondin, 2003).
- Aandacht voor taalvariatie en dialecten leert leerlingen "slechte taal" spreken (Wolfram, 2000).
- Talensensibilisering staat de ontwikkeling van 'echte' vaardigheden, dat wil zeggen geletterdheid in de standaardtaal, in de weg (O'Rourke, 2011).

### *Ouders*

De opvattingen en attitudes van ouders kunnen evengoed de eentalige strekking van de maatschappij weerspiegelen. Ook bij hen leven allerlei misvattingen over talen en het leren van talen (zie Entiteit Curriculum, 2005 voor een reeks voorbeelden).

In het bijzonder anderstalige of meertalige ouders lopen niet per se warm voor initiatieven op school die taaldiversiteit en meertaligheid centraal stellen (Agirdag, 2009). Met betrekking tot meertalig onderwijs voor allochtone studenten is dat in verscheidene studies duidelijk aan het licht gekomen. Allochtone ouders zijn al evenzeer bezorgd als autochtone ouders dat aandacht voor meertaligheid en thuistalen op school afbreuk zou kunnen doen aan het leren van de dominante schooltaal en alzo de onderwijskansen en sociale promotie van hun kinderen zou verminderen (Pacini-Ketchabaw & Armstrong de Almeida, 2006; Martinez-Roldán, & Malavé, 2004; Sierens & Ramaut, 2010; Verhelst & Verheyden, 2003).

In het algemeen lijken de voordelen van talensensibilisering voor vele ouders niet direct vanzelfsprekend. Ze beschouwen het wel vaker als een zachte optie, die niet echt 'werkelijk' leren betekent (Candelier, 2005, geciteerd in Svalberg, 2007).

Een aantal onderzoeken wijst verder op de vrees bij bepaalde ouders dat talensensibilisering de plaats zou innemen van het leren van vreemde talen op school. Aangezien er weinig tijd overblijft in het schoolprogramma, oefenen ouders druk uit op basisscholen om slechts één

vreemde taal te voorzien, gewoonlijk is dat het Engels in niet-Engelstalige landen (Candelier, 2003b, 2008; Mattar & Blondin, 2003; Zielinska, 2004). Ook leerkrachten geven wel eens de vrees te kennen dat als te veel tijd zou worden gependeed aan talensensibilisering andere taken in het al overvolle schoolcurriculum in de verdrukking zouden komen (Candelier, 2003b, 2004; Fidler, 2003).

### *Leerlingen*

Wat geldt voor de ouders, kan ook van de leerlingen in eentalige contexten worden gezegd: een ruime acceptatie van eentaligheid als de geldende norm (Agirdag, 2010; Dupoux & Estrada, 2008). In een review van de Amerikaanse onderzoeksliteratuur over de status en het prestige van talen in de context van lees- en schrijfonderwijs stellen Rueda, August en Goldenberg (2006) dat de sociaal-culturele context de houdingen van leerlingen beïnvloedt. Zij besluiten dat wanneer leerkrachten de thuistalen van de studenten waarderen de studenten deze accepteren in de klas. Maar dikwijls volstaat dat niet. Zelfs als er institutionele steun is, worden leerlingen beïnvloed door de status van hun *peers*. In scholen waar klasgenoten met de hoogste status de dominante taal van de samenleving spreken, neigen de leerlingen ertoe deze taal te waarderen boven hun thuistaal. Dit heeft als gevolg dat wanneer leerlingen die talen spreken met een lage sociale status samen in de klas zitten met sprekers van de meerderheidstaal zij onder druk van hun klasgenoten (*peer group pressure*) hun thuistaal liever niet spreken of zelfs opgeven. Dit kan gepaard gaan met gevoelens van schaamte en minderwaardigheid over de eigen taal of taalvariant (zie bv. Freeman, 2000; McCollum, 1999; Potowski, 2004). Met andere woorden, wanneer activiteiten talensensibilisering in taalgemengde klassen leerlingen uitnodigen om hun thuistalen naar voren te brengen, kan dit op emotionele weerstanden botsen (Billiez et al., 2003).

We zouden voorts kunnen argumenteren dat talensensibilisering bijzonder geschikt is om een tegengewicht te bieden aan de hegemonie van een dominante taal als het Engels. Leerlingen maken immers dankzij deze aanpak kennis met een brede waaier van talen, waaronder regionale en etnische minderheidstalen die geen plek hebben in het formele vreemdetalenonderwijs. Ook het leren van Engels als vreemde taal biedt kansen op talensensibilisering, het Engels is een wereldtaal die veel variatie kent. Maar zelfs als we hun motivatie om diverse talen te leren kunnen opkrikken, mogen we de ongelijke machtsrelaties tussen talen niet uit het oog verliezen. Kinderen en jongeren willen in de eerste plaats nuttige prestigetalen leren. Het zijn trouwens ook die talen die de meeste onderwijssystemen aanbieden, niet de talen van minderheden en immigranten (Hélot, 2008; Hornberger, 2008).

Kortom, ook leerlingen staan bloot aan de invloed van de heersende taalideologie in de schoolomgeving:

Kinderen mogen dan praktijken ervaren die taaldiversiteit bevestigen, hun uitgebreide schoolervaring is er een van getest en beoordeeld te worden vanuit één enkele en onbetwiste taalnorm. Dit impliceert dat betekenisvolle verandering teweegbrengen in de status van taaldiversiteit in de taalecologieën van de klas een gezamenlijke inspanning vereist om diversiteit een centraal en expliciet onderdeel van het curriculum te maken. (Jaffe, 2008, p. 232, vertaald uit het Engels)

### c) Competentiegevoel bij leerkrachten

Zoals hiervoor uit de evaluatie van het Evlang-project naar voren is gekomen, blijven leerkrachten worstelen met de praktische vormgeving van talensensibilisering, ook na een vrij intensieve periode van initiatie, vorming en uitproberen (Macaire et al., 2003).

O'Rourke (2011) stelde in haar actieonderzoek in een school in Dublin vast dat leerkrachten zich aanvankelijk niet adequaat uitgerust voelden om om te gaan met situaties waarin verscheidene talen aanwezig zijn in de klas, zowel vanuit het oogpunt van talen als mogelijk inzetbare hulpbronnen als wat de te gebruiken methodieken betreft. Van vele Vlaamse leerkrachten kan in feite hetzelfde worden beweerd (Agirdag, 2009).

#### *Afsluitende bedenkingen*

Uit het beschikbare onderzoek naar talensensibilisering en meertalige klas- en schoolpraktijken kunnen we afleiden dat de grootste belemmering schuilt in diepgewortelde opvattingen over taal, talen en taalonderwijs bij alle betrokken partijen: overheid en bestuur, leerkrachten, ouders en leerlingen. De eentalige ideologie die deze opvattingen schraagt lijkt toch wel een hinderpaal te zijn voor de invoering van talensensibilisering in het onderwijsveld. Bij de invulling van de randvoorwaarden in het Vlaamse onderwijs zal men hier alvast rekening mee moeten houden. Leerkrachten die wel degelijk openstaan voor het werken rond taaldiversiteit in de klas kampen van hun kant met het gevoel dat ze niet goed weten hoe ze dit concreet moeten aanpakken. Ook dat is een belangrijk aandachtspunt bij het beschouwen van de randvoorwaarden.

### **3.1.4.2 Randvoorwaarden**

In deze rubriek laten we een zevental randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie en institutionalisering van talensensibilisering de revue passeren:

1. Onderwijsverantwoordelijken: sensibilisering en informering
2. Leerkrachten: basiscompetenties en opleiding
3. Leerkrachten: ondersteuning en begeleiding
4. Curriculum: integratie
5. Curriculum: materialen
6. Schoolbeleid: integrale aanpak
7. Ouders en lokale gemeenschappen: communicatie en participatie.

De keuze, het aantal en de ordening berusten op een eigen interpretatie van de geraadpleegde literatuurbronnen (zie ook 2.2.1.5) Overigens is niet elke randvoorwaarde even goed met onderzoeksgegevens te schragen.

1. Onderwijsverantwoordelijken: sensibilisering en informering

Schoolteams en leerkrachten die de stap zetten naar talensensibilisering zullen vaak blootstaan aan maatschappelijke en institutionele druk om zich te conformeren aan de heersende eentalige norm (zie hierboven: 3.1.4.1). En ze zullen regelmatig te maken krijgen met publieke overheden en instellingen die, uit onverschilligheid, bezorgdheid of weerwil, niet met de nodige voorzieningen en middelen over de brug willen komen.

Het is duidelijk dat van onderuit gegroeide praktijken en projecten niet volstaan om de eentalige strekking van het onderwijssysteem fundamenteel te veranderen. Om talensensibilisering uit de onbekendheid te halen en duurzaam te verankeren in het schoolprogramma, zullen ook gerichte acties opgezet moeten worden om politici en beleidsmakers te sensibiliseren, te informeren en te overtuigen van het belang en nut ervan (Candelier, 2008). Naast de onderwijsoverheid kan men zich ook richten naar bestuurders van de onderwijskoepels, de begeleidingsdiensten, de nascholing, de lerarenopleidingen, ouderverenigingen en andere organisaties in het maatschappelijk middenveld.

## 2. Leerkrachten: basiscompetenties en opleiding

### *Talig bewustzijn en leerervaring*

Er is een consensus dat leerkrachten om talensensibilisering effectief te gebruiken enerzijds zelf in hoge mate taalbewust en taalgevoelig moeten zijn en anderzijds leerervaring uit de eerste hand met deze benadering moeten kunnen opdoen (Svalberg, 2007; Sweetland, 2006).

### *Lerarenopleiding*

Het lijkt bijna overbodig te zeggen dat auteurs steevast in de richting van de initiële lerarenopleiding kijken en op dat niveau de noodzakelijke ingrepen verwachten om toekomstige leerkrachten beter uit te rusten voor de pedagogische praktijk inzake talensensibilisering en omgaan met taaldiversiteit (Alby & Launey, 2007; Baten et al., 2006; García, 2008; Godley et al., 2006; Macaire et al., 2003; Migge, Léglise, & Bartens, 2010; Sá & Andrade, 2006; Reaser & Adger, 2010; Svalberg, 2007). Die uitrusting zien Alby en Launey (2007) als een combinatie van “savoirs” (kennis), “savoir-faire” (vaardigheden) en “savoir-être” (houdingen) en drie soorten aspecten: taalkundige, sociolinguïstische en didactische aspecten.

Macaire en collega's (2003) wijzen op de specifieke voordelen die het aanbrengen van talensensibilisering heeft in de basisopleiding van leraren. Het is een dynamische periode van bouwen aan nieuwe en uiteenlopende competenties, van kritische analyse, discussie en twijfel. De openheid en onstabieleit van de professionele kennis, die nog in volle ontwikkeling is, zijn volgens hen ideale condities om zich een talensensibiliserende grondhouding eigen te maken.

In de basiscompetenties voor de leraren in het Vlaamse basisonderwijs is alvast expliciet opgenomen dat leerkrachten ondersteunende kennis moeten hebben van doelstellingen, methodieken en goede praktijkvoorbeelden van talensensibilisering.

Er werden ook al praktische stappen gezet in de richting van de lerarenopleiding gezet. Binnen het Europese LEA-project (LEA = Language Educator Awareness) bijvoorbeeld werden didactische materialen ontwikkeld voor leerkrachten in opleiding of nascholing met als hoofddoel hen bewust te maken van andere talen en culturen en hoe ermee omgegaan kan worden in de eigen lespraktijk. Er wordt gewerkt binnen vier thema's: de eigen identiteit verkennen, leren over andere talen en culturen, omgaan met interculturele en meertalige communicatie en de eigen attitude ten aanzien van andere talen en culturen verkennen (Bernaus, Andrade, Kervran, Murkowsja, & Trujillo Sáez, 2007; zie ook Jonckheere, 2011).

Alles bijeen genomen echter is de aandacht voor talige en culturele diversiteit in de meeste lerarenopleidingen wereldwijd marginaal (Hélot, 2008).

### *Krachtige leeromgeving vanuit een sociaal-constructivistische benadering*

Talensensibilisering vraagt ook dat leerkrachten de principes van de onderliggende sociaal-constructivistische benadering van leren zich voldoende hebben eigen gemaakt (Candelier, 2004). De methodieken in de meeste hier besproken projecten zijn daar onmiskenbaar op gestoeld. De klemtoon in Evlang en Ja-Ling ligt op het sociale karakter van leren en op de noodzaak van zelfsturing van activiteiten door de lering, gesteigerd door de leerkracht (de Goumoëns, Noguero, Perregaux, & Zurbriggen, 2003). De EOLE-aanpak in Romaans Zwitserland huldigt de principes van de actieve pedagogie en zelfontdekkend leren en onderstreept het belang van groepswork en interacties tussen de leerlingen gericht op probleemoplossing en de co-constructie van kennis (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008; de Pietro, 2007; Perregaux, 1998). Bijvoorbeeld, het sleutelement in de implementatie van de voorstellen en materialen van het Ja-Ling-project bestond in het scheppen van een leeromgeving waarin leerlingen worden aangemoedigd om hun eerder verworven voorstellingen en kennis over talige en culturele diversiteit te verwoorden, in leerkracht-leerlinginteracties en leerling-leerlinginteracties (Noguero, 2004).

### *Aanpassingsvermogen*

Leerkrachten moeten de taaldiversiteit van zeer verschillende klascontexten kunnen aanspreken. Niet alle beschikbare lesmaterialen en activiteiten zijn even geschikt voor elke klascontext. Soms zijn kant-en-klare leermiddelen helemaal niet voorhanden (zie hieronder: punt 5). Een klas met uitsluitend autochtone leerlingen bijvoorbeeld vraagt een specifieke aanpak: de talige en culturele hulpbronnen zijn er verschillend van een klas met allochtone leerlingen (Mattar & Blondin, 2004). Leerkrachten moeten ten slotte bekwaam zijn de lesmaterialen en activiteiten aan de specifieke situatie aan te passen (Candelier, 2004).

### 3. Leerkrachten: ondersteuning en begeleiding

Een derde randvoorwaarde voor succesvolle implementatie van talensensibilisering ligt op het terrein van de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Blondin en Mattar opperden in hun haalbaarheidsonderzoek (dat voorafging aan het door hen begeleide pilotproject in Franstalig België) dat de ondersteuning van leerkrachten onontkoombaar is, zelfs wanneer hun bruikbare materialen ter beschikking worden gesteld. Het is volgens hen zeer waarschijnlijk dat een geïsoleerde leerkracht die talensensibilisering in haar klas wil ontwikkelen veel tijd nodig zal hebben om activiteiten voor te bereiden, voldoende kennis te verwerven van het talig functioneren en vooral het nodige materiaal uit te werken (Blondin & Mattar, 2003b). Een wezenlijke vraag is dan ook welke ondersteuning en begeleiding leerkrachten precies nodig hebben om zich professioneel te kunnen ontwikkelen op het vlak van talensensibilisering.

De vragenlijst die Blondin en Mattar bij 27 leerkrachten aan het einde van het project hebben afgenomen, werpt daar een licht op (2004). De leerkrachten werden bevraagd over de condities die ze “onontbeerlijk” of “nuttig, maar niet onontbeerlijk” of “niet nuttig” vonden in relatie tot een voortzetting van talensensibilisering met hun leerlingen, op grond van een serie van 10 stellingen. Het resultaat hiervan is te zien in Figuur 5 (zie hieronder). Acht van de tien stellingen werden nuttig geacht maar niet onontbeerlijk, terwijl 3 stellingen dikwijls als niet nuttig werden beoordeeld. Geen enkele stelling zag de meerderheid van de leerkrachten als onontbeerlijk.



In de tabel zijn de stellingen opnieuw geordend in functie van het aantal personen dat ze als onontbeerlijk beoordeelde. Een terugkomdag die de leerkrachten en de onderzoeksters bijeen brengt wordt het meest onontbeerlijk geacht (11 van de 27 leerkrachten). De tweede stelling die frequent wordt aangekruist (7,5) is identiek maar slaat op twee of drie dagen vorming.

Vervolgens komen de voorwaarden in verband met de leermiddelen: 7 leerkrachten vinden nieuwe leermiddelen onontbeerlijk en 7 leerkrachten vinden het onontbeerlijk om aanvullende aanpassingen te doen aan de bestaande leermiddelen.

Een aantal leerkrachten wenst institutionele ondersteuning (6 vinden de steun van de directeur onontbeerlijk en 5 die van de inrichtende macht of de inspectie). Aan de andere kant vindt de meerderheid van de leerkrachten dergelijke steun onnodig (respectievelijk 10 en 15). Enkele leerkrachten verwachten een engagement van andere collega's in talensensibilisering (4,5 leerkrachten), maar slechts 2 leerkrachten eisen schoolinterne ontmoetingen, met of zonder onderzoeksters. Geen enkele leerkracht vindt het ontmoetingen tussen scholen zonder de onderzoeksters onontbeerlijk, maar 15 leerkrachten vinden ze dan weer wel nuttig.

In het geheel genomen ziet men dat de leerkrachten in de eerste plaats hun collega's van andere scholen willen ontmoeten in vormingsessies die door de onderzoeksters (of begeleiders) worden geleid. Tevens willen ze voortgaan met het aanpassingswerk aan de leermiddelen. Anderzijds is het duidelijk dat ze dat niet op hun eentje kunnen: ruim de helft van leerkrachten acht zich nog niet in staat zijn om activiteiten talensensibilisering aan te passen, eventueel zelf te creëren (Blondin & Mattar, 2004, p. 65).

De vraag wat effectieve professionele ontwikkeling van leerkrachten uitmaakt, is in de afgelopen jaren overigens gaan schuiven van een traditionele naar een verruimde visie. De traditionele zienswijze van professionele ontwikkeling behelsde eenmalige deelname aan workshops en conferenties, die meestal werden opgezet en begeleid door experts. Dit soort programma's is echter aan felle kritiek onderhevig: ze zijn ontoereikend omdat ze geen rekening houden met hoe leerkrachten leren of met de contexten waarin ze elke dag werken. Leerkrachten die nascholing krijgen staan bovendien voor de uitdaging de nieuwe kennis over te dragen aan hun collega's en weten niet goed hoe ze dit moeten aanpakken (Mallinson et al., 2011).

Geleerden en vormingswerkers op dit gebied hebben nieuwe benaderingen van professionalisering van leerkrachten voorgesteld. Deze benaderingen nemen de manieren waarop leerkrachten leren door te werken in ondersteunende, samenwerkende schoolcontexten meer in aanmerking. Een kritisch bestanddeel van doelmatige professionele ontwikkeling is samenwerking binnen het schoolteam. Hierbij denken onderwijsgeevenden en bestuurders na over hoe de inhouden en processen van leren zo kunnen worden gheredefinieerd dat ze zowel leerlingen als leerkrachten betrekken in het actief nastreven van leerdoelen. Dit proces verenigt ervaringsgericht leren en vakinhoudelijke kennis. Dit wil zeggen dat zelfonderzoek van ervaringen in de klas, evaluaties van leerkrachtpraktijk door waarnemers, online-fora en -cursussen, co-teaching, mentoring, en reflectie op lessen allemaal als professionalisering kunnen worden gezien. Activiteiten in professionele ontwikkeling moeten ook over de tijd worden volgehouden en ondersteund worden door modellering, mentoring en terugkoppeling. Onderwijsgeevenden op alle niveaus van ervaring hebben behoefte aan kort op de bal spelende, beroepsrelevante ondersteuning wanneer ze nieuwe

leerplannen en didactische werkwijzen op hun unieke klascontext afstemmen (Mallison et al., 2011, pp. 442-443).

Een ander belangrijk principe van professionele ontwikkeling van leerkrachten is dat men bij begeleidingsinterventies uitgaat van de al aanwezige voorkennis en praktijk, hoe impliciet en onbewust die ook mogen zijn, en dat men daarop voortbouwt (Denham, 2007).

En *last but not least* is van wezenlijk belang dat professionalisering van leraren systematisch gekoppeld wordt aan succeservaringen in de dagelijkse klaspraktijk (Camillera Grima, 2007). Wat talensensibilisering betreft, grijpen we terug naar de bovenvermelde bevinding van Sweetland (2006) dat directe praktijkervaring in de klas veel meer positieve attitudeverandering teweegbrengt dan louter klasexterne nascholing. Dat was ook een van de ervaringen van het Didenheim-project (Young & Hélot, 2007).

	Onontbeerlijk	Nuttig, maar niet onontbeerlijk	Niet nuttig	Niet ingevuld
Een terugkomdag met collega's van andere scholen en de onderzoeksters.	11	<b>12</b>	1	3
Twee of drie dagen vorming met collega's van andere scholen en de onderzoeksters.	7,5	<b>12,5</b>	4	3
Nieuwe leermiddelen.	7	<b>14</b>	2	4
Aanvullende aanpassingen aan de actuele leermiddelen.	7	<b>10</b>	7	3
Steun van de directeur.	6	7	<b>10</b>	4
Steun van de inrichtende macht en/of de inspectie.	5	4	<b>15</b>	3
Het engagement van de andere collega's van de school in talensensibilisering.	4,5	<b>11,5</b>	8	3
Een of meer (kortere) ontmoetingen in de school, met een onderzoekster.	2	<b>21</b>		3
Een of meer (kortere) ontmoetingen in de school, zonder onderzoekster.	2	<b>11</b>	<b>11</b>	3
Een of meer ontmoetingen met collega's van andere scholen, zonder onderzoeksters.		<b>15</b>	9	3
Andere condities .....				

Figuur 5: Voorwaarden voor de toepassing van talensensibilisering volgens de leerkrachten (Bron: Blondin & Mattar, 2004, p. 93, Tableau VII.1)

#### 4. Curriculum: integratie

Een vierde essentiële randvoorwaarde is dat talensensibilisering op de een of andere manier is geïntegreerd in de leerplannen van het onderwijs of daar minstens aan tegemoetkomt. Verschillende auteurs in de onderzoeksliteratuur wijzen met nadruk op dit aandachtspunt (bv. Candelier, 2004; Denham, 2007; Hélot, 2008; Reaser, 2010; Young & Hélot, 2007).

In Vlaanderen echter worden, in tegenstelling met vele andere landen, in principe geen nationale curricula van staatswege opgelegd. Hier vormen de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het basisonderwijs en het secundair onderwijs het richtinggevende kader voor de onderwijspraktijk. Daarom is het belangrijk de doelen van talensensibilisering daaraan te kunnen linken. Dat kan met taalbeschouwing Nederlands en (inter)culturele gerichtheid (zie de Wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk). Zelfs als leerkrachten in hun klas niet doelbewust uitgaan van ontwikkelingsdoelen en eindtermen, is het belangrijk minstens aan te geven dat doelen en activiteiten van talensensibilisering tot het bereiken daarvan kunnen bijdragen. Zodoende krijgt talensensibilisering in de ogen van leerkrachten enige legitimiteit. In het *Éveil aux langues*-pilotproject, dat liep in Franstalig België, oordeelde de helft van de participerende leerkrachten dat de in de materialen voorgestelde activiteiten het hen gemakkelijker maakte om bepaalde onderdelen van het schoolprogramma aan te pakken (Blondin & Mattar, 2004).

Tot slot dient gezegd dat we van de inbedding in het curriculum nu ook geen al te hoge verwachtingen moeten hebben, talensensibilisering is een onderdeel van het lesprogramma dat als zodanig niet verplicht is en grotendeels afhankelijk is van de tijd en de interesse van de leraar in de klas (vgl. Kroon & Vallen, 2009).

## 5. Curriculum: materialen

Er valt niet aan te ontkomen bij zowat elke vernieuwing die zich in het onderwijsveld aandient: de vraag van leerkrachten naar – liefst kant-en-klare – lesmaterialen. Het mag wel duidelijk zijn dat het geven van aantrekkelijke materialen aan leerkrachten niet voldoende is om hen te doen beseffen wat het betekent om een eentalige benadering om te vormen tot een aanpak die ruimte schept voor vele verschillende talen en culturen, vaak volkomen onbekend voor leraren (Hélot, 2008).

Vrijwel alle projecten omtrent talensensibilisering die op de verschillende niveaus (Europees, nationaal, regionaal, lokaal) zijn tot stand gekomen, zijn in de loop der jaren tegemoet gekomen aan deze vraag. Ofwel door originele materialen te ontwikkelen en in de klaspraktijk te beproeven (bv. EOLE, Evlang, Ja-Ling, CONBAT+), ofwel door beschikbare materialen in mindere of meerdere mate aan te passen en te verspreiden (bv. Élodil, *Éveil aux langues*, Lane Street Primary). Bestaande materialen zonder meer aan leerkrachten ter beschikking te stellen komt in dergelijke projecten amper voor, zij het omdat geschikt materiaal niet voorhanden was, zij het omdat uit het buitenland geïmporteerd materiaal op zijn minst moet worden vertaald en soms herwerking vraagt.

Voor leerkrachten die hun eerste stappen zetten in talensensibilisering is het in handen geven van gemakkelijk implementeerbare materialen in ieder geval een belangrijke stimulans. Eigenhandig het nodige materiaal uitwerken is immers tijdrovend en uitdagend (Reaser & Adger, 2007). Blondin en Mattar meenden voor de start van het pilotproject in Franstalig België dat talensensibilisering in termen van materiaal en leermiddelen geen kostelijke benadering hoeft te zijn (2003b). In het onderhavige project werden 34 uitgewerkte (Franstalige) materialen uit de projecten EOLE en Evlang overgenomen en waar nodig herwerkt. Het grote voordeel hiervan was dat niet alleen de realisatie van de streefdoelen werd vergemakkelijkt, maar dat ook wezenlijke elementen werden toegevoegd die normaal gezien weinig aanwezig zijn in de klas. Ondanks dit aanbod bleek dat leerkrachten na afloop van het

project toch een redelijk sterke behoefte bleven formuleren aan nieuwe leermiddelen of aanpassing van de gebruikte materialen (Blondin & Mattar, 2004) (zie hierboven: punt 3).

Doordat talensensibilisering een breed spectrum bestrijkt – in beginsel alle onderwijsniveaus, alle vakken en leergebieden, vakoverschrijdend, elke leerkracht – is het beantwoorden aan de vraag naar didactisch materiaal een haast ondoenlijke onderneming. De vraag lijkt immers onuitputtelijk omdat we in deze optiek iedere leerkracht aangepast materiaal zouden moeten bieden. Als we een dekkend aanbod van toegesneden materialen als randvoorwaarde voor succesvolle implementatie te sterk gaan beklemtonen, creëren we de indruk dat talensensibilisering zonder dit aanbod praktisch niet mogelijk is. De typische valkuil is dat je op die manier het beeld bevestigt dat bij menige leerkracht leeft dat lesgeven niet kan zonder inzet van kant-en-klare handboeken en methoden. In een dergelijke gedachtegang kunnen leerkrachten talensensibilisering gemakkelijk opzijschuiven: het is voor hen niet weggelegd vanwege het ontbreken van lesmaterialen die voor hun specifieke klas of vak geschikt zijn.

Wat de aandacht voor talensensibilisering in de reguliere lespraktijk in ieder geval kan opwekken, is aspecten ervan integreren in de gangbare handboeken en methoden (taal, wiskunde, wereldoriëntatie ...). Zo werden bijvoorbeeld in Duitstalig Zwitserland elementen van EOLE opgenomen in de nieuwe onderwijsmethode voor Frans getiteld 'Envol' (de Pietro, 2007). Wat leerkrachten ook kan helpen en prikkelen, is attenderen op aanknopingspunten in het bestaande aanbod van didactische materialen.

Voor de concrete vormgeving van talensensibilisering moet niet alleen gefocust worden op een aanbod van toegesneden lesmaterialen maar verdient het nuttige gebruik van didactische hulpmiddelen en media in de klas minstens even grote aandacht: geluidstoestellen (radio, cd-speler ...), woordenboeken in verschillende talen, aardrijkskundige kaarten, computer met internetverbinding, digibord, spel materiaal en dergelijke meer (vgl. Mattar & Blondin, 2003).

Ten slotte kan ook documentair mediamateriaal met betrekking tot talen in de klas worden ingezet, al vraagt dit de nodige aanpassing en moet men rekening houden met mogelijke valkuilen (Reaser, 2010).

## 6. Schoolbeleid: een integrale aanpak

Een succesvolle implementatie van onderwijsinnovaties in de klas vereist een aanpak op schoolniveau. Men spreekt dan ook van een integrale of schoolomvattende aanpak, wat in het Engels de *Whole School Approach* wordt genoemd (Deboutte, 2008; Handscombe, 1994).

Kenmerkend voor een integrale of schoolomvattende aanpak is (1) een brede combinatie van initiatieven, acties en maatregelen op schoolniveau die samen zorgen voor een (meer) kwaliteitsvolle schoolomgeving, (2) de betrokkenheid en participatie van alle leden van de schoolgemeenschap (schoolleiding, leerkrachten, leerlingen, ouders) en (3) een schoolbeleid dat over de ganse lijn blijkt geeft van samenhang en diepgang (inhoudelijke consistentie, duidelijke focus, planmatige aanpak, ondersteunende structuur, 'ketenzorg' ...) (Deboutte, 2009, pp. 31-32).

Baten en anderen (2010) zien van hun kant talensensibilisering samengaan met vier randvoorwaarden op schoolniveau: visieontwikkeling (op vroege vreemdetaalverwerving),

een weloverwogen en autonome keuze van de hele school, een globaal talenbeleid van de school en planmatige opbouw en teamwerking.

In de geraadpleegde literatuur hebben we echter bijna niets kunnen terugvinden over hoe zulk een integrale aanpak van talensensibilisering op schoolniveau er concreet kan uitzien, laat staan dat de doeltreffendheid ervan empirisch is getoetst (zie 3.1.3.5). Alleen O'Rourke (2011) geeft een vrij disparate opsomming van mogelijke initiatieven zoals het plaatsen van meertalige borden in het schoolgebouw, de verbetering van de communicatie met de ouders door de vertaling van belangrijke berichten, de initiatie van meertalige verhalen waarin ouders en kinderen worden betrokken, en de herkenning van vaardigheden binnen de migrantengemeenschappen, die men kan aanspreken om de meertalige en multiculturele leerervaringen van de leerlingen te verrijken (zie ook hierboven: 3.1.3.2).

## 7. Ouders en lokale gemeenschappen: communicatie en participatie

Uit het bovenstaande is gebleken dat ouders (autochtone en allochtone, eentalige en meertalige) als een van de betrokken partijen niet per se openstaan voor talensensibilisering of onmiddellijk vatten wat de achterliggende bedoelingen ervan zijn. Scholen die talensensibilisering invoeren zullen hoe dan ook van de communicatie met ouders werk moeten maken door hen te informeren en bewust te maken van de meerwaarde ervan (Saudan et al., 2005). Ouders moeten van bij de aanvang van de schoolloopbaan van hun kind weten waarvoor ze kiezen (Baten et al., 2006) en wat ze te winnen (of te verliezen) hebben bij keuzes die een school maakt op het vlak van doelstellingen, pedagogische aanpak en projecten (vgl. Migge et al., 2010). Ouders die in de inspraak- en overlegorganen van de school participeren of ouderverenigingen vormen daarin belangrijke aanspreekpunten (vgl. Entiteit Curriculum, 2005).

Daarnaast is uit de geraadpleegde onderzoeksliteratuur op te maken dat talensensibiliserende projecten en activiteiten aan kracht en invloed kunnen winnen door ouders actief te laten participeren als experts in talen en culturen (Agirdag, 2009; O'Rourke, 2011; Saudan et al., 2005; Young & Hélot, 2003, 2007). De kennis en competenties die met name allochtone ouders als *native speakers* kunnen delen met de klas heeft aantoonbaar positieve effecten op zowel leerlingen als leerkrachten. In het Didenheim-project is zelfs sprake van een waar 'onderwijskundig partnerschap' tussen ouders en leerkrachten (zie 3.1.3.3). Overigens kan deze actieve rol gemakkelijk uitgebreid worden naar andere schoolactoren zoals familieleden, buurtbewoners, collega's, vrienden van de school ...

### *Afsluitende bedenkingen*

Wat we uit het bovenstaande overzicht van bevindingen uit de literatuur kunnen leren, is allereerst dat een duurzame implementatie van talensensibilisering een volgehouden en gecoördineerde inspanning vraagt op verschillende terreinen en in verschillende geledingen van het onderwijsbestel.

Het volstaat hoe dan ook niet om fraaie lesmaterialen te vervaardigen, die aan de scholen aan te bieden en daaraan een vormingsprogramma vast te hangen. In het beste geval bereikt men daarmee een beperkte groep gemotiveerde leerkrachten die in de klas nu en dan geïsoleerde talensensibiliserende activiteiten organiseren. Werken aan basishoudingen en basiscompetenties in de lerarenopleiding, professionalisering van leerkrachten door middel

van ondersteuning en samenwerking binnen het schoolteam en een integrale aanpak op schoolniveau zijn in dit opzicht de randvoorwaarden van het grootste belang.

Gezien de onbekendheid van het begrip talensensibilisering en het feit dat haar doelstellingen niet evident zijn, of niet goed sporen met gangbare opvattingen over taal en onderwijs zowat overal ter wereld, is sensibiliseren en informeren van alle onderwijsactoren eveneens een belangrijke sleutel tot een ruime verspreiding. Dat is een proces dat van bovenaf moet aangestuurd worden. Alleen in de top van het onderwijs zijn centra en instellingen aanwezig die over voldoende communicatiekanalen beschikken om talensensibilisering te promoten.

De hierboven beschreven randvoorwaarden zijn op de keper beschouwd niet zo typisch voor talensensibilisering. Elke schoolbrede, vakoverstijgende onderwijsinnovatie die op het terrein nog relatief onbekend is, heeft een brede waaier aan stimulansen en maatregelen nodig. Dezelfde herkenbare randvoorwaarden komen bij iedere vernieuwing die zich aan de schoolpoort aandient geregeld terug. In sommige gevallen kunnen we zelfs spreken van structurele belemmeringen die maken dat scholen en leerkrachten moeilijk voor om het even welke actie in beweging te krijgen zijn. Een integraal schoolbeleid, hoge ouderbetrokkenheid, of een lagere zucht bij leerkrachten naar kant-en-klaar lesmateriaal zijn wenselijkheden die maar moeizaam werkelijkheden worden in de alledaagse klas- en schoolpraktijk.

### **3.2 Resultaten bevraging internationale experts**

Om de schaarste van onderzoek en overtuigende praktijkvoorbeelden omtrent talensensibilisering aan te vullen, hebben we contact opgenomen met een aantal internationale experts die allemaal in meer of mindere mate met talensensibilisering bezig zijn (zie Bijlage 2 voor de lijst). We stelden de internationale experts de volgende twee vragen:

- (1) Kunt u de meest overtuigende, sterkste praktijkvoorbeelden van talensensibilisering die u persoonlijk kent doorsturen? Die praktijkvoorbeelden mogen de gedaante aannemen van: een transcript, een observatiewijzer, een lesvoorbereiding, een lesactiviteit, een filmpje, enzovoort.
- (2) Bent u op de hoogte van lopende of recent afgeronde projecten omtrent talensensibilisering waarvan de resultaten nog niet gepubliceerd zijn en kunt u ons deze gegevens bezorgen?

De eerste vraag leverde niet veel krachtige praktijkvoorbeelden op: de meeste deskundigen gaven aan niet over praktijkvoorbeelden te beschikken. Slechts één deskundige leverde een praktijkvoorbeeld, maar dat voorbeeld was meer te situeren in meertalig onderwijs dan in talensensibilisering. We moeten dus concluderen dat ook internationale deskundigen over weinig praktijkvoorbeelden beschikken.

De tweede vraag leverde al iets meer op, maar wederom niet heel veel of literatuur waarover we al beschikten: we ontvingen meesterproeven, rapporten van lopende of recent afgeronde (doctoraats)projecten, referenties van recent uitgegeven wetenschappelijke artikelen of van talensensibiliseringsinitiatieven omtrent dialecten en creooltalen in Australië. De literatuursuggesties van de internationale experts zijn meegenomen in de literatuurstudie.

### 3.3 Resultaten reflectie focus- en resonansgroep

Omdat Vlaamse onderzoeken omtrent talensensibilisering zo goed als onbestaande zijn en internationale onderzoeken eveneens hun beperktheid kennen, is er een focus- en een resonansgroep opgericht. Zoals verwacht, levert een literatuurstudie weinig goede praktijkvoorbeelden en concrete tips op. Via overleg met Vlaamse en buitenlandse experts die zelf ervaring hebben met goede praktijkvoorbeelden konden de bevindingen uit de literatuurstudie op betekenisvolle wijze aangevuld en uitgebreid worden.

De resonans- en focusgroep hadden elk hun eigen functie gedurende de looptijd van dit project. Hieronder lichten we kort toe hoe elke groep was samengesteld en welke richtlijnen zij meegekregen. Tot slot gaan we in op de bevindingen van de focus- en resonansgroep. Deze bevindingen zijn tot uiting gekomen in mailverkeer, telefonisch contact en tijdens drie bijeenkomsten, twee keer met de resonansgroep en één keer met de focusgroep.

#### *Resonansgroep: samenstelling en functie*

Het proces van dataverzameling, -analyse en interpretatie is intern opgevolgd door een resonansgroep bestaande uit de onderzoekers, promotor, copromotoren, deskundigen uit het expertisenetwerk 'School of Education' (Associatie K.U.Leuven) en de coördinator van het expertisenetwerk (zie Bijlage 3 voor de deelnemerslijst). De deskundigen uit het expertisenetwerk waren allen lerarenopleiders gericht op het opleiden van leerkrachten voor de volgende onderwijsniveaus: kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs. Daarnaast was er ook een deskundige van het Regionaal Integratiecentrum Foyer aanwezig.

De resonansgroep heeft het proces van dit praktijkgerichte literatuuronderzoek van nabij opgevolgd. De leden hebben zich vooral gericht op de verhouding tussen inzichten uit de internationale literatuur en de toepasbaarheid van die inzichten in de Vlaamse onderwijspraktijk. Ze waakten met andere woorden over een zo handzaam en praktijkgericht mogelijke vertaalslag van wetenschap naar praktijk. De uitwisseling van informatie heeft plaatsgevonden in twee bijeenkomsten. Daarnaast heeft ook mailverkeer en telefonisch contact ervoor gezorgd dat er een nauwe samenwerking bestond tussen de resonansgroep en het projectteam. Tot slot hebben de resonansgroepleden, omwille van hun procesopvolgende functie, ook deelgenomen aan de focusgroepbijeenkomst.

Tijdens de bijeenkomsten hebben de resonansgroepleden zich gebogen over de volgende onderwerpen:

- (1) een eerste en laatste definitie van *talensensibilisering* (een tweede versie is door de focusgroep onder de loep genomen) en een handzaam, praktijkgericht conceptueel kader voor de Vlaamse onderwijspraktijk waarbij er aandacht was voor de implementatie van talensensibilisering in het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs;
- (2) de vragen die in de praktijk leven omtrent talensensibilisering ('Op welke vragen willen leerkrachten en directies zeker antwoorden zien?');
- (3) de praktijkvoorbeelden die hen zelf bekend waren en welke zij een overtuigend voorbeeld van talensensibilisering vonden, en waarom;
- (4) de praktijkgerichte boekje over talensensibilisering. We hadden hier aandacht voor: hun persoonlijke indruk van de eerste versies van de Wegwijzer voor de Vlaamse

klaspraktijk, de meest opportune structuur; de toegankelijkheid voor leerkrachten, directies en coördinatoren en speerpunten die inhoudelijke verdieping verdienden of extra in de verf gezet moesten worden. De resonansgroepleden kregen twee keer de gelegenheid om feedback te geven, zowel mondeling als schriftelijk, op versies van de Wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk.

(5) alle onderwerpen van de focusgroeptijdenkomst.

De resonansgroepleden werden steeds gevraagd bovenstaande onderwerpen met hun eigen referentiekader te confronteren en te reflecteren op de toepasbaarheid van talensensibilisering in de Vlaamse onderwijspraktijk.

#### *Focusgroep: samenstelling en functie*

Daarnaast werd er een focusgroep georganiseerd waarin Vlaamse en Nederlandse deskundigen (onder andere uit Regionaal Integratiecentrum Foyer, het project ‘Thuisstaal in onderwijs’ in Gent, CLIL-proeftuinen, maar ook onderwijsbegeleiders, nascholers en lerarenopleiders; zie Bijlage 4 voor de deelnemerslijst) met ervaring op het vlak van talensensibilisering geconfronteerd werden met de bevindingen uit de literatuurstudie en de bevraging van de internationale experts.

Net zoals de resonansgroepleden, reflecteerden de focusgroepleden over de toepasbaarheid van deze bevindingen in de Vlaamse klaspraktijk. Theoretische en ervaringsgerichte deskundigen traden in interactie om de resultaten, klaspraktijken en tips toegankelijk te maken voor de Vlaamse onderwijspraktijk. Op deze manier werd ervoor gezorgd dat de praktijkgerichte review aansluit bij de concrete vragen van het onderwijsveld en voldoende herkenbare antwoorden biedt.

De focusgroep had, anders dan de resonansgroep, geen projectopvolgende functie. Zoals de naam al zegt, richtte de focusgroep gedurende één bijeenkomst de aandacht op enkele concrete, afgebakende onderwerpen:

- (1) een tweede definitie van *talensensibilisering* (een eerste en laatste versie is door de resonansgroep onder de loep genomen) en een handzaam, praktijkgericht conceptueel kader voor de Vlaamse onderwijspraktijk waarbij er aandacht was voor de implementatie van talensensibilisering in het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs;
- (2) de effecten van talensensibilisering bekend uit de internationale literatuur en de randvoorwaarden die de implementatie van talensensibilisering kunnen belemmeren of bevorderen;
- (3) de vragen die in de praktijk leven omtrent talensensibilisering (‘Op welke vragen willen leerkrachten en directies zeker antwoorden zien?’);
- (4) de praktijkvoorbeelden die hen zelf bekend waren en welke zij een overtuigend voorbeeld van talensensibilisering vonden, en waarom;
- (5) de inpassing van talensensibilisering in een talenbeleid op een Vlaamse school.

Net zoals de resonansgroepleden confronteerden zij bovenstaande onderwerpen met hun eigen referentiekader betreffende onderwijs en talensensibilisering. Ze kregen daarbij twee duidelijke opdrachten: (1) het meest overtuigende praktijkvoorbeeld van talensensibilisering meebrengen en (2) het vanuit verschillende perspectieven achterhalen wat het bewerkstelligen van de gepresenteerde onderzoeksresultaten van talensensibilisering voor het Vlaamse



onderwijslandschap kan of moet betekenen en hoe talensensibilisering in een talenbeleid in een Vlaamse school ingepast kan worden.

Met de eerste opdracht wilden we rechtstreeks inspelen op de behoefte aan effectieve en concrete praktijkvoorbeelden die leerkrachten kunnen inspireren en ondersteunen in de dagelijkse klaspraktijk. We vroegen de focusgroepleden om de meegebrachte praktijkvoorbeelden op een continuüm van ‘slecht’ naar ‘goed’ te plaatsen en te achterhalen waarom het ene voorbeeld overtuigender of succesvoller is dan het andere. De meest overtuigende praktijkvoorbeelden en anekdotes zijn opgenomen in de Wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk.

Met de tweede opdracht wilden we een zo maximaal en intersubjectief mogelijke beeldvorming van talensensibilisering in de Vlaamse onderwijspraktijk bewerkstelligen. De focusgroepleden dachten na over de vraag wat talensensibilisering voor verschillende niveaus kan betekenen (leerling, leerkracht, methoden, scholen, lerarenopleiders, pedagogische begeleiders), aan welke randvoorwaarden er voor een succesvolle implementatie van talensensibilisering voldaan moet worden en welke speerpunten en/of valkuilen er geformuleerd kunnen worden. De zoektocht naar antwoorden op deze vragen werd vormgegeven aan de hand van een brainstorm in kleine groepjes en aan de hand van de *Six Thinking Hats*-methode (de Bono, 2000).

De focusgroepleden confronteerden bovenstaande onderwerpen steeds met hun eigen referentiekader en/of praktijkervaringen met talensensibilisering waardoor het projectteam nieuwe inzichten op kon doen, geleid werd naar nieuwe, inspirerende praktijkvoorbeelden en, tot slot, geprikkeld werd om bepaalde zaken scherper te stellen, zoals de vraag wat talensensibilisering uniek of bijzonder maakt ten opzichte van initiatieven als taalinitiatie.

#### *Bevindingen resonans- en focusgroep*

Tijdens de bijeenkomsten met de resonans- en focusgroepen hebben deskundigen heel wat ervaringen en informatie uitgewisseld. Er zijn vijf belangrijke bevindingen die in het algemeen in beide groepen naar boven kwamen:

##### (1) Het unieke van talensensibilisering

We moeten nadenken over de vraag wat talensensibilisering uniek maakt: wat zijn *the unique selling points* van talensensibilisering? Het primaire doel van talensensibilisering is gericht op attitude, op het creëren van openheid ten opzichte van talige diversiteit in de wereld en op (h)erkenning van ieders talige identiteit. Een woordje Duits spreken in de les is geen talensensibilisering. Het gaat over “kinderen leren spontaan om te gaan met de diversiteit die er is, niet enkele talige maar ook culturele, en de bewustwording dat er ook andere talen bestaan” (focusgroeplid).

##### (2) Mentaliteitsverandering

Talensensibilisering gaat vooral over een mentaliteitsverandering. Leerkrachten weten soms niet hoe sterk bepaalde talen in de leefwereld van leerlingen aanwezig zijn, zoals Sitétalen, en hoe belangrijk ouderbetrokkenheid is bij de (h)erkenning van de identiteit van leerlingen. Leerkrachten weten soms ook niet dat *codewisseling* een natuurlijk fenomeen is. Talensensibilisering vergt dus ook een andere manier van kijken naar onderwijs en de plaats van meertaligheid in ons hedendaagse onderwijs. We moeten benadrukken dat talensensibilisering niet alleen is voor scholen met een probleem. Soms begint het vanuit een heel duidelijk aanvoelen (bijvoorbeeld scholen in grootsteden) of omdat men meer ‘exotische’ onderwerpen in de klas wil brengen

(scholen in de West-hoeken). We moeten er echter voor waken dat talensensibilisering begrepen wordt als iets dat alleen kan voor scholen met veel anderstalige leerlingen. Talensensibilisering is voor *alle* scholen.

Ik ben wel bezorgd om de zogenaamd eentalige klassen, want uit ervaring weet ik dat juist die scholen niet ingaan op het verhaal van talensensibilisering. Die hebben zoiets van: ‘wij hebben dat niet nodig’. Zij zijn eigenlijk moeilijker te motiveren. ... Het signaal moet zijn: ‘ook vreemde talen moeten binnenkomen in jouw klas, ook al zijn die er misschien niet’. (focusgroeplid)

(3) Talensensibilisering als onderdeel van een taal- of talenbeleid

Veel scholen weten nog niet goed hoe ze aan een taal- of talenbeleid moeten beginnen en hoe talensensibilisering een plaats kan krijgen binnen een beleid op school. Voor het succes van talensensibilisering is het echter belangrijk dat het een plaats krijgt in het taal- of talenbeleid van een school. Het is raadzaam scholen daarin te ondersteunen.

(4) De lerarenopleiding

We zouden aanraden om talensensibilisering in het curriculum van de lerarenopleiding op te nemen. Het is belangrijk dat leraren opgeleid worden in het omgaan met talige diversiteit in hun toekomstige klas. Hoewel niet alle studenten taalgericht zijn, is het in de globaliserende wereld van vandaag belangrijk om te weten hoe ze met talige diversiteit in de klas moeten omgaan. De lerarenopleiders zelf moeten ook opgeleid worden om zelf op een talensensibiliserende manier les te geven (*teach what you preach*).

(5) Materiaal voor talensensibilisering

Er bestaan leemtes in materiaal: er zijn niet veel lespakketten om met talensensibilisering aan de slag te gaan. Er moeten een aantal instapactiviteiten ontwikkeld worden. Ook een taalportfolio, dat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan meenemen, zou een goed idee zijn. Materiaal is noodzakelijk om leerkrachten eerste goede ervaringen met talensensibilisering aan te bieden, als opstapje dus. Tegelijkertijd willen we er echter voor waken dat talensensibilisering versmald wordt tot louter lesmateriaal of tot één afgebakend vak. Het is de bedoeling dat talensensibilisering vakoverschrijdend aangepakt wordt en dat de openingen in bestaande methoden gebruikt worden om op een talensensibiliserende manier les te geven. Het gaat erom dat leerkrachten met hun leerlingen aan dezelfde eindtermen werken, maar dat op een talensensibiliserende manier doen. Kortom: voorbeeldmaterialen zijn nodig om leerkrachten en scholen op weg te zetten, maar dit materiaal mag niet het centrale aandachtspunt worden. Het gaat uiteindelijk om een basishouding, een manier van lesgeven, en dat kan ook zonder concreet lesmateriaal. Daarom raden we aan geen kant-en-klare methoden talensensibilisering te ontwikkelen, maar de aandacht te richten op instapactiviteiten, goede voorbeeldmaterialen en inspiratieboeken: “Talensensibilisering moet deel uit maken van een groter geheel waaraan verschillende leerkrachten samen werken.” (focusgroeplid)

De focus- en resonansgroepleden hebben een aantal steekhoudende bevindingen gedaan. Hoe we die kunnen meenemen in het conceptuele kader van talensensibilisering voor de Vlaamse onderwijscontext, bekijken we in het volgende hoofdstuk.



## Hoofdstuk 4: Talensensibilisering in de Vlaamse klas en school

In dit hoofdstuk bespreken we hoe talensensibilisering een plaats kan krijgen in de Vlaamse klas en school. We geven daarbij een antwoord op onderzoeksvraag 2b en onderzoeksvraag 3:

### *Onderzoeksvraag 2b*

Welke raakvlakken worden in de literatuur aangegeven met onderwijsdomeinen als vreemdetalenonderwijs, meertalig onderwijs (immersieonderwijs, CLIL), intercultureel talenonderwijs en tweedetaalonderwijs?

### *Onderzoeksvraag 3*

In welke mate zijn de gevonden definities, praktijken en effecten relevant voor Vlaamse onderwijscontexten met zijn eigen kenmerken en voor de behoeften van de doelgroepen (leraren, directies, begeleiders, opleiders ...)? Hoe kunnen de gevonden praktijken en effecten betekenisvol ingezet worden in een talenbeleid in de Vlaamse onderwijscontext?

## 4.1 Conceptueel kader van talensensibilisering voor de Vlaamse onderwijspraktijk

Op basis van de conceptualisering, de literatuurstudie, de bevraging van de internationale experts en de dialogen met de focus- en resonansgroepen is er een conceptueel kader van talensensibilisering voor de Vlaamse onderwijspraktijk tot stand gekomen. Dit conceptuele kader bestaat uit twee onderdelen: (1) een definitie van talensensibilisering (4.1.1) en (2) de doelen van talensensibilisering in een Vlaamse onderwijscontext (4.1.2). Een conceptueel kader van talensensibilisering voor de Vlaamse onderwijscontext kan niet losstaan van diezelfde Vlaamse onderwijscontext. Dat betekent dat we onder andere de verschillen en overeenkomsten met bestaande initiatieven als taalinitiatie moeten verhelderen. We bespreken daarom allereerst wat talensensibilisering inhoudt en, ook, wat het niet inhoudt.

Het is belangrijk om op te merken dat de totstandkoming van dit conceptueel kader van talensensibilisering voor het Vlaamse onderwijslandschap organisch en dynamisch van aard is. Dit conceptuele kader is, door de literatuur te raadplegen en met verschillende referentiekaders geconfronteerd te worden, gaandeweg gegroeid. Aan onderhavig kader is dus een proces van zoeken, bijschaven, overleggen, formuleren en herformuleren voorafgaan.

### 4.1.1 Talensensibilisering, de definitie

#### *Talensensibilisering, wat is het?*

Talensensibilisering staat voor het gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van een veelheid aan talen, en daaraan onderliggend culturen en referentiekaders, in onze wereld en, dichterbij, in de eigen schoolomgeving. Door leerlingen op een zelfontdekkende manier met de talige diversiteit in contact te brengen, ontwikkelen zij een referentiekader waarin een positieve omgang met die diversiteit een centrale plaats krijgt. Door talensensibilisering ontwikkelen leerlingen een attitude van openheid en gevoeligheid voor talige diversiteit. Daarnaast doen ze kennis en inzichten op over taal en talen en ontwikkelen ze langzaam maar langzaam metalinguïstische vaardigheden die hen kunnen helpen om vreemde talen te leren en de eigen moedertaal (het Nederlands, een dialect, een streektaal of een vreemde taal) verder te ontwikkelen. Op deze manier biedt talensensibilisering leerlingen een unieke voorbereiding

op een geglobaliseerde, meertalige en multiculturele samenleving waarin mensen elkaars taal en cultuur respecteren.

*Talensensibilisering, wat is het niet?*

Talensensibilisering is niet hetzelfde als taalinitiatie of vreemdetalenonderwijs. Taalinitiatie is erop gericht om jongere kinderen of vroegetaalleerders in te wijden in één vreemde taal die later formeel wordt aangeleerd, zoals Frans en Engels. Taalinitiatie vormt als zodanig een opstap naar vreemdetalenonderwijs zoals dat in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs verzorgd wordt.

Taalinitiatie wordt wel eens verward met talensensibilisering omdat ze overeenkomsten kunnen vertonen. Een eerste raakvlak is pedagogisch-didactisch van aard. Kenmerkend voor taalinitiatie is de speelse manier waarop het gebeurt, meestal via een muzische aanpak, waarin het auditieve en andere zintuiglijke waarnemingen en mondelinge interactie een prominente rol krijgen. Ook bij talensensibilisering kan het om werkvormen gaan die speels van aard zijn – hoewel dat zeker geen vereiste is – en interactie tussen leerlingen uitlokken. Een tweede raakvlak is dat zij geen van beide de vorm aannemen van systematisch taalonderwijs. Voor beide gaat het om laagdrempelige activiteiten, die weinig of geen structurele ingrepen met zich mee brengen in het curriculum of het lerarenkorps.

Hoewel de pedagogisch-didactische aanpak dus overeen kan komen, is het doel van talensensibilisering en taalinitiatie duidelijk verschillend. In tegenstelling tot taalinitiatie heeft talensensibilisering steeds betrekking op een veelheid van talen, die zich niet noodzakelijk en zelfs niet wenselijk beperkt tot de talen die op school worden geleerd en gebruikt. Talensensibilisering stelt bovendien het ‘leren *over* talen’ centraal veeleer dan het ‘leren *van* talen’ en houdt een vergelijkende en beschouwende benadering van talen in.

Net doordat het doel zo duidelijk verschillend is, kan talensensibilisering een rijke aanvulling zijn voor taalinitiatie, vreemdetalenonderwijs, meertalig onderwijs, intercultureel talenonderwijs en tweedetaalonderwijs. Talensensibilisering stopt niet waar vreemdetalenonderwijs begint maar is complementair met formeel talenonderwijs. Vreemde talen leren op zich is immers geen voldoende garantie voor de ontwikkeling van een meertalige identiteit, van wederzijds begrip en respect. Talensensibilisering kan dan ook deel uit maken van taalinitiatie (talensensibilisering in de enge zin van het woord: sensibilisering voor en bewustwording van die ene te leren vreemde taal), vreemdetalenonderwijs of meertalig onderwijs.

Onderstaande tabel (Figuur 6) vat de overeenkomsten en verschillen tussen talensensibilisering en taalinitiatie kort samen.

	<b>Talensensibilisering</b>	<b>Taalinitiatie</b>
<b>Doel</b>	Attitude, kennis en metalinguïstische vaardigheden ontwikkelen met betrekking tot verschillende talen.	Taalverwerving: het leren van de betreffende taal.
<b>Pedagogisch-didactische aanpak</b>	Motiverende werkvormen, zelfontdekkend, inductief, taakgericht, muzisch, .... (maar niet noodzakelijk).	Motiverende werkvormen, zelfontdekkend, inductief, taakgericht, muzisch, ...
<b>Systematisch onderricht?</b>	Nee, mogelijk onderdeel van taalinitiatie, formeel vreemdetalenonderwijs en meertalig onderwijs.	Nee, opstap naar formeel talenonderwijs.

*Figuur 6: overeenkomsten en verschillen tussen talensensibilisering en taalinitiatie*

Hierboven hebben we talensensibilisering tegenover taalinitiatie geplaatst. In het internationale onderwijslandschap zijn er nog enkele andere termen die het begrip van het concept ‘talensensibilisering’ kunnen bemoeilijken. Hoewel er in de wetenschappelijke wereld onenigheid bestaat over de precieze raakvlakken tussen onderwijsdomeinen als vreemdetalenonderwijs, meertalig onderwijs (immersieonderwijs, CLIL), intercultureel talenonderwijs en tweedetaalonderwijs (zie 3.1.1), kan het volgende overzicht (Figuur 7) verheldering brengen. Daarin staat welke type onderwijs op welke leerlingen gericht is, in welke onderwijstaal het plaatsvindt en in welke landen het betreffende type onderwijs voorkomt. Onderaan in het overzicht is, specifiek voor de Vlaamse onderwijscontext, talensensibilisering en taalinitiatie toegevoegd.

<b>Type</b>	<b>Voor wie?</b>	<b>Onderwijstaal</b>	<b>Voorbeelden</b>
Eentalig onderwijs met vreemde talen als vak	Alle leerlingen (dit betekent ‘submersie’ (onderdompeling, taalbad) voor niet-moedertaalsprekers van de onderwijstaal)	Meerderheidstaal + andere talen als vak	Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen met Frans als vreemde taal (vak)
Eentalig onderwijs met vreemde talen als vak + CLIL-lesSEN (lessen van een bepaald vak in een andere taal)	Alle leerlingen (dit is ‘submersie’ voor niet-moedertaalsprekers van de onderwijstaal)	Meerderheidstaal + andere talen als vak + beperkt aantal vakken in een van de vreemde talen	CLIL in Vlaanderen, Duitsland, Nederland, Finland, ...
Onderwijs in de minderheidstaal	Sprekers van een minderheidstaal	Minderheidstaal (met meerderheidstaal enkel als vak)	Poolse scholen in Litouwen, Baskische scholen in Frankrijk
Immersieonderwijs: ‘enrichment model’	Sprekers van de dominante meerderheidstaal	Andere meerderheidstaal, officiële taal of hoge	Immersieonderwijs Nederlands in Wallonië,

		statustaal	immersieonderwijs Frans in Canada
Tweetalig onderwijs: 'transitiemodel'	Sprekers van een minderheidstaal	In de eerste fase vrij veel onderwijs in moedertaal. Maar nadien geleidelijke afname van aantal uren in moedertaal en toename van aantal uren in T2 (meerderheidstaal)	Bicultureel onderwijs in Brussel (Foyer)
Tweetalig onderwijs: 'Maintenance/ heritage language model'	Sprekers van een minderheidstaal	Tweetalig onderwijs in meerderheidstaal en minderheidstaal doorheen het curriculum	Sami-Zweeds onderwijs in Zweden (voor Sami- sprekers), Hongaars- Slovaaks onderwijs in Slovakije (voor Hongaarse minderheid), onderwijs Fries in Nederland
Tweetalig onderwijs: 'two way/dual language model'	Sprekers van een minderheidstaal + sprekers van een meerderheidstaal	Tweetalig onderwijs in meerderheidstaal en minderheidstaal	Engels-Spaans tweetalig onderwijs in VSA (voor gemengde groepen)
Tweetalig onderwijs – internationale scholen	Sprekers van een meerderheidstaal	Tweetalig onderwijs in 2 of meer meerderheidstalen	Talenprogramma van International Schools en European Schools
<i>Taalinitiatie</i>	<i>Alle leerlingen</i>	<i>Meerderheidstaal + de vreemde taal die het onderwerp is van initiatie</i>	<i>Geen vorm van systematisch onderricht: taalinitiatie Frans in Vlaanderen, als opstap naar formeel onderwijs van Frans als vak</i>
<i>Talensensibilisering</i>	<i>Alle leerlingen</i>	<i>Meerderheidstaal + talen van de wereld inclusief thuistalen (vreemde talen, dialecten, streektalen) van leerlingen als onderwerp</i>	<i>Geen vorm van systematisch onderricht: talensensibilisering in Vlaanderen, Language awareness-projecten in Europa en Amerika</i>

Figuur 7: Overzicht van vormen van meertalig onderwijs (naar: Van den Branden, 2010, p. 181. Eigen aanvullingen in cursief).



## **4.1.2 Talensensibilisering, de doelen**

De doelen van talensensibilisering situeren zich op drie domeinen: attitude (zie 4.1.2.1), kennis (zie 4.1.2.2) en vaardigheden (zie 4.1.2.3). In wat volgt bespreken we de doelen op deze drie domeinen.

### **4.1.2.1 Eerste doeldomein: attitude**

Het primaire doel van talensensibilisering is gericht op de attitude van leerlingen ten opzichte van taaldiversiteit. Talensensibilisering opent niet alleen deuren naar taaldiversiteit in de wereld maar ook naar die in de klas en op school. Door leerlingen te leren wat het is om in een diverse wereld te leven, krijgen zij de gelegenheid om open te staan voor diversiteit en verschillende taal- en cultuurgemeenschappen. Diversiteit is een bron om intercultureel begrip tussen leerlingen te ontwikkelen en te bevorderen (Cenoz & Gorter, 2010; Hélot & Young, 2006; Kenner, 2004; Schechter & Cummins, 2003). Die positieve omgang vertaalt zich concreet in een verhoogde interesse en openheid bij leerlingen voor allerlei talen in de wereld en in hun directe omgeving en, via die talen, in culturen. In dit kader leert de leerling ook vormen van sociale verhoudingen, regels en afspraken voor gedrag kennen.

Door te kijken naar de aanwezige talige en culturele diversiteit en deze rijkdom te (h)erkennen en actief in te zetten in het onderwijsleerproces, kan talensensibilisering op dit vlak ook een *verwelkomingsfunctie* toegeschreven worden, "... omdat de pedagogische activiteiten bedoeld zijn om leerlingen te verwelkomen in de diverse wereld van talen en in de diversiteit van hun eigen taal of talen" (Hélot, 2008, p. 373, vertaald uit het Engels).

### **4.1.2.2 Tweede doeldomein: kennis en bewustzijn**

Op het vlak van kennis heeft talensensibilisering als doelstelling om kennis en bewustzijn over taal, taalvariëteiten en talen te verhogen. Taalvariëteiten hangen samen met de sociale situatie die taalgebruik kan beïnvloeden. Leerlingen, maar ook leerkrachten, gebruiken verschillende talen of taalvariëteiten wanneer ze met verschillende mensen spreken. Ze spreken bijvoorbeeld dialect met familieleden, informele (jongeren)taal met vrienden en Standaardnederlands bij een presentatie of een vergadering op school. Leerlingen krijgen door talensensibilisering meer inzicht in de talige diversiteit van de wereld en de manier waarop ze zelf bepaalde talen of taalvariëteiten in sociale situaties gebruiken. Door na te gaan op welke momenten ze welke taal met wie spreken, krijgen leerlingen ook inzicht in de (meer)talige identiteiten van henzelf en hun medeleerlingen. Belangrijk hierbij is de thuistalen van de leerlingen – dat kunnen vreemde talen zijn maar ook dialecten of streektalen – erbij te betrekken waardoor hun talige identiteit in de klas een plaats krijgt en (h)erkend wordt. De (h)erkenning van talige achtergrond als rijke leerbron speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van identiteit bij leerlingen:

De klasomgeving speelt een belangrijke rol in hoe studenten zichzelf percipiëren, zowel linguïstisch als academisch. Het is belangrijk dat de school- en klasomgeving onvervalst respect voor en interesse in alle leerlingen toont, ongeacht hun culturele, etnische of linguïstische achtergrond. ...Leerkrachten moeten gevoelig zijn voor leerlingen door hen instructie en een klasomgeving aan te bieden die profiteren van en

voortbouwen op hun culturele en linguïstische diversiteit. (Carrasquillo & Rodriguez, 2002, p. 51, vertaald uit het Engels)

Door talige achtergronden van alle leerlingen te waarderen, waarderen leerkrachten hun leerlingen in hun mens-zijn waardoor zij minder geneigd zijn in een tweespalt terecht te komen tussen wat er thuis en wat er op school als waardevol wordt gezien. Uit een dergelijke basishouding blijkt dat er ook andere talige identiteiten dan ‘de’ Vlaamse bestaan en dat hun thuistalen net zo waardevolle referentiekaders en/of leerbronnen als het Nederlands (of het Standaardnederlands) zijn. Die boodschap versterkt het zelfvertrouwen en welbevinden van leerlingen met diverse taalachtergronden. Door dit verhoogde zelfvertrouwen zijn zij vervolgens in staat om de innerlijke bereidheid te ontwikkelen die nodig is om actiever deel te nemen aan activiteiten in de klas. Uit het Didenheim-project (Hélot & Young, 2006) blijkt, zoals in 3.1.3.1 uitgebreider is besproken, dat allochtone leerlingen gemotiveerder waren en meer participeerden aan de klasactiviteiten eens hun meertaligheid zich geopenbaard had (Hélot, 2008).

#### **4.1.2.3 Derde doeldomein: metalinguïstische en (meta)cognitieve vaardigheden**

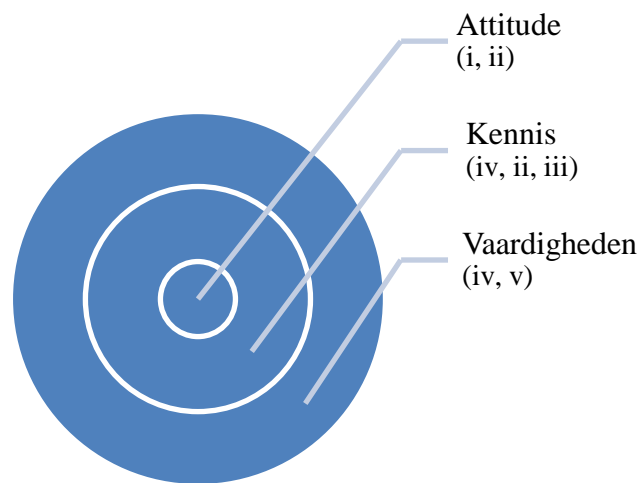
Op het vlak van vaardigheden heeft talensensibilisering als doelstelling om metalinguïstische en (meta)cognitieve vaardigheden te bevorderen. Talensensibilisering moet het ontwikkelen van het metalinguïstisch bewustzijn van leerlingen bevorderen door een groeiend inzicht in taal als fenomeen en hoe taal functioneert, en in gelijkenissen en verschillen tussen talen (in de eerste plaats vergelijkend met de moedertaal). Huidig onderzoek naar talensensibilisering laat wat betreft de ontwikkeling van metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden, evenwel gemengde resultaten zien. Om positief effect te kunnen staven, zijn er wellicht intensieve, gerichte lesactiviteiten noodzakelijk. Als leerlingen met zulke activiteiten aan de slag gaan, dan is het mogelijk dat zij onbewust belangrijke vaardigheden ontwikkelen zoals observatie, discriminatie, transfer en taalstrategieën die samen borg staan voor effectieve taalbeheersing op latere leeftijd. Vroege kennismaking met vreemde talen en het openstaan voor talen hebben, vanwege de transfer en het stimuleren van het metalinguïstische bewustzijn, mogelijk ook een positieve impact op de vaardigheid in de thuistaal, schooltaal en andere talen. Maar het effect van talensensibilisering op de verwerving van talen en schooltaal kan met huidig onderzoek niet aangetoond worden (zie 3.1.3.1). Daarvoor is er verder onderzoek nodig.

#### **4.1.2.4 Drie doelen voor alle leeftijdsgroepen**

Als we nog eens terug kijken naar de vijf doeldomeinen en de talensensibiliseringscirkel in metaperspectief (Figuur 4) die daaraan gekoppeld is (zie 3.1.1.1), dan kan er eenzelfde cirkel voor de Vlaamse onderwijscontext opgesteld worden. De doeldomeinen kunnen dan, op basis van de empirische gegevens uit de literatuurstudie, als volgt gerangschikt worden. Het primaire doel gericht op attitudevorming bevindt zich op een affectief (i) en sociaal (ii) domein. Dit domein plaatsen we in het midden van de cirkel. Dat strookt met de resultaten van de literatuurstudie: uit hoofdstuk 3 blijkt dat in het bijzonder de effecten van talensensibilisering op attitudeel vlak empirisch onderbouwd worden. Het is dan ook dit doeldomein dat tot de kern van talensensibilisering behoort.

Het tweede doel, kennis- en bewustzijnsverhoging, bevindt zich op een cognitief (iv) domein, maar kan daarnaast – door de directe link met bewustzijn over de eigen identiteit – ook gekoppeld worden aan het sociale (ii) en, bij uitbreiding, aan het emancipatorische (iii) domein. Het laatste doel – de ontwikkeling van (meta)cognitieve vaardigheden bevindt zich op een cognitief (iv) en een performance-domein (v). Merk op dat het performance-domein hier anders ingevuld wordt dan James & Garrett (1992, geciteerd in Cots, 2008, pp. 18-19) dat oorspronkelijk deden: het gaat niet over vaardigheden naar aanleiding van het leren *van* talen, maar naar aanleiding van het leren *over* talen.

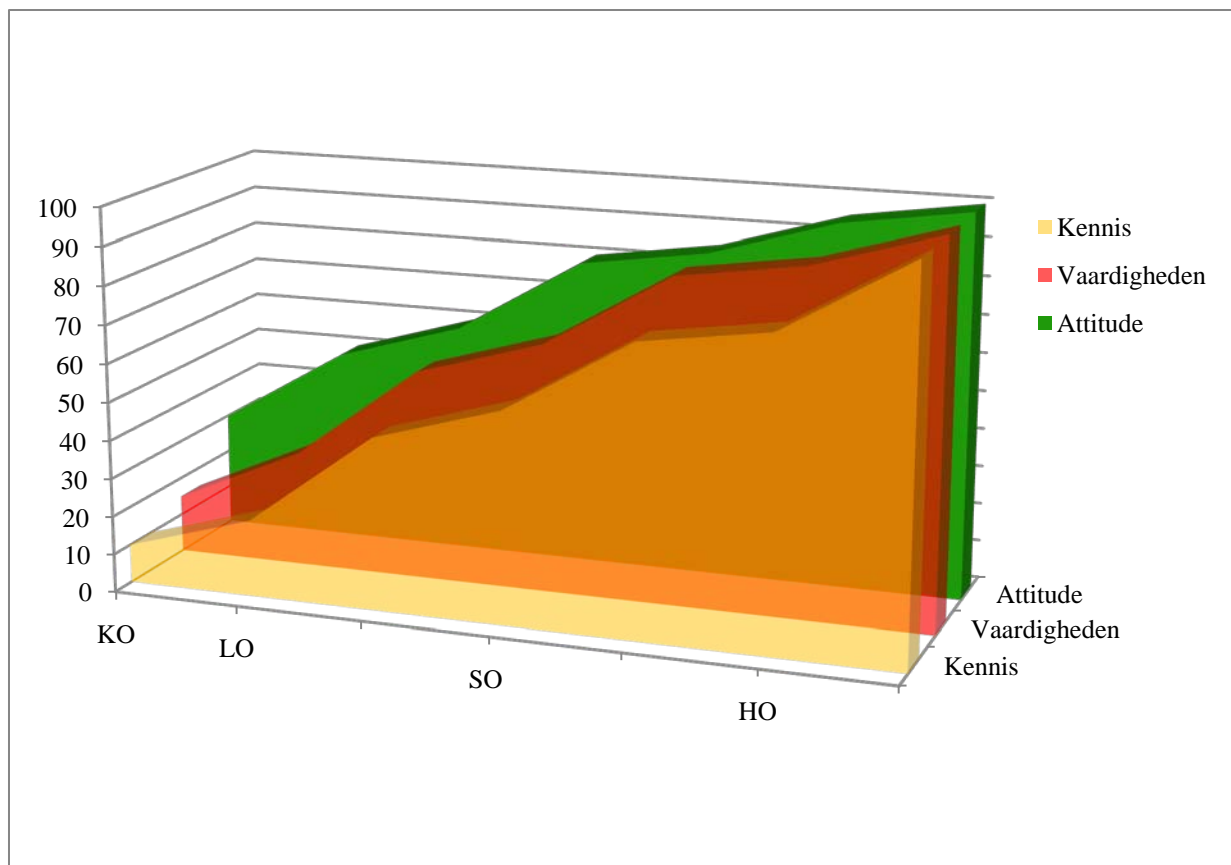
Als we bovenstaande gegevens visueel samenbrengen, dan ziet de talensensibiliseringscirkel er voor de Vlaamse onderwijspraktijk als volgt uit:



*Figuur 8: de talensensibiliseringscirkel in Vlaams perspectief*

*Legenda: i = het affectieve domein, ii = het sociale domein, iii = het emancipatorische domein, iv = het cognitieve domein, v = het performance-domein*

Alle drie de doelen gelden voor alle leerlingen van kleuteronderwijs, basisonderwijs en secundair onderwijs en kunnen daarnaast ook in opleidingen van het hoger onderwijs nagestreefd worden. Onderstaande grafiek (Figuur 9) brengt de doelen van talensensibilisering met de genoemde onderwijsniveaus in beeld. Deze grafiek is niet wetenschappelijk onderbouwd (de waarden zijn dus niet empirisch gestaafd), maar is slechts een mogelijke voorstelling om aan de drie doelstellingen, die wel uit onderzoek komen, van talensensibilisering te werken. Het wordt in de grafiek duidelijk dat de drie doelen, weliswaar op een eigen wijze, op alle leeftijden aan bod kunnen komen.



Figuur 9: talensensibiliseringscontinuüm (naar idee van resonansgroeplid Sofie Jonckheere, Foyer)  
 Legenda: KO = kleuteronderwijs, LO = lager onderwijs, SO = secundair onderwijs, HO = hoger onderwijs

Om een beeld te krijgen van hoe de drie doelen voor verschillende leeftijdscategorieën precies kunnen worden uitgewerkt, is het noodzakelijk om twee zaken te onderscheiden: (1) aan welke doelen op elk onderwijsniveau gewerkt *kan* worden, wat er met andere woorden *mogelijk* is, en (2) aan welke doelen men op elk onderwijsniveau *zou moeten* werken, wat kortom *wenselijk* is.

Allereerst bekijken we welke doelen van talensensibilisering op verschillende onderwijsniveaus aan bod kunnen komen. Het ligt voor de hand dat een dertienjarige leerling meer toe zal zijn aan de verwerving van kennis en metalinguïstische vaardigheden dan een kleuter. Toch betekent dit niet dat er bij kleuters daarom uitsluitend aan attitude gewerkt kan worden. Bovenstaande grafiek laat zien dat alle drie de doelen op alle onderwijsniveaus aan bod kunnen komen. Het gaat dus niet zozeer over de vraag welk doel op welk onderwijsniveau het meest aan bod komt, maar hoe voor verschillende leeftijdsgroepen deze doelen inhoudelijk en didactisch aan bod komen. Sleutelwoorden zijn dus: *inhoud* en *methode*. Per onderwijsniveau kunnen, enerzijds, andere inhouden aan bod komen, maar kan, anderzijds, een bepaalde inhoud (bijvoorbeeld het nut van dialecten) meer in de diepte of de breedte uitgewerkt worden. Ook zal de didactische aanpak aangepast worden aan de cognitieve en sociale ontwikkeling en de leerbehoeften van de leerlingen in de klas. Bij kleuters kan er bijvoorbeeld op een ervaringsgerichte en concrete manier aan hun metalinguïstisch bewustzijn en aan kennis over talen gewerkt worden. Een voorbeeld is de activiteit 'Lettermonster' uit het pakket *Talen op kier. Talensensibilisering voor het basisonderwijs* (Jonckheere, De Doncker, & De Smedt, 2009). Deze activiteit gaat over het lettermonster dat alle letters in zijn eigen land en in de buurlanden opeet. Wanneer hij in zijn

grot (de kleuterklas) de letters uitspuwt, moeten de kleuters helpen om de inwoners van elk land de letters terug te geven. De kleuters zoeken alle Arabische, Griekse, Chinese, Hebreeuwse ... lettertekens bij elkaar en bergen ze op in het juiste zakje. De letters die het monster niet uitgespuwd heeft, maken ze zelf bij. Tijdens deze activiteit ervaren de kleuters op een speelse en inductieve manier dat het Latijnse schrift slechts één van vele is.

Er zijn dus verschillende toepassingsmogelijkheden voor de drie doelen op verschillende onderwijsniveaus. Dat is één zaak. Een andere zaak is wat er *wenselijk* is: aan welke doelen men met andere woorden op een bepaalde leeftijd de voorkeur geeft, en waarom. Hoewel men bij leerlingen van de secundaire school eerder kennisgericht aan talensensibilisering zal werken, is het niet zo dat attitudevorming voor hen minder belangrijk zou zijn of niet aan bod kan komen. Omdat een adolescent denkbeelden over zichzelf en de wereld om zich heen aan het ontwikkelen is en de al opgebouwde attitudes wellicht in vraag begint te stellen, is het wenselijk dat er ook bij hen aan attitude gewerkt wordt. In het kader van bewustwording van hun identiteit en (her)opbouw van hun wereldbeeld is attitudevorming dus ook voor leerlingen in het secundair onderwijs heel zinvol en relevant.

Alle doelen van talensensibilisering zijn dus voor alle leeftijden belangrijk, al krijgen de inhoud en de methode een andere vorm. Bij kleuters, bijvoorbeeld, kunnen meertalige bakkerijmpjes aan hun openheid ten opzichte van talige diversiteit werken. Bij oudere leerlingen kan dat door hun houdingen ten opzichte van 'goede' en 'slechte' talen bespreekbaar te maken en daarover te reflecteren. In de les Grieks (of een andere taal) kan een leerkracht talensensibiliserend te werk gaan door bij de bespreking van de geschiedenis van het Grieks, dat door moeilijke contacten tussen steden onderling geen eenheidstaal vormde maar uit verschillende dialecten bestond, in te gaan op het concept 'dialect' (naar idee en klaspraktijk van Iris Philips, leerkracht secundair onderwijs). Op dat moment kan de link gelegd worden naar de eigen talenomgeving van de leerlingen: wat vinden zij van dialecten? Zijn die 'beter' of 'slechter' dan de standaardvariant van een taal? Waarom? Een andere mogelijkheid om bij adolescenten aan attitude te werken, is door een recent krantenbericht over het uitsterven van talen te laten lezen en vervolgens de vraag te stellen wat de leerlingen daarvan vinden (naar een idee van Nora Bogaert, CTO-medewerker). Zijn alle talen bijvoorbeeld evenveel waard? Is het jammer dat talen uitsterven, of juist niet? Denken ze dat hun eigen thuistaal of thuistalen kunnen uitsterven? Het krantenbericht in onderstaand kader (Figuur 10) kan als vertrekpunt van die dialoog dienen.

## Laatste spreker van de taal Bo is overleden

*Geschreven door Tim Kraaijvanger op 4 februari 2010 om 18:13 uur*

Boa Sr. is overleden. Zij was de laatste persoon die vloeiend de taal Bo sprak, de taal van de Andamanen, een eilandengroep ten oosten van India. Een van 's werelds oudste culturen is nu uitgestorven. De taal Bo overleefde de tsunami in 2004, de Japanse bezetting en de ziekten die de Britten meebrachten.

Bo is één van de tien oude talen van de Andamanen. Ondanks dat onderzoekers de taal hebben onderzocht, kon Boa Sr. de afgelopen jaren moeilijk met anderen praten in haar moedertaal. Zelfs andere Andamaanse stammen konden de liedjes en verhalen van Bo niet begrijpen. Naast Bo sprak Boa Sr. twee andere talen: Hindi en een lokale taal.

“Het verlies van Boa Sr. is niet alleen een verlies voor de gemeenschap van de Andamanen”, vertelt linguïst Narayan Choudhary van de Jawaharlal Nehru universiteit. “Het is ook een verlies voor antropologie, linguïstiek, geschiedenis, psychologie en biologie.”

In 1858 werd het eiland gekoloniseerd door Britten. Sindsdien verliest het eiland – dat momenteel wordt bestuurd door India – grip op haar inwoners. In 1858 waren er nog 5.000 mensen die één van de tien oude Andamaanse talen konden spreken. Tegenwoordig zijn het er slechts 52. Veel van de overlevenden zijn verslaafd aan alcohol.

Tot het eind was Boa Sr. een kweek vrouwetje. Zo klom ze in 2004 in een boom, toen een tsunami grote schade aanrichtte op haar eiland. Hierdoor wist ze de ramp te overleven.

Bron: *Scientias, nieuws over wetenschap en technologie*, gedownload via <http://www.scientias.nl/laatste-spreker-van-de-taal-bo-is-overleden/3930>

*Figuur 10: voorbeeld van een krantenbericht over het uitsterven van talen*

Het onderwerp ‘de magie van talen’ (Crystal, 1987) is ook een interessant thema dat voor verschillende leeftijden uitgewerkt kan worden om aan talensensibilisering te werken. Voor kleuters kan het gaan om de kracht van toverwoorden of de taal van dieren, voor leerlingen in het lager onderwijs over spreuken waarmee heksen, tovenaars en dokters (of zij zelf) magische drankjes bereiden en voor leerlingen in het secundair onderwijs kan het gaan om de kracht van woorden die in reclame gebruikt worden of die tijdens een huwelijk uitgesproken worden. Leerlingen kunnen zich dan afvragen wat er zo speciaal is aan taal in die situaties: wat doet taal? Denken zij dat taal de kracht heeft om bepaalde situaties te realiseren? Kun je ook getrouwd zijn zonder dat de gemeenteambtenaar of de pastoor zegt dat je getrouwd bent? Gebruiken de leerlingen zelf ‘magische’ woorden als ze bijvoorbeeld ziek zijn en gauw beter willen worden, of als ze een toets gaan maken? Of een belangrijke wedstrijd hebben met de sportclub?

Het is in het kader van ‘de magie van talen’ ook interessant om hun eigen namen onder de loep te nemen. Basisschoolleerlingen kunnen over hun eigen naam nadenken: vinden ze die mooi? Weten ze of hun naam een betekenis heeft? Hadden ze liever een andere naam gehad of misschien een geheime naam die alleen vrienden mogen weten? Volksstammen in Australië en Nieuw Zeeland geven hun leden bijvoorbeeld twee namen: een publieke naam voor algemeen gebruik en een geheime naam die alleen de nauwste gemeenschapsleden en God kennen. De geheime naam van een persoon leren kennen is in die zin dus een fijngevoelige en heel persoonlijke zaak. Het is interessant om te vragen wat de leerlingen daarvan vinden en of hun ouders hen ook soms anders noemen, door bijvoorbeeld een koosnaam te gebruiken. Tot slot is het ook interessant om te vragen of de leerlingen het fijn vinden om hun eigen naam uit te spreken. Of sluiten ze zich aan bij de Sakalavas in Madagaskar die liever niet hun eigen naam noemen en aan iemand anders vragen om hen aan vreemden voor te stellen (Crystal, 1987)?

Het is met bovenstaande voorbeelden duidelijk geworden dat talensensibilisering op alle onderwijsniveaus mogelijk en wenselijk is. De vraag is niet of het ene doel meer op het ene onderwijsniveau aan bod moet komen dan op het andere onderwijsniveau. Alle drie de doelen zijn immers voor alle onderwijsniveaus mogelijk en wenselijk. De vraag is wél welke inhoud er per doel aan bod komt en op welke wijze leerlingen met die inhoud aan de slag gaan. Hierbij zijn *inhoud* en *methode* als sleutelwoorden geïdentificeerd en moet er aandacht zijn voor de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van de betreffende leerlingen en hun persoonlijke leerbehoeften. Meer praktijkvoorbeelden bij de uitwerking van de doelen van talensensibilisering voor verschillende leeftijdsgroepen zijn te vinden in de Wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk: *’t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten.*

## **4.2 Talensensibilisering in een Vlaamse klas**

### **4.2.1 De ontwikkelingsdoelen en eindtermen**

Talensensibilisering sluit aan bij wat leerlingen aan het einde van hun schoolloopbaan moeten kunnen en kennen. In de eindtermen (kleuteronderwijs) en de ontwikkelingsdoelen (lager onderwijs) van de Vlaamse overheid (zie [www.ond.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be)) en in de uitgangspunten (waarop de ontwikkelingsdoelen en eindtermen gebaseerd zijn), zijn er een aantal duidelijke

aanknopingspunten met talensensibilisering terug te vinden. Voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs sluit talensensibilisering aan bij de volgende richtlijnen:

#### *Kleuteronderwijs*

- Talensensibilisering sluit aan bij het volgende uitgangspunt van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor het kleuteronderwijs:

De kinderen ontwikkelen hun luister- en spreekvaardigheid bij verhalen, bij het vertellen aan de hand van prenten, tekeningen, schilderwerk, bij het spel in de zandtafel en bij het vrije spel. Ze krijgen zin om in prentenboeken te kijken en verhalen na te vertellen. Ze ontdekken dat boodschappen visueel kunnen worden bewaard en daardoor opnieuw kunnen worden opgeroepen. Door hun ervaringen via de taal aan elkaar mee te delen en door naar elkaars ideeën en commentaren te luisteren, leren de kinderen dat hun **persoonlijke** manier van spreken doeltreffend is en gerespecteerd wordt. (*Kleuteronderwijs: Uitgangspunten Nederlands*, gedownload via <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/kleuter/uitgangspunten/nederlands.htm>)

- Talensensibilisering sluit eveneens aan bij het ontwikkelingsdoel Nederlands – Taalbeschouwing.

#### *Lager onderwijs*

- Talensensibilisering sluit aan bij ‘Uitgangspunt 1.2.3 Taalbeschouwing’ behorend bij de eindtermen Nederlands:

Hedendaags taalonderwijs sluit ook aan bij het ontluikend nadenken van jonge kinderen over taal en over eigen en andermans taalgebruik. Dat nadenken noemt men taalbeschouwing. Het specifieke van het onderwijs in taalbeschouwing is dat het kinderen ondersteunt om in natuurlijke situaties met meer diepgang over taal en taalgebruik na te denken, te **reflecteren**. (*Uitgangspunten Nederlands, lager onderwijs*, gedownload via [http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/nederlands\\_2009.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/nederlands_2009.htm))

- Talensensibilisering sluit ook aan bij ‘Uitgangspunt 1.2.4 (Inter)culturele gerichtheid’ behorend bij de eindtermen Nederlands, waarin wordt aangegeven dat het creëren van openheid ten opzichte van talige diversiteit zich niet beperkt tot een bepaald vak:

Het bewustzijn ervan, de openheid ervoor, het herkennen ervan, begint al voor de effectieve vreemdetaalverwerving en loopt niet samen met vakgrenzen. Overall waar taal aan de orde is speelt het een rol, zowel binnen één taal als tussen talen. [...] Deze component mag niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor een cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van culturen. Daarom dienen leerlingen inzicht te krijgen in hun eigen referentiekader: de algemene samenhang van alle factoren die voor hen, op een zeker ogenblik in hun ontwikkeling, de psychische werkelijkheid vormen. (*Uitgangspunten Nederlands, lager onderwijs*,



gedownloaded via  
[http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/nederlands\\_2009.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/nederlands_2009.htm))

- Talensensibilisering sluit ook aan bij ‘Uitgangspunt 1.2.5 Attitudes’ behorend bij de eindtermen Nederlands:

Behalve taalvaardigheid en taalbeschouwing wil men door taalonderwijs ook houdingen of **attitudes** ontwikkelen. Voor een goede persoonlijke ontwikkeling en om behoorlijk te functioneren in de maatschappij hebben mensen inderdaad bepaalde attitudes nodig. Voorbeelden daarvan zijn: bereid zijn om naar anderen te luisteren, voor de eigen mening uitkomen en zin hebben in lezen. (*Uitgangspunten Nederlands, lager onderwijs*, gedownloaded via [http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/nederlands\\_2009.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/nederlands_2009.htm))

- Talensensibilisering sluit eveneens aan bij het domein Nederlands – Taalbeschouwing.
- Talensensibilisering sluit tevens aan bij het domein Nederlands – (Inter)culturele gerichtheid.

#### *Secundair onderwijs*

- Talensensibilisering sluit aan bij de vakgebonden eindtermen Nederlands – Taalbeschouwing (uitgezonderd: tweede en derde graad BSO).
- Talensensibilisering sluit eveneens aan bij de vakgebonden eindtermen Nederlands – (Inter)culturele gerichtheid (uitgezonderd: tweede en derde graad BSO, KSO, TSO, ASO).
- Talensensibilisering sluit eveneens aan bij de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen wat betreft de ontwikkeling van een open en constructieve houding, respect en zelfbeeld.

Het bijzondere aan talensensibilisering is dat het gecombineerd kan werken aan bovenstaande uitgangspunten, ontwikkelingsdoelen en eindtermen zonder dat het als een apart vak in het curriculum opgenomen moet worden. Talensensibilisering krijgt immers vakoverschrijdend vorm en werkt niet alleen aan de ontwikkeling van kennis van talige diversiteit en metalinguïstische vaardigheden, maar ook aan een positieve attitude tegenover talige diversiteit, de bereidheid om over talen na te denken en dit als fijn en uitdagend te ervaren. Talensensibilisering is dus geen eiland in het curriculum, maar een rivier die door de verschillende vakken van ieders schoolloopbaan kronkelt.

#### **4.2.2 De leerkracht**

De vraag is nu hoe de hierboven besproken doelen in de Vlaamse klaspraktijk concreet tot uiting moeten komen. Talensensibilisering in een Vlaamse klas hangt nauw samen met de individuele leerkracht en, daaraan gerelateerd, met een aantal randvoorwaarden die ingevuld moeten worden.

We hebben in paragraaf 3.1.4.2 de volgende randvoorwaarden geïdentificeerd:

1. Onderwijsverantwoordelijken: sensibilisering en informering
2. Leerkrachten: basiscompetenties en opleiding
3. Leerkrachten: ondersteuning en begeleiding
4. Curriculum: integratie
5. Curriculum: materialen
6. Schoolbeleid: integrale aanpak
7. Ouders en lokale gemeenschappen: communicatie en participatie.

De invulling van bovenstaande voorwaarden is noodzakelijk om talensensibilisering duurzaam te implementeren. Materiaalverstrekking en een vormingsprogramma volstaan niet om talensensibilisering succesvol in de Vlaamse onderwijspraktijk te implementeren. Uit de literatuurstudie blijkt dat het heel belangrijk is om aan de basishouding en basiscompetenties van leerkrachten te werken door middel van ondersteuning en samenwerking binnen het schoolteam en een integrale aanpak op schoolniveau (zie 3.1.4.2). Ook het promoten van talensensibilisering is belangrijk om het concept en de doelstellingen ervan te verspreiden. Met de Wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten* hopen we daaraan een eerste bijdrage te leveren.

Op het niveau van de leerkracht is een belangrijke vraag welke kennis en welke praktijk er nodig is om aan talensensibilisering te werken. Het gaat dan over de verbinding tussen wat leerkrachten (moeten) weten over taal of talen, enerzijds, en hun dagelijkse pedagogische praktijk, anderzijds (Andrews, 2008). Er is geen één-op-éénrelatie tussen declaratieve en procedurele kennis aangaande talensensibilisering. Met andere woorden: goede intenties hoeven niet altijd tot goede praktijken te leiden. Goede intenties kunnen ook tot stereotiepe praktijken leiden, waarin leerlingen zich omwille van hun talige achtergrond geïsoleerd in plaats van (h)erkend voelen. Leerkrachten hoeven zich van een dergelijke discrepantie tussen 'zeggen/denken' (intenties) en 'doen' (praktijk) niet bewust te zijn. Zelfs voor meer geoefende leerders, zoals leerkrachten, is de transfer van kennis naar praktijk, en andersom, dus allesbehalve vanzelfsprekend.

We bekijken allereerst welke kennis leerkrachten nodig hebben om aan talensensibilisering te werken. Daarna gaan we in op de gewenste pedagogische houding in de dagelijkse klaspraktijk en hoe die, ondanks de niet vanzelfsprekende transfer van kennis naar praktijk, bewerkstelligd kan worden.

#### *Basiskennis om talensensibiliserend les te geven*

Hoewel talensensibilisering op leerkrachtniveau geen onomstreden concept is en er tot op de dag van vandaag weinig onderzoek is uitgevoerd dat talensensibilisering op leerkrachtniveau nagaat of evalueert (zie 3.1.3.2), kan er wel ingegaan worden op vragen die in de Vlaamse klaspraktijk leven. Vlaamse leerkrachten zullen zich allicht afvragen of zij de talen die bij talensensibilisering aan bod komen, zelf moeten kunnen beheersen (Cenoz & Gorter, 2010). Dat is echter niet het geval. Het is niet zo dat leerkrachten alle talen die bij talensensibilisering aan bod kunnen komen, moeten beheersen om er aandacht aan te besteden (de vreemdetalvakken vormen hierop uiteraard een uitzondering). Daarvoor zijn er twee redenen: (1) talensensibilisering kan heel zin- en kwaliteitsvol zijn zonder dat de leerkracht de besproken talen (perfect) beheerst, en (2) leerlingen, ouders en collega's kunnen, als gebruikers van hun moedertalen of kenners van bepaalde vreemde talen of dialecten, de

expertrol opnemen. Zij vormen, als sprekers en/of schrijvers van die talen, inspiratiebronnen voor de leerkrachten die talensensibiliserend lesgeven. Welke inspiratiebronnen leerkrachten nog meer kunnen inzetten om aan talensensibilisering te werken, is uitgewerkt in de Wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk.

Of leerkrachten ook metalinguïstische kennis moeten hebben, en welke dan precies, blijkt niet duidelijk uit de geraadpleegde onderzoeksliteratuur (zie 3.1.3.2). Daarvoor is verder onderzoek nodig.

#### *Basishouding om talensensibiliserend les te geven*

De basishouding is een belangrijk gegeven om succesvol aan talensensibilisering te werken. Daarmee bedoelen we welke houding de individuele leerkracht, en het schoolteam waartoe hij behoort, aanneemt ten opzichte van onderwezen en niet-onderwezen talen op school. Daarbij hoort ook de vraag in hoeverre de leerkracht in staat is het taaldeficit-denken in het onderwijs te doorbreken. Als de leerkracht zelf op zo'n manier denkt, dan is het niet ondenkbaar dat hij de heterogeniteit aan thuistalen van zijn leerlingen als een probleem beschouwt en/of ervaart en zijn leerlingen zich, bijgevolg, genoodzaakt voelen om hun talige identiteit bij de schoolpoort af te schudden en zo snel mogelijk over te schakelen op de dominante taal, het Nederlands (Cenoz & Gorter, 2010). Het is evenwel zaak niet vanuit een probleemsituatie of -ervaring te vertrekken waarin het Nederlands verdrongen wordt door andere talen en talensensibilisering als een bestrijdingsmiddel wordt beschouwd, maar vanuit het bewustzijn in een taaldiverse wereld te leven en talensensibiliseringsactiviteiten als een kans te zien om die talige diversiteit actief te benutten in de onderwijspraktijk. Het is daarbij van belang dat de leerkracht zich niet alleen bewust is van het bestaan van verschillende talen op school maar ook gevoelig is of wordt voor zijn eigen perceptie, en die van zijn leerlingen, op de aanwezige talen. Of, treffend verwoord: “De enige visies op taal die echt belangrijk zijn in de klas, zijn de visies die leerkrachten en leerders in hun hoofd hebben opgebouwd” (Bolitho & Tomlinson, 1995, geciteerd in Andrews, 2008, p. 290, vertaald uit het Engels).

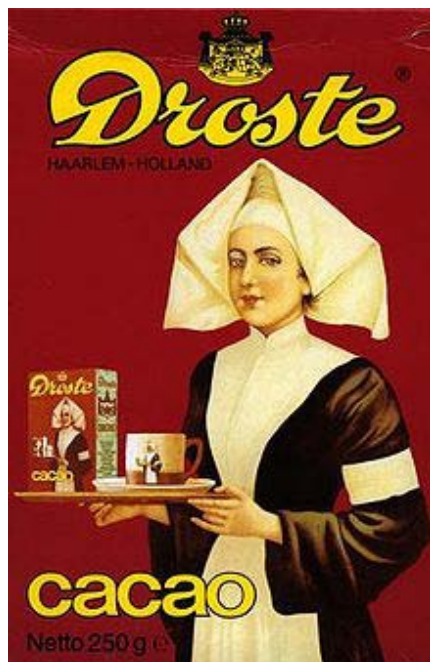
De hamvraag is hoe je een positieve basishouding ten opzichte van talige diversiteit bij leerkrachten bereikt. Het gaat daarbij om een wisselwerking tussen ervaringen en bewustzijn. Instapactiviteiten, ‘talensensibilisering voor dummies’, kunnen hiervoor een interessante insteek zijn. Uit de literatuur blijkt dat deelname aan acties en projecten met betrekking tot talensensibilisering ook leerkrachten lijkt te sensibiliseren en bewust te maken (zie 3.1.3.2). Door leerkrachten enkele concrete ervaringen met talensensibilisering aan te bieden, maar ook – een stap verder – door hen bij collega's te laten meekijken die wellicht al langer met talensensibilisering bezig zijn of door samen een talensensibiliseringsactiviteit voor hun leerlingen op te zetten (*team teaching*), kunnen leerkrachten ervaren dat talensensibilisering werkt.

Als met talensensibilisering het klasklimaat verbetert, als er meer respect tussen leerlingen met verschillende talige achtergronden ontstaat, als de stillere leerling achterin de klas meegetrokken wordt in de activiteit en open bloeit, dan doen leerkrachten positieve ervaringen op met talensensibilisering. Kortom: het uitvoeren van concrete lesactiviteiten beïnvloedt hun basishouding ten opzichte van talige diversiteit in de samenleving en in hun klas in positieve zin. Zoals in hoofdstuk 3 is besproken, komen de volgende kernwoorden regelmatig in de onderzoeken terug: *openheid, nieuwsgierigheid, belangstelling, verbreding van visie en horizon* (zie 3.1.3.2). Hoe leerkrachten met talensensibilisering in de klas aan de slag kunnen en dergelijke ervaringen kunnen opdoen, wordt behandeld in de Wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk.

## 4.3 Talensensibilisering binnen talenbeleid op een Vlaamse school

### 4.3.1 Allemaal aan de slag! Het Droste-effect

Het is niet alleen belangrijk dat de individuele leerkracht met talensensibilisering aan de slag gaat en positief met talige diversiteit omgaat, maar ook dat zijn collega's en de directie van de school eenzelfde standpunt inneemt. Net zoals op Figuur 11 een herhaald Droste-motief op verschillende niveaus te zien is, is het voor een succesvolle talensensibiliseringsaanpak van groot belang om een positieve houding op *alle* niveaus te introduceren en, vervolgens, te behouden. Als dat lukt, dan spreken we van een *Droste-effect*. Dat betekent dat een motief (houding) op verschillende niveaus (leerling, klas, school) terugkomt.



Figuur 11: Het Droste-effect (Droste ©)

Vertaald naar organisaties betekent het Droste-effect dat je op hetzelfde moment een herhaling van hetzelfde idee of gedrag moet zien op verschillende niveaus. Zowel trainer, als leerling, als docent, als schoolleider toont bepaald gedrag en geeft daarmee uiting aan de onderliggende overtuigingen. Wanneer dit Droste-effect niet optreedt, is de verandering mislukt. (Sysling, 2002, p. 82)

Maar: hoe doe je dat? Hoe geef je talensensibilisering een goede plaats op school zodat de leerkrachten en de leerlingen dezelfde overtuiging uitdragen? Dat kun je doen door talensensibilisering op te nemen in een taal- of talenbeleid. Een taal- of talenbeleid gaat, in het kort, over de vraag hoe een schoolteam omgaat met taal en talen.

Wat is het verschil tussen een taal- en talenbeleid? Bij een *taalbeleid* richt je je op de verhoging van de taalvaardigheid van de leerlingen in één taal. In Vlaanderen zal dat het Nederlands zijn. Talensensibilisering kun je binnen taalbeleid inzetten om de talige identiteit van alle leerlingen te (h)erkennen waardoor hun welbevinden verhoogd wordt en hun motivatie om talen, waaronder het Nederlands, te leren toeneemt. We moeten er echter voor waken dat taalbeleid niet versmald wordt tot de verhoging van de taalvaardigheid Nederlands.

Talenbeleid op school bekommert zich nog te vaak alleen om de positie en het gebruik van het Nederlands in en buiten de klas. In het beste (slechtste?) geval komen de talen en taalvariëteiten van de leerlingen op een negatieve wijze aan bod, namelijk als verbod. En hier laten we heel wat kansen liggen. (Van Gorp, 2005, p. 44)

Bij een *talenbeleid* wordt er niet één maar worden er verschillende talen en taalvariëteiten in de kijker gezet. Dan gaat het om de verhoging van de taalvaardigheid van leerlingen in verschillende talen. In Vlaanderen zal dat het Nederlands en de vreemdetaalvakken betreffen. Talensensibilisering verdient in een talenbeleid een plaats, omdat het de motivatie om verschillende talen te leren verhoogt en in die zin ingezet kan worden om de motivatie, de nieuwsgierigheid en de drijfveren om talen te verwerven aan te zwengelen.

Samengevat kunnen we *talenbeleid* als volgt definiëren:

Een talenbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de leerbehoeften van de leerlingen op het vlak van talen met het oog op het bevorderen van hun algemene ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten (naar: Van den Branden, 2010). Talenbeleid is voor elke school van belang.

In wat volgt, staat de talensensibilisering in een beleid op school centraal. Omwille van de aard van talensensibilisering, gericht op een veelheid van talen, wordt de bespreking toegespitst op een *talenbeleid*, waarin talensensibilisering het best tot z'n recht kan komen. Voor wie meer wil weten over het opzetten van een taalbeleid op school kan terecht in de volgende twee handboeken:

- *Handboek taalbeleid basisonderwijs* (Van den Branden, 2010)
- *Handboek taalbeleid secundair onderwijs* (Bogaert & Van den Branden, 2011).

### **4.3.2 Een krachtig talenbeleid**

Talenbeleid is dus gericht op de taalontwikkeling van leerlingen. Door talensensibilisering in een talenbeleid op te nemen, is het de bedoeling dat er aan de drie doelen – attitudeverandering, kennis- en bewustzijnsverhoging en de ontwikkeling van metalinguïstische en (meta)cognitieve vaardigheden – gewerkt wordt. Dat zijn de directe doelen. Er is daarnaast ook een indirect doel. Door talensensibilisering op te nemen in een talenbeleid is het ook de bedoeling dat de algemene taalontwikkeling van leerlingen verbetert, dat zij hun onderwijsresultaten kunnen verhogen en dat zij tot betere vormen van leren komen.

Om deze doelen te bereiken, zijn er een aantal kenmerken of voorwaarden waaraan een talenbeleid moet voldoen. Die kenmerken zijn de volgende:

- (1) doelgericht
- (2) taalgericht
- (3) structureel
- (4) strategisch
- (5) dialoog
- (6) schoolspecifiek
- (7) samenhang.

In wat volgt worden de kenmerken, in het licht van inpassing van talensensibilisering in een krachtig talenbeleid op school, systematisch besproken.

#### *Kenmerk 1: doelgericht*

Het 1e kenmerk, doelgericht, houdt in dat scholen de vraag beantwoorden welke doelen zij op leerling-, klas- en schoolniveau willen bereiken en welke concrete acties zij daaraan koppelen. Concreet voor talensensibilisering betekent dit dat scholen nadenken over welk(e) doel(en) zij, in het licht van hun specifieke situatie en context, belangrijk vinden en waaraan zij de komende schooljaren willen werken. Een school kan daarvoor de talensensibiliseringscirkel raadplegen en bepalen of zij voornamelijk aan de attitude van leerlingen ten opzichte van de talige diversiteit willen werken, aan de kennis over die talige diversiteit en/of aan metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden. De school houdt daarbij de specifieke leerlingen in het oog: welke taalbehoeften hebben zij? Aan welke van drie doelen zijn zij het meest toe? Het is mogelijk dat de nadruk op en de uitwerking van de doelen voor verschillende leeftijdsgroepen verschilt. Zoals gezegd zal er bij kleuters op een andere manier aan attitude, kennis en vaardigheden gewerkt worden, dan bij adolescenten (zie het talensensibiliseringscontinuüm, Figuur 9 in 4.1.1).

#### *Kenmerk 2: taalgericht*

Het 2e kenmerk, taalgericht, betekent dat een schoolteam zich buigt over de vraag hoe ze omgaat met taal en hoe die omgang verbeterd kan worden. In de bovenstaande vraag gaat *taal* allereerst over het Nederlands als middel (het onderwijs wordt in het Nederlands gegeven, behalve bij vreemde taalvakken of Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC)) en als doel (de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen Nederlands). Daarnaast verwijst *taal* ook naar alle andere talen die bij talensensibilisering aan bod kunnen komen, inclusief de thuistalen van leerlingen. Die thuistalen kunnen andere talen dan het Nederlands zijn maar ook dialecten of streektaalen en dus variëteiten van het Nederlands. Een schoolteam vraagt zich af, zeker wanneer het met talensensibilisering wil starten, hoe ze met al die talen en de thuistalen van leerlingen omgaat – binnen en buiten de lessen, in de wandelgangen, op het speelplein, en buiten de talensensibiliseringsmomenten in de klas. Is de school bijvoorbeeld al talenvriendelijk en speelt de school in op wat de leerlingen meebrengen aan talen, of niet? Weten de leerkrachten bijvoorbeeld welke talen hun leerlingen spreken en welke gevoelens ze bij die talen hebben?

Talensensibilisering gaat dus over meer dan bepaalde lesactiviteiten in de klas. Talensensibilisering is intrinsiek verbonden met de vraag, en het antwoord, welke houding een schoolteam ten opzichte van meertaligheid aanneemt.

#### *Kenmerk 3: structureel*

Het 3e kenmerk, structureel, houdt in dat het hele schoolteam zich met het talenbeleid bezighoudt. Om van een succesvol talenbeleid te kunnen spreken, moet elk lid van het schoolpersoneel zich inzetten. Niet alleen de directie, coördinatoren en leerkrachten, maar ook de secretariaatmedewerkers en de conciërges. Stel: bij hun leerkracht die talensensibiliserend

lesgeeft, zijn andere talen welkom, maar de conciërge wil geen andere talen in zijn nabijheid horen. Dergelijke tegenstrijdige signalen werken een succesvolle implementatie van een talenbeleid tegen. Een talenbeleid is dus een zaak van iedereen (cf. het *Droste-effect*).

Talensensibilisering is pas succesvol wanneer het structureel op school wordt opgenomen en wanneer elke individuele leerkracht, zowel intentioneel als spontaan, momenten aangrijpt om uitstapjes te maken naar de talige diversiteit van de wereld en die van zijn leerlingen. Doordat talensensibilisering geen systematisch onderricht en geen apart vak binnen het curriculum is, zijn er geen ingrijpende veranderingen nodig om talensensibilisering in het huidige onderwijssysteem in te voeren. Het is de kleinschaligheid en het gegeven dat elke leerkracht, ook de niet-taalspecialist, elke dag talensensibiliserend kan werken, dat de structurele inpassing ervan op schoolniveau mogelijk is.

#### *Kenmerk 4: strategisch*

Het 4e kenmerk van een talenbeleid, strategisch, houdt in dat je planmatig te werk gaat. Dat betekent dat er in de planningsfase, tijdens het uitvoeren van concrete acties en tijdens de terugblik op de uitvoering van die acties de acties zelf steeds worden afgewogen tegenover de doelen. De talenbeleidscyclus geeft dergelijk proces visueel weer:



*Figuur 12: Talenbeleidscyclus (Naar: Taalbeleidscyclus, Van den Branden, 2010, p. 19)*

Dit proces geldt ook voor het starten met talensensibilisering binnen een talenbeleid. Een school doorloopt dan bovenstaande cyclus, specifiek gericht op talensensibilisering. Bij acties kan er bijvoorbeeld gedacht worden aan klasgebonden acties en aan activiteiten waaraan de hele school deelneemt. Bijvoorbeeld: tijdens een schoolevenement zijn de anderstalige

ouders, zoals de moeders van de Kaap-groep,<sup>3</sup> en de ouders die het plaatselijke dialect spreken aanwezig om verhaaltjes voor te lezen in hun eigen taal.

Hoe een school de talenbeleidscyclus kan doorlopen, komt aan bod in het *Handboek taalbeleid basisonderwijs* (Van den Branden, 2010) en het *Handboek taalbeleid secundair onderwijs* (Bogaert & Van den Branden, 2011). In beide handboeken vinden leerkrachten en directies heel wat relevante en interessante achtergrondinformatie, gestoffeerd met krachtige praktijkvoorbeelden, om een taalbeleid op de eigen school op te zetten.

#### *Kenmerk 5: dialoog*

Het 5e kenmerk, dialoog, gaat erover dat een goed talenbeleid pas tot stand kan komen door samenwerking en communicatie tussen de verschillende leden van een schoolteam. Die dialoog kan beginnen met de vraag welke leerkrachten, bewust of onbewust, al aan talensensibilisering doen. Het is mogelijk dat individuele leerkrachten zich op verschillende treden bevinden en dat de één al wat verder staat dan de ander. Dat is positief. Die individuele verschillen bieden immers kansen om leerkrachten samen met talensensibilisering aan de slag te laten gaan en van elkaar te laten leren.

In de dialoog moet daarnaast ook de basishouding van leerkrachten ten opzichte van de talige diversiteit voortdurend onderwerp van gesprek en reflectie gemaakt worden. De vraag ‘Hoe zit het met onze eigen attitudes ten opzichte van talige diversiteit?’ komt in die gesprekken meermaals aan bod. Ook nadat er op klas- en/of schoolniveau enkele acties zijn uitgevoerd (zie talenbeleidscyclus, Figuur 12) of nadat leerkrachten eerste ervaringen hebben opgedaan met talensensibilisering, is de basishouding ten opzichte van talige diversiteit onderwerp van dialoog en reflectie. Naar aanleiding van de activiteiten die leerkrachten met hun leerlingen hebben uitgeprobeerd, denken ze na over hun perceptie op talige diversiteit. Een belangrijke vraag is ook hoe de leerlingen de activiteiten hebben ervaren en hoe het komt dat de aanpak van een leerkracht misschien beter werkte dan de aanpak van zijn collega.

In het basisonderwijs komt een dialoog meestal gemakkelijker op gang dan in het secundair onderwijs, waar er meer grenzen tussen schoolvakken te vinden zijn. Die grenzen tussen schoolvakken kunnen dermate verankerd zijn dat het in eerste instantie onnatuurlijk voor leerkrachten kan voelen om over de eigen vak- en klasmuren heen te kijken. Voor het opzetten van een talenbeleid is het echter essentieel om met elkaar in dialoog te treden. Zeker in het geval van een nieuwe didactiek, zoals talensensibiliserend lesgeven, kan het aangewezen zijn om leerkrachten in duo's te zetten (‘talensensibiliseringspartners’) en bij elkaar te laten kijken hoe talensensibilisering in zijn werk gaat en/of samen een talensensibiliseringsactiviteit voor hun groepen op te laten zetten. In het geval van parallelgroepen biedt een duoles, oftewel *team teaching*, heel wat kansen voor ervaringsuitwisselingen en de opbouw van expertise omtrent talensensibilisering.

#### *Kenmerk 6: schoolspecifiek*

Het 6e kenmerk, schoolspecifiek, gaat erover dat elke school haar eigen geschiedenis, context kent en *linguïstisch landschap* kent. Met *linguïstisch landschap* bedoelen we welke talen er in de school aanwezig zijn. Immers: “Het linguïstische landschap in de klassen en op school in het algemeen kan ook een indicator van diversiteit zijn” (Cenoz & Gorter, 2010, p. 47,

---

<sup>3</sup> *School en Ouders* is een behoeftegericht NT2-aanbod voor anderstalige ouders en bestaat uit taallessen Nederlands op de school van hun kinderen. *Ouders in (inter)Actie of Kaap* (in Antwerpen) is een specifiek model van *School en Ouders* dat niet alleen taallessen aanbiedt maar ook een praktisch luik incorporeert, projectwerk, waarin de anderstalige ouders zelf een evenement op school organiseren.



vertaald uit het Engels). Talensensibilisering is, net als een talenbeleid, ook heel schoolspecifiek: doordat er ruimte is om op eigen ervaringen van leerlingen (en leerkrachten) met talen in te haken, is talensensibilisering nergens precies hetzelfde. Het is net het eigen verhaal, naast algemene talige diversiteit in de wereld, waar talensensibilisering óók een plaats aan wil geven.

#### *Kenmerk 7: samenhang*

Het 7e kenmerk, samenhang, kan gerelateerd worden aan het *Droste-effect* (zie Figuur 11). Dit kenmerk gaat erover dat een talenbeleid consequent in elkaar moet zitten: er moet samenhang zijn tussen de doelstellingen op leerling-, klas- en schoolniveau. Dat betekent bijvoorbeeld, denk aan het eerder genoemde linguïstische landschap, dat affiches en aankondigingen in meerdere talen dan het Nederlands de diversiteit op school weerspiegelt.

In het licht van samenhang houdt dit punt ook in dat er ruimte moet zijn voor leerlingen, ouders en het schoolteam om andere talen in conversaties te gebruiken zonder dat dit gebruik als negatief wordt gepercipieerd of gedevalueerd wordt. Het is dus zaak om talen, inclusief de thuistalen van leerlingen, een plaats te bieden op school, zonder meer. Het doel is immers om een positieve omgang met meertaligheid te stimuleren en om ieders welbevinden te verhogen.

#### *Conclusie*

We kunnen concluderen dat talensensibilisering in een talenbeleid gaat over het maken van keuzes door een specifieke school met haar eigen verhaal en eigen linguïstische landschap. De eerder geïntroduceerde talensensibiliseringscirkel kan helpen bij het maken van die keuzes. We hebben ook opgemerkt dat talensensibilisering in een talenbeleid krachtig is, doordat het een structurele plaats krijgt op school en op die manier meer garantie biedt voor het bereiken van de doelen van talensensibilisering op leerlingniveau. Zoals uit de effecten van talensensibilisering op leerlingen blijkt (zie paragraaf 3.1.3.1), kan talensensibilisering in een talenbeleid dus werken aan:

- (1) het creëren van openheid ten opzichte van talige diversiteit waardoor wederzijds respect tussen leerlingen onderling en andere spelers op de school verhoogd wordt
- (2) het verhogen van het welbevinden van de leerlingen door ieders talige identiteit een plaats te geven op school en, daarmee, te (h)erkennen
- (3) het verhogen van de interesse in verschillende talen en de motivatie van het leren van verschillende talen.



## Hoofdstuk 5: Slotbeschouwing

In dit laatste hoofdstuk bespreken we de belangrijkste conclusies van de vorige hoofdstukken (5.1), doen we een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek omtrent talensensibilisering (5.2) en worden er, tot slot, een aantal aanbevelingen voor beleid gedaan met het oog op een succesvolle en duurzame implementatie van talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext (5.3).

### 5.1 Conclusies

In wat volgt synthetiseren we deze praktijkgerichte literatuurstudie door een samenvattend antwoord op de drie onderzoeksvragen te formuleren. Deze conclusies zijn gebaseerd op voorafgaande hoofdstukken. Er worden dus geen nieuwe concepten of empirische gegevens geïntroduceerd.

#### 5.1.1 Conclusies bij onderzoeksvraag 1a

##### *Onderzoeksvraag 1a*

Wat vertellen beschrijvende en met name experimentele Vlaamse en internationale studies ons over de klas- en schoolpraktijken (i.c. talenbeleid) aangaande talensensibilisering en over de effecten van deze praktijken?

- a) Welke concrete klas- en schoolpraktijken worden in de gevonden studies beschreven? Op welke doelen, doelgroepen, klas- en schoolcontexten en onderwijsniveaus hebben deze betrekking? Hoe passen deze praktijken in een talenbeleid op school?

Wat talensensibilisering betreft, bestaat er een ruim aanbod van praktijkgerichte prescriptieve literatuur. Ze beschrijft hoe talensensibilisering moet of kan gebeuren maar niet hoe leerkrachten het in specifieke klas- en schoolcontexten daadwerkelijk in de praktijk brengen.

Beschrijvingen van concrete praktijken in scholen met betrekking tot talensensibilisering komen voor in de onderzoeksliteratuur maar hier rijzen twee problemen. Een eerste probleem is dat praktijkgericht onderzoek naar talensensibilisering niet zo vaak lijkt voor te komen als gewenst. Er is meer evaluatieonderzoek voorhanden maar daar ligt de focus veeleer op mogelijke effecten en zijn praktijkbeschrijvingen enkel aan te treffen in kwalitatieve gevalstudies.

Een tweede probleem is dat wetenschappelijke beschrijvingen van klas- en schoolpraktijken niet per se relevante en nuttige informatie opleveren voor onderwijspractici (leerkrachten, schooldirecties of begeleiders). Hoewel praktijkgericht onderwijsonderzoek naar talensensibilisering bestaat, is de betekenis ervan voor de praktijk tamelijk bescheiden. Aan de gevonden wetenschappelijke beschrijvingen van concrete talensensibiliserende klaspraktijken hebben mensen uit de praktijk op de keper beschouwd niet veel, althans niet voor de directe vormgeving in de klas of op school. Om dit soort onderzoek echt productief te maken voor de onderwijspraktijk zijn meer uitgebreide beschrijvingen nodig gevolgd door een praktijkgerichte vertaling.

De meeste evaluatiestudies onderzoeken niet één specifiek doel of aspect van talensensibilisering maar nemen de combinatie van doelen (attitudes, kennis, vaardigheden)

die door de meeste projecten en initiatieven wordt nagestreefd in ogenschouw. Op één oogmerk toegespitste studies komen minder frequent voor.

Het leeuwendeel van de nader beschouwde evaluatieonderzoeken (in het totaal 24) peilt vooral naar de impact van talensensibilisering op de leerlingen. De invloed op leerkrachten komt aan bod in ongeveer één op drie studies. In twee gevallen komen ook de ouders als doelgroep expliciet ter sprake.

Als we ervan uitgaan dat de onderwijsniveaus die in de onderzoeksliteratuur aan bod komen de werkelijke praktijk op het terrein weerspiegelen, dan is talensensibilisering als onderwijsactiviteit duidelijk een zaak van het basisonderwijs, en dan nog overwegend de lagere school. In het evaluatieonderzoek hebben één op drie studies betrekking op talensensibilisering voor kleuters. Dat is een enigszins verrassende vaststelling, als men weet hoe vaak in de verf wordt gezet dat jonge kinderen het meest ontvankelijk zijn voor talensensibilisering en initiatie in vreemde talen. Slechts vier studies gaan over talensensibilisering in het secundair onderwijs.

Het meeste onderzoek werd verricht in nationale contexten waar talensensibilisering al enige traditie heeft verworven in het betrokken onderwijsstelsel. De wetenschappelijke belangstelling is vooral zichtbaar in Romaans Zwitserland, Frankrijk, Canada, de Verenigde Staten en in mindere mate Portugal. Vlaanderen ontbreekt vooralsnog in dit lijstje.

Het valt op dat de onderzoeksinteresse zich totnogtoe bijna exclusief heeft toegespitst op de implementatie en effecten van talensensibilisering in de klascontext. Wat leerkrachten en leerlingen doen, staat hoe dan ook in praktijk en onderzoek centraal. Wat talensensibilisering betekent voor de schoolcontext en het schoolbeleid, is tot dusverre nauwelijks het voorwerp geweest van onderzoek.

Het meeste onderzoek naar talensensibilisering in de klaspraktijk heeft betrekking op klassen met een aanwezigheid van anderstalige of tweetalige leerlingen, al lopen de percentages zeer uiteen afhankelijk van context, school en belangstelling van onderzoekers. Tweetalige leerlingen hebben vaak een immigrantenachtergrond maar ook dat is afhankelijk van de onderzochte context.

Het didactische gebruik van thuistalen, waarbij de instrumentele valorisering van thuistalen van de leerlingen in talig en cultureel heterogene klassen centraal staat, in taaldiverse reguliere klassen dat in de lijn ligt van het inclusieve functionele model is een tamelijk recente ontwikkeling in de onderwijspraktijk. De onderzoeksbelangstelling is dus nog beperkt. Resultaten van bestaand onderzoek op dit terrein zijn slechts gedeeltelijk bruikbaar, omdat ze overwegend focussen op meertalige onderwijssettings die verschillen van de hybride, meertalige ruimten die eigen zijn aan de diverse schoolklas van vandaag. Bovendien zijn ze meestal beschrijvend en zijn interventiestudies zeer uitzonderlijk.

## 5.1.2 Conclusies bij onderzoeksvraag 1b

### *Onderzoeksvraag 1b*

Wat vertellen beschrijvende en met name experimentele Vlaamse en internationale studies ons over de klas- en schoolpraktijken (i.c. talenbeleid) aangaande talensensibilisering en over de effecten van deze praktijken?

b) Welke onderzoeksmatige evidentie is er voor effecten op leerlingenniveau (motivatie, attitudes, meertalig bewustzijn, taalbeheersing, welbevinden) en leerkrachtniveau (attitudes, meertalig bewustzijn)?

### *Effecten op leerlingniveau van talensensibilisering*

Op de vraag of talensensibilisering de verwachte effecten bereikt bij de leerlingen kunnen we op basis van de huidige stand van het onderzoek weinig definitieve antwoorden bieden. Daarvoor is de kennisbasis nog te beperkt en is er te weinig onderzoek gedaan.

In het totaal hebben we 24 onderzoeken die leerlingeffecten bekijken in de review opgenomen. De studies zijn ongelijksoortig: ze verschillen nogal wat betreft context, aantal leerlingen, leeftijd, klassamenstelling, doelen, gepeilde dimensies van talensensibilisering, onderzoeksmethode, enzovoort.

Onder de beschikbare studies zijn zes gecontroleerde interventieonderzoeken, dat wil zeggen: onderzoeken die kwantitatieve effecten meten met een vergelijkingsgroep.

Over mogelijke effecten van talensensibilisering op Vlaamse leerlingen kunnen we voorlopig nog niets zeggen. We beschikken momenteel alleen over resultaten uit buitenlands en internationaal onderzoek.

Verder kunnen we stellen dat het bestaande onderzoek ons het meeste leert over effecten van talensensibilisering bij leerlingen uit het basisonderwijs en dan vooral de lagere school. Dat hoeft niet te verwonderen want het merendeel van de projecten richt zich ook tot dit onderwijsniveau.

Wat de vastgestelde leerlingeffecten betreft, baseren we ons vooral op de gecontroleerde interventieonderzoeken: die geven ons het meest robuuste bewijsmateriaal. Het onderzoek van het Europese Evlang-project (1997-2001) staat hierbij voorop vanwege zijn grootschalig en internationaal karakter.

- Talensensibilisering lijkt bij de leerlingen het meest positieve effecten te hebben op vlak van hun attitudes ten opzichte van taaldiversiteit en hun kennis over taal, talen en taalvariëteiten. Leerlingen die in ‘eentalige’ omgevingen opgroeien, zijn hierbij extra gebaat.
- Talensensibilisering motiveert leerlingen om vreemde talen te leren, in het bijzonder ook andere talen dan de bekende, maar dit geldt niet voor alle leerlingen.
- Wat de ontwikkeling van metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden betreft, laat het onderzoek gemengde resultaten zien. Om positief effect te kunnen zien, zijn wellicht intensieve, gerichte lesactiviteiten noodzakelijk.

- Het huidige onderzoek toont niet aan dat talensensibilisering bijdraagt tot het leren van de schooltaal en vreemde talen.
- Zwakkere leerlingen hebben het meest baat bij talensensibilisering, vooral wat betreft attitudes.
- Talensensibilisering heeft de grootste positieve effecten op tweetalige of meertalige leerlingen. Dit geldt des te meer wanneer hun thuishalen en meertalige identiteit aandacht en waardering krijgen in de klas.
- Een minimum aantal uren talensensibilisering lijkt vereist te zijn om blijvend positieve effecten bij leerlingen te realiseren: 35 à 40 lessen volgens het Evlang-onderzoek. Er zijn echter ook projecten waar effect werd vastgesteld als gevolg van kleinere acties.

#### *Effecten op leerkrachtniveau van talensensibilisering*

Onze zoektocht voor de review heeft negen evaluatiestudies opgeleverd die de invloed van talensensibilisering op leerkrachtniveau zijn nagegaan: vier kwantitatieve en vijf kwalitatieve.

Het dient gezegd te worden dat het effect van talensensibilisering op leerkrachten beduidend minder het voorwerp is van onderzoek. Voor- en nametingen komen weinig voor. Gecontroleerd interventieonderzoek is helemaal uitgesloten. De voornaamste reden hiervoor is dat de meeste onderzoeken de impact op de leerkracht niet in hun opzet hebben opgenomen.

Het vastgestelde effect op attitudeverandering bij leerkrachten is veelal ‘globaal’: het is niet altijd even duidelijk te achterhalen welke elementen van een interventie tot verandering hebben geleid (bijvoorbeeld: klaspraktijk, vorming, omgang met collega’s, contact met de schoolomgeving).

Uit de bevindingen van het bekeken onderzoek komt een viertal tendensen naar voren:

- Deelname aan acties en projecten inzake talensensibilisering lijkt ook leerkrachten te sensibiliseren en bewust te maken. Het uitvoeren van concrete lesactiviteiten beïnvloedt hun basishouding ten opzichte van taaldiversiteit in de samenleving en de school in positieve zin. Kernwoorden die in alle studies geregeld terugkomen zijn *openheid, nieuwsgierigheid, belangstelling, verbreding van visie en horizon*.
- Er is bij leerkrachten een minder verkrampte houding te zien daar waar het gaat om de aanwezigheid van verschillende talen en meertalige leerlingen in taalgemengde klassen. De ontdekking van meertaligheid in de klas leidt tot een grotere aandacht en waardering voor de meertalige identiteit en competentie van meertalige leerlingen.
- We zien een gemengd beeld wat de uitvoeringspraktijk van talensensibilisering betreft. Dikwijls ontbreekt het leerkrachten nog aan de vaardigheid om los te komen van de gebruikte didactische materialen en in te spelen op de aanwezige taaldiversiteit in de klas.
- Er zijn ten slotte aanwijzingen dat de ervaring van succesvolle implementatie in de klas de houdingen en opvattingen van leerkrachten meer lijkt te veranderen dan louter vorming. Een positieve verandering van de basishouding van leerkrachten inzake omgaan

met taaldiversiteit vraagt dus begeleiding op de werkvloer als onderdeel van hun professionalisering.

#### *Effecten van het inclusieve functionele talenmodel*

Empirisch onderzoek naar de effecten van het inclusieve functionele talenmodel in reguliere taaldiverse klassen is zeer uitzonderlijk. We vonden evaluatieonderzoek terug van twee zeer verschillende projecten (*Circus Kiekeboe*, P-SELL) maar de uitkomsten hiervan geven, om verschillende redenen, geen duidelijk beeld van mogelijke effecten op leerling- en leerkrachtniveau.

#### *Effecten van metalinguïstische reflectie en contrastieve analyse*

De vraag is of onderwijsactiviteiten die zeer specifiek focussen op de bevordering van metalinguïstische reflectie, met name de contrastieve analyse, effectief bijdragen tot een betere verwerving van de tweede taal (vooral grammaticakennis). Syntheses van het bestaande onderzoek geven op deze vraag geen sluitend antwoord.

Amerikaans onderzoek naar de benadering van contrastieve analyse, waarbij taalleerders zich bewust worden van verschillen tussen de eigen taalvariëteiten en de standaardtaal, laat volgens sommige onderzoekers positieve resultaten zien bij sprekers van gemarginaliseerde dialecten of taalvariëteiten (vooral *African American English*). Hun lezen en schrijven in de Engelse standaardtaal zou erop vooruitgaan en in sommige gevallen werden ook verbeteringen vastgesteld in de motivatie van de leerlingen en hun academische prestaties. Of contrastieve analyse een positieve invloed heeft op vaardigheid in de schooltaal is echter nog geen uitgemaakte zaak.

#### *Effecten van het talenbeleid van scholen*

Studies die de impact nagaan van het talenbeleid van scholen op leerlingen en leerkrachten hebben we in de zoektocht naar relevante literatuur niet gevonden. Ook in het specifieke onderzoek naar talensensibilisering komt dit aspect nagenoeg niet voor.

Hoe dan ook is het effect van schoolbeleid op met name leerlingen veeleer beperkt, tenminste wanneer we dit vergelijken met de invloed van leerkrachten op de cognitieve en affectieve leerwinst die leerlingen boeken. Leerkrachten maken beduidend meer het verschil dan scholen. Maar individuele leerkrachten zijn wel ingebed in het dynamische geheel van de school en kunnen in hun didactisch handelen beïnvloed worden door factoren op schoolniveau.

Talensensibilisering kan een meerwaarde bieden voor het talenbeleid van scholen maar dit vergt nog nader onderzoek.

### 5.1.3 Conclusies bij onderzoeksvraag 1c

#### *Onderzoeksvraag 1c*

Wat vertellen beschrijvende en met name experimentele Vlaamse en internationale studies ons over de klas- en schoolpraktijken (i.c. talenbeleid) aangaande talensensibilisering en over de effecten van deze praktijken?

- c) Is er onderzoeksmatige evidentie voor randvoorwaarden die de implementatie van talensensibilisering op klas- en schoolniveau bevorderen of belemmeren?

#### *Belemmeringen*

Uit het beschikbare onderzoek naar talensensibilisering en meertalige klas- en schoolpraktijken zien we drie belemmeringen naar voren komen:

- (1) de maatschappelijke en institutionele context,
- (2) opvattingen en houdingen van leerkrachten, ouders en leerlingen en
- (3) het (gebrekkige) competentiegevoel van leerkrachten.

De grootste belemmering schuilt wellicht in diepgewortelde opvattingen over taal, talen en taalonderwijs bij alle betrokken partijen: overheid en bestuur, leerkrachten, ouders en leerlingen. De eentalige ideologie die deze opvattingen schraagt lijkt een hinderpaal te zijn voor de invoering van talensensibilisering in het onderwijsveld.

Leerkrachten die wel degelijk openstaan voor het werken rond taaldiversiteit in de klas kampen van hun kant met het gevoel dat ze niet goed weten hoe ze talensensibilisering moeten concretiseren.

#### *Randvoorwaarden*

In de beschikbare onderzoeksliteratuur nopens talensensibilisering is tot dusverre nauwelijks een poging gedaan om randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie op klas- en schoolniveau systematisch te categoriseren.

We onderkennen op grond van een interpretatie van de literatuur een zevental randvoorwaarden:

1. Onderwijsverantwoordelijken: sensibilisering en informering
2. Leerkrachten: basiscompetenties en opleiding
3. Leerkrachten: ondersteuning en begeleiding
4. Curriculum: integratie
5. Curriculum: materialen
6. Schoolbeleid: integrale aanpak
7. Ouders en lokale gemeenschappen: communicatie en participatie.

Wat we uit het onderzoek kunnen leren, is allereerst dat een duurzame implementatie van talensensibilisering een volgehouden en gecoördineerde inspanning vraagt op verschillende terreinen en in verschillende geledingen van het onderwijsbestel.



Het volstaat niet om fraaie lesmaterialen te vervaardigen, die aan de scholen aan te bieden en daaraan een vormingsprogramma vast te hangen. In het beste geval bereikt men daarmee een beperkte groep gemotiveerde leerkrachten die veelal in de klas zo nu en dan geïsoleerde talensensibiliserende activiteiten organiseren. Werken aan basishoudingen en basiscompetenties in de lerarenopleiding, professionalisering van leerkrachten door middel van ondersteuning en samenwerking binnen het schoolteam en een integrale aanpak op schoolniveau zijn in dit opzicht de randvoorwaarden van het grootste belang. Het is daarom raadzaam om talensensibilisering op te nemen in een krachtig talenbeleid op school.

Gezien de onbekendheid van het begrip talensensibilisering en het feit dat haar doelstellingen niet evident zijn, of niet sporen met gangbare opvattingen over taal en onderwijs zowat overall ter wereld, is sensibiliseren en informeren van alle onderwijsactoren eveneens een belangrijke sleutel tot een ruime verspreiding. Dat is een proces dat van bovenaf moet worden aangestuurd, door het onderwijsbeleid.

De hierboven beschreven randvoorwaarden zijn op de keper beschouwd niet zo typisch voor talensensibilisering. Elke schoolbrede, vakoverstijgende onderwijsinnovatie die op het terrein nog relatief onbekend is, heeft een brede waaier aan stimulansen en maatregelen nodig. Dezelfde herkenbare randvoorwaarden komen bij iedere vernieuwing die zich aan de schoolpoort aandient stevast terug. In sommige gevallen kunnen we zelfs spreken van structurele belemmeringen die maken dat scholen en leerkrachten moeilijk voor om het even welke actie in beweging te krijgen zijn. Een integraal schoolbeleid, hoge ouderbetrokkenheid, of minder honger bij leerkrachten naar kant-en-klaar lesmateriaal zijn wenselijkheden die moeizaam werkelijkheden worden in de alledaagse klas- en schoolpraktijk. Het opzetten van een talenbeleid op school waarin bovenstaande zaken een structurele plaats krijgen, kan daarvoor een oplossing bieden. In de Wegwijzer voor talensensibilisering wordt daarover meer praktijkgerichte informatie gegeven.

#### 5.1.4 Conclusies bij onderzoeksvraag 2a

##### *Onderzoeksvraag 2a*

Binnen welk overkoepelend conceptueel kader kan talensensibilisering ingepast worden in een talenbeleid voor het Vlaamse basisonderwijs?

- a) Zijn er verschillen in definitie van het begrip talensensibilisering terug te vinden in de Vlaamse en internationale literatuur? Hoe relateert dit aan doelen, leerlingenkenmerken, klas- en schoolcontexten en onderwijsniveaus in verschillende nationale onderwijscontexten?

Uit deze studie blijkt dat er heel wat verschillende termen in de Vlaamse en internationale literatuur in omloop zijn. Het concept ‘talensensibilisering’ kent internationaal een veelheid aan definities en interpretaties en is daardoor niet eenvoudig te vatten. Dat komt door (1) verschillende theoretische kaders vanuit verschillende onderzoeksdomeinen die als vertrekpunt voor de studie van talensensibilisering kunnen dienen, (2) een arsenaal aan *signifiants* (betekenaars) die naar dezelfde *signifié* (de betekenis, het concept) kunnen verwijzen of juist één *signifiant* die naar verschillende concepten kan verwijzen en (3) verschillende standpunten in meer fundamentele discussies, zoals de relatie tussen impliciet

en expliciet leren. Om een overzicht te bieden van mogelijke benaderingen van talensensibilisering, zijn er twee strekkingen onderscheiden.

#### *Talensensibilisering: twee strekkingen*

Uit de verschillende onderzoeken blijkt dat de afbakening van talensensibilisering te maken heeft met een aantal pedagogische keuzes die er gemaakt worden: gaat het bijvoorbeeld over *taal-* of *talensensibilisering*? Over welke talen gaat het? Waarom? Het antwoord heeft te maken met het theoretische kader dat als denkkader voor het concept ‘talensensibilisering’ dient. Er zijn twee algemene strekkingen onderscheiden: (1) een (psycho)linguïstisch georiënteerde en (2) een pedagogisch-(socio)linguïstisch georiënteerde stroming. De (psycho)linguïstische stroming hanteert een smalle visie op taalverwerving en onderwijs en richt zich vooral op de verwerving van (meta)cognitieve vaardigheden met betrekking tot talige systemen an sich. De klassiekere betekenis van *language awareness* past in deze strekking. De pedagogisch-(socio)linguïstische strekking daarentegen hanteert een brede visie op taalleren en richt zich, naast de verwerving van de eerder genoemde (meta)cognitieve vaardigheden, op het functioneren van talige systemen in de maatschappij en op verhoging van het bewustzijn van leerlingen over de ideologische status van talen. Aan deze strekking liggen meer pedagogische en sociolinguïstische principes ten grondslag.

#### *Vijf doeldomeinen van talensensibilisering*

Bovenstaande invullingen van talensensibilisering kunnen in een piramide geplaatst worden, met onderin de bredere pedagogisch-(socio)linguïstische oriëntering op talensensibilisering en bovenin de smallere (psycho)linguïstische invalshoek. In beide stromingen zijn vervolgens verschillende substromingen te onderscheiden. Er zijn vijf doeldomeinen die met talensensibilisering in verband gebracht kunnen worden:

- (i) het affectieve doeldomein: attitudes vormen en motivatie en nieuwsgierigheid ontwikkelen;
- (ii) het sociale doeldomein: sociale harmonie in meertalige/multiculturele contexten voeden;
- (iii) het emancipatorische doeldomein: het individu vrijmaken van onderdrukking en manipulatie door taalgebruik;
- (iv) het cognitieve domein: zowel linguïstische als intellectuele vaardigheden ontwikkelen, vooral in relatie tot taalverwerving en taalgebruik;
- (v) het performance-domein: taalbeheersing/-vaardigheid effectief beïnvloeden.

Elke invulling van talensensibilisering heeft het over de te bereiken cognitieve en intellectuele vaardigheden. Zeker de (psycho)linguïstische invullingen focussen daarop. Ook het performance-domein, in de betekenis van verbetering van de taalvaardigheid van de leerlingen, wordt regelmatig genoemd.

In de meer pedagogische of brede benaderingen van talensensibilisering zijn ook andere domeinen dan het cognitieve domein, sterk of minder sterk beklemtoond, terug te vinden. Deze stromingen gaan ook in op het affectieve en sociale domein van talensensibilisering. Dit doeldomein is gericht op het werken aan attitudes van leerlingen waarbij een positieve omgang met meertaligheid en, in het bijzonder, met sprekers van minderheidstalen centraal staat. Er zijn, tot slot, specifieke substromingen van de pedagogisch-(socio)linguïstische strekking die nog een stap verder gaan en specifiek de nadruk leggen op het emancipatorische domein. Dat zijn de *critical language awareness*-beweging en de *language awareness-*

beweging in Nederland waarin sterk de nadruk wordt gelegd op de ontwikkeling van kritisch burgerschap en zelfredzaamheid of linguïstische empowerment.

Historisch gezien is *language awareness* vanuit de (psycho)linguïstische strekking ontstaan, namelijk met de nadruk op (meta)cognitieve vaardigheden en schaart zich als zodanig in een taalbeschouwelijk startpunt. Van de originele focus op grammatica, taalvormen en de functie van (moeder)taal heeft *language awareness* gaandeweg cognitieve en sociale dimensies van taalleren en taalgebruik in het vizier genomen, waarbij ook de term *meertaligheid* meermaals viel.

#### *Talensensibilisering in Vlaanderen*

In Vlaanderen staat talensensibilisering hoog op de onderwijsbeleidsagenda: het komt maar liefst veertien keer voor in de conceptnota *Samen taalgrenzen verleggen* (Smet, 2011). In de onderwijspraktijk dreigt talensensibilisering echter versmald te worden tot ‘sensibilisering voor vreemde talen’ (zie Onderwijsinspectie, 2011). Dat komt doordat het decreet talensensibilisering vooral ziet als een opstap naar taalinitiatie in een vreemde taal (Frans) en de eigenheid van talensensibilisering – denk aan de besproken affectieve en sociale doeldomeinen – onvoldoende lijkt te erkennen. Het Regionaal Integratiecentrum Foyer vertegenwoordigt duidelijk de ruime, interculturele strekking en volgt daarin de Europese initiatieven. Het Vlaamse beleid volgt Foyer, zoals gezegd, hierin niet helemaal (cf. het decreet), maar tegelijkertijd zijn er vanuit het beleid aanzetten om talensensibilisering breder in te zetten: het wordt als een manier gezien om in het onderwijs aan te sluiten bij de meertalige werkelijkheid en wil zich daarbij niet beperken tot de thuistalen van anderstalige leerlingen (cf. de conceptnota).

### **5.1.5 Conclusies bij onderzoeksvraag 2b**

#### *Onderzoeksvraag 2b*

Binnen welk overkoepelend conceptueel kader kan talensensibilisering ingepast worden in een talenbeleid voor het Vlaamse basisonderwijs?

- b) Welke raakvlakken worden in de literatuur aangegeven met onderwijsdomeinen als vreemdetalenonderwijs, meertalig onderwijs (immersieonderwijs, CLIL), intercultureel talenonderwijs en tweedetaalonderwijs?

Talensensibilisering kent in vergelijking met vreemdetalenonderwijs, meertalig onderwijs, intercultureel talenonderwijs, tweedetaalonderwijs en taalinitiatie een heel eigen doel. Alle bovenstaande vormen van onderwijs hebben taalverwerving als primair doel en zijn daarmee voornamelijk op cognitieve aspecten gericht. Bij talensensibilisering is dat niet het geval: talensensibilisering staat voor het gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van een veelheid aan talen, en, daaraan onderliggend, culturen en referentiekaders.

Net doordat het doel zo duidelijk verschillend is, kan talensensibilisering een rijke aanvulling zijn voor taalinitiatie, vreemdetalenonderwijs, meertalig onderwijs, intercultureel talenonderwijs en tweedetaalonderwijs. Talensensibilisering stopt niet waar vreemdetalenonderwijs begint maar is complementair met formeel talenonderwijs. Vreemde talen leren op zich, volgens welk model dat ook gebeurt, is immers geen voldoende garantie voor de ontwikkeling van een meertalige identiteit, van wederzijds begrip en respect. Talensensibilisering kan dan ook deel uit maken van taalinitiatie (talensensibilisering in de

enge zin van het woord: sensibilisering voor en bewustwording van die ene te leren vreemde taal), vreemdetalenonderwijs of meertalig onderwijs.

### 5.1.6 Conclusies bij onderzoeksvraag 3

#### *Onderzoeksvraag 3*

In welke mate zijn de gevonden definities, praktijken en effecten relevant voor Vlaamse onderwijscontexten met zijn eigen kenmerken en voor de behoeften van de doelgroepen (leraren, directies, begeleiders, opleiders ...)? Hoe kunnen de gevonden praktijken en effecten betekenisvol ingezet worden in een talenbeleid in de Vlaamse onderwijscontext?

Een conceptueel kader van talensensibilisering voor de Vlaamse onderwijscontext kan niet losstaan van diezelfde Vlaamse onderwijscontext. Op basis van de literatuurstudie en de dialoog met de focus- en resonansgroep is een conceptueel kader voor de Vlaamse onderwijspraktijk opgesteld. In dat kader komen de definitie, de doelen en de relatie van talensensibilisering met de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen aan bod. Er is ook aandacht voor de vraag wat talensensibiliserend lesgeven van een leerkracht op de Vlaamse klasvloer vraagt en hoe talensensibilisering in een talenbeleid op school kan worden opgenomen.

#### *Talensensibilisering, de definitie*

Talensensibilisering staat voor het gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van een veelheid aan talen, en daaraan onderliggend culturen en referentiekaders, in onze wereld en, dichterbij, in de eigen schoolomgeving. Door leerlingen op een zelfontdekkende manier met de talige diversiteit in contact te brengen, ontwikkelen zij een referentiekader waarin een positieve omgang met die diversiteit een centrale plaats krijgt.

Doordat talensensibilisering geen systematisch onderricht is en geen apart vak binnen het curriculum is, zijn er geen ingrijpende veranderingen nodig om talensensibilisering in het huidige onderwijssysteem in te voeren. Het is de kleinschaligheid en het gegeven dat elke leerkracht, ook de niet-taalspecialist, elke dag talensensibiliserend kan werken, die de structurele inpassing van talensensibilisering op schoolniveau mogelijk maakt.

#### *Talensensibilisering, drie doelen*

De doelen van talensensibilisering situeren zich op drie domeinen: attitude, kennis en vaardigheden.

Het primaire doel van talensensibilisering is gericht op de attitude van leerlingen ten opzichte van taaldiversiteit. Talensensibilisering opent niet alleen deuren naar taaldiversiteit in de wereld maar ook naar die in de klas en op school. Door leerlingen te leren wat het is om in een talig diverse wereld te leven, krijgen zij de gelegenheid om open te staan voor diversiteit en verschillende taal- en cultuurgemeenschappen.

Op het vlak van kennis heeft talensensibilisering als doelstelling om kennis en bewustzijn over taal, taalvariëteiten en talen te verhogen. Leerlingen krijgen door talensensibilisering meer inzicht in de talige diversiteit van de wereld en de manier waarop ze zelf bepaalde talen of taalvariëteiten in sociale situaties gebruiken.

Op het vlak van vaardigheden heeft talensensibilisering als doelstelling om metalinguïstische en (meta)cognitieve vaardigheden te bevorderen. Talensensibilisering moet het ontwikkelen

van het metalinguïstisch bewustzijn van leerlingen bevorderen door een groeiend inzicht in taal als fenomeen en hoe taal functioneert, en in gelijkenissen en verschillen tussen talen (in de eerste plaats vergelijkend met de moedertaal). Huidig onderzoek naar talensensibilisering laat wat betreft de ontwikkeling van metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden, evenwel gemengde resultaten zien. Om positief effect te kunnen staven, zijn er wellicht intensieve, gerichte, beschouwende lesactiviteiten noodzakelijk.

#### *Talensensibilisering in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen*

Het bijzondere aan talensensibilisering is dat het gecombineerd kan werken aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs. Talensensibilisering kan vakoverschrijdend vorm krijgen. Talensensibilisering is dus geen eiland in het curriculum, maar een rivier die door de verschillende vakken van ieders schoolloopbaan kronkelt.

#### *De leerkracht: wisselwerking tussen ervaring en bewustzijn*

De hamvraag is hoe je een positieve basishouding ten opzichte van talige diversiteit bij leerkrachten bereikt. Het gaat daarbij om een wisselwerking tussen ervaringen en bewustzijn. Instapactiviteiten, ‘talensensibilisering voor dummies’, kunnen hiervoor een interessante insteek zijn. Uit de geraadpleegde onderzoeksliteratuur blijkt dat deelname aan acties en projecten met betrekking tot talensensibilisering ook leerkrachten lijkt te sensibiliseren en bewust te maken.

#### *Talensensibilisering in een talenbeleid op school*

Talensensibilisering gaat over meer dan bepaalde lesactiviteiten in de klas. Talensensibilisering is intrinsiek verbonden met de vraag, en het antwoord, welke houding een schoolteam ten opzichte van meertaligheid aanneemt. Om talensensibilisering succesvol te implementeren, is het raadzaam het op te nemen in een talenbeleid op school. Een krachtig talenbeleid kent zeven kenmerken: (1) doelgericht, (2) taalgericht, (3) structureel, (4) strategisch, (5) dialoog, (6) schoolspecifiek en (7) samenhang. Talensensibilisering in een talenbeleid gaat over het maken van keuzes door een specifieke school met haar eigen verhaal en eigen linguïstische landschap. Talensensibilisering in een talenbeleid is krachtig, doordat het een structurele plaats krijgt op school en op die manier meer garantie biedt voor het bereiken van de doelen van talensensibilisering op leerlingniveau.

## 5.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Tijdens de literatuurstudie zijn we een aantal hiaten en een aantal nieuwe, prangende vragen tegengekomen. Deze situeren zich op twee vlakken: (1) internationaal onderzoek en (2) onderzoek in Vlaanderen.

### *Internationaal onderzoek*

Ten eerste is er nood aan longitudinaal onderzoek naar effecten van talensensibilisering op het leren van talen bij de leerlingen. Daarin staat de volgende vraag centraal: welke invullingen en condities dragen ertoe bij dat talensensibilisering het effectieve leren van talen kan bevorderen?

Een tweede vraag is in hoeverre leerkrachten in de klas al impliciet aan talensensibilisering doen of een talensensibiliserende houding hebben zonder zich daar bewust van te zijn. Om welke leerkrachten gaat het? Wat is hun achtergrond en ervaring? Zijn er bepaalde contexten die een dergelijke impliciete houding en aanpak al dan niet in de hand werken?

Ten derde is meer kwantitatief onderzoek nodig naar veranderingen in houdingen en percepties bij leerkrachten als gevolg van hun talensensibiliserende klaspraktijk.

Ten vierde is er meer kwalitatief onderzoek nodig dat een aantal leerkrachten in de klas volgt om te zien hoe hun onderwijsaanpak wordt beïnvloed door de talensensibiliserende voorbereiding die aangeboden kan worden in een opleidingstraject talensensibilisering.

Ten vijfde is het duidelijk dat we meer onderzoeksgegevens kunnen gebruiken wat betreft de randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie van talensensibilisering in verschillende contexten en op verschillende onderwijsniveaus.

### *Onderzoek in Vlaanderen*

De vraag dringt zich in op in hoeverre de randvoorwaarden in het Vlaamse onderwijs voldoende aanwezig zijn om de implementatie van talensensibilisering zo optimaal mogelijk te laten verlopen. We moeten het antwoord op deze vraag schuldig blijven. Aan de hand van een literatuuronderzoek als dit kunnen bestaande lacunes in het empirisch onderzoek niet worden opgevuld; we kunnen ze hooguit signaleren.

Onderzoeksgegevens inzake praktijken, processen, effecten en randvoorwaarden van talensensibilisering in Vlaanderen zijn nagenoeg niet beschikbaar. De resultaten van het Gentse project 'Thuistaal in onderwijs', dat verscheidene doelen (waaronder talensensibilisering) combineert, zijn nog niet gepubliceerd.

Voor Vlaanderen identificeren we op basis van deze literatuurstudie de volgende onderzoeksvragen op leerling-, leerkracht- en schoolniveau:

### *Onderzoeksvragen op leerlingniveau*

We weten al het een en ander over effecten van talensensibilisering op leerlingniveau, bijvoorbeeld dat de motivatie om talen te leren verhoogd wordt, maar tegelijkertijd zijn er nog een aantal lacunes. De volgende vragen dienen verder onderzocht te worden:

- In hoeverre verhoogt talensensibilisering het metalinguïstische bewustzijn? Welke metacognitieve vaardigheden ontwikkelen leerlingen precies?

- Is er een transfer van metacognitieve vaardigheden naar de verwerving van schooltaal, moedertaal en vreemde talen?
- Wat is de relatie tussen duur en/of intensiteit van programma's talensensibilisering enerzijds en hun effecten op leerlingen anderzijds?

#### *Onderzoeksvragen op leerkrachtniveau*

Er is weinig onderzoek dat zich richt op *Teacher Language Awareness* oftewel talensensibilisering op leerkrachtniveau (Andrews, 2008). Er is vooral onderzoek gedaan naar het bewustzijn van leerkrachten met betrekking tot grammatica, en in kleinere mate met betrekking tot woordenschat en fonologie/fonetiek (Andrews, 2008), maar niet zozeer naar welke basishouding of welke inzichten er nodig zijn om succesvol aan talensensibilisering te doen. Dat is niet zo vreemd aangezien de relatie tussen aangebrachte kennis in de lerarenopleiding en nascholingen enerzijds en de klaspraktijk anderzijds, waarin dergelijke inzichten al dan niet tot leven komen, niet eenvoudig is.

Voor talensensibilisering op leerkrachtniveau in de Vlaamse onderwijscontext is het noodzakelijk om scherp te stellen welke kennis, inzichten en houding er precies nodig zijn en hoe die het best aangeboden kunnen worden zodat leerkrachten deze kennis kunnen inzetten om dag in dag uit pedagogische beslissingen te nemen die hun klaspraktijk, en daaropvolgend weer hun geloof in die praktijk, vormgeven. De volgende vragen kunnen richting geven aan onderzoek naar talensensibilisering op leerkrachtniveau:

- Welke basiskennis moeten leerkrachten precies hebben of ontwikkelen om talensensibiliserend te kunnen lesgeven?
- Welke lerarenopleidingen hebben talensensibilisering in hun curriculum opgenomen?
- Hoeveel leerkrachten werken talensensibiliserend op een impliciete, onbewuste manier? Hoe komt dat? Wat doen zij anders dan leerkrachten die dat niet doen?
- Wat moet er in de lerarenopleiding en/of in de vorm van nascholing aangeboden worden zodat leerkrachten tijdens hun carrière talensensibiliserend (blijven) lesgeven?
- Welke rol kunnen ervaringen met materiaal hebben als katalysator van een positieve basishouding ten opzichte van talensensibiliserend lesgeven en, breder, talige diversiteit?

#### *Onderzoeksvragen op schoolniveau*

- In hoeverre is talensensibilisering doorgedrongen in het Vlaamse onderwijs? Zijn er uitvoerende scholen en leerkrachten? Kunnen we hiervoor al aantallen geven?
- Hoeveel scholen werken in hun beleid talensensibiliserend op een impliciete, onbewuste manier?
- Wat zijn de kenmerken van uitvoerende scholen: onderwijsniveau, ligging, schoolomgeving, leerlingsamenstelling, soort activiteiten ...?
- In welke scholen is er aandacht voor talensensibilisering in het kader van de ontwikkeling van een talenbeleid?
- Welke attitudes en percepties hebben Vlaamse schoolteams met betrekking tot taaldiversiteit in het onderwijs en de samenleving?
- In hoeverre zijn essentiële randvoorwaarden ingevuld in de context van Vlaamse onderwijsinstellingen?
- Wat is het nascholingsaanbod inzake talensensibilisering?

- Wat is het begeleidingsaanbod inzake talensensibilisering? Hoe professionaliseren we de pedagogische begeleiders, indien nodig, om ondersteuning te bieden bij het opzetten van talensensibilisering in een talenbeleid op school?

Het opzetten van een proeftuin of actieonderzoek rond talensensibilisering waaraan expliciet een interventieonderzoek wordt gekoppeld zou een eerste stap in de goede richting kunnen zijn om meer zicht te krijgen op bovenstaande vragen. Een dergelijk onderzoek is immers nodig om de bestaande lacunes op te vullen en meer zicht te krijgen op de randvoorwaarden in de specifieke context van het Vlaamse onderwijs.

### 5.3 Beleidsaanbevelingen

Hoewel scholen heel wat individuele keuzes mogen maken, stippelt de Vlaamse overheid de krijtlijnen – de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen bijvoorbeeld – uit. De scholen hebben de pedagogische vrijheid om hun onderwijs in te richten zoals ze willen, maar de overheid bepaalt dus wat scholen met hun leerlingen moeten bereiken. In wat volgt, doen we een aantal aanbevelingen voor beleid om de doelstellingen van talensensibilisering succesvol en duurzaam te implementeren. Empirische gegevens, die aantonen dat talensensibilisering op leerlingniveau de openheid ten opzichte van talige diversiteit en de interesse in andere talen verhoogt, sterken ons in de overtuiging dat talensensibilisering overheidssteun verdient. Als we een openheid willen creëren voor talige diversiteit (en alle talen in Vlaanderen een plaats willen geven in het onderwijs), dan moeten we dit doel op alle niveaus van de onderwijspraktijk een plaats geven.

In hoeverre talensensibilisering als een succesvolle bijdrage tot het onderwijsprogramma kan worden gezien, hangt ten dele af van de verwachtingen die onderwijspractici en beleidsmakers hierover koesteren. Als de verwachting is dat talensensibilisering bovenal vaardigheden om talen te leren moet bevorderen, dan zal die verwachting niet helemaal ingelost worden. Als daarentegen de acceptatie en waardering van taaldiversiteit als doelstelling centraal staat alsook de aansluiting van de klaspraktijk bij de buitenschoolse meertalige realiteit, dan is talensensibilisering een veelbelovende aanpak.

We formuleren hier enkele aanbevelingen voor het beleidsniveau om talensensibilisering en, breder, een positieve visie op meertaligheid duurzaam te implementeren. We richten ons daarbij allereerst op de Vlaamse overheid en de pedagogische begeleidingsdiensten. De scholen en leerkrachten die met talensensibilisering aan de slag willen en op zoek zijn naar praktijkgerichte achtergrondinformatie en handzame tips, vinden inspiratie in de Wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk.

#### *Aanbeveling 1: maak talensensibilisering bekend bij de onderwijspraktijk*

Om een positieve omgang met meertaligheid uit te dragen, is het belangrijk om als overheid consequent positieve signalen met betrekking tot meertaligheid uit te sturen en om het begrip *talensensibilisering* en de bijbehorende doelen bekendheid te geven. Daarin kan de Wegwijzer voor de Vlaamse klaspraktijk een eerste stap zijn. De boodschap dat alle talen binnen de lesuren op school aan bod mogen komen, is belangrijk in het licht van het (h)erkennen en bevestigen van ieders talige identiteit op de plaats waar dat het meest effect sorteert: op school en in de klas, waar leerlingen dagelijks heel wat uren doorbrengen. Dat betekent dat talensensibilisering zich niet beperkt tot positief omgaan met meertaligheid



tijdens het moment talensensibilisering. Het gaat over een consequente lijn van positieve omgang met meertaligheid, tijdens alle lessen, maar ook erbuiten.

De speelplaats, bijvoorbeeld, is een belangrijke ontmoetingsplaats voor ouders, leerlingen en schoolpersoneel. Tijdens het speelkwartiertje, het op- en afhalen van de leerlingen en de gemeenschappelijke schoolactiviteiten komen er heel wat gesprekken op gang. De speelplaats is daarom een geschikte ruimte om de talen die leerlingen en hun ouders meebrengen een plaats te geven.

*Aanbeveling 2: stimuleer scholen om talensensibiliserend te werken in het kader van een talenbeleid*

Als we zowel de talige diversiteit de Vlaamse klassen in willen halen als de aanwezige talige diversiteit in de klas willen benutten, dan is het belangrijk om een openheid te creëren voor die diversiteit. Die openheid creëer je door leerkrachten de kans te geven met talensensibilisering aan de slag te gaan. Dat betekent concreet dat leerkrachten en hun directies de mogelijkheid moeten krijgen om positieve ervaringen met talensensibilisering op te bouwen en om het bewustzijn te ontwikkelen dat talensensibilisering – door (h)erkenning van de talige identiteit, het welbevinden van leerlingen te bevorderen en de motivatie om talen te leren te verhogen – een steentje kan bijdragen aan het bieden van maximale ontwikkelingskansen aan alle leerlingen van de school. Het volstaat met andere woorden niet om talensensibilisering louter als iets plezierigs te zien, als een speelkwartiertje, en niet als iets serieus. Het is raadzaam om talensensibilisering te integreren in een krachtig talenbeleid op school.

In een talenbeleid krijgt ook ouderbetrokkenheid een plaats en kunnen tevens buitenschoolse activiteiten, in de vorm van een brede school, geïntegreerd worden. Door ouders bij talensensibiliseringsactiviteiten te betrekken, zorgen we ervoor dat hun thuishalen – vreemde talen of dialecten – zichtbaar worden in de school en dat hun levensverhalen en referentiekaders bijgevolg bekendheid krijgen.

Ook contacten met andere organisaties, in het kader van een brede school-project, passen goed binnen een talenbeleid. Talensensibilisering houdt namelijk niet op bij de schoolpoort. Om van een doorgedreven, succesvolle openheid ten opzichte van talige diversiteit te kunnen spreken, zal een positieve omgang met talige diversiteit op alle vlakken ingang moeten vinden. Ook buiten de schooluren. Leerkrachten en directies kunnen daaraan bijvoorbeeld bijdragen door leerlingen aan te sporen buiten de lesuren contacten te leggen met sprekers van andere talen en meertalige media in te zetten bij het maken van hun huiswerk. Pedagogische begeleiders en beleidsmakers kunnen daaraan bijdragen door brede-school projecten te stimuleren waarin talensensibilisering een structurele plaats krijgt.

*Aanbeveling 3: ontwikkel een instappakket ‘talensensibilisering voor dummies’*

Om een bewustzijn over talige diversiteit bij leerkrachten en scholen te bereiken, kan er in de toekomst een pakket ‘talensensibilisering voor dummies’ ontwikkeld worden waarmee leerkrachten allereerst een zicht krijgen op de rijkdom aan talige diversiteit in de klas, de schoolomgeving en de samenleving. Andersom kan het echter ook zo zijn dat dergelijk bewustzijn al aanwezig is. Hetzij door de wens de talige diversiteit van de wereld de klas in te brengen; hetzij door niet precies te weten hoe op de aanwezige talige heterogeniteit in de klas in te spelen. Een instappakket kan een eerste noodzakelijke stap zijn om te ervaren *hoe* talensensibilisering in zijn werk gaat en *dat* het bijdraagt aan kwaliteitsvoller en taalrijker

onderwijs. Wanneer leerkrachten vervolgens, door de wisselwerking van ervaringen en bewustzijn, meertaligheid en alle talen die leerlingen meebrengen naar de klas en school als een rijkdom percipiëren, dan kan talensensibilisering verder uitgebouwd worden op klas- en schoolniveau.

*Aanbeveling 4: zet een proefproject talensensibilisering op*

Om na te gaan wat er nodig is om talensensibilisering te doen slagen in de specifieke Vlaamse onderwijscontext, is het nodig om een proefproject in Vlaanderen op te zetten. Om een inzicht te krijgen in hoe het werkt voor kleuters, leerlingen van het lager onderwijs en van het secundair onderwijs gaat het bij voorkeur om een proefproject dat talensensibilisering op deze onderwijsniveaus implementeert en daarbij de effecten op leerling-, leerkracht- en schoolniveau nagaat en wetenschappelijk evalueert.

In een dergelijk proefproject kan ook de haalbaarheid van de inpassing van talensensibilisering in het curriculum van scholen onderzocht worden. De suggestie uit het Evlang-onderzoek dat enkele tientallen uren nodig zijn om positieve veranderingen bij leerlingen teweeg te brengen, vormt een uitdaging voor het drukke programma van leerkrachten. Het vaak geopperde tijdsargument is evenwel een loos argument als we talensensibilisering niet als een serie afgebakende activiteiten in het schoolprogramma opvatten maar als een basishouding die leerkrachten aannemen, wat hen toelaat direct in te spelen op kleine momenten en aanleidingen die spontaan in de klas kunnen opduiken. Vanuit deze optiek is talensensibilisering niet in een aantal uren te berekenen en haalt het haar kracht uit haar bijna ongrijpbare constante aanwezigheid in het klimaat van een klas of een school. Hoe zo'n klimaat in verschillende onderwijsniveaus tot stand kan komen en welke begeleiding leerkrachten daarbij nodig hebben, moet in een proeftuin of actieonderzoek rond omgaan met taaldiversiteit grondig onderzocht worden.

*Aanbeveling 5: werk aan attitudes in de lerarenopleiding*

De vaststelling dat talensensibilisering attitudeverandering centraal plaatst, betekent een hele uitdaging voor de opleiding en vorming van leerkrachten. Werken aan attitudes van toekomstige leerkrachten is veeleisend, maar samen met (toekomstige) leerkrachten activiteiten ontwikkelen, deze uitproberen en daarover reflecteren, kan een waardevolle opstap zijn naar attitudevorming.

*Aanbeveling 6: professionaliseer professionele begeleiders om scholen te ondersteunen bij het opzetten van een krachtig talenbeleid*

Professionele begeleiders kunnen ingezet worden om scholen te helpen bij het werken aan de doelen van talensensibilisering in het kader van een talenbeleid op school. Om dat goed te kunnen doen, moeten ook zij geprofessionaliseerd worden in het omgaan met meertaligheid, het begeleiden van activiteiten omtrent talensensibilisering en het opzetten van een krachtig talenbeleid op school.

*Conclusie*

Dit project begon met de vraag wat talensensibilisering in kan houden voor de Vlaamse onderwijspraktijk en eindigt wellicht met een andere manier van kijken naar diezelfde onderwijspraktijk. Laten we nog eens terugkeren naar de inleiding van dit rapport waarin we ons onder andere de volgende vragen stelden (zie 1.2):

*Zijn er randvoorwaarden op klas- en schoolniveau voor een succesvolle talensensibilisering? En zijn er ook krachtlijnen voor een beleid omtrent talensensibilisering te ontwaren? Zijn er krachtlijnen voor positief omgaan met meertaligheid? En kan talensensibilisering daaraan een steentje bijdragen?*

Het antwoord daarop is: ja. Elke school kan talensensibiliserend werken om een openheid ten opzichte van talige diversiteit te ontwikkelen en om kennis en een bewustzijn op te bouwen over de veelheid aan talen in onze geglobaliseerde wereld. Talensensibilisering helpt scholen om de talige identiteit van alle leerlingen, en in het bijzonder anderstalige en dialectsprekende leerlingen, een positieve plaats te geven in het dagelijkse schoolleven. Zoals een leerkracht het treffend verwoordde: “Ze begonnen in de klas te bestaan, voordien bestonden ze niet echt” (Hélot, 2008, p. 376, vertaald uit het Engels).

Door de talen en niet-standaardtalige taalvariëteiten van alle leerlingen te (h)erkennen en te gebruiken in de klas, mogelijk ook als verrijking en hulpbron te zien van het leerproces, worden leerlingen in hun talige identiteit (h)erkend en vervolgens bevestigd. Op die manier kunnen we alle leerlingen de kans geven om hun (meer)talige identiteiten te ontplooien, hun welbevinden te verhogen, een stevige interesse voor de talige diversiteit te ontwikkelen en tot succesvolle vormen van leren te komen.



## Literatuurlijst

Agirdag, O. (2009). All languages welcomed here. *Educational Leadership*, 66(7), 20-25.

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

Ai, X. (2002). *Academic English Mastery Program: 2000-2001 evaluation report* (Planning, Assessment, and Research Division Publication No. 111). Los Angeles, CA: Los Angeles Unified School District, Program Evaluation and Research Branch. Gedownload op 16-09-2011 via [http://notebook.lausd.net/pls/ptl/docs/PAGE/CA\\_LAUSD/FLDR\\_ORGANIZATIONS/FLDR\\_PLCY\\_RES\\_DEV/PAR\\_DIVISION\\_MAIN/RESEARCH\\_UNIT/PUBLICATIONS/REPORTS/AEMP%2000-2001%20ITION%20REPORT.PDF](http://notebook.lausd.net/pls/ptl/docs/PAGE/CA_LAUSD/FLDR_ORGANIZATIONS/FLDR_PLCY_RES_DEV/PAR_DIVISION_MAIN/RESEARCH_UNIT/PUBLICATIONS/REPORTS/AEMP%2000-2001%20ITION%20REPORT.PDF)

Alby, S. (2008). *Développement de la compétence métalinguistique en contexte scolaire plurilingue (Guyane française)*. Présentation Colloque "Enseigner les structures langagières en FLE, Bruxelles, 20-03-2008.

Gedownload op 16-09-2011 via <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/11/54/PDF/AlbyAP.pdf> (ook verschenen in 2010 in O. Galatuna, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps & E. Schoonheere (Dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 213-222). Bruxelles: Peter Lang).

Alby, S., & Launey, M. (2007). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. In I. Léglise & B. Migge (Eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane: Regards croisés* (pp. 317-347). Paris: IRD Éditions.

Allain, L., & Ceuleers, E. (2009). Taaldiversiteit op een Brusselse Nederlandstalige school: Eentalig beleid in een meertalige realiteit. In J. Jaspers (Red.), *De klank van de stad: Stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie* (pp. 139-163). Leuven: Acco.

Allison, D. (1998). Investigating learners' course diaries as explorations of language. *Language Teaching Research*, 2, 24-47.

Andrews, S. J. (2008). Teacher language awareness. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 6: Knowledge about language, pp. 287-298). New York: Springer Science+Business Media LLC.

Angelova, M. Gunawardena, R. & Volk, D. (2006). Peer teaching and learning: Co-constructing language in a dual language first grade. *Language and Education*, 20, 173-190.

Antón, M., & DiCamilla, F. J. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 83, 233-247.

Antunes, P., Dias, C., & Sá, S. (2007). Vem conhecer ... a minha língua e os alfabetos. In A. I. Andrade & F. Martins (Eds.), *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de*

*escolaridade* (pp. 43-54). Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Armand, F., & Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration: Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Thèmes canadiennes, Revue de l'Association des études canadiennes*, 46-49 (numéro spécial printemps: Immigration and the intersection of diversity).

Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: De l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.

Armand, F., Maraillet, E., & Beck, I. (2003). *Eveil au langage et ouverture à la diversité linguistique: Le projet ELODiL*. Présentation au Colloque 'Dessine-moi une école: Intégration et scolarisation des élèves immigrants', le 23 mai 2003. Gedownload op 14-07-2011 via <http://www.meq.gouv.qc.ca/dscc/Colloque/conferences/atelierB-3.pdf>

Armand, F., Sirois, F., Ababou, S., & Maraillet, E. (2005). Sensibiliser à la diversité linguistique et favoriser à l'éveil à l'écrit en milieu pluriethnique défavorisé. *Revue préscolaire*, 43(2), 8-11.

Armand, F., Sirois, F., & Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé: Développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 65, 61-87.

August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bailey, F., Burkett, B., & Freeman, D. (2010). The mediating role of language in teaching and learning: A classroom perspective. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 606-625). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., & Panchout-Dubois, M. (2010). *Enseigner la langue dans le souci de la littérature: Pour une instrumentalisation de la littérature au service de l'enseignement de la langue?* (11<sup>e</sup> rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010). Gedownload op 07-09-2011 via [http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Balsiger%20Be%CC%81trix%20Panchout%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Balsiger%20Be%CC%81trix%20Panchout%202010.pdf)

Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2002). Metalanguage in focus on form in the communicative classroom. *Language Awareness*, 11, 1-13.

Baten, L., Cohen, Y., Lammertyn, K., Raes, N., Sagaert, B., Schmidt, H., ... Voet, R. (2006). *Talensensibilisering en initiatie Frans: doelstellingen en voorbeelden. Antwoord op huistaakopdracht 9 van Minister van Werk, Onderwijs en Vorming, F. Vandenbroucke*. Gedownload op 27-05-2011 via <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/talenbeleid/TalensensibiliseringenininitiatieFrans.pdf>

Batstone, R. (1996). Noticing. *ELT Journal*, 50, 273.

- Belfi, B., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2010). *De klas: Homogene of heterogene samenstelling? Een overzicht van praktijkrelevant onderzoek op vraag van de Vlaamse Onderwijsraad*. Leuven: Acco.
- Bernaus, M. (2004). Teachers' thoughts and views. In M. Candelier (Ed.), *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages* (pp. 141-148). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A., & Trujillo Sáez, F. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bernaus, M., Furlong, A., Jonckheere, S., & Kervran, M. (2011). *ConBaT+: Content Based Teaching + plurilingual and pluricultural awareness*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bernaus, M., Genelot, S., Hensinger, C., & Matthey, M. (2003). Evlang et la construction des attitudes. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne* (pp. 139-156). Bruxelles: De Boeck.
- Bernaus, M., Kervran, M., & Noguerol, A. (2004). The teachers' appropriation of the approach. In M. Candelier (Ed.), *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages* (pp. 132-162). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Billiez, J., Tupin, F., Héron, L., Perregaux, C., Jeannot, D., Toscano, M., ... Hensinger, C. (2003). Diversité des contextes et des élèves. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne* (pp. 221-243). Bruxelles: De Boeck.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Blondin, C., & Mattar, C. (Eds.). (2003a). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège: Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale. Gedownload op 07-07-2011 via [http://www.agers.cfwb.be/index.php?page=24990&navi=2175&rank\\_page=24990](http://www.agers.cfwb.be/index.php?page=24990&navi=2175&rank_page=24990)
- Blondin, C., & Mattar, C. (2003b). L'éveil aux langues en question. In C. Blondin & C. Mattar (Eds.), *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues* (pp. 83-90). Liège: Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.
- Blondin, C., & Mattar, C. (2004). *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues: Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française. Rapport final*. Liège: Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Département Éducation et Formation.

Gedownload op 07-07-2011 via <http://www.enseignement.be/index.php?page=24991&navi=2176>

Bogaert, N., & Van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.

Bollen, K., & Baten, D. (2010). Bilingual education in Flanders: Policy and press debate (1999-2006). *The Modern Language Journal*, 94, 412-433.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Brown, D. W. (2008). *Curricular approaches to linguistic diversity: Code-switching, register-shifting and academic language* (Ph.D. dissertation, University of Michigan). Gedownload op 31-08-2011 via [http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/61797/1/browndw\\_1.pdf](http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/61797/1/browndw_1.pdf)

Buxton, C., Lee, O., & Santau, A. (2008). Promoting science among English language learners: Professional development for today's culturally and linguistically diverse classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 19, 495-511.

Camilleri Grima, A. (Ed.). (2007). *Promoting linguistic diversity and whole-school development*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Candelier, M. (Ed.). (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.

Candelier, M. (2003b). Perspectives. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne* (pp. 327-340). Bruxelles: De Boeck.

Candelier, M. (2003c). L'intérêt de l'éveil aux langues et ses effets: Bilan des programmes européens EVLANG et JA-LING. In C. Blondin & C. Mattar (Eds.), *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues* (pp. 15-37). Liège: Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.

Candelier M. (Ed.). (2004). *Janua Linguarium – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Gedownload op 13-04-2011 via <http://archive.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf>

Candelier, M. (2005). Talensensibilisering – een Europese innovatie. In L. Top & H. De Smedt (Red.), *Zin voor talen: Talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs* (pp. 21-41). Antwerpen: Garant.

Candelier, M. (2007). Toutes les langues à l'école!: Éveil aux langues, une approche pour la Guyane? In I. Léglise & B. Migge (Eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane: Regards croisés* (pp. 369-386). Paris: IRD Éditions.

Candelier, M. (2008). "Awakening to languages" and educational language policy. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 6: Knowledge about language, pp. 371-384). New York: Springer Science+Business Media LLC.



Candelier, M., Genelot, S., & Tupin, F. (2003). Le bilan. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne* (pp.307-326). Bruxelles: De Boeck.

Candelier, M., & Tupin, F. (2002). *Evlang: Éléments d'un bilan*. Gedownload op 07-07-2011 via [http://jaling.ecml.at/pdfdocs/contributions/candelier\\_tupin.pdf](http://jaling.ecml.at/pdfdocs/contributions/candelier_tupin.pdf)

Carrasquillo, A. L., & Rodríguez, V. (2002). *Language minority students in the mainstream classroom* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Carter, R. (2003). Key concepts in ELT: Language awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64-65.

Cazabon, M., Lambert, W. E., & Hall, G. (1993). *Two-way bilingual education: A progress report on the Amigos program* (Research report No. 7). Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Gedownload op 25-08-2011 via <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED359787.pdf>

Cenoz, J., & Gorter, D. (2010). The diversity of multilingualism in education. *International Journal of the Sociology of Language*, 205, 37-53.

Coe, R., & Fitz-Gibbon, C. T. (1998). School effectiveness research: Criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, 24, 421- 438.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.

Cooper, H. M., Hedges, L. V., & Valentine, J. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). New York: The Russell Sage Foundation.

Corson, D. (2001). *Linguistic diversity and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cots, J. M. (2008). Knowledge about language in the mother tongue and foreign language curricula. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 6: Knowledge about language, pp. 15-30). New York: Springer Science+Business Media LLC.

Coumou, W., Maton, E., Peytier, E., & Schuurmans, I. (2002). *Visietekst inburgering: Doelbewust inburgeren, een visie op de inburgering van nieuwkomers en oudkomers in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. <http://vana.taalunie.org/onderwijs/publicaties/inburgering/visietekstinburgering.pdf>

Coussement, K., Delrue, K., Goethals, M., Verhelst, M., & Verheyden, L. (2004). *Meertaligheid: ballast of rijkdom?* Workshoppresentatie conferentie 'Groot gelijk?! Gelijke onderwijskansen in Vlaanderen, 23 november 2004.

Te downloaden via [http://www.steunpuntgok.be/downloads/conferentie\\_2004\\_meertaligheid.pdf](http://www.steunpuntgok.be/downloads/conferentie_2004_meertaligheid.pdf)

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 263-294.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94, 103-115.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education, *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: National Dissemination and Assessment Center.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 5: Bilingual education, pp. 65-75). New York: Springer Science + Business Media LLC.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38-43.

Cuttance, P. (2005). Quality assurance reviews as a catalyst for school improvement in Australia. In D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement* (pp. 101-128). Dordrecht: Springer.

Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issues de familles immigrantes en contexte scolaire: Une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 351-375.

Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N., & Maraillet, E. (2007). L'éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10, 197-219.

Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2009). Linguistic landscapes and language awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 253-269). New York: Routledge.

Dagenais, D., Walsh, N., Armand, F., & Maraillet, E. (2008). Collaboration and co-construction of knowledge during language awareness activities in Canadian elementary school. *Language Awareness*, 17, 139-155.

de Bono, B. (2000). *Six thinking hats* (revised and updated). Boston, MA: Little, Brown and Company.

Deboutte, G. (2009). *Pesten en geweld op school: Handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid*. Brussel: Ministerie van Onderwijs & Vorming.

- Denham, K. (2007). Linguistics in a primary school. *Language and Linguistics Compass*, 1, 243-259.
- Denis, J., & Van Damme, J. (2010). *De leraar: Professioneel leren en ontwikkelen*. Leuven: Acco.
- De Goumoëns, C., Noguerol, A., Perregaux, C., & Zurbriggen, É. (2003). La démarche et les supports didactiques. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne* (pp. 39-58). Bruxelles: De Boeck.
- DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Leeuw, H. (1997). *English as a Foreign Language in the German elementary school: What do the children have to say?* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- de Pietro, J.-F. (2005). EOLE: Didactische hulpmiddelen voor de kennismaking met taaldiversiteit op school. In L. Top & H. DE Smedt (Red.), *Zin voor talen: Talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs* (pp. 43-68). Antwerpen: Garant.
- de Pietro, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable ... *Bulletin CIIP*, (21), 32-35.
- de Pietro, J.-F., & Aeby, S. (2003). Evlang et la constructions des savoirs. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne* (pp. 157-182). Bruxelles: De Boeck.
- de Pietro, J.-F., & Macaire, D. (2003). Entre un projet initial et sa mise en œuvre: Perspectives pour un curriculum intégré. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne* (pp. 275-302). Bruxelles: De Boeck.
- De Vries, R. (2010). *Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen: Vlaams Eurydice rapport 2010*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming & Eurydice Vlaanderen. Gedownload op 29-05-2011 via [http://www.ond.vlaanderen.be/eurydice/downloads/nationaal\\_dossier\\_NL\\_2010.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/eurydice/downloads/nationaal_dossier_NL_2010.pdf)
- DiCamilla, F. J., & Antón, N. (2004). Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 36- 69.
- Domínguez, H. (2011). Using what matters to students in bilingual mathematics problems. *Educational Studies in Mathematics*, 76, 305-328.
- Doughty, P., Pearce, J., & Thornton, G. (1971). *Language in use*. London: Edward Arnold.
- Dreyfus, M. (2004). Plurilinguisme et approche interculturelle, quelques réflexions à propos d'expérimentations de type «éveil aux langues ou aux langages» à l'école primaire. *Repères*, 29, 127-145.

- Dupoux, E., & Estrada, L. (2008). Latino high school students' perceptions of bilingual approaches to English language education. *American Journal of Educational Studies*, 1, 15-30.
- Edwards, V., Monaghan, F., & Knight, J. (2000). Books, pictures and conversations: Using bilingual multimedia storybooks to develop language awareness. *Language Awareness*, 9, 135-146.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Entiteit Curriculum (2005). *Taalsensibilisering en taalinitiatie: 10 vragen*. Gedownload op 27-05-2011 via <http://www.lci-info.com/nl/taalinitiatie/taalinitiatietaalsensibilisering.pdf>
- Europese Commissie (2010). *Early language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)* (.EAC.A.5 /JMcL/CP//FPe D(2010)). Brussel: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Ferrer, V. (2004). The mother tongue in the classroom: Cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge. *Teaching English Worldwide*.  
[http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer\\_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf](http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf)
- Fidler, S. (2003). The door to languages is open. *Vestnik*, 37(1-2), 65-81. Gedownload op 07-07-2011 via <http://jaling.ecml.at/pdffdocs/Vestnik%20SFidler03.pdf>
- Fidler, S. (2006). Awakening to languages in primary school. *ELT Journal*, 60, 346-354.
- Fidler, S. (2008). Plurilingual approach to raising language and intercultural awareness in Europe and Slovenia. Gedownload op 29-07-2011 via [http://www.zrssi.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje\\_v\\_tujih\\_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Zaklju%C4%8Dna%20konferenca/Seminar\\_avgust%202008/gradiva%20za%20udele%C5%BEence/soca\\_fidler\\_plurilingual\\_approach\\_.pdf](http://www.zrssi.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Zaklju%C4%8Dna%20konferenca/Seminar_avgust%202008/gradiva%20za%20udele%C5%BEence/soca_fidler_plurilingual_approach_.pdf)
- Fidler, S. (s.d.). *Effects of language and intercultural awareness on young learners' perceptions of language*. Gedownload op 07-07-2011 via <http://jaling.ecml.at/pdffdocs/ProceedingsH03Sff.pdf>
- Fogel, H., & Ehri, L. C. (2000). Teaching elementary students who speak Black English Vernacular to write in Standard English: Effects of dialect transformation practice. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 212-235.
- Freeman, R. D. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freeman, R. (2000). Contextual challenges to dual-language education: A case study of a developing middle school program. *Anthropology & Education Quarterly*, 31, 202-229.
- Gándara, P., & Hopkins M. (Eds.). (2010). *Forbidden language: English learners and restrictive language policies*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 6: Knowledge about language, pp. 385-400). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2010). Minority language education. In M. Berns (Ed.), *Concise encyclopedia of applied linguistics* (pp. 302-306). Amsterdam: Elsevier.
- Garrett, P. (2010). Language awareness. In M. Berns (Ed.), *Concise encyclopedia of applied linguistics* (pp. 293-295). Amsterdam: Elsevier.
- Genelot, S. (2001). *Evaluation quantitative du cursus EVLANG: Rapport final*. Dijon: Université de Bourgogne, I.R.E.D.U.  
Gedownloaded op 07-07-2011 via <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang4.pdf>
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (Eds.). (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giesbers, H. Kroon, S., & Liebrand, R. (1989). Language variation study in the classroom. In J. Cheshire, V. Edwards, H. Münstermann & B. Weltens (Eds.), *Dialect and education: Some European perspectives* (pp. 242-255). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ginsberg, D., Honda, M., & O'Neil, W. (2011). Looking beyond English: Linguistic inquiry for English language learners. *Language and Linguistics Compass*, 5, 249-264.
- Godley, A. J., Sweetland, J., Wheeler, R. S., Minnici, A., & Carpenter, B. D. (2006). Preparing teachers for dialectally diverse classrooms. *Educational Researcher*, 35(8), 30-37.
- Gold, N. (2006). *Successful bilingual schools: Six effective programs in California*. San Diego, CA: San Diego County Office of Education.
- Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1986). Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions. *American Psychologist*, 41, 1090-1097.
- Gutiérrez, K., Baquedano-López, P., & Asato, J. (2000). "English for the children": The new literacy of the old world order, language policy and educational reform. *Bilingual Research Journal*, 24, 87-105.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6, 286-303.
- Handscombe, J. (1994). Putting it all together. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 331-356). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M., & Martin-Jones, M. (Eds.). (2001). *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Hélot, C. (2010). *Giving young multilingual learners a voice from the start of schooling*. Presentation at the EECERA Annual Conference 'Knowledge and Voice in Early Childhood: Who Knows, Who Speaks, Who Listens', Birmingham, 7 september 2010.
- Hélot, C. (2011). Children's literature in the multilingual classroom: Developing multilingual literacy acquisition. In C. Hélot & M. Ó Laoire (Eds.), *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible* (pp. 42-64). Bristol: Multilingual Matters.
- Hélot, C., & Young, A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 96-112.
- Hélot, C., & Young, A. (2005). The notion of diversity in language education: Policy and practice at primary level in France. *Language, Culture and Curriculum*, 18, 242-257.
- Heyerick, L. (2008). De thuistaal van allochtone leerlingen als hefboom voor gelijke onderwijskansen In *Kinderrechtenforum 5, Uitval en uitsluiting in het onderwijs* (pp. 109-121). Gent: Kinderrechtencoalitie Vlaanderen. Gedownload op 12-04-2010 via <http://www.kinderrechtencoalitie.be/uploads/documenten/Kinderrechtenforum5uitvalenuitsluitinginhetonderwijs.pdf>
- Hornberger, N. H. (2008). Continua of biliteracy. In A. Creese, P. Martin & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 9: Ecology of language, pp. 275-290). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Jaffe, A. (2008). Language ecologies and the meaning of diversity: Corsican bilingual education and the concept of "polynomie". In A. Creese, P. Martin & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 9: Ecology of language, pp. 225-235). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Janks, H., & Locke, L. (2008). Discourse awareness in education: A critical perspective. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 6: Knowledge about language, pp. 31-43). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Jaspaert, K. (2010). Lui, dom en zelfingenomen. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden & L. Heylen (Red.), *Goed geGOKt.: Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 105-121). Antwerpen: Garant.

- Jessner, U. (2008). Language awareness in multilinguals: Theoretical trends. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 6: Knowledge about language, pp. 357-369). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Jiménez, R. T., García, G. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly, 31*, 90-112.
- Jonckheere, S. (2011). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal, 2*(3), 34-41.
- Jonckheere, S., De Doncker, H., & De Smedt, H. (2009). *Talen op een kier: Talensensibilisering voor het basisonderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Jonckheere, S., & Top, L. (2005). *Language Educator Awareness (LEA): Talensensibilisering en ontwikkeling van multicultureel bewustzijn in (taal)lerarenopleidingen*. Gedownload op 27-05-2011 via <http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/Othermaterials/Articles/sofie.pdf>
- Jones, H. (2010). *First language communication in the second language classroom* (Final paper in partial fulfillment of the requirements of Education 6390 for the degree of Master of Education. Memorial University of Newfoundland, St John's Newfoundland and Labrador, 25 March, 2010). Gedownload op 14-04-2011 via <http://nativelanguageuse.weebly.com/uploads/4/0/4/5/4045990/roleofnativelanguage.pdf>
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Acco: Leuven.
- Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism, 4*, 241-261.
- Kenner, C. (2002). Section 5: Charmain Kenner – Meera. In T. Parke, R. Drury, C. Kenner & L. H. Robertson, *Revealing invisible worlds: Connecting the mainstream with bilingual children's home and community experiences*. *Journal of Early Childhood Literacy, 2*, 205-210.
- Kenner, C. (2004). Living in simultaneous worlds: Difference and integration in bilingual script-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7*, 43-61.
- Kenner, C., Al-Azamy, S. Gregory, E., & Ruby, M. (2008). Bilingual poetry: Expanding the cognitive and cultural dimensions of children's learning. *Literacy, 42*, 92-100.
- Kenner, C., Gregory, E., Ruby, M., & Al-Azamy, S. (2008). Bilingual learning for second and third generation children. *Language, Culture, and Curriculum, 21*, 120-137.
- Kervran, M. (2004). Practices in class (viewed from the inside): What teachers have to say ... In M. Candelier (Ed.), *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages* (pp. 148-151). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Kervran, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire: Développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée* (Thèse de doctorat, Université du Maine, UFR de Lettres, Langues et Sciences Humaines).
- Kroon, S., & Vallen, T. (2009). Discoursen over dialect en school. In J. Jaspers (Red.), *De klank van de stad: Stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie* (pp. 165-181). Leuven: Acco.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36, 807-830.
- Lambert, W. E., & Cazabon, M. (1994). *Students' views of the Amigos program* (Research report No. 11). Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Gedownload op 25-08-2011 via <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED390248.pdf>
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23-49.
- Lee, O., Luyckx, A., Buxton, C., & Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity in science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 1269-1291.
- Lee, O., Maerten-Rivera, J., Penfield, R. D., LeRoy, K., & Secada, W. G. (2008). Science achievement of English language learners in urban elementary schools: Results of a first-year professional development intervention. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 31-52.
- Lemoine, N. (2001). Language variation and literacy acquisition in African American students. In J. L. Harris, A. G. Kamhi & K. E. Pollock (Eds.), *Literacy in African American communities* (pp. 169-194). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2000). Do they know what they're doing?: L2 learners' awareness of L1 influence. *Language Awareness*, 9, 198-217.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 16-19). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16(2), 35-49.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lörincz, I. (2009). Évolution de quelques compétences métalinguistiques d'élèves hongrois de 10/11 ans suite au cursus Janua Linguarium. In *Actes du 1er Congrès international EDiLiC 2006 'L'éveil*



*aux langues: un outil pour le développement du plurilinguisme*'. Gedownload op 28-07-2011 via <http://www.edilic.org/upload/fichiers/1243080277.pdf>

Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2008). *From the sounds of languages to the development of a plurilingual phonological awareness: An experimental study with young children*. Congrès International Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures, 12-14 december, 2008, Université Aristote de Thessaloniki, Interventions (pp. 349-362). Gedownload op 13-04-2011 via [http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/lourenco\\_Andrade.pdf](http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/lourenco_Andrade.pdf)

Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2009). *Éveil au langage et à l'écrit dans le préscolaire: Un atout pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie*. In *Actes du Colloque ACEDLE 2009 Les langues tout au long de la vie*, Université Lille 3 – 10-12 décembre 2009 (pp. 190-206). Gedownload op 16-09-2011 via <http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/pdf/actes-colloque.pdf>

Luyckx, A., & Lee, O. (2007). Measuring instructional congruence in elementary science classrooms: Pedagogical and methodological components of a theoretical framework. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 424-447.

Macaire, D., Aeby, S., Foerster, C., & Simon, D.-L. (2003). Enseignant et l'éveil aux langues: Représentations et formation, appropriation/valorisation de la démarche. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne* (pp. 247-270). Bruxelles: De Boeck.

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession* (pp. 63-84). Boston, MA: Springer.

Macaro, E. (Ed.). (2010). *The Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum.

Maddahian, E., & Sandamela, A. P. (2000). *Academic English Mastery Program: 1998-99 evaluation report* (Publication No. 781 ). Los Angeles, CA: Los Angeles Unified School District, Research and Evaluation Unit, Program Evaluation and Research Branch. Gedownload op 15-09-2011 via <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED440538.pdf>

Malakoff, M., & Hakuta, K. (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 141-166). Cambridge: Cambridge University Press.

Mallinson, C., Charity Hudley, A., Strickling, L. R., & Figa, M. (2011). A conceptual framework for promoting linguistic and educational change. *Language and Linguistics Compass*, 5, 441-453.

Maraillet, E. (2005). *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. Mémoire de M.A., Université de Montréal, Département de didactique. Gedownload op 18-08-2011 via <http://www.ceetum.umontreal.ca/pdf/memoire-DEPOT.pdf>

- Maraillet, E., & Armand, F. (2006). L'éveil aux langues: Des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Diversité urbaine*, 6(2), 17-34.
- Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 6: Knowledge about language, pp. 233-246). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Martin-Beltrán, M. (2010). The two-way language bridge: Co-constructing bilingual language learning opportunities. *The Modern Language Journal*, 94, 254-277.
- Martinez, N. (2010). *Ecole Ouverte aux Langues: Un projet pour l'intégration des enfants allophones* (mémoire de Maîtrise, Université de Genève). Gedownload op 07-09-2011 via <http://archive-ouverte.unige.ch/downloader/vital/pdf/tmp/neokgmqiad2p3ivp7f1r48eit7/out.pdf>
- Martinez-Roldán, C. M., & Malavé, G. (2004). Language ideologies mediating literacy and identity in bilingual contexts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4, 155-180.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística: Um estudo com futuro professores do 1º ciclo do ensino básico* (Doctoraatsverhandeling Universidade de Aveiro). Engelse abstract gedownload via <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008001380>
- Martins, F., & Andrade, A. I. (2009). Pratiques d'éveil aux langues et formation de maîtres: Une expérience en contexte portugais. In *Actes du 1er Congrès international EDiLiC 2006 'L'éveil aux langues: un outil pour le développement du plurlinguisme'*. Le Mans: Université de Maine. Gedownload op 21-09-2011 via <http://www.edilic.org/upload/fichiers/1243417139.pdf>
- Masny, D. (1997). Linguistic awareness and writing: Exploring the relationship with language awareness. *Language Awareness*, 6, 105-118.
- Mattar, C., & Blondin, C. (2003). Une étude d'adéquation. In C. Blondin & C. Mattar (Eds.), *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues* (pp. 39-82). Liège: Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.
- Matthey, M., Genelot, S., Noguero, A., & Techer, L. (2003). Eulang et la construction des aptitudes. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang: Bilan d'une innovation européenne* (pp. 125-138). Bruxelles: De Boeck.
- McCollum, P. (1999). Learning to value English: Cultural capital in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 23, 113-134.
- Migge, B., & Léglise, I. (2010). Integrating local languages and cultures into the educational system of French Guiana: A discussion of current programs and initiatives. In B. Migge, I. Léglise & A. Bartens (Eds.), *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects* (pp. 107-132). Amsterdam: John Benjamins.

- Migge, B., Léglise, I., & Bartens, A. (2010). Creoles in education: A discussion of pertinent issues. In B. Migge, I. Léglise & A. Bartens (Eds.), *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects* (pp. 1-30). Amsterdam: John Benjamins.
- Mondada, L. & Gajo, L. (2001). Classroom interaction and the bilingual resources of migrant students in Switzerland. In M. Heller & M. Martin-Jones (Eds.), *Voices of authority: Education and linguistic difference* (pp. 235-268). Westport, CT: Ablex.
- Moore, D. (2002). Code-switching and learning in the classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 279-293.
- Morales, P. Z., & Aldana, U. S. (2010). Learning in two languages: Programs with political promise. In P. Gándara M. Hopkins (Eds.), *Forbidden language: English learners and restrictive language policies* (pp. 159-174). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Noguerol, A. (2004). Practice in class (viewed from the outside): What observations show ... In M. Candelier (Ed.), *Janua Linguarium – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages* (pp. 152-62). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Nye, B, Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
- Ó Laoire, M. (2007). An approach to developing language awareness in the Irish language classroom: A case study. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 454-470.
- Olmedo, I. M. (2003). Language mediation among emergent bilingual children. *Linguistics and Education*, 14, 143-162.
- Onderwijsinspectie (2011). *Onderwijsspiegel: Doorlichtingen 2009-2010. Controle van de internaten. Onderzoeken talen*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderzoek*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomen-Welke, I. (2004). Pupils' evaluation of the Ja-Ling materials. In M. Candelier (Ed.), *Janua Linguarium – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages* (pp. 171-173). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- O'Rourke, B. (2009). Developing multilingual awareness amongst primary school children in Ireland: A case study. In D. Newby & H. Penz (Eds.), *Languages for social cohesion: Language education in a multilingual and multicultural Europe* (pp. 83-87). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Gedownload op 08-07-2011 via <http://archive.ecml.at/documents/Conference%20Publication2007.pdf>

- O'Rourke, B. (2011). Negotiating multilingualism in an Irish primary school context. In C. Hélot & M. Ó Laoire (Eds.), *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible* (pp. 107-127). Bristol: Multilingual Matters.
- Pacini-Ketchabaw, V., & Armstrong de Almeida, A.-E. (2006). Language discourses and ideologies at the heart of early childhood education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, 310-341.
- Pandey, A. (2000). TOEFL to the test: Are monodialectal AAL-speakers similar to ESL students? *World Englishes*, 19, 89-106.
- Pennycook, A. (Ed.). (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Perregaux, C. (1995). Une expérience d'éveil aux langues: L'école, espace plurilingue. In C. de Goumoëns (éd.), *Pour une école ouverte aux langues: Actes du Colloque organisé par le Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI) (Genève, Suisse, le 19 novembre 1994)* (pp. 35-42). Neuchâtel, Suisse: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP).
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil aux langues, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 101-110.
- Pomphrey, C. & Burley, S. (2009). Teacher language awareness education and pedagogy: A new discursive space. *Language Awareness*, 18, 422-433.
- Potowski, K. (2004). Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance. *The Modern Language Journal*, 88, 75-101.
- Quintabá, M. C. (2010). *Les réflexions métalinguistiques des enfants de 4-5 ans* (Mémoire de master, Université Stendhal 3 Grenoble).
- Ramaut, G., Sierens, S., Slembrouck, P., Van Avermaet, P., & Verhelst, M. (2011). *Majority language preschool teachers' functional use of home languages in mainstream plurilingual classrooms in Flanders*. Presentatie ISB8 Colloquium 'From bilingualism to multilingualism in early childhood education, 15 juni 2011, Universiteit Oslo, Noorwegen.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reaser, J. L. (2006). *The effect of dialect awareness on adolescent knowledge and attitudes* (Ph.D. dissertation, Duke University, Durham, NC). Abstract gedownload via (<http://gradworks.umi.com/32/64/3264028.html>)
- Reaser, J. (2010). Using media to teach about language. *Language and Linguistics Compass*, 4, 782-792.

Reaser, J., & Adger, C. (2007). Developing language awareness materials for nonlinguists: Lessons learned from the *Do You Speak American?* curriculum development project. *Language and Linguistics Compass*, 1, 155-167.

Reaser, J., & Adger, C. T. (2010). Vernacular language varieties in educational settings: Research and development. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 161-173). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

Reaser, J., & Wolfram, W. (2007). *Language and life from the Atlantic to the Appalachians*. Raleigh, NC: North Carolina Language and Life Project, North Carolina State University.

Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent bilingualism and biliteracy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 267-292.

Rickford, A. E. (2001). *Celebrating bidialectalism: Reconceptualizing the role of language and culture in the acquisition of literacy and literacy skills among African American and other ethnically diverse students*. Paper presented at the American Association of Anthropological Linguistics Symposium on Multilingual, Multidialectal, and Multicultural Literacies, St. Louis, Missouri, US, February 24-27, 2001. Gedownload op 06-09-2011 via <http://eric.ed.gov/PDFS/ED470808.pdf>

Rowe, K. J., & Hill, P. W. (1998). Modeling educational effectiveness in classrooms: The use of multi-level structural equations to model students' progress. *Educational Research and Evaluation*, 4, 307-347.

Rowland, J., & Marlow, D. (2010). Dialect awareness education: The importance of watching our words. *USC Upstate Undergraduate Research Journal*, 3(Fall), 1-8. Gedownload op 06-09-2011 via [http://www.uscupstate.edu/uploadedFiles/Academics/Undergraduate\\_Research/Research\\_Journal/2010\\_001\\_ARTICLE\\_ROWLAND\\_MARLOW.pdf](http://www.uscupstate.edu/uploadedFiles/Academics/Undergraduate_Research/Research_Journal/2010_001_ARTICLE_ROWLAND_MARLOW.pdf)

Rueda, R. S., August, D., & Goldenberg, C. (2006). The sociocultural context in which children acquire literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 319-339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sá, S., & Andrade, A. I. (2009). Awakening to languages through linguistic writing systems in primary school. In *Actes du 1er Congrès international EDiLiC 2006 'L'éveil aux langues: un outil pour le développement du plurlinguisme'*. Le Mans: Université de Maine. Gedownload op 12-07-2011 via <http://www.edilic.org/upload/fichiers/1243417182.pdf>.

Sabatier, C. (2011). Appartenances identitaires de jeunes Français-Maghrébins à l'école élémentaire française: Entre maux et pratiques. *Santé et éducation de l'enfance*, 3(1), 62-90.

Sabatier, C., & Dagenais, D. (2009). Language awareness: Examining the role of language in society. *The ACIE Newsletter*, 12(3), 3, 6.

Saudan, V. Perregaux, C., Mettler, M., Deschoux, C.-A., Sauer, E., & Ladner, E. (2005). *Lernen durch die Sprachenvielfalt: Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse / Apprendre par et pour la diversité*

*linguistique: Rapport final sur le projet JALING Suisse*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) / Conférence suisse de directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Gedownload op 25-02-2011 via <http://edudoc.ch/record/463/files/Stub22.pdf>

Sauer, E. (2005). Ergebnisse des Pilotprojekts JALING Suisse / Résultats du projet pilote JALING Suisse. In V. Saudan, C. Perregaux, M. Mettler, C.-A. Deschouw, E. Sauer & E. Ladner, *Lernen durch die Sprachenvielfalt: Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse / Apprendre par et pour la diversité linguistique: Rapport final sur le projet JALING Suisse* (pp. 41-63). Bern: EDK / CDIP.

Schechter, S., & Cummins, J. (Eds.). (2003). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.

Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17, 157-174.

Siegel, J. (2007). Creoles and minority dialects in education: An update. *Language and Education*, 21, 67-86.

Sierens, S. (2011). *Inventarisatie literatuurbronnen inclusief functioneel talenmodel*. Intern document, evaluatieonderzoek 'Thuistaal in onderwijs', Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.

Sierens, S., & Ramaut, G. (2010). *Multilingualism from below?: Immigrant parents' perception of multilingual school practices*. Presentatie SS18 Sociolinguistics Symposium on 'Negotiating transnational space and multilingual encounters', 3 september 2010, University of Southampton, UK.

Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: Van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden & L. Heylen (Red.), *Goed geGOKt?: Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 69-87). Antwerpen: Garant.

Simard, D. (2004). Using diaries to promote metalinguistic reflection among elementary school students. *Language Awareness*, 13, 34-48.

Simard, D., & Wong, W. (2004). Language awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom. *Foreign Language Annals*, 37, 96-110.

Smet, P. (2011). *Conceptnota Samen taalgrenzen verleggen*. Versie 22 juli 2011.

Söhn, J. (Ed.). (2005). *The effectiveness of bilingual school programs*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Svalberg, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287-308.

- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Sweetland, J. (2006). *Teaching writing in the African American classroom* (Ph.D. dissertation, Stanford University, Palo Alto, CA). Abstract gedownload via <http://gradworks.umi.com/32/35/3235360.html>
- Sysling, H. (2002). Onderwijsvernieuwing en gedragsverandering bij docenten: Het Droste-effect als voorwaarde voor succesvolle implementatie. *HRD Thema: Het vak van trainer*, 3(3), 80-86.
- Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 215-236.
- Tondeur, J., van keer, H., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, 51, 212-223.
- Tupin, F. (2001). *Evaluation qualitative des processus et effets liés au curriculum «EVLANG»: Rapport de recherche*. S.l.: LCF-UMR 8143 CNRS. Gedownload op 07-07-2011 via <http://jaling.ecml.at>
- Validiv (2011). *SBO Project application "Validiv": Valorising Linguistic Diversity in multiple contexts of primary education*. Intern document, Universiteit Gent, CuDOS (hoofdpromotor).
- Van Avermaet, P., Verhelst, M., Sierens, S., Ramaut, G., & Slembrouck, S. (2010). *The scaffolding principle: The functional use of home languages in multilingual classrooms*. Presentatie SS18 Sociolinguistics Symposium on 'Negotiating transnational space and multilingual encounters', 3 september 2010, University of Southampton, UK.
- Van den Branden, K. (2000). Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop ...). *Vonk*, 29(3), 3-19.
- Van den Branden, K. (2003). Vernieuwing in taalonderwijs: ook in de lerarenopleiding? In T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (Red.), *Artikelen van de vierde sociolinguïstische conferentie* (pp. 468-478). Delft: Eburon.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2008). Naar een volwaardig talenbeleid: Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. *TORB - Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2007-2008, 315-332.
- Vandenbroucke, F. (2006). *De lat hoog voor talen in iedere school: Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken* (Talenbeleidsnota). Brussel: Vlaams Minister van Werk, Onderwijs en Vorming.

Van Essen, A. J. (1997). Language awareness and knowledge about language: An overview. In L. Van Lier & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 6: Knowledge about language, pp. 1-9). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van Essen, A. J. (2008). Language awareness and knowledge about language: A historical overview. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 6: Knowledge about language, pp. 3-14). New York: Springer Science+Business Media LLC.

Van Gorp, K. (2005). Wie is er bang voor meertaligheid? *Vonk: tijdschrift van de Vereniging voor onderwijs in het Nederlands*, 35(1), 43-45.

Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research?: The impact of teachers' beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). New York: Routledge.

Verhelst, M., & Verheyden, L. (2003). *Eindrapport Pilotproject Circus Kiekeboe* (onuitgegeven rapport). Leuven: Centrum voor Taal en Migratie.

Vlor (2009). *Project praktijkgericht onderwijsonderzoek. Eindrapport*. Eindrapport gedownload via [http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/eindrapport\\_pgo.pdf](http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/eindrapport_pgo.pdf)

Vlor (2011). *Bestek voor het maken van praktijkgerichte literatuurstudies*. Bestek gedownload via [http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/vlor\\_reviews\\_bestek.pdf](http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/vlor_reviews_bestek.pdf)

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

Wheeler, R. S. (2006). "What do we do about student grammar – all those missing *-ed*'s and *-s*'s?": Using comparison and contrast to teach Standard English in dialectally diverse classrooms. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1)16-33.

Wheeler, R. S. (2008). Becoming adept at code-switching. *Educational Leadership*, 65(7), 54-58.

Wheeler, R. S., & Swords, R. (2006). *Code-switching: Teaching Standard English in urban classrooms*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Wei, L., & Martin, P. (2009). Conflicts and tensions in classroom codeswitching: An introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 117-122.

Whitmore, K. F., & Crowell, C. G. (2006). Bilingual education students reflect on their language education: Reinventing a classroom ten years later. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 270-285.

Wolfram, W. (2000). Linguistic diversity and the public interest. *American Speech*, 75, 278-280.



Wolfram, W. (2011). *Changing misconceptions about dialect diversity: The role of public education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics (CAL). Gedownload op 26-07-2011 via [http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/changing-misconceptions-about-dialect-diversity.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/changing-misconceptions-about-dialect-diversity.pdf)

Wolfram, W., Reaser, J., & Vaughn, C. (2008). Operationalizing linguistic gratuity: From principle to practice. *Language and Linguistics Compass*, 2, 1109-1134.

Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

Young, A. (2005). *Plurilingual and pluricultural education: From theory to practice. An example of a whole school language policy in a French primary school*. Presentation at the ENSEMBLE workshop, ECML, Graz, 14-17 December 2005. Gedownload op 14-07-2011 via [http://archive.ecml.at/mtp2/ensemble/pdf/AY\\_Parentalinvolvement.ppt](http://archive.ecml.at/mtp2/ensemble/pdf/AY_Parentalinvolvement.ppt)

Young, A., & Hélot, C. (2003). Language awareness and/or language learning in French primary schools today. *Language Awareness*, 12, 234-246.

Young, A., & Hélot, C. (2007). Parent power: Parents as linguistic and cultural resource at school. In A. Camilleri Grima (Ed.), *Promoting linguistic diversity and whole-school development* (pp. 17-32). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Zielinska, J. (2004). Representations and attitudes of the parents. In M. Candelier (Ed.), *Janua Linguarium – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages* (pp. 163-170). Strasbourg: Council of Europe Publishing.



## **Bijlagen**

## Bijlage 1: Onderzoeken en projecten talensensibilisering geflankeerd door (evaluatie)onderzoek

TITEL/AUTEUR	PERIODE	LAND(EN)	NIVEAU ONDERW			LEEFT	SOORT ONDERZ			BENADERING			METHODEN				EFFECTEN		
			KO	LO	SO		EV A	AO	GS	K T	KL	C	T	Q	I N	O B	LL	L K	O
EVALUATIEF																			
EOLE	1993-1994	Zwitserland (Romaans)	x	x		5-7		x	x		x				x	x			
EVLANG	1997-2001	Frankrijk, Italië, Spanje, Zwitserland		x		7-12	x			x	x	x	x	x	x	x	x		
EVLANG FRANKRIJK	1997-2001	Frankrijk (Montpellier/Grenoble ...)		x		6-12	x	x	x		x			x	x	x			
JA-LING	2000-2003	10 Europese landen	x	x	x	3-14	x		x	x	x		x		x	x	x		
JALING ZWITSERLAND	2000-2003	Zwitserland	x	x		4-13	x				x			x		x	x		
JA-LING SLOVENIË	2000-2003	Slovenië		x		6-11	x			x			x			x			
JALING HONGARIJE	2000-2003	Hongarije		x		10-11	x			x		x				x			
JA-LING PORTUGAL	2000-2001	Portugal		x		8-10		x			x			x		x	x		
DIDENHEIM	2000-2004	Frankrijk (de Elzas)		x		6-9	x	x	x		x			x	x	x	x	x	
ÉLODIL	2003-2005	Canada (Québec/Brits-Colombia)	x	x		5, 10-12		x	x	x	x	x	x	x	x	x			
ÉLODIL (VERVOLG)	2005-2008	Canada (Québec/Brits-Colombia)		x		10-11			x		x			x	x	x			
ÉVEIL AUX LANGUES	2003-2004	België (Franse Gemeenschap)	x	x		5-12	x	x		x			x			x	x	x	
LANE STREET PRIMARY	2007	Ierland (Dublin)	x			4-5		x	x		x					x	x	x	
TOUTES LES LANGUES	2005	Frans-Guyana (Cayenne)		x		7-9	x				x					x			
VEM CONHECER...	-2006?	Portugal		x		6-7		x	x		x					x	x		
VOICES OF N. CAROLINA	2005?	VS (North Carolina)			x	13-15	x			x			x			x			
TEACHING & WRITING	2004-2005	VS (Ohio)		x		9-11	x			x	x	x	x	x		x	x		
APPROCHES PLURILINGUES	2006-2010	Zwitserland (Vaud) (Romaans)		x		7-10	x			x		x				x			
RYTHMS & SOUNDS	2008	Portugal	x	x		3-8			x		x		x			x			
QUELLE BIZARRE FAÇON	2008-2009	Portugal	x			4-5	x			x		x	x			x	x		
MALDEN HIGH SCHOOL	2010?	VS (Massachusetts)			x	15-18		x			x					x	x		
CONBAT+	2008-2011	12 Europese landen (incl. België)		x	x	6-32	x			x			x			x	x		
(Martinez (2010) (EOL))	2010?	Zwitserland (Genève)		x		7-8			x					x		x			
(Mallinson et al.(2011))	2008-2010	VS (Maryland, Virginia)	x	x	x	-	x				x			x					

DESCRIPTIEF																			
Mondada & Gajo (2001)	1993-1995	Zwitserland (Neuchâtel) (Romaans)			x	13-16			x		x							x	
Kenner (2002)	1994-1998	Engeland (Londen)	x			4			x		x							x	
Denham (2007)	2004-2007	VS (Washington)		x		5-11		x			x							x	
Dagenais (2008)	1997-2000	Canada (Vancouver)		x		8-11			x		x							x	x
Kervran (2008)	2006-2008	Frankrijk		x		6-8			x		x							x	x
Quintabá (2010)	2009	Frankrijk (Grenoble)	x			4-5			x		x							x	
Alby (2008)	2007-2008	Frans-Guyana		x		6-7			x		x							x	

Legenda: KO= kleuteronderwijs; LO= lager onderwijs; SO= secundair onderwijs; EVA= evaluatieonderzoek; AO= actieonderzoek; GS= gevalstudie; KT= kwantitatief; KL= kwalitatief; C= gecontroleerd; T= tests; Q= questionnaires; IN= interviews; OB= observaties; LL= leerlingen; LK= leerkrachten; O= ouders.

## Bijlage 2: Samenstelling internationale experts

<b>Naam (alfabetische volgorde op achternaam)</b>	<b>Instelling</b>
Armand, Françoise	Université de Montréal
Blackledge, Adrian	University of Birmingham
Blondin, Christiane	Université de Liège
Candelier, Michel	Université du Maine
Cots, Josep M.	Universitat de Lleida
Creese, Angela	University of Birmingham
Cummins, Jim	University of Toronto
Dagenais, Diane	Simon Fraser University
de Pietro, Jean-François	Université de Neuchâtel
Edwards, Viv	University of Reading
García, Ofelia	City University of New York
Heller, Monica	University of Toronto
Hélot, Christine	Université Marc Bloch de Strasbourg
Jessner, Ulrike	Universität Innsbruck
Kenner, Charmian	Goldsmiths University of London
Mattar, Cathérine	Université de Liège
Mettewie, Laurence	Université de Namur
Moore, Danièle	Simon Fraser University
Nortier, Jacomine	Universiteit Utrecht
O'Rourke, Bernadette	Heriot-Watt University
Perregaux, Christiane	Emerita Université de Genève
Sabatier, Cécile	Simon Fraser University

Siegel, Jeff	University of New England
Svalberg, Agneta Marie-Louise	University Of Leicester
Vervaecke, Piet	VGC

### Bijlage 3: Samenstelling resonansgroep

	<b>Naam</b>	<b>Instelling</b>
<b>Promotor</b>	Koen Van Gorp	Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U.Leuven
<b>Copromotoren</b>	Lies Sercu	Specifieke Lerarenopleiding Talen, Onderzoekseenheid Taal en Onderwijs, K.U.Leuven
	Piet Van Avermaet	Steunpunt Diversiteit en Leren, UGent
<b>Expertisenetwerk 'School of Education', Associatie K.U.Leuven</b>	Ann Martin	Coördinator Expertisenetwerk 'School of Education', Associatie K.U.Leuven
	Cajot Guido	Katholieke Hogeschool Limburg
	Cathérine van Eyen	KHLeuven
	Liesbeth Martens	KHLeuven
	Elly Voets	KHLeuven
	Anne Decelle	KHLeuven
	Sofie Jonckheere	Regionaal Integratiecentrum Foyer



#### Bijlage 4: Samenstelling focusgroep

	<b>Naam</b>	<b>Instelling</b>
<b>Promotor</b>	Koen Van Gorp	Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U.Leuven
<b>Copromotoren</b>	Lies Sercu	Specifieke Lerarenopleiding Talen, Onderzoekseenheid Taal en Onderwijs, K.U.Leuven
	Piet Van Avermaet	Steunpunt Diversiteit en Leren, UGent
<b>Lerarenopleiders</b>	Ann Martin	Coördinator Expertisenetwerk 'School of Education', Associatie K.U.Leuven
	Cajot Guido	KH Limburg
	Cathérine van Eyen	KHLeuven
	Liesbeth Martens	KHLeuven
	Elly Voets	KHLeuven
	Anne Decelle	KHLeuven
	Mireille Defreyne	KATHO
	Kristien Lammertyn	Arteveldehogeschool
<b>Vlaamse deskundigen</b>	Ayşe İşçi	Pedagogische Begeleidingsdienst Stad Gent
	Frans Daems	emeritus UA
	Sofie Jonckheere	Regionaal Integratiecentrum Foyer
<b>Nederlandse deskundigen</b>	Onno van Wilgenburg	Europees Platform
	Evelien Krikhaar	Expertisecentrum Nederlands
<b>Pedagogische begeleiders</b>	Kathleen Pisman	VSKO

	Greet Van Mello	VSKO
	Karen Dehaen	OVSG
	Nathalie Ceulemans	OVSG
	Rita De Boeck	GO!