



Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid

De essentiële rol
van talen in
tweetalige regio's

**Joana Duarte,
Mirjam Günther-van der Meij &
Charlie Robinson-Jones**

Talen spelen een essentiële rol in de vitaliteit van officieel tweetalige regio's. Een voorbeeld hiervan zien we in de provincie Friesland, die met de officiële talen Fries en Nederlands een natuurlijk taallaboratorium is om meertaligheid te bestuderen (Duarte, 2020). Net als in andere tweetalige of meertalige regio's, is de talenmozaïek van Friesland steeds complexer geworden als gevolg van de recente komst van een aanzienlijk aantal inwoners met een migratieachtergrond (Duarte & Günther-van der Meij, 2018a), wat vaak tot uiting komt in een toename van diversiteit, ook in het onderwijs. Scholen in Friesland besteden vaak extra aandacht aan de eisen van de regionale (Friese), nationale (Nederlandse) en vreemde talen in het curriculum (vooral Engels in het basisonderwijs), maar krijgen nu steeds meer te kampen met de behoefte om tegemoet te komen aan een groeiende verscheidenheid aan talen en culturele achtergronden in het onderwijs.

Leerkrachten zijn in het algemeen open voor meertaligheid, alhoewel het hen vaak ontbreekt aan de nodige kennis en vaardigheden om vormen van meertalig onderwijs te implementeren die in verschillende talen voorzien (Duarte & Günther-van der Meij, 2018b). In dit artikel bespreken we het werk van het Lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid, een recente onderzoeksgroep aan de Academie voor Primair Onderwijs van de NHL Stenden Hogeschool. Ons onderzoek presenteert een aantal recente ontwikkelingen rondom het gebruik van alle talen aanwezig in het basisonderwijs en middelbaar onderwijs gericht op het bevorderen van een optimale taalontwikkeling voor alle leerlingen, om zo in te spelen op alle vormen van meertaligheid in onze regio.

In de afgelopen decennia is in Europa het aantal meertalige leerlingen op scholen snel gestegen, wat heeft geleid tot een zogenaamde "superdiversiteit" (Vertovec, 2007; Crul, Schneider & Lelie, 2013) in scholen met leerlingen die een migranten- of minderheidstaal spreken. Helaas lijdt het onderwijs

voortdurend aan een prestatiekloof tussen één- en meertalige leerlingen (bijv. OESO, 2019), wat vaak tot gevolg heeft dat er een oververtegenwoordiging is van minderheidstaal-sprekende leerlingen in de laagste academische beroepsopleidingen en een ondervertegenwoordiging in academische opleidingen en tertiair onderwijs (Duarte, 2020). Als we deze ongelijkheid in het onderwijs willen aanpakken, is er verandering nodig. Op basis van onderzoek zou deze verandering scholen moeten aanmoedigen om over te stappen van immersieve of tweetalige/drietalinge modellen gebaseerd op monoglossische ideologieën (Flores & Baetens Beardsmore, 2015) naar meertalige onderwijskundige benaderingen binnen reguliere scholen gebaseerd op heteroglossische ideologieën (Duarte & Günther-van der Meij, 2018a). Dit wordt ook wel de "meertalige wending" ("multilingual turn") in taalonderwijs genoemd (Conteh & Meier, 2014).

In de afgelopen tien jaar is de bevolking van Friesland, net als die van veel andere Europese regio's, meer door migranten dan door de autochtone bevolking gegroeid (CBS, 2019). In Friesland spreekt meer dan de helft van de inwoners Fries (55,3%), de minderheidstaal, als moedertaal (Provinsje Fryslân, 2015). Met de toename van het aantal immigranten is ook het aantal sprekers met een vreemde moedertaal toegenomen, wat neerkomt op 15% van de bevolking (Duarte & Günther-van der Meij, 2018a). Als gevolg worden er rond de 60 verschillende immigrantentalen gesproken door leerlingen op de basisschool in de hoofdstad Leeuwarden (Mercator, 2010). Dit heeft geleid tot het ontstaan van een complexe taalecologie bestaande uit Nederlands, Fries, regionale talen, Engels als vreemde taal, andere vreemde talen (bijv. Duits, Frans, enz.) en een verscheidenheid aan migrantentalen (bijv. Arabisch, Tigrinya, Pools, enz.). Bijgevolg wordt de behoefte aan een "meertalige wending" (Conteh & Meier, 2014) in het onderwijs ook in Friesland gevoeld. Maar hoe kunnen we dit verwezenlijken in een tweetalige regio waar Fries als minderheidstaal ook moet worden beschermd? Is het bevorderen van alle talen een bedreiging voor de Friese minderheidstaal?

Meertaligheid als educatieve norm

Hoewel het geen integraal onderdeel is van de *status quo* op het gebied van onderwijs, biedt het benutten van hun meertalige vaardigheden tal van voordelen voor de leerlingen zelf, hun familieleden en scholen in het algemeen. Uit onderzoek blijkt dat niet alleen meertalige leerlingen beter presteren als hun thuistaal wordt erkend en gebruikt in het onderwijs (Sierens & Van Avermaet, 2014; García, 2009; Cummins, 2000; Duarte, 2011), maar dat ook eentalige leerlingen hogere cijfers krijgen dankzij een beter taalbewustzijn, en een positievere houding ontwikkelen ten opzichte van andere talen (Candelier, 2004; Hélot, 2012). Veel leerkrachten bevestigen dat meertalige leerlingen ondersteuning nodig hebben om beter te kunnen presteren in het onderwijs en op centrale toetsen (Tajmel & Starl, 2009). Leerkrachten hebben echter ook vaak het gevoel dat ze niet goed voorbereid zijn om hun meertalige leerlingen te ondersteunen. Leerkrachten maken zich vooral zorgen dat leerlingen geen onderscheid kunnen maken tussen talen als deze door elkaar worden gebruikt, hoewel hier geen empirisch bewijs voor is (Sierens & Van Avermaet, 2014). Ze zijn bang dat leerlingen hun thuistaal - die de leerkracht niet verstaat - zullen gebruiken om te roddelen, waardoor de leerkracht de beheersing over de klas zou verliezen. Niettemin toont onderzoek aan dat leerlingen voornamelijk hun thuistaal gebruiken om te leren en om de stof en de klassikale taken te bespreken (Rosiers, 2016; Jordens, 2016; Duarte, 2019), waardoor zowel hun cognitieve betrokkenheid bij de taak als hun algemene deelname aan de klas verbetert.

Toch hebben eentalige ideologieën die leiden tot taalhiërarchieën en scheiding in het onderwijs nog steeds de overhand. De huidige vraag over hoe meertaligheid een bredere, meer geïntegreerde plaats in het onderwijs kan krijgen, is door García (2007, xiii) als volgt geformuleerd:

Hoe zou het taalonderwijs eruit zien als we niet langer het bestaan van verschillende talen zouden poneren? Hoe zouden we tweetalig lesgeven op manieren die het taalgebruik van mensen weerspiegelen, in plaats van alleen mensen als taalgebruikers?

Lenke (2002, p.85) stelt een soortgelijke vraag:

Is het mogelijk dat al onze huidige pedagogische methoden de meertalige ontwikkeling in feite moeilijker maken dan nodig is, alleen omdat we buigen voor de dominante politieke en ideologische druk om “talen” puur en gescheiden te houden?

Het opzetten van projecten gericht op meertaligheid in een vitale regio

Met deze vragen in gedachten heeft het Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid van de NHL Stenden Hogeschool een aantal projecten ontwikkeld gericht op het bevorderen en onderzoeken van meertaligheid in het onderwijs (zie overzicht in Tabel 1). Elk van de projectscholen heeft zijn eigen onderzoeksvraag geformuleerd met betrekking tot taalonderwijs en meertaligheid. Deze gaan over vraagstukken die samenhangen met de Friese “meertalige wending” (Duarte, 2020), zoals het verbinden van de verschillende talen in drietalige scholen of het betrekken van minderheids- en migrantentalen in het regulier onderwijs, zodat alle talen een gelijke plaats krijgen in scholen met hoge percentages sprekers van migrantentalen. De projectscholen hebben aangegeven behoefte te hebben aan de ontwikkeling en uitvoering van onderwijsactiviteiten die:

- (a) de scheiding tussen de onderwijstalen (Fries, Nederlands en Engels) verkleinen;
- (b) andere talen integreren in het reguliere onderwijs; en
- (c) het leren van talen/meertaligheid combineren met het verwerven van vakinhoud.

Tabel 1 – Overzicht van projecten van de onderzoeksgroep Meertaligheid en Geletterdheid om meertalig onderwijs te bevorderen.

Naam van het project	Doelstellingen	Leeftijdsgroep van de leerlingen	Aantal scholen
3M: Meer kansen Met Meertaligheid	Ontwikkeling, implementatie en evaluatie van een holistische aanpak om meerdere talen te erkennen en gebruiken in het basisonderwijs	6 tot 10 jarigen	12
Talen4all	Ontwikkeling van een positieve houding ten opzichte van het Fries en andere talen op Friese basisscholen met vrijstelling om les te geven in de Friese taal	10 tot 12 jarigen	8
Holi-Frysk (Meertalig middelbaar onderwijs voor iedereen)	Ontwikkeling en implementatie van een aanpak die Fries, andere talen en vakonderwijs combineert in het lager middelbaar onderwijs	12 tot 15 jarigen	8

Reactie van RUN-EU partner University of Gyor

De projecten volgen een holistische aanpak gericht op verschillende soorten scholen, zoals drietalige scholen (officieel met Nederlands, Fries en Engels als onderwijstalen), asielzoekerscentra (AZC), scholen met veel leerlingen met Nederlands als thuistaal en scholen met meertalige leerlingen met andere thuistalen. Alle thuistalen van de leerlingen worden in overweging genomen in de ontwikkelde activiteiten, zelfs al zijn leerkrachten niet altijd vloeiend in deze talen. Hoe wordt deze aanpak voor het benutten van alle vormen van meertaligheid dan ontwikkeld?

Met een op design gebaseerde aanpak om lesactiviteiten en materialen samen te stellen (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003; McKenney & Reeves, 2013), worden proefprojecten gezamenlijk ontwikkeld, geïmplementeerd en geëvalueerd. Leerkrachten, studenten aan de lerarenopleiding en onderzoekers werken samen om meertalige activiteiten op maat te maken als “oplossing” voor de concrete vraag van scholen met betrekking tot meertaligheid in het onderwijs. Voorbeelden van concrete vragen van onze scholen zijn:

Hoe kunnen we van onze school een plaats maken waar minderheids- en migrantentalen evenveel gewaardeerd worden als de officiële talen van de school? (vraag van een school met een hoger aantal leerlingen die Fries en migrantentalen spreken).

Hoe kunnen we een vreemde taal integreren in ons bestaande drietalige concept als we die taal zelf niet spreken? (vraag van een drietalige school die onlangs allochtone leerlingen heeft verwelkomd).

Samen activiteiten ontwikkelen wordt gedaan door scholen te bezoeken, avondstudiesessies en workshops met leerkrachten, directeuren en taalcoördinatoren te organiseren, alsook leerkrachten in opleiding van onze eigen lerarenopleiding. Bij deze gelegenheden wordt de aanpak uitgelegd en worden activiteiten samen ontwikkeld, geïmplementeerd en geëvalueerd. Om ons werk met scholen structuur te geven, is er geleidelijk aan een holistische aanpak voor meertaligheid in het onderwijs ontwikkeld, waarin onze samenwerkervaring met leerkrachten tot uiting komt. In dit model gaat het niet alleen om taalvaardigheid in een bepaalde taal, maar ook om het beschrijven van een continuüm van meertaligheid dat beweegt tussen de erkenning van talen en het gebruik van deze talen als voertaal, zoals geïllustreerd in Figuur 1. In de volgende secties geven we voorbeelden van activiteiten die zijn ontwikkeld voor elk van de benaderingen van ons model.

Taalbewustzijn

Om leerlingen bewust te maken van talen in hun gemeenschap en om ze aan te zetten om na te denken over hoe ze hun eigen taalvaardigheden zichtbaar kunnen maken, hebben de projectschoolleerlingen taalportretten geïmplementeerd (zie voorbeelden in Figuren 2 en 3). Taalportretten bestaan uit de omtrek van een lichaam, dat leerlingen inkleuren door verschillende kleuren te kiezen om verschillende talen weer te geven, deze op verschillende delen van het lichaam te plaatsen en daardoor een grafische visualisatie te creëren van hun taalrepertoire. Dit laat zien welke talen leerlingen al kennen, welke ze nog willen leren en waar de taal te vinden is in hun lichaam, bijvoorbeeld in hun hoofd, hart of handen. Deze activiteit spoort leerlingen aan om na te denken over wat elke taal voor hen betekent en maakt hen daardoor meer bewust van hun eigen meertaligheid. In onze projecten hebben we 570 taalportretten opgesteld, waarin leerlingen aangeven dat ze een totaal van 97 verschillende talen spreken (Tabaro, Duarte & Günther-van der Meij, nog te verschijnen). Naast de portretten zelf, werden er interviews afgenomen met leerlingen om een beter inzicht te krijgen in hun houding jegens taal en hun taalvaardigheid. Hieronder is een voorbeeldfragment uit een van de interviews met een jongen van tien, die Pools als thuistaal aangaf en op een drietalige school zit waar Fries, Nederlands en Engels gebruikt worden voor de les:



Figuren 2 en 3 - Voorbeelden van taalportretten.

Leerling: Het Fries zonk naar mijn tenen.

Interviewer: Waarom gebeurde dat?

Leerling: Ik was het een beetje vergeten. Ik kan het niet zo goed.

Interviewer: What betekent het dat een taal in je voeten zit?

Leerling: Het betekent dat ik hem niet zo goed spreek, maar wel kan verstaan. Als ik het beter sprak, zou ik het op mijn buik of armen hebben getekend. Ik begrijp het wel, maar het gaat om het spreken, toch?

Interviewer: Dat mag je zelf bepalen.

Leerling: Ik spreek het maar een klein beetje, zoals 'hoi'. Maar ik begrijp het wel goed.

Interviewer: Dus dit is allemaal Pools? (wijst naar het borststreek op de tekening)

Leerling: Ja, zal ik zeggen waarom?

Interviewer: Ja, graag.

Leerling: Het Pools zit vastgenageld in mijn hoofd.

Interviewer: Wat betekent dat?

Leerling: Gewoon dat ik het allemaal heel goed kan.

Dit fragment laat zien hoe passieve vaardigheden in het Fries een waardevolle hulpbron zijn voor de leerling om de les te volgen, hoe hij zich bewust is en na kan denken over verschillende taalvaardigheden, en hoe zijn Poolse thuistaal, hoewel deze niet officieel wordt gebruikt op school, erg belangrijk voor hem is en hij er een uitstekende beheersing in heeft. We gebruiken zulke voorbeelden in onze discussies met leerkrachten om de meertaligheid van leerlingen zichtbaar te maken. In deze drietalige school, bijvoorbeeld, worden leerlingen nu gestimuleerd om Pools te gebruiken in de les om de leerstof te bespreken met andere Pools-sprekende leerlingen.

Het werken met cognaten, dat wil zeggen woorden in verschillende talen die dezelfde etymologische oorsprong hebben, is ideaal voor het vergelijken van talen (Duarte & Günther-van der Meij, 2018b). Er zijn een aantal activiteiten ontwikkeld binnen de projecten om de gelijkenissen en verschillen tussen talen te onderzoeken, zoals een quiz over woorden met verwante betekenissen voor het Fries, Nederlands en Engels waarvoor leerlingen vragen moesten beantwoorden in drie talen op basis van aanwijzingen. Twee of drie van de antwoorden waren altijd cognaten. Bij het beantwoorden werd besproken hoe erg de woorden op elkaar leken qua uitspraak en spelling. Voor oudere leerlingen kan een les over taalfamilies en de relatie tussen het Fries en het Engels een stap verder gaan. Leerlingen kunnen een taalfamilieposter maken over een bepaald onderwerp, zoals dieren.

Passieve meertaligheid

Passieve meertaligheid is een vorm van meertalige communicatie waarin mensen met verschillende taalachtergronden allebei hun eigen taal spreken en elkaar toch kunnen verstaan (ten Thije, 2010). Deze vorm van asymmetrische communicatie richt zich op de ontwikkeling van passieve vaardigheden en de praktijk van taalleerstrategieën. Dit is mogelijk met bijvoorbeeld Fries en Nederlands, maar ook met Engels, Duits, een dialect of migrantentalen. Binnen de projecten hebben we meerdere samenwerkingstaken ontwikkeld waarvoor leerlingen met verschillende taalachtergronden communiceren in hun eigen taal en samen vraagstukken oplossen (bijv. een schat vinden in een doolhof). Door deze opdrachten leren leerlingen om woorden en structuren passief te herkennen en om antwoord te geven in hun eigen taal. Leerlingen ontwikkelen ook een positieve houding ten opzichte van andere talen en krijgen op een speelse manier taalleerstrategieën mee.

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Het leren van een vreemde taal is goed te combineren met het leren van een vak. Content and language integrated learning (CLIL) wordt gedefinieerd als situaties waarin vakken worden onderwezen in een vreemde taal met een tweeledig doel, namelijk de studie van inhoud en het gelijktijdig beheersen van een vreemde taal (Marsh, 2002). CLIL lessen zijn vaak in het Engels, zoals een muziekles die in het Engels gegeven wordt. Het is echter ook mogelijk om minderheidstalen, regionale talen of buurtalen te gebruiken; bijvoorbeeld een wiskundeles in het Fries of een biologieles in een versie van Nedersaksisch. Zo integreren CLIL-lessen leergierigheid met taalonderwijsmethoden, waarbij het gebruik van de taal in concrete communicatieve situaties centraal staat voor de leerlingen. Hoewel de nadruk niet ligt op het leren van de taal, maar op de inhoud van het vak, kunnen leerlingen toch taalvaardigheden opdoen, met name domeinspecifieke woordenschat. In onze projecten hebben studenten aan de lerarenopleiding Biologie een hele reeks lessen ontwikkeld en gegeven met wetenschappelijke experimenten om fysieke verschijnselen uit te leggen aan jonge leerlingen met Engels als onderwijstaal. Ook hebben Friese leerkrachten in samenwerking met vakdocenten een aantal lessen ontwikkeld in het Fries in de vakken Geschiedenis en Aardrijkskunde.

Binnen de projecten worden verschillende talen ook gebruikt als voertalen. Dit zijn voornamelijk Nederlands, Fries en Engels, maar andere talen worden ook gebruikt voor onderricht in digitale omgevingen. Het 3M-project werkt op dit moment aan een achtjarige online leeromgeving, e-3M, waarvoor opdrachten en activiteiten in het Fries, Nederlands, Engels, Pools, Arabisch, Tigrinya, Chinees en Turks zijn ontwikkeld voor de vakken Biologie en Technologie. De leerlingen kunnen de opdrachten lezen en ernaar luisteren, en kunnen gemakkelijk van taal veranderen om de talen bijvoorbeeld met elkaar te vergelijken. De e-3M leeromgeving richt zich vooral op de vakinhoud, maar het leren van de taal speelt een belangrijke rol als ondersteunende functie. Door van taal naar taal te kunnen veranderen, of door te lezen in een taal en te luisteren in een andere taal, kunnen de thuistalen van de leerlingen gebruikt worden als brug om bijvoorbeeld het Nederlands, Fries of Engels te leren.

Translanguaging

Translanguaging verwijst naar het taalgebruik van meertaligen waarbij geen duidelijke grenzen kunnen worden getrokken tussen de verschillende talen, stijlen en gebruik; het betreft taalverwerving en gebruik in een taalcontinuüm (García, 2009; García & Li Wei, 2014; Duarte, 2019). Translanguaging kan ook worden gebruikt als didactisch hulpmiddel in het onderwijs. Zo sprak de Poolse studentassistent van het 3M-project tijdens een natuurwetenschappelijke les over brood bakken op een drietalige school met migrantentaalsprekers Pools tegen Poolse leerlingen en ook Nederlands als voertaal, wat

continue translanguaging momenten creëerde. Andere leerkrachten op de projectscholen gebruiken ook Fries, Nederlands en Engels door elkaar in hun lessen, wat duidelijk wordt uit de onderstaande twee voorbeelden.

Meertalig onderwijs voor iedereen: wat we tot nu toe geleerd hebben

Samenvattend zijn de belangrijkste lessen die we tot nu toe hebben geleerd uit ons werk met leerkrachten om een aanpak te ontwikkelen die verschillende soorten meertaligheid erkent en gebruikt in de officieel tweetalige regio Friesland als volgt:

- 1) Meertaligheid moet niet worden gezien als een taak in aanvulling op de andere dagelijkse onderwistaken, maar moet geïntegreerd worden in alle onderwijsactiviteiten;
- 2) Scholen zouden traditioneel immersie-onderwijs moeten aanvullen met andere meertalige aanpakken, waaronder talen die leraren zelf misschien niet spreken; en
- 3) Aanpakken om de pedagogische praktijk te veranderen zijn alleen efficiënt als ze zijn ontwikkeld samen met de leerkrachten zelf.

De reacties van leerlingen en leerkrachten op de activiteiten die ontwikkeld en geïmplementeerd zijn binnen de projecten, zijn zeer positief (Duarte & Günther-van der Meij, 2018; 2020). Leerlingen die een minderheidstaal spreken, krijgen meer zelfvertrouwen als hun thuistaal op school wordt erkend, en Nederlands-sprekende leerlingen tonen een positievere houding ten opzichte van Fries en andere talen. Leerkrachten merken op dat ze meer zelfvertrouwen hebben in hoe ze meer talen kunnen gebruiken of faciliteren in hun lessen behalve de reguliere onderwijstaal. Ze waarderen ook de interactiviteit van de activiteiten. Hieronder staan een aantal citaties van leerkrachten die deelnemen aan de projecten:

Om de overdracht van onze ervaringen naar andere onderwijsomgevingen te faciliteren, hebben we de verschillende fases in de ontwikkeling van holistische aanpakken beschreven om de verschillende types meertaligheid in Figuur 7 te benutten. Dit toont de resultaten van onze etnografische observaties over hoe scholen kunnen overschakelen van een één- twee- of drietalig model naar een meertalig model. Aan de linkerkant zie je de verschillende categorieën waarin we veranderingen in de loop van de tijd hebben geobserveerd (talen, taalgebruik in de klas, taal in de vakken, belanghebbenden en beleid). In het midden worden de drie fases beschreven voor elk van deze categorieën: van eentalig onderwijs tot meertalige benaderingen. We hopen dat deze categorisering andere scholen kan ondersteunen bij het diagnosticeren van hoe ze omgaan met meertaligheid en het vaststellen van doelen om een eigen aanpak te ontwikkelen om de meertalige repertoires van hun leerlingen te benutten.

Het werk dat momenteel wordt uitgevoerd binnen het Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid richt zich dus op het betrekken van alle belanghebbenden bij het creëren van optimale pedagogische condities voor het erkennen en benutten van de meertalige repertoires van leerlingen. De Oostenrijkse filosoof Ludwig Wittgenstein verwoordt het als: “De grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn wereld.” In het gebruik van meerdere talen in het onderwijs worden dus meerdere werelden voor de kinderen opengesteld.

Reactie van EU- RUNpartner op artikel van lector Joana Duarte Universiteit van Győr, Hongarije

Meertaligheid op scholen in Hongarije: op weg naar een geïntegreerde aanpak van talen

Lőrincz Ildikó, Boldizsár Boglárka,

Makkos Anikó, Helen Sherwin

Introductie

Dit onderzoek is geïnspireerd op het onderzoek naar de behoefte aan meertalig onderwijs in Friesland, opgesteld door Duarte et al. in dit boek: *Het benutten van meertaligheid in het onderwijs voor de vitaliteit van tweetalige regio's*. Dit onderzoek toonde aan wat Friese scholen nodig hebben om beter te functioneren in een meertalige en multiculturele context: 1) minder scheiding tussen talen op school, 2) andere talen integreren in het reguliere onderwijs en 3) het leren van talen combineren met het opdoen van vakkennis. In ons onderzoek, dat zich aansluit bij deze behoeften, analyseren we de Hongaarse sociolinguïstische en educatieve context om overeenkomsten aan te tonen, met name de scheiding van talen op school en een slechte integratie van andere talen in schoolactiviteiten en het curriculum. Op basis van de analyse van de nationale curricula (2002, 2012, 2020), stellen we dat Hongaarse scholen volgens een eentalig denkmodel functioneren, hoewel meertalige vaardigheid als doelstelling van het taalonderwijs is en hoog gewaardeerd wordt door de Hongaarse maatschappij. We koppelen het concept van meertalige vaardigheid, omschreven door psycholinguïsten als een holistische eenheid en als zodanig opgenomen door het CEFR (2001) als een van de doelstellingen van de Hongaarse nationale curricula evenals praktijk in de klas en opvattingen van de leerkrachten. We presenteren een kleinschalig, kwalitatief Hongaars onderzoek dat de invloed van de eentalige norm van Hongaarse scholen op de meertalige vaardigheid van toekomstige leerkrachten in het basisonderwijs benadrukt, en hun opvattingen over individuele en maatschappelijke meertaligheid. Tenslotte presenteren we pluralisti-

sche benaderingen als mogelijk hulpmiddel om verbanden te leggen tussen de talen (alle talen) van de school. We sluiten ons onderzoek af met een kort rapport over twee Hongaarse onderzoeksprojecten over de invloed van holistische benaderingen in Hongaarse scholen, die in verschillende contexten zijn uitgevoerd.

Talen in Hongarije

Op dit moment heeft Hongarije een bevolking van 9,86 miljoen inwoners (KSH - National Statistical Institute of Hungary; 2018). Hongaars is de enige officiële taal in Hongarije. Het land wordt gekenmerkt door een lage interne taaldiversiteit, maar vanuit sociolinguïstisch oogpunt is het niet echt eentalig: er zijn autochtone minderheden, migranten en vluchtelingen. In Hongarije vallen de rechten van nationaliteiten onder de Wet CLXXIX van 2011, en Hongarije heeft het Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden getekend in 1992, wat in 1998 van kracht werd. De wet van 2011 geeft nationaliteiten een breed scala aan gemeentelijke, taalkundige, educatieve en culturele rechten en erkent alle etnische groepen als autochtone minderheden die “al minstens een eeuw deel uitmaken van de numerieke minderheid van de staatsbevolking in Hongarije (...), worden onderscheiden van de rest van de bevolking door een eigen taal, cultuur en tradities, en ook getuigen van een gevoel van verbondenheid gericht op het behoud van dit alles, waarbij de belangen van hun historisch gevestigde gemeenschappen uitgedrukt en beschermd worden.” Gegevens over de meest bevolkte nationaliteiten, volgens de volkstelling van 2011, zijn opgenomen in de onderstaande tabel.

minderheid	aantal op basis van culturele en taalgerechtigdheid, zelfrapporteringcijfers (personen)	in verhouding tot de totale Hongaarse bevolking (9,896 miljoen) (%)	percentage sprekers van de etnische taal in de etnische groep (als moedertaal, thuistaal, taal van gerechtigdheid aan de groep) (%)
Romani (Romani/Boyash)	315583	3,1	23
Duits	185696	1,83	57
Roemeens	35641	0,36	64
Slowaaks	35208	0,35	53
Kroatisch	26774	0,27	70
Serbisch	10038	0,10	67
Oekraïens	7396	0,07	64

Bron: Central Statistical Office¹¹

De tabel wijst erop dat etniciteit vaak cultureel van aard is en er weinig eentalige sprekers zijn onder al deze mensen die zichzelf tot een minderheidsgroep verklaren. Anderzijds is het belangrijk op te merken dat de Roma-bevolking taalkundig noch etnisch homogeen is: sommigen zijn eentalige Hongaren (Romungro), sommigen spreken Romani talen en weer anderen spreken Boyash (*beás*). Boyash is een verouderde versie van de Roemeense taal, terwijl Romani een Indo-Europese taal is met verschillende dialecten, zoals Lovari. De afgelopen 40 jaar worden Romani talen gekenmerkt door sterke taalverliestrends; reeds in de jaren zeventig was 70% van de Roma-bevolking taalkundig geassimileerd (Pálmáiné Orsós, 2006:16). Anderzijds is de Roma-bevolking in aantal vermoedelijk hoger dan vermeld in de volkstellingen. Al in 2003 werd er een sociologisch onderzoek uitgevoerd door István Kemény waarin hun aantal geschat werd op ongeveer 520.000 (Kemény et al, 2004, geciteerd door Pálmáiné Orsós, 2006:17). De reden hiervoor is dat, als gevolg van de negatieve connotaties en vertekening die aan de principes zigeuner/Roma zijn verbonden, het burgerschap vaak niet wordt aangegeven door burgers in de volkstellingen (ibid). Immigranten vormen geen omvangrijke groep in het land, en al helemaal niet als gevolg van het strenge migratiebeleid dat sinds de migratiegolf van 2015 van kracht is. Volgens de statistieken op de site van het Nationale directoraat-generaal voor vreemdelingenprocedures (National Directorate-General for The Aliens Policing), bedroeg het aantal geldige verblijfs-

vergunningen dat Hongarije in 2018 afleverde 241.513, waarvan 1781 vluchtelingen en 1774 subsidiair beschermde personen¹². In de periode januari tot april 2018 waren de meeste asielzoekers Afghaans en Iraaks. Momenteel vormen Oekraïense burgers de grootste migrantengroep (30.316), en van buiten Europa is de grootste groep buitenlanders Chinees (19.655).¹³ Tegelijkertijd hebben de grotere mobiliteit van de beroepsbevolking en internationale samenwerking (op het gebied van economie, onderwijs, militair, enz.) geleid tot een aanzienlijke toename van het aantal anderstaligen, vooral in economische, industriële en commerciële centra. In 2018 vroegen 60.931 mensen een verblijfsvergunning aan met het oog op werk, terwijl 29.039 mensen dezelfde vergunning aanvroegen voor onderwijsdoelinden. De meeste kwamen uit Europa (Serviërs, Oekraïners, Roemenen, enz.).¹⁴ Het percentage anderstaligen in Hongarije is echter nog steeds laag (1,6% van de bevolking). Dit percentage kan worden verklaard door geopolitieke en historische factoren (homogene taalbevolking, niet-tweetalige regio's, enz. (Vágó, 2007) en door de politieke beslissingen met betrekking tot migratie. Het aandeel tweetalige en meertalige sprekers is ook lager dan het Europese gemiddelde. Volgens statistieken van Eurobarometer (2012, 2018) zeggen zeer weinig Hongaren dat ze zich in twee of drie aanvullende (vreemde) talen verstaanbaar kunnen maken. Het percentage is lager dan het Europese gemiddelde, hoewel het percentage voor L2 (eerste vreemde taal) licht gestegen is sinds 2012.

Kortom, Hongarije is niet echt een meertalig land, maar achter de oppervlakkige eentaligheid in Hongarije verschuilt zich een zekere maatschappelijke meertaligheid.

Talen op school Vreemde talen

In Hongarije is de eerste vreemde taal (dit mag alleen Engels, Duits, Frans of Chinees zijn) verplicht vanaf jaar 4 van het onderwijs. De school bepaalt welke talen aangeboden worden. Een tweede vreemde taal wordt in jaar 9 geïntroduceerd. Het wekelijkse minimum voor elke taal is drie uur, ongeacht het niveau.¹⁵ In het basis- en middelbaar onderwijs als geheel leerden in het schooljaar 2019/2020 meer dan 762.300 leerlingen (68,3%) Engels als L2 en L3, en ongeveer 293.500 leerlingen Duits (26,3%). De overige aanvullende talen worden vermeld in volgorde van belang: Italiaans, Spaans, Frans, Russisch en andere talen werden geleerd door ongeveer 69.000 leerlingen, vooral als L3 (5,3%).¹⁶ Hoewel het curriculum taalkeuze mogelijk maakt, komt gedwongen keuze vaak voor, wat het gevolg kan zijn van verschillende factoren: scholen die slechts één taal aanbieden vanwege hun taalonderwijzend personeel, kinderen met lagere cijfers uit gezinnen met lagere sociaaleconomische status kunnen alleen kiezen voor het minder populaire Duits, en er is vaak geen taalkeuze in de beroepsopleiding (Vágó 2007).

Autochtone minderheidstalen

Volgens de verordening EMMI (Ministerie van Personeelszaken) nr 17/2013 betreffende het onderwijs van autochtone minderheidstalen, mogen ouders die een autochtone minderheidstaal spreken verzoeken dat de taal als schoolvak wordt gegeven als minstens acht families dit willen en de school in staat is om de lessen te betalen. Het nationale curriculum biedt de keuze uit vijf mogelijke programmasoorten om deze talen en culturen te onderwijzen. Dit zijn onder andere taal-immersie-programma's waarbij Hongaars wordt onderwezen als aanvullende taal en alle vakken worden gegeven in de autochtone minderheidstaal, tweetalige CLIL-programma's met minimaal 5 vakken die in de autochtone minderheidstaal worden onderwezen, en eenvoudige taalonderwijsprogramma's met maximaal vier lessen autochtone minderheidstaal per week. In het schooljaar 2019/2020 was het aantal leerlingen dat een van deze vijf onderwijsvormen benutte 83.316. Dat is 7,3% van alle leerlingen tussen de 6 en 18 jaar (1.131.100

leerlingen). Het is belangrijk om te weten dat taalgroepen van etnische minderheden ook werden opgestart op kleuterscholen, met in totaal 27.560 deelnemers. Op school koos ongeveer 63% van de kinderen die deelnamen aan een cultuurprogramma voor minderheidstalen voor Duits, 27,5% voor Romani (Lovari en Boyash), waarvan het percentage kinderen dat deelnam aan een etnisch taalprogramma 1,7% was, maar de resterende 26% nam deel aan een Romani etnisch cultureel programma in het Hongaars¹⁷. Andere taalprogramma's waren beschikbaar in onder andere Slowaaks (4%) en Kroatisch (3,3%)¹⁸. Deze cijfers tonen niet het relatieve belang van het aantal sprekers van elk van deze talen, met name wat de Romani-talen betreft, en ook Duits. De grote belangstelling voor het Duits, ook voor leerlingen die geen Duitse minderheidssprekers zijn, wordt verklaard door de invloed van de status van het Duits als internationale taal. In het schooldistrict van Győr, waar onze universiteit is gevestigd, kozen 742 leerlingen in het schooljaar 2019/2020 voor taalprogramma's voor etnische minderheidstalen op 7 scholen. 611 leerlingen volgden Duitstalige etnische onderwijsprogramma's op 5 scholen, 89 leerlingen volgden Kroatische tweetalige etnische onderwijsprogramma's (CLIL) en 47 leerlingen volgden Romani etnische onderwijsprogramma's waar de onderwijstaal Hongaars was¹⁹. We hebben geen exacte gegevens wat betreft het aantal migrantenleerlingen. De reden hiervoor is deels methodologisch, omdat in het Hongaarse openbaar onderwijs gegevens over de taal van leerlingen in verschillende categorieën worden verzameld: "buitenlands", "migrant", "vluchteling", "dubbele nationaliteit", en daarom zijn de gegevens onduidelijk (Bukus, 2011). In het schooljaar 2019/2020 was het aantal schoolkinderen (van 6 tot 18 jaar) met een niet-Hongaarse moedertaal 12.575. Dat is 0,096% van alle schoolkinderen. Deze leerlingen zijn 1) kinderen waarvan de ouders naar Hongarije zijn verhuisd om te werken, 2) (min of meer) tweetalige Hongaarse kinderen uit Hongaarse minderheidsgroepen in buurlanden en 3) vluchtelingen. Scholen mogen beslissen welke vorm van ondersteuning ze bieden aan kinderen met een allochtone achtergrond (aparte klassen of groepen of bijles). Overheidssteun wordt voorzien in de onderwijswetgeving. Helaas zijn er geen statistieken over het aantal immigrantenkinderen die les krijgen of willen in of van hun moedertaal.

Meertalige vaardigheden

Het concept van de meertalige vaardigheden van een individu is relevant bij het bestuderen van het leren en onderwijzen van talen op school, omdat educatieve teksten het doel van taalonderwijs definiëren door middel van dit concept. Hieronder bekijken we hoe 1) psycholinguïsten deze vaardigheden als holistisch beschrijven en 2) hoe dit wordt gedefinieerd in het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen, en andere kaderdocumenten voor taalonderwijs in Europa, en 3) wat de pedagogische gevolgen hiervan zijn. Meertalige vaardigheden maken deel uit van een holistisch, synergetisch systeem (Cook, 1991) dat dynamisch is (Herdina en Jessner, 2002) en deel van de belangrijke factoren ervan zijn metalinguïstische vaardigheden (Jessner, 2008). Metalinguïstisch bewustzijn leidt de persoon tot een opzettelijk en bewust gebruik van twee of meer talen (CLIN - cross linguistic interactions) bij communicatie en leren, en deze bewuste en gerichte passages in het onderwijs- en leerproces, die *translanguaging* genoemd worden (Garcia, 2009) zijn bijzonder gunstig voor de processen van begrip, uitdrukking en verduidelijking van concepten (Baker, 2011). Andere belangrijke factoren voor het ontwikkelen van meertalige synergetische vaardigheden zijn een gelijktijdige blootstelling aan meerdere talen (Candelier, 2003a), ervaring als communicatiedeskundige (Franceschini, 2011) en een houding die gunstig is voor meertaligheid (Otwindowska, 2014, Haukàs, 2016). Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (2001) voor het onderwijs en de evaluatie van talen hanteert deze holistische benadering van meertalige vaardigheden en definieert deze als volgt: "Een bepaald individu heeft geen verzameling van verschillende en afzonderlijke vaardigheden om te communiceren afhankelijk van de talen die hij of zij kent, maar eerder meertalige en multiculturele vaardigheden die het volledige scala van beschikbare talen omvat" (2001: 168). Een ander Europees kaderdocument, de Gids voor de ontwikkeling van taalonderwijsbeleid in Europa (2007), stelt dat als deze vaardigheden mondiaal zijn, het taalonderwijs leerlingen moet helpen om bruggen te slaan tussen talen en culturen die ze kennen of leren. (2007, 37-38). Vanuit een curriculaire perspectief, om meertalige vaardigheden te ontwikkelen en te profiteren van het meertalige repertoire van studenten, stelt de Gids voor de ontwikkeling en implementatie van curricula voor meertalig en intercultureel onderwijs (2010) de behoefte aan

een geïntegreerde benadering van talen op curriculumniveau en het belang om verbanden te leggen tussen de talen van het repertoire van de kinderen in curricula, vakken en activiteiten in plaats van ze te scheiden. Het betoogt dat "(...) iedere gelegenheid om leerlingen aan te moedigen om kennis en vaardigheden te gebruiken die zijn opgedaan in talen die ze hebben geleerd of die ze kennen, moet genomen worden, om punten van overeenkomst te markeren [...] en om hen te helpen om te begrijpen hoe talen in elkaar zitten, en om hun meertalige repertoires optimaal te ontwikkelen (Guide, 2010: 21).

De scheiding van talen op scholen in Hongarije: op weg naar een andere aanpak in het Hongaarse nationale curriculum

Als we de meest recente nationale pedagogische curricula (2002, 2012 en 2020) analyseren in het kader van het nationale onderwijs in Hongarije, zien we tot 2020 een zekere scheiding van talen op curriculaire niveau, maar vanaf dit jaar zien we een nieuwe aanpak.

Hoewel het nationale curriculum van 2002 de nadruk legt op de aandacht voor het taalrepertoire van de leerling, vooral bij het leren schrijven, slaan de studieplannen geen brug tussen L1 en L2 taalvaardigheid en het concept van diversiteit houdt alleen rekening met de sociolinguïstische en socioculturele varianten van het Hongaars. En terwijl openheid voor de waarden van verschillende culturen wordt genoemd als een doelstelling van de te ontwikkelen houdingen, streeft het curriculum aanvankelijk een eentalig en monocultureel identiteitsbewustzijn na (alleen gericht op de Hongaarse taal en cultuur) en wordt openheid voor diversiteit pas later vastgesteld als doelstelling. Een aanpak die uitgaat van een geleidelijke ontwikkeling van meervoudige vaardigheden vanaf de eerste jaren van de basisschool zal eerder positieve resultaten opleveren dan een aanpak die de twee soorten identiteit bovenop elkaar legt. De ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn is een van de cognitieve doelstellingen van de module Hongaarse moedertaal. Dit bewustzijn heeft echter alleen betrekking op taal in en nogal beschrijvende aanpak (Lórinç, 2012). Het nationale curriculum van 2012 lijkt vergelijkbaar, omdat het een taalscheiding curriculum aanpak bevordert. De bruggen (koppelingen) tussen de talen van het curriculum en de ondersteuning van talen en cultu-

ren van alle leerlingen zijn niet duidelijk: op het gebied van de Hongaarse taal, beschreven door 55 doelstellingen, verklaart slechts één de vergelijking van L1 en L2, en een ander richt zich op de observatie van culturele diversiteit, de kennis van andere culturen. Op het gebied van L2 is het curriculum niet expliciet over de ontwikkeling van bemiddelingsvaardigheden, die beschreven worden als belangrijk onderdeel van meertalige communicatieve vaardigheden in CARAP, het Referentiekader voor pluralistische benaderingen van talen en culturen (Candelier et al., 2010) en onlangs in het Bijkomend Volume van CFR gericht op meertalige vraagstukken (2018). De diversiteit van de bevolking is vertegenwoordigd (Banks, 1989), er wordt speciale aandacht besteed aan de inclusie van minderheden in Hongarije, aan de leeftijdsdialoog, en aan mensen met speciale behoeften. Maar wat betreft het cultureel leren, is de belangrijkste doelstelling verwoord als het leren van gemeenschappelijke universele waarden, wat de culturele verschillen lijkt te minimaliseren en bijdraagt aan een etnocentrische aanpak (Bennett, 2004). Het nieuwe curriculum dat in januari werd geïntroduceerd en in werking treedt vanaf september 2020 volgt echter een geheel andere aanpak en stelt een nieuw doel in het taalonderwijs: relaties leggen tussen talen op het gebied van zowel het Hongaars als moedertaal en het leren van aanvullende talen. Een vergelijking van talen verschijnt tussen de resultaten van het onderwijs in de moedertaal: "onder begeleiding van de leerkracht vergelijkt [de leerling] de kenmerken van de moedertaal en de aanvullende taal op basis van enkele criteria (NAT 2020: 308). Bij het leren van een aanvullende taal "moeten taaldocenten voortbouwen op de reeds verworven taalvaardigheden en taalleerstrategieën van de leerlingen, en ook de gelijkenissen van talen. Op deze manier wordt een geïntegreerde, cross-linguïstische en interculturele aanpak van aanvullend taalonderwijs mogelijk gemaakt, waardoor taalbewustzijn wordt bevordert en voorbereidingen worden getroffen voor de toekomstige verwerving van meer aanvullende talen" (ibid, p. 314). We moeten ook benadrukken dat het curriculum een standpunt inneemt voor een ontwikkeling die "op een lijn ligt met de verschillende culturele en taalkundige leermogelijkheden" (ibid, p. 294), waarbij rekening wordt gehouden met het taalrepertoire, dat voorheen alleen van toepassing was op de sociolinguïstische versies van de Hongaarse taal. Een nieuwe aanpak, die de situatie in Hongarije op macroni-

veau weerspiegelt wat betreft de noodzaak om de scheiding tussen onderwijstaal en aanvullende talen die op school geleerd worden te verminderen, is zeker welkom en nodig, want het onderzoek hieronder is logisch geworteld in de onderwijscultuur van vóór 2020 en laat zien dat, volgens de opvattingen van Hongaarse leerlingen en leerkrachten, meertalige vaardigheden meer lijken op een gesegmenteerd systeem met gecompartmenteerde elementen. Deze opvattingen betreffende taalscheiding ondersteunen echter geen interlinguale overdrachtsstrategieën en de exploitatie van het taalrepertoire.

Overtuigingen over meertaligheid en meertalige vaardigheden in Hongarije

Overtuigingen spelen een cruciale rol bij de communicatie en het leren, omdat ze dienen als een cognitieve filter waardoor we alle informatie die we tegenkomen interpreteren (Mohamed, 2006). Ons geloofssysteem wordt gevormd door onze omgeving en het bepaalt ook hoe we denken en hoe we ons gedragen (Borg, 2006). We kunnen ons een beeld vormen van de overtuigingen van individuen, die een grote rol spelen wanneer ze communiceren of talen leren in een meertalige context, door hun uitspraken over bijvoorbeeld hoe ze talen gebruiken en leren of wat het betekent om meertalig te zijn. Uitspraken over taalpraktijken en leerstrategieën door individuen geven ook informatie over de structuur van meertalige vaardigheden: als deze samengesteld en synergetisch is, zijn interlinguïstische passages tussen de talen van het repertoire mogelijk (Cook, 1991), of, integendeel, gecompartmenteerd met min of meer geïsoleerde elementen (Castellotti & Moore, 2005).

Hoe leerkrachten meertaligheid ervaren

De Hongaarse bevolking hecht veel belang aan het spreken van vreemde talen, vooral moderne talen, veelal omdat het helpt om naar de universiteit te gaan of een baan in Hongarije of in het buitenland te vinden (Vágó, 2007, Kuti & Öveges, 2016). De overtuigingen van taaldocenten worden ook gedomineerd door deze instrumentele oriëntatie, die ze vrij effectief doorgeven aan hun leerlingen (Lois, 2017). De dominantie van deze motivatie wordt versterkt door het feit dat moderne talen worden geëvalueerd met een norma-

tieve, summatieve aanpak: een staatscertificaat op niveau B2 (uitgereikt buiten het schoolsysteem) is een belangrijk voordeel in het toelatingsproces aan de universiteit. Naast het instrumentalistische aspect van de motivaties van leerkrachten en leerlingen, lijken de traditionele, op examens gebaseerde, informatie-overdracht aanpak van het onderwijs (Debreczeni, 2003) en de eentalige oriëntatie van de onderwijscontext in Hongarije een perfectionistische houding ten opzichte van meertaligheid te verklaren.

De opvattingen van leerkrachten in opleiding over meertaligheid - een kwalitatief onderzoek in Hongarije

Het hierboven genoemde perfectionisme komt ook tot uiting in een kleinschalig kwalitatief onderzoek uitgevoerd in Győr (Makkos et al., 2018). Hier onderzochten we de meertalige vaardigheden en de overtuigingen over meertaligheid van zestien Hongaarse studenten in jaar 2 en 3 van onze lerarenopleiding, waar leerkrachten worden opgeleid om Hongaarse curriculumvakken te geven plus één specialisme (bijv. wiskunde, beeldende kunst, enz.) aan 6 tot 12 jarigen. Hiervan specialiseerden vijf studenten zich in het geven van Engels, zes in het geven van Duits en vijf in het geven van Hongaars. Als kwalitatieve methode voor gegevensverzameling werden deels gestructureerde focusgroepinterviews afgenomen. De data-analyse volgde gefundeerde theorie-procedures (Strauss en Corbin, 1998), dus de gegevens werden opgesplitst in thematische categorieën, vervolgens segmenten en vervolgens concepten totdat er uiteindelijk vier thematische categorieën ontstonden die alle gegevens bevatten: taalonderwijs op school, taalrepertoire, meertalige vaardigheden en overtuigingen ten aanzien van meertaligheid. Op basis van het onderzoek ontdekten we dat deelnemers, ongeacht hun vakspecialisatie, een rijk taalrepertoire ontwikkelden, breder en diverser dan we hadden verwacht voor een voornamelijk eentalige Hongaarse context. De 16 deelnemers konden voor verschillende niveaus en doeleinden een groot aantal talen gebruiken, waaronder: Engels (16 deelnemers); Duits (12); Frans (6); Spaans (5); Italiaans (2); Latijn (2); Slowaaks (1); Japans (1); Lovari (1); Mongools (1); Russisch (1). Bovendien ervoeren deelnemers veel meer meertalige situaties dan we hadden verwacht, omdat we dachten dat ze weinig mogelijkheden zouden hebben om situaties van spontane

meertaligheid te ervaren in Hongarije. En toch hebben ze veel ervaring opgedaan door te reizen, te werken, sociale contacten te maken of te studeren in meertalige omgevingen, in Hongarije en in het buitenland. Uit de interviews leerden we ook dat ze kritisch waren over hun taalleerervaringen op school: ze hadden onder meer kritiek op de traditionele grammatica-vertaalmethoden en het grote verloop van leerkrachten. Dus hoewel ze negatieve ervaringen hadden met taalonderwijs op school, meestal in informele en niet-formele contexten, ontwikkelden de deelnemers een breed taalrepertoire.

Bovendien hadden de deelnemers een positieve houding ten opzichte van meertaligheid: het vormt een persoonlijke identiteit en bevordert zelfvertrouwen, zekerheid, status en verbeterde communicatieve vaardigheden, vergemakkelijkt reizen naar het buitenland, verbetert de arbeidsvooruitzichten, heeft een positieve invloed op cognitie, bevordert intercultureel bewustzijn enz. Slechts enkele van hen benadrukten de problemen die meertaligheid volgens hen veroorzaakte, zoals identiteitsstoornis en taalverwarring, waar het omschakelen tussen talen gelijk werd gesteld aan verwarring (ibid, 130–131).

Uit de uitspraken over hun gewoonten voor taalgebruik en het leren van talen, hebben we de structuur van hun taalvaardigheid afgeleid. Alle zestien deelnemers spraken ten minste één vreemde taal op boven gemiddeld niveau (B2), een aantal deelnemers sprak twee vreemde talen op dit niveau en sommigen konden in bepaalde situaties in drie of vier talen communiceren. We hebben een model gemaakt van hun taalvaardigheden in de volgende figuur, die is gebaseerd op het ijsbergmodel van Cummin (1991) van gemeenschappelijke onderliggende vaardigheid en het model van Jessner (2008) van dynamische meertalige vaardigheden.

De pieken boven de streepjeslijnen tonen de zichtbare taalvaardigheid van de leerlingen. Onder de lijn zijn de niet-zichtbare strategieën, denkvaardigheden en taalkennis die gebruikt werden in het leren van aanvullende talen. De meertalige vaardigheden van de deelnemers van dit onderzoek representeren een synergetisch model, gezien hun cross-linguïstische vergelijkingen, het gebruik van voorkennis en opvattingen over psychotypologie wijst erop dat hun taalsystemen met elkaar verbonden zijn, zoals aangegeven door de elkaar kruisende blauwe driehoeken. Er is een sterke onder-

linge relatie tussen L2 en L3; een iets kleinere tussen L2 en L1; en een nog kleinere tussen L1 en L3. Met andere woorden, de deelnemers legden verbanden tussen alle talen in hun repertoires om zichzelf te helpen aanvullende talen te leren, en ze deden dit ondanks het feit dat er een aanzienlijke taalafstand bestaat tussen hun moedertaal Hongaars (een niet-Indo-Europese taal) en de andere belangrijke aanvullende talen in het repertoire van de deelnemers (bijv. Engels, Frans, Duits). Paradoxaal genoeg vond slechts 30% van de deelnemers zichzelf meertalig, hoewel ze bij het leren en communiceren verschillende talen gebruiken, kennis en taalvaardigheden hebben overgedragen en talen vergelijken, wat allemaal typische strategieën zijn voor meertalige leerlingen (Jessner, 2008). Volgens de verklaringen van de deelnemers aan ons onderzoek zijn deze strategieën echter slecht gebruikt door de leerkrachten tijdens hun schoolcarrière in Hongarije in L2- of L3-klassen, wat te wijten kan zijn aan het feit dat het taalonderwijs gecompartmenteerd is, niet alleen gescheiden in curricula (zie hierboven) maar ook in klaslokalen. Bovendien zou het effect van deze scheiding van talen, waardoor een eentalige of tweetalige context ontstaat, kunnen verklaren waarom de meeste deelnemers denken dat alleen iemand die twee of meer talen vloeiend spreekt, meertalig is.

Pluralistische benaderingen voor het leren van talen - een manier om de scheiding van talen te verminderen en meertalige vaardigheden te ontwikkelen

Meertaligheid van leerlingen is een aanwinst, maar alleen als de school ermee om kan gaan (Moore, 2006). Scholen kunnen de meertalige competentie van leerlingen bevorderen door leerlingen te helpen verbanden te leggen tussen talen in hun repertoire, eerdere taalleerervaringen te herkennen en te gebruiken, metalinguïstisch bewustzijn te bevorderen en leerstrategieën te ontwikkelen. Pluralistische benaderingen (PA) zijn een manier om de scheiding van talen op school te verminderen en om de talen van alle leerlingen te betrekken bij de schoolinhoud en curricula. De psycholinguïstische basis van PA is dat talen niet in isolatie bestaan in de hersenen, maar dat ze op verschillende manieren met elkaar verbonden zijn, wat een enorm cognitief potentieel biedt bij het leren en spreken van verschillende talen.

Er zijn verschillende benaderingen van meertalige pedagogie en Candelier (2007, 2012) gebruikt de term pluralistische benaderingen wanneer onderwijs- en leeractiviteiten verschillende (d.w.z. meer dan één) soorten talen of culturen omvatten. Hij benoemt vier benaderingen (drie gericht op taal en één met een culturele focus) die bedoeld zijn om de verbanden tussen talen te benutten, waarbij ze zich in verschillende mate richten op cognitieve (metalinguïstische) vaardigheden, taalvaardigheden (L1, L2, Ln) en affectieve/sociale vaardigheden (ontwikkelen van een positieve houding ten opzichte van taalkundige/culturele diversiteit, inclusie):

- 1) *Awakening to languages* (Candelier 2003), gebaseerd op de beweging voor taalbewustzijn van Hawkins (1984), verbetert metalinguïstische vaardigheden en leervaardigheden door de (soms onbekende) talen van minderheids- of migrantenleerlingen in taaltaken op te nemen. Het plaatst deze kinderen dus in de rol van deskundige leerlingen, erkent hun kennis en geeft prestige aan hun taal door deze in te bouwen in het curriculum.
- 2) *Interbegrip* tussen verwante talen houdt het leren en vergelijkend bestuderen van twee of meer talen uit een en dezelfde familie in. Het doel is in de eerste plaats het ontwikkelen van gedeeltelijke schriftelijke of mondelinge vaardigheden (Meissner and Morkötter, 2009). De methode die is uitgewerkt voor het ontwikkelen van passieve vaardigheden helpt om een verband te leggen tussen verwante talen en zo betekenis te creëren op zeven niveaus: 1) internationale woorden (*computer*), 2) pan-Romeinse, pan-Slavische enz. woordenschat, 3) verwante woorden (*vater, fater*) binnen een taalfamilie, 4) fonologische overeenkomsten (eg. */pl/* ((fr), */pie/* (it)), */ll/* (sp.) - *plein*, (fr), *pieno* (it), *lleno* (sp.)), 5) regelmatigheid bij schrijven en uitspraak, bijv. de verhouding tussen “s” en “f”. *fenêtre* (fr), *finestra* (it) in Romeinse talen, 6) morfosyntactische regelmatigheden zoals woordvolgorde, 7) voorvoegsel en achtervoegsel overeenkomsten zoals *in*, *-intra* (Klein and Stieglman, 2004).
- 3) *Geïntegreerde didactische benaderingen* (Wokush, 2005) zijn erop gericht om leerlingen te helpen verbanden te leggen tussen alle talen op school op het niveau van curriculum, de klas en het lesmateriaal: onderwijstaal, aanvullende talen, minderheidstalen en de thuishalen van leerlingen.
- 4) *Interculturele benaderingen* die het bewustzijn van culturele diversiteit vergroten (Byram, 1989).

Het Referentiekader voor Pluralistische Benaderingen van Talen en Culturen (CARAP) presenteert een uitvoerige en gedeeltelijk hiërarchische lijst van descriptoren van middelen die deze benaderingen toelaten om kennis, vaardigheden en gedrag te ontwikkelen bij de leerling (Candelier, 2010). CARAP biedt ook pedagogische hulpmiddelen voor implementatie in de klas, waaronder een database met lesmateriaal met betrekking tot pluralistische benaderingen (PA), trainingskits en een introductie voor gebruikers (carap.ecml.at/Documents).

Er is rekening gehouden met PA bij de pedagogische praktijken in de bachelor studie en de lerarenopleiding, en zelfs in curricula. Deze werden opgenomen in meertalige curricula in Spanje, met name in Catalonië in 2007, in Franstalig Zwitserland in 2010, in Luxemburg in 2011 en in Oostenrijk, Finland, Duits- en Italiaanssprekend Zwitserland, Quebec, Frankrijk en Andorra tussen 2012 & 2016 (Daryai-Hansen et al., 2015; Candelier & Lőrincz, 2016). De manier waarop deze introductie plaatsvond verschilde per land, afhankelijk van een aantal factoren. In Quebec waren curricula bijvoorbeeld alleen relevant voor anderstaligen; in Oostenrijk en Finland werd PA geïntroduceerd als onderdeel van de meer globale implementatie van een meertalig curriculum. In andere gevallen, zoals in Luxemburg, wordt de bewustwording van talen aanpak geïmplementeerd op basis- en middelbare scholen en dient deze als basis voor een taalgevoelige benadering van andere vakken (Lőrincz, 2019).

In Hongarije zijn er maar weinig initiatieven geweest die een holistische benadering van talen op school betrekken. Tweetalige CLIL-programma's, die veelvoorkomend zijn in Hongarije, koppelen niet altijd de talen van de leerplannen aan elkaar en zullen daarom waarschijnlijk een dubbele eentaligheid ontwikkelen (Castellotti & Moore, 2005). We kunnen twee Hongaarse onderzoeksprojecten noemen die verbonden zijn met ons onderwerp. Een daarvan werd uitgevoerd op basisscholen in Győr en bestudeerde de impact van activiteiten rondom de bewustwording van talen op leerlingen van 10-11 jaar (Lőrincz, 2006). Het andere, het "Tiszavasvár project" (Heltai & Jani-Demetriou 2019) was een experimenteel programma op een basisschool in het noordoosten van Hongarije. Het was gebaseerd op de principes van geïntegreerde didactiek en gebruikte *translanguaging* om de familietaal van Roma-kinderen te introduceren in het curriculum voor

een betere inclusie en om hun schoolprestaties te verbeteren.

Het onderzoek van Lőrincz (2006) was gericht op het bestuderen van de invloed van de bewustwording van talen aanpak in de context van Hongaarse eentalige scholen op de ontwikkeling van metalinguïstische vaardigheden (taalbewustzijn en controle over linguïstische onderdelen), houding ten opzichte van taaldiversiteit en overtuigingen over talen. Het experiment werd uitgevoerd als deel van het Jaling project (Candelier, 2003b). Er waren tien klassen in betrokken (jaar 4 en jaar 5) met 152 leerlingen en 10 leerkrachten in vijf scholen, en het duurde tussen de 12 en 14 uur. Het behandelde maar drie thema's: de willekeur van signalen (dierengeluiden en onomatopoeë), de dynamiek van een verandering in woordenschat in contact met andere talen (Toponymen²⁰), en schrijfsystemen (Verpakking...²¹). Metalinguïstische vaardigheden en houdingen werden getest door een gestandaardiseerde test (Candelier, 2003) aan het begin en eind van het experiment. We hebben ook de overtuigingen van de leerlingen over het leren van taal en het gebruik van taal bestudeerd door middel van nog een gestandaardiseerde test (Oomen-Welke, 2003) en de onderzoeksdagboeken van de deelnemers. De resultaten werden vergeleken met de resultaten van een controlegroep (zelfde school, zelfde leeftijd, zonder bewustwording van taalactiviteiten). De testresultaten toonden een aanzienlijk voordeel van de onderzoeksgroep in metafonologische vaardigheden (auditieve discriminatie, taalherkenning), vooral ten gunste van goede leerlingen en meisjes. In de taken morfologische codering en decodering en manipulatie van morfosyntactische onderdelen (negatie en vertaling), waren de prestaties van leerlingen uit de onderzoeksgroep enigszins beter dan die van leerlingen in de controlegroep, maar de verschillen waren niet statistisch significant. Dit onderzoek bevestigt daarom een zeer snelle ontwikkeling op het gebied van schrijfvaardigheid bij het volgen van een holistische aanpak. Op het gebied van metalinguïstische overtuigingen, toonden tests en onderzoeksdagboeken een voorzichtige benadering van interferentie, bijvoorbeeld omdat ze talen niet met elkaar wouden verwarren of mengen. Het wijst erop dat de onderzoeksgroep pluralistische vaardigheden niet ziet als een synergie van samengestelde vaardigheden. Compartimentering van vaardigheden is een stabiele constructie, dus een kortdurige ervaring is niet genoeg om het van je af te zetten, daar is een totaal-

aanpak van talen voor nodig waarbij de hele school betrokken is.

Het andere onderzoek, het Tiszavasvár project genoemd (Heltai & Jani-Demetriou, 2019) was gericht op de inclusie van tweetalige Romani-Hongaarse kinderen uit achterstandsmilieus, en betrof alle talen uit de taalachtergrond van de leerlingen in het curriculum van de school op basis van translinguale communicatie (Garcia, 2009). Het onderzoek met de op design gebaseerde aanpak werd in twee klassen in jaar één uitgevoerd. *Translanguaging* werd geïntroduceerd in één van de klassen vanaf september en in de andere klas vanaf februari. Volgens translinguale pedagogie gebruikten de processen bewust de talen uit het repertoire van de leerlingen om hun leerproces te organiseren. Leerkrachten en leerlingen gebruikten ook beide talen om te leren over de wereld om hen heen. Kinderen mochten bijvoorbeeld spontaan in het Romani spreken als ze het hadden over foto's, verhalen en gebeurtenissen. Leerkrachten stelden ook vragen in het Romani, in de wiskundeles werd soms de berekening in het Romani gedaan, en de oplossing mocht ook in het Romani worden gezegd. Culturele elementen van het Romani, zoals verhalen en kinderliedjes, werden ook in het curriculum opgenomen. Leerkrachten gebruikten ook Romani bij het geven van klassikale instructies. Het taallandschap van de school veranderde ook door de taal en culturele bronnen van Roma-kinderen weer te geven, zoals tekeningen van kinderen en visuele hulpmiddelen gemaakt door de leerkrachten. De prestaties van de leerlingen werden gemeten in de herfst en lente. De tests werden afgenomen in zowel een standaard Hongaarse versie als in een translinguale versie die de mogelijkheid bood om in het Romani te antwoorden en die culturele elementen van het Romani bevatte. In de herfst (september) omvatte de test alleen mondelinge opdrachten. In het voorjaar (mei) hebben de leerlingen ook een schriftelijke toets afgelegd. De mondelinge opdrachten omvatten een fotobeschrijvingstaak met scènes uit het leven van de kinderen (culturele verankering) en een samenvatting van een verhaal waarnaar ze luisterden. De geschreven taken omvatten lees- en lexicale taken: de betekenis van een zin tekenen, beoordelen of zinnen waar of niet waar zijn, associaties maken tussen plaatjes en woorden en het woord vinden dat niet past in een lijstje. De translinguale mondelinge test werd afgenomen door een lid van de plaatselijke Roma-gemeenschap. De

resultaten lijken de relevantie van de translinguale aanpak te bevestigen. In de herfst presteerden de kinderen van wie de taalsocialisatie translinguaal was, dwz die beide uitingsmodi van het gezin volgden (Romani & Hongaars), beter in de test dan kinderen van wie de taalsocialisatie meer verband hield met het Hongaars, met de bedoeling om de verwachtingen van de samenleving te vervullen. In het voorjaar had de klas die al langer translangueerde betere resultaten in zowel de standaard Hongaarse test als de translinguale test in alle taken. Er waren ook meer leerlingen die alleen antwoorden in het Hongaars gaven. Op basis van de resultaten kwamen de onderzoekers tot de conclusie dat dankzij holistische translinguale methoden gebaseerd op het repertoire van de leerlingen, de prestaties van de leerlingen sneller verbeterden in de Romani-taal maar ook in de onderwijstaal, Hongaars.

Conclusie

Meertaligheid van leerlingen is een aanwinst als de school er gebruik van kan maken. Rekening houden met het taalrepertoire van alle leerlingen en het verminderen van de scheiding tussen talen zijn twee belangrijke factoren. Een onderwijssysteem waarin de eentalige norm de regel is, houdt voornamelijk rekening met het taalrepertoire van meerderheidsleerlingen, en besteedt veel tijd en financiële middelen aan het onderwijzen van extra talen. Dit eentalige denkmiddel voor het onderwijs wordt gekenmerkt door de scheiding van talen (op het niveau van schoolvakken en doelstellingen) in curricula en lesactiviteiten die een impact hebben op de opvattingen van leerlingen en leerkrachten over meertaligheid en dus op hun communicatie- en taalleergewoonten. Daarnaast heeft het negeren van het taalrepertoire een negatief effect op de leerresultaten van leerlingen in minderheidsgroepen. In Hongarije zien we in het meest recente kadercurriculum echter een opening naar een meer geïntegreerde aanpak van taalonderwijs. We kunnen alleen maar hopen dat na verloop van tijd gunstiger pedagogische praktijken zullen evolueren op basis van deze curriculaire basis. Lerarenopleidingen moeten deze evolutie ook volgen door een holistische benadering van taalonderwijs en -leer te integreren in hun bachelor opleidingen en lerarenopleidingen.