

# Meer talen in de basisschool?

ABC *een verkenning*



Garant

*Vlaamse Onderwijsraad*

*Raad Basisonderwijs*

*Meer talen in de basisschool?  
een verkenning*

*Garant*

Dit boek is de neerslag van een probleemverkenning die de Vlaamse Onderwijsraad heeft gehouden tijdens het schooljaar 2003-2004. Ze werd voorbereid door het bureau van de Raad Basisonderwijs, met de medewerking van acht academici en ervaringsdeskundigen: Hugo Baetens Beardsmore, Ludo Beheydt, Hendrik Degraef, Annick De Houwer, Agnes De Rivière, Louis Schelfaut, Kris Van den Branden en Ludo M. Veny.

Verantwoordelijke uitgever

Jacques Perquy  
administrateur-generaal  
Vlaamse Onderwijsraad  
Leuvenseplein 4  
1000 Brussel

Productie en lay-out

Garant-Uitgevers, Somersstraat 13-15, 2018 Antwerpen  
D/2004/5779/56  
Brussel, september 2004

Copyright...

## VOORWOORD

Deze publicatie is de neerslag van een probleemverkenning van de Raad Basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad. Een probleemverkenning van de Vlor brengt de verschillende aspecten van een onderwijskundige vraag in kaart. In dit boek presenteren we de resultaten van dit proces aan een ruimere groep belangstellenden. Op die manier willen we verder bijdragen tot de maatschappelijke discussie over het onderwijs van en in vreemde talen aan jonge kinderen in de basisschool.

Veel mensen waren betrokken bij de probleemverkenning over vreemdetalenonderwijs voor jonge kinderen die vooraf ging aan de publicatie van dit boek. Langs deze weg danken wij al wie hieraan op één of andere manier, zowel inhoudelijk als logistiek, meewerkte.

Meer in het bijzonder bedanken wij de deskundigen uit wetenschappelijke hoek en de ervaringsdeskundigen. De bijdragen van prof. dr. Hugo Baetens Beardsmore (ULB en VUB), prof. dr. Ludo Beheydt (UcL en Universiteit Leiden), Hendrik Degraef, prof. dr. Annick De Houwer (UA), Agnes De Rivière (Ecole communale de la Sauvenière Liège), Louis Schelfaut (Europese school), prof. dr. Kris Van den Branden (KULeuven) en prof. dr. Ludo Veny (UG) waren essentieel voor het welslagen van deze onderneming. Hun bijdragen publiceren we hier ongewijzigd en onder hun eigen verantwoordelijkheid.

Het bureau van de Raad Basisonderwijs fungeerde als denkgroep voor deze probleemverkenning. Zonder de constructieve instelling van deze groep en zijn voorzitter, de heer Gaby Tersago, was ze nooit mogelijk geweest. Ook aan hen onze welgemeende dank.

Brussel, 15 juli 2004



## VOORWOORD

# INHOUD

## INLEIDING

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD

## DEEL I: BIJDRAGEN VAN DE DESKUNDIGEN

<b>Immersie-onderwijs bij jonge kinderen in het basisonderwijs van de Franse Gemeenschap</b> AGNES DE RIVIÈRE	5
<b>Internationale voorbeelden van tweedetaalonderwijs voor jonge kinderen</b> HUGO BAETENS BEARDSMORE	16
<b>De Europese Scholen: het Europees model van tweedetaalonderwijs</b> LOUIS SCHELFAUT	27
<b>Tweedetaalonderwijs voor jonge kinderen in het basisonderwijs</b> KRIS VAN DEN BRANDEN	34
<b>Jonge kinderen met twee talen</b> ANNICK DE HOUWER	42
<b>Tweedetaalonderricht in immersie voor jonge kinderen in het basisonderwijs</b> LUDO BEHEYDT	50
<b>Tweedetaalonderricht: juridisch kader en taalwetgeving</b> LUDO M. VENY	67
<b>Competentie van de leerkrachten en implicaties op de initiële lerarenopleiding lager onderwijs</b> HENDRIK DEGRAEF	81
<b>DEEL II: ADVIES VAN DE RAAD BASISONDERWIJS OVER VREEMDETALENONDERRICHT VOOR JONGE KINDEREN</b>	
<b>Advies over vreemdetalenonderricht voor jonge kinderen</b> RAAD BASISONDERWIJS	93



## INLEIDING

Waar haalt hij het? Waar heeft zij dat woord nu weer opgepikt? Luister eens wat ze nu al kan zeggen. Dit zijn maar enkele van de fiere uitroepen waarmee ouders en grootouders het taalleerproces van hun kleine dreumes begeleiden. Heel normaal, maar toch... we blijven ons verwonderen over de vaardigheid van jonge kinderen om taal te leren.

De eindtermen Nederlands in de basisschool gaan uit van die vaardigheid. Kan de basisschool nog meer doen met die vaardigheid? Moet zij zich beperken tot één taal? Kan zij de basis leggen voor een samenleving waarvan minstens alle burgers twee vreemde talen kunnen spreken, zoals de Europese Gemeenschap dat in haar werkprogramma formuleert?

Enkele Vlaamse scholen hebben zelf al het initiatief genomen om op één of andere manier vreemde talen aan te bieden aan jonge kinderen. Anderen zijn vragende partij om dit te doen, maar schrikten daarvoor terug, tot voor kort onder meer bij gebrek aan een wettelijke basis. De Franse Gemeenschap gaf haar experimenten met tweetalig onderwijs reeds een wettelijke basis. Intussen voerden voor- en tegenstanders hierover een debat in de media en berichtten zij om de haverklap over de talenkennis van de Vlamingen, of het vermeende gebrek daaraan.

Naar aanleiding van deze vragen besliste de Raad Basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad in juni 2003 om tijdens het schooljaar 2003 - 2004 een probleemverkenning op te zetten over vreemde-talenonderwijs in de basisschool. En ze was daarmee niets te vroeg. Begin 2004 dienden enkele parlementsleden van de meerderheid een voorstel van decreet in over vreemdetalenonderwijs in het gewoon basisonderwijs. Het uittreidend Vlaams Parlement keurde het voorstel goed. Vanaf 1 september 2004 mogen basisscholen vreemdetalenonderwijs organiseren voor jonge kinderen en is Frans verplicht in het vijfde en zesde jaar van de basisschool. De Raad Basisonderwijs formuleerde op eigen initiatief op 18 februari '04 een summier advies over dat voorstel van decreet <sup>1</sup>.

Een probleemverkenning van de Vlor behandelt een onderwijskundige vraag op lange of middellange termijn. Het is één van de werkvormen die de Vlor hanteert om zijn studieopdracht te realiseren. Een probleemverkenning brengt de verschillende aspecten van een vraag in kaart, maar neemt geen standpunt in. Zij vertrekt dus altijd vanuit studiewerk. Daarvoor doet de Vlor een beroep op deskundigen uit de wetenschappelijke wereld en op ervaringsdeskundigen. Zij schrijven zelfstandig en onder hun persoonlijke verantwoordelijkheid hun opdracht uit. Zij rapporteren over die opdracht tijdens een seminarie. Soms leidt een probleemverkenning nadien tot een advies. Soms is de publicatie van de bijdragen van de deskundigen en de synthese van het seminarie het eindstadium van de discussie.

Voor zijn probleemverkenning over vreemde-talenonderwijs voor jonge kinderen deed de Vlor een beroep op deskundigen uit de academische wereld. Daarnaast zijn er bijdragen van een ervaringsdeskundige uit de lerarenopleiding en van Vlaamse leerkrachten die ervaring hebben in de Europese school of met tweetalig onderwijs in de Franstalige Gemeenschap.

De deskundigen rapporteerden aan de leden van het bureau van de Raad Basisonderwijs over hun opdracht tijdens een seminarie op 12 en 13 februari 2004. Hun bijdragen zitten in het eerste deel van deze publicatie.

Het eerste deel begint met drie voorbeelden. Agnes De Riviére vertelt hoe de Franstalige Gemeenschap immersie-onderwijs voor jonge kinderen organiseert. Hugo Baetens Beardsmore leverde een bijdrage over internationale voorbeelden en gaat vooral in op het meertalig onderwijs in Luxemburg. Louis Schelfout beschrijft de manier van werken in de Europese scholen.

---

<sup>1</sup> Dit advies is integraal in deze publicatie opgenomen. De bedenkingen uit dat advies komen wel allemaal terug in het advies naar aanleiding van de probleemverkenning.



Daarna volgen drie academische benaderingen met elk een eigen accent. Kris Van den Branden somt vanuit de processen van vroege tweedetaalverwerving factoren op waarmee beleidsmakers best rekening houden wanneer ze keuzes maken. Annick De Houwer beschrijft de taalverwerving bij jonge kinderen die met twee talen te maken krijgen en de aanwezige meertaligheid bij jonge kinderen in Vlaanderen. Ludo Beheydt vraagt zich af of kinderen gebaat zijn bij vroege tweetaligheid en legt een verband met de maatschappelijke positie van de betrokken talen.

Het onderwijs in en van vreemde talen, en dan vooral van het Frans, heeft in Vlaanderen alles te maken met de ingewikkelde Belgische staatsstructuur en de wijze waarop de Grondwet en de taalwetgeving het gebruik van talen regelen. Ludo Veny ontrafelt dat kluwen.

Op het einde van het eerste deel zoekt Hendrik Degraef naar een antwoord op de vraag of en hoe leraren deze nieuwe opdracht kunnen waarmaken.

Het tweede deel van dit boek bevat de integrale tekst van het advies van de Raad Basisonderwijs over vreemdetalenonderwijs voor jonge kinderen. Op basis van die elementen uit de bijdragen van de deskundigen die hij relevant vond, formuleerde de Raad Basisonderwijs een eigen synthese van de bijdragen van de deskundigen. Deze synthese was op haar beurt de basis voor het advies van de Raad Basisonderwijs. Het laatste deel van het advies is dus het officiële standpunt van de Vlaamse Onderwijsraad over deze aangelegenheid.

De raad vindt in de probleemverkenning voldoende argumenten om de keuze voor Frans als tweede taal in de basisschool te ondersteunen. Op het einde van de basisschool zou elke leerling over eenvoudige feiten van het dagelijks leven mondeling moeten kunnen communiceren in het Frans. Engels komt beter pas in het secundair onderwijs aan bod. Taalinitiatie in het Frans voor jonge kinderen in de basisschool kan zinvol zijn, maar moet een vrijwillige en weloverwogen keuze zijn van de hele school. Een onderwijsvernieuwing van deze omvang kan alleen succesvol zijn indien de invoering gekoppeld is aan een reeks begeleidende maatregelen. Daarbij zullen extra inspanningen nodig zijn voor de professionalisering van de leerkrachten op dit vlak.

**DEEL I**  
**BIJDRAGEN VAN DE DESKUNDIGEN**



# IMMERSIE-ONDERWIJS BIJ JONGE KINDEREN IN HET BASISONDERWIJS VAN DE FRANSE GEMEENSCHAP

Agnes DE RIVIÈRE

Kleuterleidster immersie-onderwijs Nederlands in de 3e kleuterklas gedurende 5 jaar (tot februari 2004). Het project is gestart in 1999 en intussen zitten de "oudste leerlingen", die tweetalig onderwijs volgen in het 4e leerjaar. Dit artikel is vooral vanuit de praktijkervaring met het tweedetaalonderwijs ontstaan. Agnès De Rivière is nu interim directrice van de school.

Ecole Fondamentale Communale de la Sauvenière Liège  
Boulevard de la Sauvenière 31, 4000 Liège  
tel./fax: 04-222 25 66  
e-mail: efc.sauveniere@swing.be

## 1 Wat is immersie-onderwijs?

### 1.1 Het concept immersie-onderwijs op jonge leeftijd

Immersie-onderwijs is een gestructureerde kunstmatige onderdompeling (enkel in het schoolmilieu) van jonge kinderen (soms vanaf de 3e kleuterklas) in een doeltaalbad op de basisschool. Immersie-onderwijs wordt door een "native" gediplomeerde leerkracht in haar of zijn moedertaal - of hieraan gelijkwaardig - gegeven. De doeltaal wordt niet zozeer als taal aangeleerd, maar is in de eerste plaats een communicatiemiddel tussen leerkracht en leerling.

Het programma wordt sinds 1963 als volgt toegepast en is een succes in de V.S. en Canada:

- 3e kleuterklas, 1e en 2e leerjaar: 100% in het Frans;
- geleidelijke overgang naar 50% Frans-Engels;
- principe: een leerkracht = een taal;
- de immersieklassen staan open voor iedereen.

Ook in Europa bestaan een aantal voorbeelden van tweedetaalonderwijs:

#### **Vroegtijdige immersie (vanaf het basisonderwijs):**

- Frankrijk (1988): Alsace ½ Duits - ½ Frans;
- Italië (1988): Val d'Aoste ½ Italiaans - ½ Frans;
- Luxemburg:
  - lezen en schrijven in het Duits;
  - vanaf 7 jaar wordt het Frans opgenomen in het lessenpakket;
  - in het 3e jaar middelbaar onderwijs wordt Engels toegevoegd.

#### **Laattijdige immersie (vanaf het middelbaar onderwijs) eind jaren '80:**

- Frankrijk: Versailles, Sarrebruck, Fribourg;
- Duitsland;
- Hongarije en andere vroegere Oostbloklanden;
- Zwitserland.

## 1.2 Algemene criteria immersie-onderwijs

Vermits de immersietaal een communicatie-instrument is tussen leerkracht en leerling, is het belangrijk dat de interactie via de immersietaal voldoende tijd in beslag neemt. Desondanks gelden onderstaande criteria, ongeacht het aantal uren dat er aan besteed wordt:

- het immersief taalonderwijs moet op jonge leeftijd beginnen (basisonderwijs);
- de leerkracht gebruikt tegenover de leerlingen geen andere taal dan de immersietaal;
- er wordt niet simultaan vertaald;
- onderwijsvakken, spelen en verschillende activiteiten worden in de immersietaal gegeven;
- de onderdompeling in het taalbad moet gestructureerd en systematisch zijn, zodat alle essentiële elementen van de taal kunnen bijgebracht worden in een vrij korte periode;
- het is uitermate belangrijk dat de overige lessen, die dus in de moedertaal gegeven worden, door een andere leerkracht worden onderwezen wiens moedertaal dezelfde is als die van de kinderen.

## 1.3 Wat houdt de ondersteuning van de moedertaal in?

Het is belangrijk dat het ondergedompelde kind zijn/haar moedertaal evengoed beheerst als zijn/haar niet-ondergedompelde leeftijdsgenoten. Maar vooral in het begin van het immersieprogramma verschilt het moedertaalonderwijs echter van het niet-immersie-onderwijs.

- In de kleuterklas en het 1e leerjaar: het opvolgen van de mondelinge taalcapaciteiten in de moedertaal. De school kan dit niet uitsluitend overlaten aan de ouders.
- Vanaf het 2e leerjaar moet het onderwijs in de moedertaal zodanig evolueren dat het verschil met het eentalig onderwijs praktisch nihil wordt op het einde van het 6e leerjaar, zodat de leerling op het einde van de basisschool met succes kan deelnemen aan de examens (moedertaal en wiskunde) om het certificaat van de basisschool te behalen.

Het aantal lessen in de moedertaal is in het begin van het project miniem. Maximaal  $\frac{3}{4}$  en minimaal  $\frac{1}{2}$  van de lessen worden in de immersietaal gegeven. Op die manier krijgt de immersietaal de kans door te dringen tot het kind. De lessen in de moedertaal zullen geleidelijk toenemen en op het einde van het project  $\frac{3}{4}$  van de lessen in beslag nemen.

De leerkracht moedertaal is uiteraard niet dezelfde als diegene die de immersietaal onderwijst.

Wanneer immersie-onderwijs niet voorziet in een goede begeleiding van de moedertaal, wordt van “immersion sauvage” of “submersion” gesproken. Dit gebeurt momenteel in regio's aan de taalgrens en in Brussel. De moedertaal wordt niet verder ontplooid (denken we maar aan het schrijven en rekenen).

## 1.4 Doel van het immersie-onderwijs

De kinderen op het einde van het 6e leerjaar een taalbekwaamheid in de vreemde taal meegeven die zoveel mogelijk gelijkwaardig is aan die van hun leeftijdsgenoten voor wie de vreemde taal hun moedertaal is. De ondergedompelde leerlingen zullen de vreemde taal bijna net zo goed beheersen.

Tegelijkertijd in de andere vakken (moedertaal, wiskunde...) de bekwaamheden minstens evengoed aanleren in hun moedertaal als hun eentalige, niet ondergedompelde leeftijdsgenoten.

## **2 Wat verstaat men onder immersie-onderwijs in de Franse Gemeenschap?**

### **2.1 Toepassing in de Franse Gemeenschap**

Immersie-onderwijs wordt aangeboden door 39 scholen (schooljaar 2003-2004) in de Franse Gemeenschap. De talen zijn beperkt tot het Engels, het Nederlands of het Duits in Wallonië en enkel het Nederlands in de Brusselse regio. Op dit ogenblik kan een school slechts één immersieve taal aanbieden.

Het aantal lessen dat aan het immersie-onderwijs besteed wordt, varieert tussen 14 en 21 per week (van 28 uur). De overige lessen worden in het Frans gegeven. Dit is vastgelegd in de decreten van 13 juli 1998 en 17 juli 2003 van de Franse Gemeenschap.

### **2.2 Voor wie is dit onderwijs bestemd?**

Men kan de methode toepassen op elke leeftijd. Ze is echter het meest efficiënt bij jonge kinderen. In Luik (zowel in het Lycée de Waha waar de immersietaal het Engels is, als in de Ecole de la Sauvenière voor het Nederlands) is het leerlingenpubliek samengesteld uit kinderen die het programma volgen vanaf de 3e kleuterklas (het kalenderjaar waarin ze 5 jaar werden of worden). Ze komen uit de omgeving van Luik en hebben het Frans als moedertaal of een gelijkwaardige kennis van het Frans. Het onderwijs in de gemeentelijke en gemeenschaps-scholen is gratis.

De kandidaten worden aanvaard in volgorde van hun inschrijving en in functie van het aantal beschikbare plaatsen. We kunnen dus niet voldoen aan alle aanvragen. Maar we merken met voldoening op dat deze kinderen uit diverse sociale en culturele milieus komen.

Wel raden we de ouders aan om, voor de intrede in de immersieklas, samen met het kind een afspraak te maken bij het CPMS (Centre Psycho-Médico Social, het CLB in Vlaanderen). Daar gaat men na of het kind geen ernstige spraak-, taal-, emotionele of andere stoornissen heeft, om het niet in een situatie te brengen die zijn verdere ontwikkeling zou kunnen benadelen. Dit onderwijs is bedoeld voor kinderen die al een voldoende kennis hebben van de Franse taal. Maar het gaat zeker niet om meer intelligente kinderen. Iedere klas heeft middelmatige, zwakkere en sterkere leerlingen, zoals in elke basisschool.

Het Luikse gemeentelijk onderwijs streeft er - net zoals andere inrichtende machten - naar om aan alle leerlingen hetzelfde kwaliteitsonderwijs te geven. Ook in immersie-onderwijs zetten de leerkrachten zich in om onderwijs te bieden van een hoog niveau. Bovendien heeft immersie-onderwijs als doel de kinderen een bekwaamheid meer te geven.

Daarenboven streeft immersie-onderwijs in een openbare school een democratisch doel na: diverse kinderen de mogelijkheid geven een vreemde taal aan te leren, zonder daarom een privé-school te betalen of naar het buitenland te moeten. Inderdaad, talenkennis is, en zal altijd, een voordeel zijn in alle sectoren van het beroepsleven, maar ze is zeker onmisbaar geworden voor banen met verantwoordelijkheid.

### **2.3 Waarom Engels in het Lycée de Waha en Nederlands in de Ecole de la Sauvenière?**

Het Lycée de Waha is de allereerste school van de Franse Gemeenschap die dit project opgestart heeft als experiment in 1989. Zij heeft onder impuls van de ouders voor het Engels gekozen met als voornaamste argument: "het Engels is een wereldtaal en wordt meer en meer gebruikt in de zakenwereld, maar ook op wetenschappelijk en cultureel gebied". Deze taalkeuze kan echter niet iedereen tevreden stellen, vooral niet in een land als België, waar de impact van de andere landstalen belangrijk blijft.

De Ecole de la Sauvenière heeft voor het Nederlands gekozen op vraag van de schepen van Onderwijs, om de keuzemogelijkheden voor de ouders uit te breiden. Bovendien is deze school gelegen tussen talrijke interimkantoren: men vraagt steeds meer naar meertaligheid, en het Nederlands komt dan telkens naar voor. Luik ligt immers vlakbij de taalgrens (Vlaanderen en Nederland).

## 2.4 Administratieve organisatie van immersie-onderwijs

Dit programma is opgericht op basis van gesubsidieerde lesuren. De leerkrachten voor immersie-onderwijs krijgen hetzelfde salaris als andere leerkrachten in het Franstalig basisonderwijs en hun aantal hangt af van het aantal gesubsidieerde lesuren. Wat echter specifiek is voor immersie-onderwijs is dat men steeds 2 leerkrachten nodig heeft (een leerkracht voor de immersietaal en één voor de moedertaal). De leerkracht voor de immersietaal wordt voltijds aangeworven (het is trouwens niet gemakkelijk om deze leerkrachten te vinden), dus moet men voor de Franse uren een oplossing vinden voor de subsidies.

Tot 2 jaar geleden kreeg immersie-onderwijs een contractuele Franstalige leerkracht toegewezen, voor de Franstalige lessen in dit programma. Jammer genoeg is deze steun vanuit de Franstalige Gemeenschap verminderd. Het is de stad Luik die als inrichtende macht een extra leerkracht inzet voor de lessen Frans.

We krijgen ook ondersteuning van de Universiteit van Luik onder de vorm van wetenschappelijk onderzoek, wat belangrijk is voor alle niveaus: de inrichtende macht, de leerkrachten, de ouders, de leerlingen en uiteraard de school zelf.

## 3 Programma in maximaal immersie-onderwijs

### Lesuren in een maximaal immersieproject zoals aangeboden wordt in Luik zowel voor Engels als Nederlands

Klassen	Doeltaal	Frans	Godsdienst of zedenleer in het Frans	Lichamelijke opvoeding in het Frans	Totaal
3e kleuterklas	21	7	-	-	28
1e leerjaar	21	3	2	2	28
2e leerjaar	21	3	2	2	28
3e leerjaar	18	6	2	2	28
4e leerjaar	17	7	2	2	28
5e leerjaar	12	12	2	2	28
6e leerjaar	8	16	2	2	28

Voor iedere taal wordt een klaslokaal voorzien: elk leerjaar heeft een klaslokaal voor de doeltaal en er worden drie klaslokalen voorzien voor Frans (één voor de kleuters en twee voor de lagere school bij het maximaal immersieprogramma). Men heeft dus meer klaslokalen nodig dan er leerjaren zijn en dus moet men extra aandacht besteden aan de opstelling van het uurrooster. Voor de kinderen daarentegen vormt het geen enkel probleem om hen naar een ander lokaal te brengen voor de lesuren Frans. Voor lichamelijke opvoeding gaan ze immers ook naar de turnzaal.

### 3.1 Derde kleuterklas

#### Doeltaal

Alle normale activiteiten van een 3e kleuterklas worden in de immersietaal gegeven, wat het functionele van deze taal beklemtoont. De taalactiviteiten zelf hebben als doel in alle disciplines de basiswoordenschat bij te brengen door middel van verschillende thema's of projecten die aan bod komen. De immersieleerkracht spreekt uitsluitend haar/zijn taal, maar begrijpt uiteraard de kinderen die vooral dit jaar nog niet over de nodige woordenschat beschikken. We werken vooral (meer dan in een eentalige 3e kleuterklas) vanuit concrete situaties, omdat het noodzakelijk is dat de kinderen de woordenschat begrijpen. Het einddoel is, wat de doeltaal betreft, vooral het begrijpen van de nieuwe taal en de goede uitspraak van haar typische klanken. Toch worden het voorbereidend schrijven en lezen niet uit het oog verloren. In dit klaslokaal vindt men enkel referenties in de doeltaal.

In het begin van het jaar wordt, behalve voor de cijfers, niet onmiddellijk de nadruk gelegd op wiskundige begrippen (deze worden in het Frans bijgebracht). Maar ze zullen onvermijdelijk voorkomen in de communicatieve taal. Vanaf januari zal hierop meer en meer de nadruk gelegd worden in de immersietaal.

Waar men vooral in het begin van het schooljaar voor moet opletten:

- De ouders voldoende inlichten over de werking van het project en het klasgebeuren.
- De medewerking van de ouders vragen, onder andere door aandacht te besteden aan de Franse taal van hun kind (bijv. wij vragen hen hun kinderen te verbeteren bij grammaticaal verkeerd gebruikte uitspraken of andere taalfouten).
- De kinderen vooraf op de hoogte brengen dat zij een anderstalige leerkracht op school zullen krijgen, hen geruststellen en motiveren.
- We vragen de ouders ook de doeltaal niet te gebruiken als zij ze niet beheersen.
- Vermoeidheid bij sommige kinderen in de eerste weken want het vereist een hoge concentratie om hun leerkracht te begrijpen. Dit verdwijnt geleidelijk.
- Een heel goede samenwerking met de Franstalige leerkracht, die ingrijpt bij moeilijke situaties die zich door het onbegrip voordoen.
- Korte en gevarieerde activiteiten organiseren:
  - Liedjes doen het zeer goed. Versjes minder, behalve de eenvoudige versjes... (niveau 1e en 2e kleuterklas lukt dikwijls wel).
  - Veel gebruik van concreet en visueel materiaal (meer dan in een eentalige klas).
  - Verschillende activiteiten voorzien die een herhaling van de woordenschat mogelijk maken (bewegingsoefeningen, verschillende spelmaterialen voorzien, luisterhoek met cassette en boekjes, educatieve computerspellen, enz).
- Nooit simultane vertalingen gebruiken. We geven de kleuters van in het begin een aantal typezinnetjes mee: "Mag ik naar het toilet, alstublieft?", "Wilt u mijn veters binden alstublieft?", "Mijn naam is ...", "... is de eerste van de rij", "Ik ben de eerste van de rij", enz. Hiervoor is het takenbord een zeer goed middel. Het laatste trimester van het schooljaar beginnen de kinderen hun eigen zinnetjes te vormen.
- Letten op de typische uitspraken van de doeltaal. Deze steeds verbeteren.
- Steeds het lidwoord gebruiken. (Er is geen overeenkomst tussen het Frans en het Nederlands en in het Engels is het lidwoord steeds hetzelfde).
- Letter- en woordherkenning bijbrengen, zowel handgeschreven als gedrukt.

#### Frans (moedertaal)

De moedertaal wordt vooral mondeling onderhouden, verbeterd en uitgebreid. De Franstalige leerkracht is een erg belangrijke persoon voor de kinderen in dit project. Bij hem kunnen ze even herademmen na de concentratie die van hen gevraagd wordt in de doeltaal.



Vooraf in het begin van dit project, op het ogenblik dat zij nog bijna niets begrijpen, speelt de Franstalige leerkracht een grote rol. Denk maar aan het vaststellen van een klasreglement. De eerste twee weken vragen we de Franstalige leerkracht in de immersieklas aanwezig te zijn. Hij/zij geeft dan meer uitleg bij moeilijke momenten, zonder te vertalen en komt enkel tussenbeide als het echt niet gaat.

Het eerste trimester zal hij/zij zich vooral bezig houden met wiskundige begrippen zoals veel - weinig, meer - minder, de waarden van de getallen tot 7, enz. De leerkracht vertelt verhaaltjes, laat de kinderen veel vertellen en verbetert hen als zij taalfouten maken.

Alle activiteiten kunnen in samenwerking met de immersieleerkracht geleid worden. Hierop wordt een uitzondering gemaakt bij het voorbereidend lezen van letters en woorden. Dat gebeurt enkel in de doeltaal. Belangrijk is - na overleg met de leerkracht van de doeltaal - in te spelen op leemtes bij sommige kinderen. Op deze manier ontstaat er een voortdurende samenwerking tussen de leerkrachten. Projecten in de klas worden meestal gelijktijdig opgestart en de activiteiten verdeeld tussen doeltaal en moedertaal.

## **3.2 Eerste leerjaar**

### **Doeltaal**

Vertrekkend van de woordenschat aangebracht in de 3e kleuterklas, leren de kinderen lezen, schrijven en rekenen in de doeltaal. In de 3e kleuterklas worden de kinderen voorbereid op de leesmethode die gebruikt wordt in het 1e leerjaar. Dit jaar wordt de woordenschat uiteraard geleidelijk aan uitgebreid. Er gaat veel aandacht naar nieuwe adjectieven, bijwoorden en voorzetsels. De kinderen leren zich in volledige zinnen uitdrukken. De introductie van de hoofdletter en het punt is hier natuurlijk niet weg te denken.

De kinderen praten nog gedeeltelijk Frans tegen de leerkracht en onder elkaar. Net zoals in de 3e kleuterklas worden in alle klaslokalen waar lessen in de doeltaal plaatsvinden, enkel referenties in de doeltaal gebruikt.

### **Frans (moedertaal)**

In elke klas van het lager onderwijs worden godsdienst/zedenleer en lichamelijke opvoeding in het Frans gegeven. De overige Franse lessen worden uitsluitend mondeling gegeven door een Franstalige leerkracht. Het gaat hier om het vertellen van verhaaltjes, het aanleren van versjes en liedjes, het realiseren van projecten (bijv. milieu), enz.

Lezen, schrijven en rekenen komen hier niet aan bod. Dit was ook de werkmethode in de 3e kleuterklas. Dit gebeurt bewust om verwarring bij de kinderen te vermijden en hen eerst de leesteknik bij te brengen. Ook hier is een nauwe samenwerking tussen de twee leerkrachten nodig.

## **3.3 Tweede leerjaar**

### **Doeltaal**

Men volgt het normale programma van een 2e leerjaar, met als uitzondering dat de woordenschat nog niet op hetzelfde peil is als die van hun moedertaal. In dit leerjaar spreken de kinderen in de doeltaal tegen de leerkracht en ook onder elkaar in de klas. Zij maken hun eerste examens in de doeltaal.

Zij leren correct gebruik maken van het meervoud, de leestekens, adjectieven, bijwoorden en voorzetsels. Daarnaast staan het herkennen en vervoegen van werkwoorden in de tegenwoordige tijd op het programma. Rekenen wordt uitsluitend in de doeltaal gegeven. Men volgt hierbij het normale programma dat bij de eentalige kinderen wordt gebruikt.

## **Frans (moedertaal)**

In de loop van dit jaar zullen de kinderen leren lezen in hun moedertaal. Het is de immersieleerkracht die hiervoor groen licht geeft op het ogenblik dat het kind de techniek van het lezen in de doeltaal voldoende beheerst. Niet alle kinderen zullen tegelijkertijd leren lezen in het Frans. In het begin zullen ze de Franse woorden lezen met een uitspraak van de doeltaal, maar al vlug begrijpen ze dat er een andere uitspraak is. Het lezen in het Frans zullen ze snel onder de knie hebben, omdat ze de leesteknik beheersen en deze taal hun moedertaal is. Dit jaar worden mondelinge grammatica en woordenschat in spelvorm verder gezet.

### **3.4 Derde leerjaar**

#### **Doeltaal**

Het aantal uren in de doeltaal daalt tot 18 uren. In het 3e leerjaar wordt de grammatica van het Nederlands - waarvoor de aanzet gegeven werd in het 2e leerjaar - verder onderwezen. Net zoals in de andere klassen wordt de woordenschat uitgebreid. De mondelinge communicatie met systematische verbetering van fouten blijft belangrijk.

De leerlingen kunnen nu vlot teksten en boekjes lezen, op hun leeftijdsniveau. Zij zijn vertrouwd met begrijpend lezen, informatie opzoeken, kennis opdoen, maar ook met lezen als ontspanning. Zij leren zelf teksten samenstellen met adjectieven en het juiste gebruik van leestekens. Wiskunde wordt ook nog integraal in de immersietaal gegeven. Er wordt geen Frans meer toegestaan in de klas en dit blijkt ook niet meer nodig.

#### **Frans (moedertaal)**

Naar de Franse taal gaan nu zes uren. Het lezen in al zijn vormen en toepassingen wordt aangeleerd (recepten, affiches, handleidingen ... om zich te amuseren, te informeren en te leren). De grammatica en de spelling van de moedertaal worden aangebracht. De kinderen schrijven nu ook in hun moedertaal.

De kinderen hebben geen enkel probleem om de twee talen uit elkaar te houden. Kinderen in immersie-onderwijs ontwikkelen een "hersengymnastiek" vanaf het begin van het programma. Onbewust vergelijken zij steeds de twee talen en gaan daardoor dieper in op grammatica en spelling dan hun eentalige leeftijdsgenootjes. Dit zal uiteindelijk zijn vruchten afwerpen in tijdswinst. Ook is het zo dat de leerkrachten specifiek en voortdurend alert zijn op het taalgebruik bij die kinderen, zowel in de doeltaal als in de moedertaal.

### **3.5 Vierde leerjaar**

#### **Doeltaal**

Het programma van het vorige jaar wordt verder gezet, zij het met één lesuur minder. Wiskunde blijft nog in de doeltaal evenals wereldoriëntatie, muzische vorming. En door middel van de andere vakken brengen we ook de doeltaal bij. De examens worden afgelegd in de taal waarin het vak gegeven werd.

#### **Frans (moedertaal)**

Dit jaar moeten de kinderen voor Frans, bijna op het niveau zitten van hun kameraadjes in het eentalige onderwijs, een gedeelte van de examens inbegrepen. Lichamelijke opvoeding, godsdienst/zedenleer worden steeds in deze taal onderwezen.

### **3.6 Vijfde leerjaar**

#### **Doeltaal**

Er blijven "slechts" 12 uren in het Nederlands over. De Nederlandse woordenschat en grammatica worden verder uitgebreid en verbeterd. Een deel van de uren blijft behouden voor de doeltaal als taalvak. Vakken als wereldoriëntatie, geschiedenis en aardrijkskunde worden in de doeltaal gegeven.

### **Frans (moedertaal)**

Het Frans komt nu bijna op hetzelfde niveau als dat van hun Franstalige leeftijdsgenoten. Wiskunde wordt van nu af in het Frans gegeven.

## **3.7 Zesde leerjaar**

### **Doeltaal**

Tijdens de 8 lessen wordt vooral de doeltaal verder onderwezen als een vak. Wereldoriëntatie en een aantal projecten blijven in de doeltaal, zodat ook hier weer de woordenschat verder wordt uitgebreid.

### **Frans (moedertaal)**

Nu zijn de kinderen op hetzelfde niveau als de eentalige leerlingen. Zij zullen dezelfde eindexamens van het basisonderwijs afleggen voor moedertaal en wiskunde.

## **3.8 Humaniora**

Uiteraard mogen de verworvenheden uit de lagere school niet verloren gaan. Daarom stelde een werkgroep een uurrooster samen opdat deze leerlingen - zoals alle andere leerlingen - de mogelijkheid krijgen om in de humaniora om het even welke studierichting te volgen. Zij kunnen gedurende 4 lessen per week de immersietaal op hun niveau verder leren en 4 lessen andere vakken (bijv. geschiedenis, aardrijkskunde, ...) in de doeltaal krijgen (een totaal van 8 lessen per week).

De lessen immersietaal worden uiteraard door een leerkracht (regent, licentiaat) in deze taal gegeven. De overige lessen kunnen gegeven worden door een leerkracht (regent, licentiaat) die de immersietaal mag onderwijzen, maar daarnaast ook bevoegd is om andere vakken te geven. Dit is de manier van werken in het Lycée de Waha. (Daar heeft de basisschool uitsluitend immersie-onderwijs Engels en nu beschikt ze ook over de afdeling voor deze leerlingen in de humaniora). Voor het Nederlands is momenteel nog geen middelbare school aangeduid die het immersieprogramma zal voortzetten voor de leerlingen van de Ecole de la Sauvenière. (Dat is enkel een basisschool en de oudste leerlingen in het immersie-project zitten nu in het 4e leerjaar).

Naast de mogelijkheid de opgedane kennis in de immersietaal te onderhouden en uit te breiden, krijgt de leerling ook de kans om alle andere schoolvakken te volgen die een gewone eentalige leerling volgt. Op deze manier worden zij net als elke andere humanioraleerling voorbereid op hogere studies. Het verdere leerproces van de doeltaal blijft een pluspunt en moet niet noodzakelijk in de plaats komen van andere leerstof. De leerlingen van de immersie blijven normaal in de pedagogische realiteit van Franstalig België.

Het aanleren van een eventuele andere vreemde taal in het 3e en 4e jaar van de humaniora gebeurt niet als een immersietaal. Want dit vraagt teveel lessen omdat het contact met de immersietaal voldoende groot moet zijn (zie hierboven). Maar het kan gebeuren via een actieve methode, gebaseerd op communicatie.

## **4 De resultaten**

De resultaten zijn meer dan bemoedigend: zij zijn zeer goed. De kinderen praten, lezen, schrijven en rekenen in de doeltaal. Het programma in de doeltaal is hetzelfde als in het eentalig onderwijs. Uiteraard zal er vooral in het begin van het programma in de basisschool een vertraging ontstaan voor lezen, rekenen en schrijven in de moedertaal. Dit heeft 2 oorzaken. Men wil zich eerst op de doeltaal kunnen concentreren en men wil verwarring bij de leerlingen vermijden. Later in het programma wordt dit terug op peil gebracht. De evolutie van de kinderen kan gemakkelijk vergeleken worden met die van leeftijdsgenoten in het eentalig onderwijs. Zij leggen immers dezelfde eindexamens af in hun moedertaal om het Certificaat van het Basisonderwijs te behalen, met dezelfde mogelijkheden tot succes.

Inderdaad, de beste balans is dat zij niet alleen hun certificaat basisonderwijs behalen onder dezelfde omstandigheden als de andere leerlingen, maar dat zij zich daarenboven zowel schriftelijk als mondeling kunnen uitdrukken in de doeltaal.

Andere pluspunten (zeker niet te verwaarlozen voor de immersieve klassen):

- de werkcapaciteit van de immersieve leerlingen blijkt hoger te liggen dan bij de andere kinderen;
- het geheugen blijkt meer ontwikkeld doordat immersie meer concentratie vraagt.

Anderzijds is bewezen dat het gebruik van de moedertaal niet lijdt onder dit soort onderwijs. Op voorwaarde natuurlijk dat ze de nodige aandacht krijgt tijdens dit project. We nemen hierbij waar dat de basiskennis van het lezen en schrijven zonder noemenswaardige moeilijkheden in enkele maanden verworven wordt voor de beide talen.

De leerlingen die het volledige programma achter de rug hebben, beschikken over een opmerkelijke taalbeheersing op alle niveaus: mondeling en schriftelijk gebruik van de taal, het begrijpen zowel bij het luisteren als bij het lezen. Opmerkelijk, en zeker niet te verwaarlozen, is dat kinderen die immersie-onderwijs volgen:

- een algemeen intellectuele activiteit ontwikkelen;
- een belangrijke motivatie hebben voor het leerproces in de 2e taal en later ook vlugger openstaan voor een 3e en een 4e taal;
- ontvankelijk zijn voor de rijkdom van de culturele en taalverschillen van een maatschappij;
- een grote interesse ontwikkelen voor de bijzondere mogelijkheden van tweetaligheid of meertaligheid in een aantal landen. (Dit merken we meer op bij deze leerlingen dan bij de eentaligen, die daar blijkbaar minder gevoelig voor zijn);
- een grotere capaciteit ontwikkelen om hun taalgebruik automatisch zelf te controleren en te verbeteren. Onbewust vergelijken zij de twee talen voortdurend en zijn ze veel met de 'technische' kant bezig om fouten te vermijden. Dat leidt op termijn tot een realistische auto-evaluatie;
- ook een grotere capaciteit hebben om later culturele vooroordelen te relativeren.

De kinderen zijn niet de enigen die van dit soort onderwijs profiteren. Ook de ouders, of tenminste een aantal onder hen, spelen het spel mee. Het vooruitzicht dat hun kinderen tweetalig worden en de vaststelling van hun prestatievermogen en hun schoolontwikkeling, stimuleert hen er ook toe de immersietaal aan te leren of, als zij de basis al hebben, die verder te ontwikkelen. Het feit dat deze ouders de toekomst van hun kinderen willen verbeteren, is al een eerste aanwijzing.

Eentaligheid wordt als een handicap gezien: we merken ook op dat de afstand tussen de tweede taal en de moedertaal minder moeilijk blijkt dan voor een eentalige. De oorzaak is een verfijnd begrip van het sociale en culturele leven van twee of meer taalgemeenschappen.

Iedere referentie naar taaluniformiteit verdwijnt langzaam om plaats te maken voor verscheidenheid en pluralisme, wat de weg opent voor verdraagzaamheid. Bij personen die tweetalig onderwijs hebben genoten, zou blijken dat er zich een vorm van begripsvermogen heeft geïnstalleerd in de manier van leven, reageren en denken naar de andere maatschappij toe. De interesse van de tweetalige persoon voor de sociaal-economische ontwikkeling, is kwalitatief verschillend door de verruiming van zijn horizon en zijn mogelijkheden tot ontplooiing.

De voordelen van immersie-onderwijs zijn duidelijk: het intensieve en vroege contact met de doeltaal heeft een motiverend en functioneel karakter voor de taalpraktijk.

De nadelen voor normale kinderen zijn nihil. Dit bewijzen de testen die reeds lang geleden in Canada zijn uitgevoerd. De immersieve praktijk is niet nadelig voor de ontwikkeling van de mogelijkheden en de kennis van de

moedertaal, noch voor de einddoelen van het schoolprogramma. De vermoeidheid in het begin van het project is van korte duur.

## 5 De voornaamste problemen

De belangrijkste moeilijkheden liggen op het institutionele vlak. Het programma van immersie-onderwijs Engels in het Lycée de Waha in Luik werd van 1989 tot 1998 wettelijk toegestaan door een jaarlijks ministerieel besluit, zoals dat dikwijls gebeurt met pedagogische experimenten. De leerkrachten die hun studies deden in een Engeltalig land (Groot-Brittannië, Ierland, USA en Canada) moesten dus elk jaar een afwijking vragen.

Het aanwerven van bekwaam personeel is dikwijls moeilijk (vereiste diploma's, taalwetgeving). De institutionele onzekerheid was dus de belangrijkste reden voor bezorgdheid, zowel bij het pedagogische team als bij de ouders. In 1998 kwam er een decreet dat immersie-onderwijs wettelijk maakte, ook voor andere talen dan het Engels en voor alle schoolnetten. Bovendien kunnen we noteren dat de wettelijke grond van het taalgebruik gerespecteerd blijft, aangezien zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs het doel is dat de vaardigheden in de moedertaal en in de andere vakken gelijkwaardig zijn. De doeltaal is een pluspunt en heeft geen nadelige gevolgen voor de andere leerinhouden.

Om benoemd te kunnen worden, moeten de leerkrachten die geen Franstalig diploma hebben een taalexamen afleggen voor de taalcommissie in Brussel. Intussen bleek dat het taalexamen te hoog gegrepen was. Ter verduidelijking: deze leerkrachten mogen het Frans niet gebruiken tegen de leerlingen, maar zij moeten wel in deze taal kunnen communiceren met collega's, inrichtende macht en ouders. Het blijft een onzekere situatie voor deze leerkrachten. In augustus 2003 verscheen er een nieuw decreet waarin sprake is van een "functioneel examen" voor de leerkrachten. Dit examen is momenteel in voorbereiding. Anderzijds vermeldt het laatste decreet dat een leerkracht wiens moedertaal of diploma niet in de doeltaal is, slechts in de doeltaal kan lesgeven als zij of hij een examen grondige kennis aflegt voor de examencommissie. Zolang dit examen niet is gehaald, moet elk schooljaar een afwijking aangevraagd worden voor de aanstelling van deze leerkracht.

De evenwaardigheid van de pedagogische diploma's behaald in het buitenland is nog steeds een probleem. Maar men werkt eraan om dit op te lossen. Wat ook nog dikwijls een probleem blijft, is de tijdelijke aanwerving van leerkrachten in de doeltaal om afwezige leerkrachten te vervangen.

## 6 Besluit

Als ouder van meertalige kinderen, heb ik kunnen ervaren dat niet alleen de "andere taal" aangeleerd wordt, maar dat het kind totaal anders ingesteld is tegenover anderstaligen, vooral op professioneel, sociaal en communicatief vlak. Zij leren ook gemakkelijker andersdenkenden te aanvaarden en zijn bovendien heel leergierig. Onze kinderen hadden niet de mogelijkheid om immersie-onderwijs te volgen, zoals hierboven beschreven.

Dat heeft voor leemtes gezorgd in de schrijf- en rekentaal, vergeleken met de onderwijstaal waarin zij school liepen. Vandaar dat ik overtuigd ben van dit onderwijssysteem, waarin alle facetten van de twee talen aan bod komen.

Zeker niet onbelangrijk is ook dat het onderwijs gratis is en toegankelijk voor alle lagen van de bevolking. Kinderen die immersie-onderwijs volgen hebben niets te verliezen, maar zoveel te winnen.

In ieder geval moet een school die met immersie-onderwijs wil beginnen toch goed nadenken, vooraf de nodige inlichtingen inwinnen, voorzien dat specifiek materiaal nodig zal zijn, en zich goed organiseren, zodat improvisatie zoveel mogelijk beperkt blijft en men kwaliteit kan bieden. Ook moet de inrichtende macht de nodige wettelijke structuren voorzien, om de nadelige gevolgen zoveel mogelijk te vermijden.

## MET DE MEDEWERKING VAN:

- ◆ M. J. Jasselette, schepen van onderwijs Stad Luik
- ◆ M. P. Charlier, hoofdinspecteur onderwijs Stad Luik
- ◆ M. L. Jacob, inspecteur Germaanse talen Stad Luik
- ◆ Mevr. G. Bauduin, inspectrice basisonderwijs Stad Luik
- ◆ M. R. Briquet, ex-directeur van het Lycée de Waha Stad Luik
- ◆ Mevr. M. Thurion, huidige directrice van het Lycée de Waha Stad Luik
- ◆ Het pedagogisch team van Ecole communale de la Sauvenière Stad Luik

## BIBLIOGRAFIE

*“L’immersion linguistique à l’école fondamentale”*, L’Equipe Seconde (Nicole Maloens et Nicole Milis) Langue Conseil de l’Enseignement des Communes et des Provinces, asbl, Avenue des Gaulois, 32 - 1040 Bruxelles (avril 2000)

*“Les langues étrangères dès l’école maternelle ou primaire”*, Christiane Blondin, Service de Pédagogie expérimentale Université de Liège

*“Premiers pas en immersion”*, Christiane Blondin, Service de Pédagogie expérimentale Université de Liège, série “Documents”

*“Apprendre les Langues où, quand, comment?”* Annick Comblain, Jean Adolphe Rondal (2001) Editions Mardaga

*“Une langue nouvelle dès l’école maternelle: le développement d’une écoute dynamique”* (article paru dans la revue “Education et Formation”) Marie-Jeanne De Vriendt

# INTERNATIONALE VOORBEEDEN VAN TWEETAALONDERWIJS VOOR JONGE KINDEREN

Hugo BAETENS BEARDSMORE

Emeritus hoogleraar aan de Vrije Universiteit Brussel (Engelse Taalkunde en Tweektaligheid) en Chargé de Cours aan de Université Libre de Bruxelles (Taal sociologie). Expert bij de Europese Commissie bij het ontwerpen van het Actieplan voor Taalverwerving en Taalonderwijs in de lidstaten van de Europese Unie en bij de Raad van Europa voor meertalig onderwijs. Trad op als expert voor meertaligheidsvraagstukken bij verschillende buitenlandse regeringen: Baskenland en Catalonië, de deelstaat Californië en Canada, en bij onderwijsministeries van de Russische Federatie, Singapore, Brunei en Hong Kong. Auteur van *Bilingualism: Basic Principles*, (1986) en *European Models of Bilingual Education*, (1993).

## INLEIDING

Op de Europese Raad van 14 februari 2002 hebben de staats- en regeringshoofden de opdracht gegeven aan de Europese Commissie om een Actieplan te ontwerpen met betrekking tot de promotie van vreemdetaalverwerving en taaldiversiteit. Prioritair gaat het om de talen van de 25 lidstaten. De klemtoon werd gelegd op de identificatie en verspreiding van “voorbeeldige praktijken en modellen”, het bepalen voor talenkennis van “indicatoren en referentiepunten” en het promoten van een systeem van “peer reviews” van voorstellen ingediend door de lidstaten.

De vijf aandachtspunten waarover de ambtenaren van de Commissie zich gebogen hebben zijn:

- 1 moedertaal plus twee andere talen vanaf het prille begin,
- 2 taalverwerving in het secundair onderwijs,
- 3 taalverscheidenheid in het onderwijssysteem,
- 4 levenslange taalverwerving,
- 5 de opleiding en bijscholing van taalleraren.

De definitieve versie van het Actieplan werd door de Europese Commissie goedgekeurd op 24 juli 2003<sup>1</sup>. Het plan is het resultaat van een reeks bijeenkomsten gehouden over meer dan een jaar, en waaraan ambtenaren van de ministeries van onderwijs van de meeste van de 25 lidstaten hebben deelgenomen. Tijdens deze bijeenkomsten werden voorbeelden gegeven van wat de vertegenwoordigers van de lidstaten als belangrijk, voorbeeldig of innovatief beschouwden. Deze bijdrage zal zich beperken tot de resultaten van de gesprekken rondom de promotie van tweedetaalonderwijs voor jonge kinderen in het basisonderwijs.

Voor de opdracht toevertrouwd aan de Europese Commissie ligt de kern van het probleem bij wat Dabène (1994, 109) “*la gestion scolaire du plurilinguisme*” genoemd heeft, of hoe men de verscheidene aspecten van de aanwezigheid en promotie van meertaligheid in schoolverband kan aanpakken.

---

<sup>1</sup> Om het Actieplan "Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen" te raadplegen:  
[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/actionplan\\_nl.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/actionplan_nl.html)

## 1 De voorwaarden voor taaldiversiteit

Alle officiële beleidsdocumenten over taal uit de Europese Commissie beklemtonen de promotie van meertaligheid en taalverscheidenheid. Drie voorwaarden zijn nodig om de taalvitaliteit en de taalverscheidenheid binnen Europa te vrijwaren:

- de capaciteiten om een taal te gebruiken,
- de gelegenheid om een taal te gebruiken,
- de motivatie of wens om die taal te gebruiken.

Voor de verwerving van een tweede of derde taal wordt de capaciteit vaak via taallessen door de school gestimuleerd, maar kennis kan ook reeds aanwezig zijn bij kinderen die vanuit hun gezinsomstandigheden contact hebben gehad met de doeltaal. De gelegenheid om een tweede of derde taal te gebruiken kan deels door de aard van het taalcurriculum gestimuleerd worden, deels door de omgeving als de doeltaal buiten de school aanwezig is. De gelegenheid kan helemaal ontbreken wanneer de doeltaal nooit buiten de traditionele taallessen gebruikt wordt. De motivatie om een taal te gebruiken hangt vaak af van het prestige van de taal zoals verspreid door de media en de openbare opinie buiten de school.

Uit de voorbeelden van wat er in de lidstaten gebeurt, is het duidelijk dat de drie voorwaarden meestal vervuld zijn voor de verspreiding van het Engels als “lingua franca”. Voor andere talen, hetzij als tweede of aanvullende derde taal, hetzij als minderheids-, regionale of zelfs “grotere” taal, zijn niet altijd alle drie de voorwaarden vervuld. Het aanbod van mogelijkheden om meerdere talen te verwerven verschilt van land tot land. De gelegenheid om talen te gebruiken hangt af van de locatie van de scholen, de contacten met anderen die dezelfde taal kennen en de graad van kennis die een bepaalde doelgroep heeft verworven. Vaak ontbreekt de motivatie om de taal te gebruiken. Dit is vooral het geval waar het Engels als eerste vreemde taal de voorrang krijgt. Dit gegeven blijkt een rem te zetten op de motivatie om nog bijkomende inspanningen te leveren voor een tweede vreemde taal.

Alle binnengekomen verslagen tonen aan hoe elk van de drie basisvoorwaarden apart (taalkennis, de gelegenheid om een taal in de praktijk te gebruiken en de motivatie om ze te gebruiken), wel noodzakelijke maar niet voldoende parameters zijn om taalverscheidenheid te vrijwaren of te stimuleren. Alleen als aan alledrie de voorwaarden tegelijkertijd voldaan is, beschikt men over de juiste basis om meertaligheid aan te moedigen. Enkele voorbeelden van wat de lidstaten beschouwen als “goede praktijk” op dit gebied geven een overzicht van de problematiek en de gekozen oplossingen.

## 2 De vragenlijst

Aan de vertegenwoordigers van de lidstaten werd een vragenlijst gestuurd om een gestandaardiseerd overzicht te verkrijgen van de voorbeelden die zij interessant achtten op het gebied van vroege taalverwerving in schoolverband. Nadien werden de verslagen op een algemene vergadering onderworpen aan een “peer review” door alle vertegenwoordigers van de lidstaten. De volgende onderwerpen kwamen aan bod:

- land,
- titel van het programma,
- naam van de verantwoordelijke contactpersoon,
- doeleinden,
- eindtermen,
- doelgroep,
- belangrijkste activiteiten,
- methodologie,
- financiële ondersteuning,



- sterke punten,
- zwakke punten,
- toekomstperspectieven.

Een voorbeeld van de binnengekomen verslagen is het document uit Hongarije (zie punt 12 in het overzicht en synthese hieronder) waaruit blijkt welke algemene Europese beleidsdomeinen geïmplementeerd worden met dit initiatief. In het beleid bestemd voor jonge kinderen in het basisonderwijs beoogt men in eerste instantie structurele bekommernissen rondom taalverwerving en bewustwording van taal, met andere woorden, hoe men een programma organiseert om een bepaalde wijziging in het taalaanbod te bekomen. Ten tweede introduceert men een vorm van tweetalig onderwijs voor jonge kinderen, gekend als CLIL/EMILE in het Europees jargon (*Content and Language Integrated Learning/Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère*, cf. *CLIL/EMILE - The European Dimension*, 2002). In het Nederlands vertaald heet dat inhoudsgeoriënteerd talenonderwijs, of ITO (Stoks, 1999). In CLIL/EMILE wordt een deel van het lessenrooster besteed aan het leren van niet-talenvakken, waarbij de voertaal een vreemde taal is. In dit systeem zijn het leren van talen en vakken nauw met elkaar verbonden.

*“Dit betekent dat er in de klas twee doelen zijn: het ene hangt samen met het vak, het onderwerp of het thema dat behandeld wordt en het andere met de taal die wordt gebruikt... CLIL kan op verschillende manieren plaatsvinden. Het kan bijvoorbeeld gaan om 8-jarigen die 30 minuten per week een soort taalbad krijgen, waarin ze liedjes of spelletjes doen in de andere taal. Het kan ook gaan om 13-jarigen die de helft van hun gewone lessen in een andere taal dan hun moedertaal krijgen. Heel verschillende vormen van CLIL hebben goede resultaten opgeleverd. CLIL op kleine schaal kan bijvoorbeeld veel bijdragen aan het vergroten van het enthousiasme, de bereidheid en het vermogen om zowel een andere taal te leren als ook de inhoud van het vak.” (Maljers, 2000, 12-13)*

### 3 Overzicht en synthese van enkele Europese voorbeelden

Een synthese van de documenten levert de volgende initiatieven op die in Europa volgens de vertegenwoordigers van de deelstaten als voorbeeldig voor het lager onderwijs kunnen gelden.

- |  |   |
|--|---|
| <b>1 Oostenrijk</b>                          | Via de EVLANG-concepten ( <i>Eveil aux langues</i> ) <sup>2</sup> , ontworpen met de steun van de Raad van Europa, stimuleert men een eerste kennismaking met de talen van de buurlanden of de inheemse minderheidstalen bij kinderen van 6 tot 10 jaar oud. Pilotproject waarvan de resultaten nog niet bekend zijn. |
| <b>2 Oostenrijk</b>                          | ZOOM-project bedoeld om technieken en materialen te ontwerpen voor CLIL/EMILE projecten bestemd voor 6 tot 10-jarigen met de klemtoon op minderheidstalen en de talen van migranten. Het accent wordt gelegd op een flexibel aanbod naargelang de behoeften van de specifieke schoolbevolking.                        |
| <b>3 België:<br/>Franstalige Gemeenschap</b> | CLIL/EMILE-type programma's vanaf 6 jaar in 34 scholen waarvan de meerderheid Nederlands als tweede taal gebruikt. Toegelaten via een decreet na goedkeuring van een grondig plan waarin de algemene eind-  |

---

<sup>2</sup> EVLANG bestaat erin kinderen bewust te maken van de taalverscheidenheid door ze op speelse wijze klanken, woorden, zinnestelsels en begrippen te leren in meerdere talen, (bijv. de dagen van de week, nummers, begroetingen, enz.) alsook een bewustmaking van verschillende schrijfsystemen zoals het westers alfabet, de Arabische schrijfwijze, Chinese ideogrammen en de banden tussen klank en schrijfsystemen. De bedoeling is kinderen gevoelig te maken voor talen en open te stellen voor de taaldiversiteit alsook in een latere fase een algemene basis te vormen voor meer gestructureerde taalverwerving in om het even welke taal. Cf. Candelier, 2003.

- termen van het basisonderwijs dienen gerespecteerd te worden. Toegang op vrijwillige basis. Onderzoek laat blijken dat de resultaten bij Frans als eerste taal en wiskunde lichtjes hoger liggen dan bij de controlegroepen.
- 4 **België:**  
*Vlaamse Gemeenschap* CLIL/EMILE-type programma in kleuter- en lager onderwijs in het Nederlandstalig onderwijs te Brussel. Begon in 2001. Experimenteel.
  - 5 **Bulgarije** Sterke promotie van een tweede taal vanaf 7 jaar en een derde vanaf 11 jaar. De tweede taal wordt verplicht voor minimum 2 uur per week in het 2e jaar en 3 uur per week in het 3e en 4e jaar. Wie dat wenst kan vanaf 11 jaar overstappen naar een algemeen lyceum met een bijzonder taalregime waar de tweede taal 25 uur per week in beslag neemt en de derde taal 2 uur per week.
  - 6 **Frankrijk** Bijscholing voor leerkrachten in het lager onderwijs bij het gebruik van internet voor taalonderwijs in 7 verschillende talen.
  - 7 **Frankrijk** Hernieuwing en bijscholing voor leerkrachten bij vreemdetalenonderwijs vanaf 8 jaar.
  - 8 **Duitsland**  
*Länder: Hamburg* Tweektalige opleiding Duits-Portugees voor vrijwilligers vanaf het eerste schooljaar. Beide talen worden functioneel gescheiden gehouden. Sterke motivatie vanwege ouders en leerkrachten, ondanks een gebrek aan specifieke lerarenopleiding voor tweektalige onderwijsmethodologie.
  - 9 **Duitsland**  
*Länder: Bonn, Frankfurt* Ontwikkeling van modules voor gebruik in CLIL/EMILE-onderwijs in lager en middelbaar onderwijs. Gericht op internationale netwerken voor uitwisseling van materialen en methodes die permanent geëvalueerd worden.
  - 10 **Duitsland, algemeen** Promotie van CLIL/EMILE in het lager onderwijs bestemd voor ouders en kinderen. Afgestemd op de normen van de Raad van Europa voor eindtermen voor de basistaalvaardigheden. Vreemde talen verplicht voor alle kinderen vanaf het 3e en 4e studiejaar.
  - 11 **Duitsland**  
*Länder: Baden-Württemberg* Gebruik van cd-rom bij de opleiding en bijscholing van leraars in het lager onderwijs. Voorbereiding op CLIL/EMILE via het Frans of het Engels vanaf het eerste studiejaar.
  - 12 **Hongarije** CLIL/EMILE-programma's vanaf het begin van het lager onderwijs met gebruik van twee vreemde talen, Duits of Engels, naast het Hongaars. Innovatieve methodologie toegepast in kleine groepen. Vanaf het 1e jaar 4-5 lessen per week in T2, dan 3 praktische vakken via de tweede taal over de 4 volgende jaren, gevolgd door 1 of 2 eerder theoretische vakken in de laatste 3 jaren van het lager onderwijs. 21 scholen volgen dit programma.
  - 13 **Ierland** Taallessen Engels, Iers en een derde taal vanaf het 4e jaar. De derde taal staat anderhalf uur per week op het lesrooster. Elke school kiest welke derde taal zal onderwezen worden, waarvan 17 Italiaans, 100 Spaans, 71 Duits, 210 Frans.
  - 14 **Verenigd Koninkrijk** Centrum voor advies, informatie en hulp bij het opstellen van taallessen voor jonge kinderen. Bedoeld om problemen op te lossen.

Deze voorbeelden kunnen in drie categorieën onderverdeeld worden:

- a) *Algemene projecten betreffende eerder traditionele taallessen bij jonge kinderen, maar met interessante of speciale kenmerken:*
  - 1 Oostenrijk (minderheidstalen of buurlandtalen),
  - 5 Bulgarije (sterk aanbod van T2 vanaf 7 jaar),
  - 7 Frankrijk (bijscholing voor T2-leraren voor kinderen vanaf 8 jaar),
  - 13 Ierland (T2 en T3 vanaf 4e leerjaar),
  - 14 Verenigd Koninkrijk (steuncentrum);
- b) *Introductie van een vorm van tweetalig onderwijs via CLIL/EMILE programma's in het lager onderwijs:*
  - 2 Oostenrijk,
  - 3 België - Wallonië
  - 4 België - Vlaamse Gemeenschap,
  - 8, 9, 10 Duitsland - Länder;
- c) *Projecten met betrekking tot bijscholing, nieuwe technieken en materialen:*
  - 6 Frankrijk (internet in taalonderwijs),
  - 9 Duitsland - Länder (modules voor tweetalig onderwijs),
  - 11 Duitsland - Länder (mediagebruik voor taalonderwijs).

De projecten in categorie (b) zijn de meest interessante en belichamen een visie die de Europese instanties sterk stimuleren. Deze visie zal centraal staan op een bijeenkomst gepland voor 2005 onder Luxemburgs voorzitterschap en bedoeld voor beleidsmensen, inspecteurs, examinatoren en anderen die beslissingen kunnen nemen over het invoeren van een vorm van CLIL/EMILE. Het is niet toevallig dat de Luxemburgers deze bijeenkomst steunen vermits het Groothertogdom Luxemburg één van de meest vooruitstrevende voorbeelden van taalonderwijs in Europa biedt. Volgens een analyse van Eurydice scoort het Groothertogdom Luxemburg het hoogst in Europa wat betreft talenkennis. In Luxemburg bestaat er namelijk al sinds 1912 een vorm van drietalig onderwijs bestemd voor de ganse bevolking. Het lijkt hoogst onwaarschijnlijk dat zo'n radicaal model in andere landen wenselijk is, maar de ervaring met de methodes gehanteerd in Luxemburg kan inzichten verschaffen over mogelijke vernieuwingen in hoe men meertaligheid kan aanwakkeren.

## 4 Het Luxemburgs model

Het Luxemburgs model (Lebrun & Baetens Beardsmore, 1993) bestaat erin een drietalige opvoeding voor iedereen in het lager onderwijs te verplichten. In het secundair onderwijs neemt dit drietalig onderwijs verschillende vormen aan naargelang de studierichting. Kleuteronderwijs is verplicht vanaf 3 jaar leeftijd en gebeurt uitsluitend in de nationale taal, het Luxemburgs. Ook in het eerste jaar van het lager onderwijs, vanaf 5 jaar, is de voertaal alleen het Luxemburgs. Wel wordt in het eerste jaar het Duits als taalvak geïntroduceerd voor lees- en schrijfvaardigheden. Na het eerste jaar neemt het Duits stilaan meer plaats in het lessenrooster in als taalmedium voor andere vakken, met als streefdoel dat tegen het einde van het lager onderwijs alle vakken behalve de andere taalvakken in het Duits gegeven worden. Vanaf het tweede semester van het tweede jaar in het lager onderwijs wordt het Frans als vak opgenomen, maar het eerste jaar uitsluitend als gesproken taal. Lees- en schrijfvaardigheden worden opzettelijk buitenspel gehouden. Deze bewuste keuze wordt ondersteund door het gebruik van een op computer gebaseerde methode, TEO (*Texte Editeur Oral*) waardoor het onmogelijk wordt voor leerkracht en leerling om geschreven materiaal te gebruiken. Pas in het derde leerjaar (2e jaar Frans) wordt geschreven Frans toegelaten en wordt het TEO-programma ingeschakeld om het verschil tussen gesproken en geschreven taal te ondersteunen.

Het ganse programma is bedoeld om alle kinderen in staat te stellen lessen te volgen in het Luxemburgs, het Duits en het Frans. Want zodra men in het secundair onderwijs belandt, wordt wiskunde uitsluitend in het Frans gegeven, en alle andere materies, behalve het vak Luxemburgs, in het Duits.

Het uurrooster voor het lager onderwijs in het Groothertogdom geeft veel ruimte aan de taalvakken, met meer uren voor het Frans als derde taal vanaf het 3e studiejaar dan voor de tweede taal Duits.

**Tabel 1: Luxemburgs programma lager onderwijs (Kraemer, 1993)**

vakken \ uren per jaar	I		II		III	IV	V	VI
		1e semester	2e semester					
Luxemburgs	1	1	1	1	1	1	1	1
Duits	8	9	8	5	5	5	5	5
Frans	-	-	3	7	7	7	7	7
Godsdienst	3	3	3	3	3	3	3	3
Wiskunde	6	6	6	5	5	5	5	5
Wetenschappen	3	4	2	2	2	-	-	-
Geschiedenis	-	-	-	-	-	1	1	1
Aardrijkskunde	-	-	-	-	-	1	1	1
Natuurwetenschappen	-	-	-	-	-	1	1	1
Kunst	1	1	1	1	1	1	1	1
Praktische taken	1	1	1	1	1	1	1	1
Muziek	1	1	1	1	1	1	1	1
Sport	3	3	3	3	3	3	3	3
Opties	1	1	1	1	1	-	-	-
Andere activiteiten	2	-	-	-	-	-	-	-
Totaal per week	30	30	30	30	30	30	30	30

N.B. Behalve voor de taalvakken is het onmogelijk om aan te duiden welke vakken in het Luxemburgs of het Duits gegeven worden. De beslissing wordt aan de leerkracht overgelaten, op voorwaarde dat alle niet-taalvakken tegen het einde van het lager onderwijs in het Duits gekregen zijn.

Het computerprogramma TEO werd in het Groothertogdom ontwikkeld om de spreekvaardigheid in een vreemde taal aan te wakkeren. In de meeste traditionele taalklassen voelt de leerkracht zich verplicht een zeker aantal vooraf bepaalde woorden, structuren en vaardigheden op een meetbaar ritme bij te brengen. Hij speelt dan zelf de centrale controlerende rol. Het resultaat is dat in vele gevallen de leerlingen zelden in staat zijn om hun eigen gedachten in aan mekaar gekoppelde zinnen uit te drukken. In feite gebeurt het zelden dat een leerling, zelfs in de gevorderde fase van tweedetaalverwerving, ooit de gelegenheid krijgt om ononderbroken een paar zinnen aan mekaar te koppelen. Dit is te wijten aan het feit dat de meeste taalklassen door de leerkracht gedomineerd zijn, te veel aandacht richten op nauwkeurigheidaspecten van specifieke taalelementen, en dat de geschreven taal, ondanks alle beweringen, de klasactiviteiten domineert.

*“Mondelinge vaardigheden zijn voor de meeste leerkrachten een mysterie gebleven omdat zij zich verplicht voelen deze aan te passen aan een onderwijssysteem gebaseerd op schriftelijke toetsen, maatstaven en selectie-procédés.”*

*“Mondelinge vaardigheden zijn onderworpen aan schriftelijke normen en de meeste leerkrachten die beweren de gesproken taal te stimuleren onderwijzen in feite gesproken vormen die hun inspiratie vinden bij de schrijftaal.” (TEO Rapport, 1995)*

De lagere scholen beschikken over één computerhokje per klas waar TEO gebruikt kan worden voor eender welke taal. De kinderen werken beurtelings samen in groepjes van drie om een verhaal in te spreken via een microfoon. Op het scherm verschijnen verschillende iconen als weerspiegeling van elk stukje gesproken materi-

aal, gaande van één enkel woord tot een deel van, of een hele zin. Naarmate zij vooruit gaan, kunnen de kinderen delen van hun zinnen uitwissen, verplaatsen, verbeteren en aanpassen tot zij tevreden zijn met het resultaat.

In een voorbeeld uit de door de Europese Commissie gesteunde film *Intertalk*, ziet men een achtjarig meisje, Laura, haar verhaal aan haar klasgenoten voorlezen. Laura heeft 8 weken Franse lessen achter de rug, spreekt het Luxemburgs als eerste taal en het Duits als tweede taal. De tekst wordt door de leerkracht uitgeschreven op basis van de mondelinge versie die Laura met behulp van het computerprogramma TEO verzonnen heeft. Nadien controleert zij, samen met de andere kinderen en de leerkracht, het begrijpen van haar verhaal. Het voorbeeld toont aan hoe jonge kinderen ertoe kunnen gebracht worden zich thuis te voelen in een tweede taal zonder angst te hebben om iets te zeggen, vragen te stellen, en zonder onderworpen te zijn aan het van buiten leren van zinnen en woorden die artificieel en vaak demotiverend zijn.

## 5 Vragen bij mogelijke gevolgen van tweetalig onderwijs

Onderzoek uit Zwitserland (Gajo, 2000, Gajo & Mondada, 2000) heeft een analyse gemaakt van het soort vragen dat ouders en andere betrokkenen stellen bij verschillende vormen van tweetalig onderwijs overal ter wereld. Tabel 2 geeft een opsomming van de mogelijke gevolgen van de invoering van een tweede taal voor niet-talige vakken.

**Tabel 2: Mogelijke gevolgen van tweetalig onderwijs?**

Gevolgen voor taal 1	+	-	neutraal
Gevolgen voor taal 2	+	-	neutraal
Gevolgen voor inhoudelijke kennis van de leerstof gedoceerd in T2	+	-	neutraal
Gevolgen voor gemengde bevolkingsgroepen	+	-	neutraal
Gevolgen voor didactiek en methodologie	+	-	neutraal
Gevolgen voor cultuur	+	-	neutraal

Een grondige analyse van de literatuur toont aan dat op alle vragen, en in alle soorten projecten in verscheidene landen, de antwoorden ofwel positief ofwel neutraal zijn. Deze positieve resultaten zijn echter alleen te verklaren door het feit dat de onderzochte programma's degelijk voorbereid, opgebouwd en toegepast werden (Baetens Beardsmore, 1993). Negatieve resultaten voor de bovenvermelde vragen waren te verklaren door de volgende factoren: improvisatie, een gebrek aan een specifieke opleiding voor tweetalig onderwijs bij de leerkrachten, de overname van een buitenlands model zonder de nodige aanpassingen aan de plaatselijke situatie, negatieve attitudes van leerkrachten, te hoge verwachtingen - vooral in de beginfase, onaangepaste toetsen en meetcriteria, gebrekkig didactisch materiaal en tekortkomingen bij de methodologie.

Met andere woorden, mislukkingen zijn te verwachten wanneer bij de invoering van een tweetalig systeem niet grondig nagedacht wordt over hoe dit systeem juist moet worden opgebouwd. In Duitsland, waar verschillende vormen van tweetalig onderwijs sinds 1972 voorkomen, bestaat er een specifieke opleiding om eventuele problemen te voorkomen (Breidbach, Bach & Wolff, 2002). Anderzijds laat de ervaring van landen en deelstaten die een vorm van tweetalig onderwijs voor de hele schoolbevolking ontworpen hebben (Luxemburg, Baskenland, Val d'Aoste, Andorra, Brunei, Singapore, om slechts welvarende landen te noemen) zien dat dit niet ten koste gaat van de kwaliteit van het onderwijs, wel integendeel.

Onderzoek uit Italië (Gajo & Serra, 2000) bij kinderen in de "scuola media" (tussen 8-13 jaar oud) toont hoe de leerlingen betere resultaten voor wiskunde haalden door het feit dat de wiskunde in de tweede taal, Frans, gedoceerd werd. De resultaten waren beter in vergelijking met die behaald door leerlingen die wiskunde in hun eerste taal, het Italiaans, kregen omdat de leerkrachten in de Franse groep meer aandacht besteedden aan hun uitleg over de wiskundige begrippen. Bij wiskundeonderwijs in de eerste taal wordt dikwijls verondersteld dat er geen taal- of verstaanbaarheidsproblemen zijn.

## 6 Wanneer beginnen met een vreemde taal en hoeveel contacturen?

Kijkt men naar landen waar een vorm van tweetalig onderwijs ontwikkeld is, dan ziet men dat zeer uiteenlopende beginfasen voorkomen.

**Tabel 3: Gemiddelde beginfase van T2/T3 als taal/medium voor andere vakken<sup>3</sup>**

Land	Niveau	Belangrijkste talen
Baskenland	Lager	T2 Baskisch/Castiliaans, T3 Engels
België - Wallonië	Lager	T2 Nederlands, Engels, Duits
Bulgarije	Lager	T2 verscheidene talen
Duitsland	Lager of middelbaar	T2 Engels, Frans, andere talen
Frankrijk	Lager	T2 Duits, Engels, andere talen
Friesland	Lager	T2 Fries/Nederlands, T3 Engels
Hongarije	Lager	T2 Duits, T3 Engels
Ierland	Lager	T2 Iers/Engels, T3 andere talen
Luxemburg	Lager	T2 Duits, T3 Frans
Nederland	Middelbaar	T2 Engels
Oostenrijk	Lager of middelbaar	T2 Engels
Val d'Aoste (Italië)	Lager	T2 Frans
Verenigd Koninkrijk	Middelbaar	T2 Frans, Duits, Spaans

Uit onderzoek en empirische ervaring van de Europese instellingen blijkt dat het Canadees immersiemodel niet geschikt is voor de hogere taaleisen die men in Europa verwacht. Anderzijds bestaan er voldoende, zeer gevarieerde Europese voorbeelden waarvan meerderen sinds jaren bestaan. Het is ook duidelijk dat de invoering van tweede en derde talen op zeer jonge leeftijd in steeds meer landen en regio's op toenemende wijze en in een versneld tempo aan het gebeuren is. Op de vraag wanneer een tweede of en derde taal zou moeten beginnen zijn er verschillende antwoorden. In het Baskenland zijn er een aantal scholen waar de eerste contacten met een derde taal à rato van één uur per week (Duits, Frans, Engels) vanaf 4 jaar beginnen, binnen hun bestaande Baskisch-Spaans tweetalig systeem (Lasagabaster, 2000). In Oostenrijk bestaat het Salzburg-model sinds 1993 waar met een tweede taal vanaf 6 jaar begonnen wordt in korte, dagelijkse sequenties en waar de tweede taal geïntegreerd wordt in alle vakken behalve de moedertaal. De talen die aan bod kunnen komen zijn Frans, Engels, Kroatisch, Tsjechisch, Slovaaks, Sloveens of Hongaars, met de voorkeur voor het Engels. Contact met de tweede taal neemt ongeveer 15% van de schooltijd in beslag. Het gaat hier om een vorm van EVLANG (cf. *CLIL-EMILE – The European Dimension, 2002, 101*).

In Finland, in de regio van Turku, zijn een drietal kleuterscholen en vier lagere scholen betrokken bij een CLIL/EMILE-programma waar Duits, Engels, Frans, Russisch en Zweeds naast het Fins aangeboden worden. Het aantal contacturen met de tweede taal varieert naargelang het studiejaar en de gekozen taal, van 20% in het eerste jaar tot maximum combinaties van 50%, 60%, 80% en zelfs 100% afhankelijk van de specifieke taal (cf. *CLIL-EMILE - The European Dimension, 2002, 104*). Hier gaat het om een modulair systeem waar de variaties afhankelijk zijn van de aard van de bevolking, het type school en de moeilijkheidsgraad van de te verwerven taal.

Andere gelijkaardige programma's bestaan in Catalonië, Friesland en Roemenië (Cenoz & Jessner, 2000).

<sup>3</sup> N.B. Behalve het Foyer-project (Byram & Leman, 1993) en de pilootprojecten in Brussel vermeld in Tabel 1, bestaat er geen tweetalig onderwijs in Vlaanderen.

## 7 Welke taal?

Alle verslagen die bij de voorbereiding van het Actieplan van de Europese Commissie zijn binnengekomen tonen aan in welke mate de taalverscheidenheid moet aangemoedigd worden. Het Engels als eerste vreemde taal invoeren lijkt in vele gevallen als een rem te fungeren bij de verwerving van andere bijkomende talen, in het bijzonder bij minder gemotiveerde leerlingen. In sommige landen constateert men stilaan dat er een sociale discriminatie aan het groeien is, waar slechts de kinderen van hogere sociale afkomst op voldoende wijze van kennis van andere talen naast het Engels lijken te genieten. In landen waar het Engels als derde taal aangeboden wordt, na een buurlandtaal of een andere taal, zijn de resultaten van de kennis van het Engels even goed, of zelfs beter dan bij diegenen die het Engels eerder, maar als enige vreemde taal, geleerd hebben (Mäsch, 1993). Aangezien het Actieplan duidelijk de verwerving van twee vreemde talen naast de moedertaal aanmoedigt, moet men zeker rekening houden met deze factoren.

## 8 Gevolgen voor cultuur

Er bestaat weinig specifiek onderzoek over de gevolgen van een vorm van tweetalig onderwijs op de culturele ontwikkeling van de betrokken leerlingen. Slechts hier en daar vindt men opmerkingen in de algemene literatuur over tweetaligheid betreffende dit aspect. De film *Intertalk* bevat een interview met Duitse leerlingen uit Keulen die een deel van hun programma in het Frans gevolgd hadden. Men stelde de vraag of zij zich nog altijd Duits voelden, waarop zij bevestigend antwoordden. In dezelfde film betoogt prof. Dieter Wolff uit Wuppertal dat het volgen van een deel van een programma via een tweede taal een culturele meerwaarde heeft, daar men een beter inzicht krijgt in de manier waarop andere taalgemeenschappen de leerstof aanpakken. Tot nu toe vermeldt de literatuur terzake geen negatieve gevolgen van de degelijk opgebouwde modellen van tweetalig onderwijs.

## 9 Conclusie

Om te besluiten kan men stellen dat de ervaring in het buitenland aantoont in welke mate Vlaanderen op het gebied van talen op school een risico loopt voorbij gestreefd te worden. De recentste en meest innovatieve ontwikkelingen gebeuren elders. De gevoeligheid over taal op school is te verklaren uit het verleden, maar zou niet mogen beletten dat men inspiratie kan putten uit goede praktijken die elders werden ontwikkeld. Eén van de oplossingen is een vorm van CLIL/EMILE, hoe bescheiden ook, in te voeren, zoals in vele van de ons omringende gebieden reeds gebeurt. Voor meer informatie in het Nederlands hierover kan men de publicaties van Anne Maljers raadplegen, namelijk:

Maljers, Anne 2000 Gebruik talen om te leren, en leer om talen te gebruiken, in Marsh, David & Langé, Gisella (Eds) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, en;

Maljers, Anne 2001 Dimensies van tweetalig onderwijs, in Marsh, David, Maljers, Anne & Hartiala Aini-Kristiina (eds) *Profiling European CLIL Classrooms - Languages Open Doors*, University of Jyväskylä, 55-94.

Deze publicaties werden uitgegeven met de steun van de Europese Commissie.

## BIBLIOGRAFIE

Baetens Beardsmore, Hugo (ed.) 1993 *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

Breidbach, Stephan, Bach, Gerhard & Wolff, Dieter (Hrsg.) 2002 *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Byram, Michael & Leman, Johan (eds.) 1990, *Bicultural and Trilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.

Candelier, Michel (ed.) 2003 *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike (eds) 2000 *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon, Multilingual Matters.

*CLIL/EMILE - The European Dimension 2002* (Compiled and authored by David Marsh) European Communities Public Service Contract 2001-3406/001-001.

Dabène, Louise 1994 *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

Fruhauf, Gianna, Coyle, Do & Christ, Ingeborg 1997 *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère*, Alkmaar, Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Gajo, Laurent 2000 *Immersion, bilinguisme et interaction scolaire*, Paris, Didier.

Gajo, Laurent et Mondada, Lorenzo 2000 *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions Universitaires.

Gajo, Laurent & Serra, Cecilia 2000 *Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques*, in *Etudes de linguistique appliquée*, 120.

*Intertalk: Plurilingual Education Across Europe* (Videocassette), 1998, University of Jyväskylä, Finland, Continuing Education Centre.

Lasagabaster, David 2000 Three Languages and Three Linguistic Models in the Basque Educational System, in Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike (eds) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon, Multilingual Matters, 179-197.

Lebrun, Nathalie & Baetens Beardsmore, Hugo 1993 Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg, in Baetens Beardsmore, Hugo (ed.) *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 101-120.

Maljers, Anne 2000 Gebruik talen om te leren en leer om talen te gebruiken, in Marsh, David & Langé, Gisella (eds) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, Jyväskylä, UniCOM-University of Jyväskylä, 1-14.

Mäsch, Nando 1993 The German Model of Bilingual Education: an Administrator's Perspective, in Baetens Beardsmore, Hugo (ed.) *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 155-172.

Rapport TEO: *Développement et évaluation d'un traitement de texte oral*, 1995 Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale.

Stoks, Gé 1999 Prioriteiten voor inhoudsgeoriënteerde talenonderwijs voor het millennium, in Marsh, David & Marsland, Bruce (eds) *CLIL Initiatives for the Millennium*, University of Jyväskylä, 112-113.





# DE EUROPESE SCHOLEN

## HET EUROPEES MODEL VAN TWEETAALONDERWIJS

Louis SCHELFAUT

Gepensioneerd leraar, gedetacheerd bij de Europese scholen van Bergen (Nederland), Luxemburg en Brussel II. Volgde na zijn studies "halfgrondig Frans" aan de normaalschool K. Buls (diploma in 1963) en 'Frans' in Nice en Besançon, diverse stages 'Frans voor niet-Franstaligen' en 'audiovisuele technieken voor het onderricht van het Frans' bij het Centre du CREDIF in Besançon. Meer dan 20 jaar ervaring met het onderricht van het Frans als tweede taal aan kinderen van diverse nationaliteiten in de basisschool en middelbare school van drie Europese scholen.

### 1 Algemene informatie

De Europese Scholen zijn officiële onderwijsinstellingen; zij staan onder gezamenlijk toezicht van de regeringen van alle EU-lidstaten. De nationale ministeries van onderwijs dragen de verantwoordelijkheid voor de benoeming van het gedetacheerd personeel. Nationale onderwijsinspecteurs stellen het leerplan vast en bezoeken de scholen regelmatig. De Europese Scholen zijn opgericht voor kinderen van het personeel van EU-instellingen; bij voldoende plaatsingsmogelijkheid kunnen ook andere leerlingen worden toegelaten.

De Europese Scholen bieden hun leerlingen een opleiding die de voordelen van nationaal en internationaal onderwijs combineert. Door een hechte band met taal en cultuur van de verschillende landen wordt de grondslag gelegd voor begrip van anderen en voor een toekomst op Europees of internationaal vlak. Het diploma biedt uitstekende vooruitzichten. Op de grondleggingssteen van alle Europese Scholen staan de woorden van Jean Monnet:

*“Opgevoed in contact met elkaar, vanaf hun jeugd bevrijd van vooroordelen die scheiden, ingewijd in de schoonheid en de waarden van de verschillende culturen, zullen zijn, als zij groter worden, zich bewust worden van hun solidariteit. Terwijl zij de liefde voor hun vaderland behouden, zullen zij naar de geest Europeanen worden, wel voorbereid om het werk te voltooien en te bevestigen, dat hun ouders ondernomen hebben om te geraken tot een verenigd en welvarend Europa.”*

#### 1.1 Het doel van de Europese Scholen

#### 1.2 De doelstellingen

Kinderen uit alle landen van de Europese Unie en uit vele andere landen volgen onderwijs aan de Europese Scholen. Iedere taal of cultuur is gelijkwaardig aan de andere. De leerplannen zijn zodanig ontwikkeld dat er een harmonisatie van leerstof tussen de taalafdelingen is. De scholen tellen meestal verschillende taalafdelingen. Alle vakken worden in de taal van de afdeling gegeven behalve de tweede taal. Alle leerplannen zijn goedgekeurd door de lidstaten; zij voldoen aan de eisen van iedere betrokken lidstaat, waardoor een overgang tussen de Europese Scholen en het nationale onderwijssysteem mogelijk is.

De Europese School streeft naar het bereiken van een hoog academisch niveau in een atmosfeer van wederzijds respect en tolerantie, om de leerlingen besef van hun eigen culturele identiteit bij te brengen als basis voor hun ontwikkeling als Europese burgers, om een Europees en wereldwijd gezichtsveld te bevorderen, en om een hoog

niveau in het spreken en schrijven van twee of meer vreemde talen te ontwikkelen. De school verwacht dat de leerlingen zich gedragen overeenkomstig deze idealen ten aanzien van tolerantie, wederzijds begrip, vertrouwen en goed gedrag. De school verwacht daarbij dat de ouders hun kind actief bij het schoolleven begeleiden en de beste voorwaarden scheppen voor zijn of haar opleiding.

### 1.3 De talen

Om eenheid binnen de school en een ware multiculturele opleiding te bevorderen, ligt er grote nadruk op het vreemdetalenonderwijs.

- één maal per week komen de leerlingen van de leerjaren 3 t/m 5 van alle taalafdelingen van de Lagere School bijeen voor 'Europese Uren'.
- Vanaf het eerste leerjaar van de Lagere School volgen alle leerlingen lessen in een eerste vreemde taal. Vanaf het tweede leerjaar van de Middelbare School leren alle leerlingen een tweede vreemde taal en vanaf het vierde leerjaar van de Middelbare School kunnen de leerlingen een derde vreemde taal kiezen;
- vanaf het derde leerjaar van de Middelbare School volgen de leerlingen de lessen aardrijkskunde en geschiedenis en enige andere vakken in de eerste vreemde taal. De klassen bij vreemde talen, aardrijkskunde, geschiedenis, economie, sociologie, kunst, informatica, muziek en lichamelijke opvoeding zijn altijd van gemengde nationale samenstelling. Latijn, de grondslag van vele moderne Europese talen, is vanaf het derde leerjaar van de Middelbare School een keuzevak;
- de meeste leerlingen van de Europese School beheersen aan het einde van hun schoolopleiding ten minste vier talen.

### 1.4 De kleuterschool

Elke taalafdeling heeft haar eigen kleuterklas met een bevoegde kleuterleerkracht die de taal van de afdeling als moedertaal heeft. Kinderen vanaf vier jaar kunnen worden toegelaten. Het kleuteronderwijs is erop gericht ervoor te zorgen dat alle kinderen zich lichamelijk, emotioneel, sociaal en intellectueel kunnen ontwikkelen. De kleuterschool duurt twee jaar.

### 1.5 De Lagere School

Vanaf zesjarige leeftijd worden leerlingen tot de Lagere School toegelaten. Deze omvat vijf leerjaren. Alle vakken worden in de taal van de afdeling gegeven, behalve Vreemde Taal, dat doorgaans door de moedertaalsprekers wordt onderwezen. 'Europese Uren' wordt in klassen van gemengde nationale samenstelling gegeven in één van de drie voertalen.

<b>UURROOSTER 1e en 2e leerjaar</b>	
<b>Vakken</b>	<b>Aantal perioden (30 min.)</b>
L1: Moedertaal	16p
Wiskunde	8p
LII: 1 <sup>e</sup> vreemde taal*	5p
Muziek	3p
Artistieke vorming	4p
Lichamelijke Opvoeding	4p
Wereldoriëntatie	2p
Godsdienst/Zedenleer	2p
<b>totaal</b>	<b>44p</b>

<b>UURROOSTER 3e, 4e en 5e leerjaar</b>	
<b>Vakken</b>	<b>Aantal perioden (45 min.)</b>
LI: Moedertaal	9p
Wiskunde	7p
LII: 1e vreemde taal*	5p
Muziek	1p
Artistieke vorming	1p
Lichamelijke opvoeding	1p
Wereldoriëntatie	4p
Godsdienst/Zedenleer	2p
Europese Uren	3p
<b>totaal</b>	<b>33p</b>

\*Frans, Duits of Engels

## 1.6 De Middelbare School

De zeven leerjaren van de Middelbare School zijn in drie fasen onderverdeeld:

- 1 een driejarige observatiecyclus, waarin de meeste vakken in de moedertaal worden onderwezen.
- 2 In het vierde en vijfde leerjaar kunnen de leerlingen zich op hun verdere studieverloop oriënteren door naast de verplichte vakken twee keuzevakken te volgen, zoals Latijn, een derde vreemde taal of economie. Wiskunde en natuurwetenschappen behoren tot de verplichte vakken. De leerlingen ontvangen uitgebreide studie- en beroepsvoorlichting; iedere taalafdeling heeft een speciaal daartoe aangestelde leraar. Hierbij wordt ook een beroep gedaan op specialisten van studie- en beroepskeuzebureaus uit andere landen. Aan het einde van het vijfde leerjaar is er een examen.
- 3 De laatste twee leerjaren, die verplicht zijn voor een leerling die zich aanmeldt voor het Europees Baccalaureaat, kennen een verplicht vakkenpakket van 21 tot 23 lessen, aangevuld met 10 tot 14 lessen in keuzevakken. De studie- en beroepskeuzevoorlichting, die in het vijfde leerjaar is gestart, wordt in het zesde en zevende leerjaar voortgezet om een zo breed mogelijk inzicht in de studie- en carrière mogelijkheden te bieden. Alle vakken worden geëxamineerd, hetzij bij schoolonderzoeken gedurende het schooljaar, hetzij op het schriftelijk examen in juni. Het mondeling examen in vier vakken vindt plaats in de eerste week van juli.

## 1.7 Het Europees Baccalaureaat

Aan het eind van het zevende leerjaar van de Middelbare School wordt het Europees Baccalaureaatsexamen afgenomen. Het diploma is erkend in alle landen van de Europese Unie en in een aantal andere landen. Zij die in het bezit zijn van het diploma hebben dezelfde rechten en voordelen als overige bezitters van een gelijkwaardig nationaal diploma dat toegang geeft tot universitair of hoger onderwijs in de Europese Unie en in verscheidene andere landen. Zij worden tot alle faculteiten toegelaten, waaronder die voor technische wetenschappen, natuurwetenschappen, geneeskunde, taal- en letterkunde en kunstonderwijs.

## 1.8 Extra lessen en spoedcursussen

Nieuwe leerlingen in de eerste twee leerjaren van de Middelbare School krijgen, wanneer dit nodig is, een spoedcursus in de eerste vreemde taal. In deze eerste drie leerjaren zijn er extra lessen mogelijk in Taal I en II en wiskunde.

## 2 Onderwijs en studie van een tweede taal in het basisonderwijs van de Europese Scholen

### 2.1 Inleiding

Het leerproces en de studie van een tweede taal is een fundamenteel en gewaardeerd kenmerk van de Europese Scholen en moet derhalve bijzondere aandacht krijgen. Het leren van een tweede taal wordt door veel factoren beïnvloed. Sommige hebben te maken met de aanleg en de vaardigheid van het kind, andere met ervaringen thuis of met de taalomgeving op school. Veel kinderen van de Europese School worden geconfronteerd met de problemen van de tweede taal bij hun aankomst op de kleuterschool. Deze kinderen beginnen de lagere cyclus met al enige noties van een tweede taal.

Over het algemeen beleven de kinderen de taalomgeving van de school als een motivatie om een tweede taal te leren. Het leerproces is een continu proces en de kinderen moeten op een aangepast niveau en aan een bepaald tempo werken. Het onderwijs moet dat werk verrijken, uitbreiden maar ook vereenvoudigen. Uit het voorgaande volgt, dat een leerkracht tweede taal gevoelig moet zijn voor deze diverse behoeften en een zo rijk en gevarieerd mogelijk taalbad moet bieden via een waaier aan onderwijsmethodes.

Dit deel handelt over wat men redelijkerwijs kan verwachten van een kind dat de tweede taal slechts in de klas leert. De verscheidenheid van de bevolking van onze school heeft tot gevolg dat elke taalgroep kinderen groepeerd met competenties van verschillende niveaus en bij wie de niveaus op het vlak van de moedertaal evenzeer verschillen. De competenties inzake tweede taal omvatten de ganse scala, van de beginner tot en met het tweetalige kind.

### 2.2 Leer- en onderwijssystemen van de tweede taal

De eerste twee leerjaren van het leerproces van een tweede taal zijn, in essentie, jaren waarin het kind zich enkele noties van de tweede taal eigen maakt. Het leert er vooral luisteren, korte vraag- en antwoordspelletjes, liedjes, enz. zonder al te veel verbaliseren in de strikte zin. De bovenbouw zal geleidelijk werken aan een meer gestructureerde opbouw en praktijk van de beoogde tweede taal.

In de onderbouw (zelfs de kleuterklasjes!) zijn, zoals gezegd, luisteren en het intensief, repetitief gebruik van de taal een spelelement. Het is een actieve, plezierige en speelse benadering met liedjes, mime, rijmpjes, korte gedichtjes, aftelrijmpjes, communicatiespelletjes, (kennismaken met nationale feesten en gewoonten). Het fonetisch instrumentje wordt er als het ware zuiver gestemd.

Op het niveau 3 (derde klas - groep 5) worden de aangeleerde vaardigheden in klas 1 en 2 verder ontwikkeld. Stilaan nemen lezen en schrijven een plaats in zonder echter te vervallen in systematisch “leren” van de taal.

In de vierde en vijfde klas wordt de verbale communicatie meer en meer aangemoedigd en ontwikkeld (cfr. differentiatie). Een meer systematische benadering van het taalleren komt nu langzamerhand aan de orde en niet enkel de studie van de gesproken taal (de structuur) maar ook het schrijven als basis voor de communicatie. Op dit niveau lezen sommige kinderen al zelfstandig boeken en bezoeken zij de bibliotheek “van de tweede taal”.

### 2.3 Doelen en doelstellingen

Volgende doelen en doelstellingen zijn belangrijk bij de voorbereiding van lessen en werkplannen maar kunnen aangepast worden afhankelijk van context en omstandigheden.

- bij het kind een gevoel van vreugde, verwondering en plezier opwekken bij het begrijpen van en het zich uiten in een andere taal;

- de integratie van elk kind in het systeem van de Europese School vergemakkelijken door het begrijpen van de taal en een stuk cultuur van andere kinderen;
- de mogelijkheid creëren om in de middelbare school de lessen te volgen waarvoor kennis van een tweede taal vereist is;
- taalgevoeligheid stimuleren en ontwikkelen.

Het spreekt voor zich dat deze algemene doelstellingen onderverdeeld dienen te worden in de vier deelaspecten van het taal leren: begrijpen - spreken - lezen en schrijven, waarbij zowel de culturele als de communicatietext aanwezig moeten blijven.

## **2.4 Doelstellingen voor luisteren, spreken, lezen en schrijven**

### **LUISTEREN**

- aandachtig luisteren naar anderen en het gezegde begrijpen;
- luisteren naar eenvoudige opdrachten (uit het leven van het kind) en ze uitvoeren;
- eenvoudig navertellen van korte verhaaltjes, informatie, dialoges, etc.;
- luisteren naar liedjes en gedichtjes. Ze kunnen meezingen en/of opzeggen en er plezier aan beleven.

### **SPREKEN**

- klaar en duidelijk spreken met correcte uitspraak en expressie;
- liedjes uit het hoofd zingen, gedichten lezen en voordragen;
- efficiënt communiceren door gebruik van mimiek, gebaren, intonatie en formele en gebruikelijke (gangbare) contactmiddelen;
- kunnen opbellen - telefoon gebruiken;
- eenvoudige verhalen vertellen, opdrachten geven, vragen stellen, uitleg verschaffen over eigen handelen, berichten sturen, tekeningen en voorwerpen beschrijven;
- de boodschap aanpassen aan de verschillende situaties en aan het soort publiek.

### **LEZEN**

- het belangrijkste van een verhaal begrijpen en het kunnen navertellen;
- een reeks schriftelijke instructies begrijpen en kunnen uitvoeren;
- luidop en expressief lezen;
- vertrouwd geraken met documenten zoals tijdschriften, toeristische brochures, menu's, enz.;
- lezen als ontspanning, voor het plezier.

### **SCHRIJVEN**

- eenvoudige verhaaltjes (tekstjes) schrijven of samenvatten;
- schriftelijk boodschappen noteren: bijv. bij een telefoongesprek;
- een formulier invullen en eenvoudige brieven of ansichtkaarten schrijven naar kennissen en familie;
- verslagjes over persoonlijke ervaringen schrijven;
- een zo correct mogelijke stijl, met eenvoudige zinswending, juiste spelling en gepaste woordenschat gebruiken!

## 2.5 De vier aspecten van de taal (taalvaardigheden)

Om op plezierige, kindvriendelijke en toch efficiënte wijze te werken voorziet de leerkracht over het algemeen (lees zoveel mogelijk) activiteiten die de verschillende vaardigheden bestrijken en die mekaar aanvullen; bijv. projecten, thema's, kindgerichte interesses, actualiteit, enz.

Het logisch laten samengaan van luisteroefeningen met leesactiviteiten en conversatiemomenten heeft het voordeel de klas simultaan te laten werken. Bovendien krijgt het kind hierbij de kans deel te nemen op eigen ontwikkelingsniveau (en dat uit te breiden).

### LUISTEREN

In de eerste fase van het taalonderwijs is het ontwikkelen van een juiste luisterbereidheid en vaardigheid de belangrijkste doelstelling. Ondanks later te leren taalonderdelen blijft het luisteren fundamenteel.

Luistervaardigheid moet systematisch opgebouwd worden, zodat de "luisteraar" de klank van de woorden afzonderlijk herkent en duidelijk waarneemt (hoort) hoe de "native speaker" deze uitspreekt om zo de gesproken boodschap te leren begrijpen. De luisteroefeningen nemen in moeilijkheidsgraad toe gedurende de lagere leerjaren totdat de meeste kinderen een gesprek kunnen volgen.

### SPREKEN

Bij de overgang naar de basisschool (klas 1 - groep 3) neemt het communicatievermogen bij de meeste kinderen toe. Aanvankelijk kunnen zij met één woord eenvoudige vragen beantwoorden, vervolgens worden dat eenvoudige zinnen als antwoord op meer gecompliceerde vragen tot de leerlingen echt "spreken" om zich onder alle omstandigheden verstaanbaar te maken. Er heeft dus een vooruitgang plaats van gesloten concrete situaties tot meer complexe open situaties.

Mogelijke spreekoefeningen:

- rollenspel en improvisatie,
- vraag en antwoord,
- dialoog,
- sketches, liedjes, gedichten,
- navertellen,
- beschrijven van mensen, dingen en gebeurtenissen,
- gebruik van de telefoon,
- enz.

### LEZEN

Een kind dat luisterervaring heeft in een tweede taal en dat al vlot kan lezen in de moedertaal, kan zonder veel moeite het lezen van een tweede taal aan. De meeste actuele methodes voorzien hiertoe in ruime mate en zijn vanzelfsprekend afgestemd op luister- en spreekwoordenschat, en vooral, op de leefwereld van het kind. Het lezen moet, net als bij de moedertaal, een motiverende en plezierige ervaring zijn. Dankzij de lectuur krijgt het kind zelfstandig toegang tot de cultuur en de gewoonten van de landen waar deze talen gesproken worden.

Alle Europese Scholen beschikken, naast de klassenbibliotheek, over ruime bibliotheken waar alle kinderen, ook over hun tweede taal een uitstekend aanbod vinden.

## SCHRIJVEN

Vanaf het derde leerjaar begint men het schrijven van de tweede taal voorzichtig te ontwikkelen. (Hoewel er ook al in de eerste en tweede klas occasionele schrijfmomentjes zijn geweest.) Het doel is het gebruik van de geschreven taal als communicatiemiddel aan te moedigen (e-mail is zeer in trek). Andere schrijfactiviteiten zijn erop gericht enig inzicht te krijgen in de structuur van de taal.

Derdeklasleerlingen kunnen eenvoudige invuloefeningen oplossen die langzamerhand in moeilijkheidsgraad toenemen. Aan het einde van het basisonderwijs (klas 5 in de Europese School) kunnen de leerlingen met wat hulp en begeleiding eenvoudige tekstjes of brieven schrijven. Kwaliteit, inhoud, lengte, enz. zullen in verhouding staan tot de taalbegaafdheid en het leerniveau van het kind.

Enkele schrijfactiviteiten zouden kunnen zijn:

- eenvoudige zinnen reproduceren waarin het kind bepaalde elementen moet veranderen, verwisselen, enz.,
- dooreen gehaalde woorden schikken tot een zin,
- door elkaar (in de war) geraakte tekstjes herstellen,
- een kort verhaal in de vorm van strips,
- een vragenformulier invullen,
- kruiswoordraadsels oplossen,
- enz.



# TWEETAALONDERWIJS VOOR JONGE KINDEREN IN HET BASISONDERWIJS

## INLEIDING

Kris VAN DEN BRANDEN

Docent aan het departement Linguïstiek van de Katholieke Universiteit Leuven, en directeur van het Centrum voor Taal en Migratie/Steunpunt Nederlands als Tweede Taal.

Heeft zich in eigen onderzoek vooral toegelegd op de rol van interactie in processen van tweedetaalverwerving door kinderen. Kan als nascholer bogen op een brede ervaring in het implementeren van vernieuwende taaldidactiek in het onderwijsveld.

In het eerste deel van deze tekst besteden we aandacht aan een aantal vaststellingen uit wetenschappelijk onderzoek naar vroege tweedetaalverwerving. Op basis hiervan worden in het tweede gedeelte van de tekst een aantal aanbevelingen geformuleerd met betrekking tot:

- a) het bepalen van welke vreemde talen in aanmerking komen om ingevoerd te worden in het Vlaamse basisonderwijs;
- b) de doelstellingen die nagestreefd moeten worden;
- c) de didactiek van tweedetaalonderwijs.

## 1 Processen van tweedetaalverwerving bij jonge kinderen

Grosso modo worden processen van tweede- en vreemdetaalverwerving in de onderzoeksliteratuur (Ellis, 1994; Long and Larsen-Freeman, 1991; Robinson, 2001) verklaard vanuit twee modellen: systeemgestuurde verklaaringsmodellen en stimulusgestuurde modellen. Systeemgestuurde modellen gaan ervan uit dat taalverwerving volgens vaste en universele stramien verloopt. Een van de meest bekende voorbeelden is het model van de Universal Grammar, dat ervan uitgaat dat elke taalleerder over een aangeboren taalleervermogen beschikt dat mensen als het ware voorprogrammeert om taal op een bepaalde manier, en volgens een welbepaalde volgorde te verwerven. Binnen deze modellen heeft de omgeving weinig invloed op het taalverwervingsproces (Gregg, 2001).

Stimulusgestuurde modellen, daarentegen, gaan uit van een sterke invloed van de omgeving. Modellen als het connectionisme (N. Ellis, 1998) of het Competition Model (MacWhinney, 1989) bekijken taalverwerving als het tot stand komen van neurale verbindingen in het brein van de leerder; hoe sterker bepaalde verbindingen door de omgeving worden gestimuleerd (bijvoorbeeld woorden die vaak in het taalaanbod voorkomen), hoe sterker de verbindingen, en dus hoe ‘dieper’ de verwerving zal plaatsvinden.

Voor beide modellen geldt dat taalverwerving door kinderen over het algemeen vlotter en soepeler verloopt, en tot hogere niveaus van taalvaardigheid leidt, dan taalverwerving door jong-volwassenen (adolescenten) en volwassenen. Systeemgestuurde modellen verklaren dit door te stellen dat vanaf een bepaalde leeftijd (meestal de puberteit) het aangeboren taalvermogen niet meer, of in mindere mate, werkzaam is, en daarvoor moet gecompenseerd worden door algemene leerstrategieën. Omgevingsgestuurde modellen verwijzen in dit verband naar de verminderde plasticiteit van de hersenen, waardoor veel minder gemakkelijk nieuwe mentale associaties en net-

werken worden opgebouwd, opgeslagen en toegankelijk gemaakt, of naar de minder vlot lopende interactie tussen de taalleerder en de stimulerende taalomgeving.

Beide modellen laten tweedetaalverwerving op zeer jonge leeftijd toe, en volgen daarin het empirisch onderzoek dat aantoont dat kinderen wel degelijk in staat zijn om tweetalig opgevoed te worden, of dat aantoont dat sommige kinderen die op jonge leeftijd met een tweede taal (bijvoorbeeld in de kleuterschool) worden geconfronteerd, bij het begin van de lagere school een vergelijkbare taalvaardigheid in beide talen opgebouwd hebben dan ééntalig opgevoede kinderen. In gevallen van successieve tweedetaalverwerving (het kind begint na het tweede levensjaar aan de verwerving van een tweede taal) is er sprake van beïnvloeding van de tweede taal door de eerste taal: 'transfer'. Die transfer kan positief zijn (het kind neemt inzichten en vaardigheden opgedaan in de eerste taal mee die de verwerving van de tweede taal positief beïnvloeden) of negatief (de eerste taal belemmert of vertraagt de verwerving van de tweede taal, bijvoorbeeld door een onterecht 'vertalen' van woorden of onterecht transfereren van syntactische structuren). Over de precieze invloed van de talen op mekaar, en de precieze organisatie van de twee taalsystemen in het brein, bestaat in de onderzoeksliteratuur nog veel discussie.

Vele onderzoeken naar eerstetaalverwerving, vroege tweedetaalverwerving en tweetalige opvoeding tonen aan dat er tussen kinderen veel variatie bestaat in de snelheid waarmee ze taal/talen verwerven, en het niveau van taalvaardigheid dat ze op bepaalde leeftijden bereiken. Verscheidene verklarende factoren voor deze variatie worden gesuggereerd. Zij vallen uiteen in twee grote categorieën:

- a) *kenmerken van het kind*: hieronder vallen o.a. aptitude (aanleg om taal te leren), leerstijl, motivatie, karakterkenmerken (bijv. assertiviteit, extravertie);
- b) *kenmerken van de taalstimulerende omgeving*: o.a. kwantiteit van het taalaanbod, kwaliteit van het taalaanbod (o.a. begrijpelijkheid, rijkheid, motiverende kracht), status van de taal in de omgeving van het kind, kwaliteit van interactie (kansen tot productie, feedback, 'focus on form'). Veel van deze kenmerken worden intermediair beïnvloed door kenmerken van de interactanten (bijv. responsiviteit, opleidingsniveau, taalvaardigheid, etc.)

Welke verklaringsmodellen ook worden gehanteerd, men gaat ervan uit dat bij jonge kinderen taalverwerving een grotendeels onbewust proces is. Dit impliceert dat kinderen taalleren niet als een doel an sich beschouwen, maar taal verwerven om er functioneel gebruik van te kunnen maken. Het onderzoek van Verhelst (2002) naar de vroege tweedetaalverwerving van het Nederlands door anderstalige kinderen toont aan dat kinderen vlotter Nederlands verwerven naarmate ze meer functioneel taalaanbod krijgen, en naarmate het taalaanbod aangepast is aan hun interesses en behoeften. Zo bleek de mate waarin het taalaanbod een appèl deed aan actieve handelingen die de kleuters interesseerden, bijzonder veel leerpotentieel te bevatten. Dat is niet verwonderlijk vermits dit soort taalaanbod

- a) nauw aansluit bij de interesses van het kind;
- b) begrijpelijk is voor het kind omdat het de taal kan vasthangen aan concrete acties en ervaringen.

Recent onderzoek toont ook verschillen aan tussen receptieve en productieve taalverwerving (Swain, 1985, 1995; Izumi, 2003). Er is geen eenduidige relatie tussen deze twee. Dit heeft vooral te maken met het feit dat voor productie andere mentale operaties nodig zijn dan voor receptie (Levelt, 1989), en dat hierbij waarschijnlijk ook andere affectieve factoren een invloed kunnen uitoefenen. Receptie (de vaardigheid om talige boodschappen in een taal te begrijpen) loopt systematisch vooruit op productie. Wat productie betreft, toonden onderzoeken in de jaren '70 en '80 vaste verwervingsvolgordes aan, maar deze volgordes hadden enkel betrekking op een klein aantal morfosyntactische kenmerken van de taal. Zo werd bijvoorbeeld vastgesteld dat de verwerving van de meervoudsvorming en verkleinwoorden voorafging aan de verwerving van uitgangen van het bijvoeglijk naamwoord, en dat de vervoeging van regelmatige werkwoorden voorafging aan de vervoeging van onregelmatige werkwoorden. Deze verwervingsvolgordes zijn een tijdlang gehanteerd als een krachtig argument ter ondersteuning van de 'universalistische hypothese'. Temeer omdat de verwervingsvolgorde van jonge tweedetaalverwerwers sterke overeenkomsten bleek te vertonen met die van eerstetaalverwerwers. Maar ze hebben, omwille van

hun beperkte bereik en scope, aan belang ingeboet. Het debat over de relatieve rol van de omgeving ('nurture') en het aangeboren taalleervermogen ('nature') is in die zin ook enigszins achterhaald, daar zowat alle gezaghebbende hypothesen die taalverwerving verklaren, een beroep doen op een combinatie van aangeboren vermogens en voeding door de omgeving.

## 2 Welke talen kiezen?

Als de overheid de keuzemogelijkheid van vreemde talen wil inperken, moet die inperking weldoordacht gebeuren. De keuze van de talen dient afgewogen te worden vanuit 3 perspectieven:

- 1 het perspectief van de taalleerders (de jonge taalverwervers) en hun ouders;
- 2 het perspectief van de onderwijsverstrekkers;
- 3 het breder maatschappelijk perspectief.

### 2.1 Perspectief van de taalleerders

Vanuit dit perspectief moet de voorkeur gaan naar talen die voor de leerder een functionele (meer)waarde bezitten. Deze talen hebben immers het voordeel dat zij een intrinsieke taalleermotivatie bij de leerling opwekken, wat het taalleerproces ongetwijfeld ten goede komt (MacIntyre, 2002). Voor jonge taalleerders is een functionele meerwaarde grotendeels verbonden met de bruikbaarheid van de taal in het hier-en-nu, eerder dan met verre toekomstvooruitzichten. Jonge taalleerders zijn primair geïnteresseerd in talen waarmee ze iets kunnen 'doen' of 'bereiken': leuke spelletjes spelen, interessante dingen te weten komen, voorzien in hun basisbehoeften, etc. In dit verband moet dan ook primair gekeken worden in de richting van talen die voor de kinderen een belangrijke betekenis (kunnen) hebben. Vanuit dit perspectief bekeken, komen in eerste instantie de *thuis talen* van kinderen (anders dan het Nederlands) of relevante *omgevingstalen* in aanmerking. Voor beide geldt immers dat naast de motiverende kracht, deze talen ook mogelijkheden bieden om buitenschoolse taalverwerving te stimuleren. Dat laatste is niet onbelangrijk, vermits in onderzoeken naar taalverwerving (Gallaway & Richards, 1994; Robinson, 2001) de rol van kwantiteit (veel taalaanbod, veel kansen tot taalproductie, veel interactieve ondersteuning) systematisch optreedt als een cruciale variabele.

Hiermee raken we echter een complex gegeven aan: het aantal thuis talen is immers immens groot, en de verschillende thuis talen hebben ook niet allen dezelfde maatschappelijke status in Vlaanderen en Brussel. Een onderscheid dat zeer vaak gemaakt wordt is dat tussen meerderheidstalen en minderheidstalen, of het onderscheid tussen talen met een hoge maatschappelijke status en talen met een lage maatschappelijke status (zie (3)). Jonge kinderen vertalen deze gegevens naar hun onmiddellijke omgeving: welke taal/talen spreken mijn ouders, broers/zussen, vriendjes, en waarvoor wordt die taal gebruikt? Vanuit het kind bekeken, kan het bijdragen tot de identiteitsontwikkeling, de moedertaalverwerving, de verwerving van andere talen (volgens sommige theorieën) en de algehele ontwikkeling van taalvaardigheid dat de eigen thuistaal op de school verder ontwikkeld wordt.

Dit argument kan bovendien versterkt worden door de attitude van de ouders voor wie een volwaardige ontwikkeling van de thuistaal een belangrijk aspect van taal- en cultuurbehoud kan betekenen. De houding van ouders tegenover thuistaal in het onderwijs is echter vaak ambivalent, vooral in situaties waar de thuistaal een minderwaardige status in de samenleving bekleedt. Enerzijds wensen ouders dat hun kinderen de meerderheidstaal verwerven, voornamelijk om economisch-instrumentele redenen (ze willen dat hun kinderen het goed doen in het onderwijs, of een goede job vinden). Om diezelfde redenen wordt ook gepleit voor het onderwijs van vreemde talen met een brede actieradius (bijvoorbeeld Engels). In een aantal gevallen ontwikkelen ouders zelfs negatieve attitudes t.o.v. hun eigen thuistaal; dit kan aanleiding geven tot verregaande taalverschuiving en taalverlies. Anderzijds kennen veel ouders aan de thuistaal een symbolisch-culturele waarde toe. Gecombineerd met de economische functionaliteit van de meerderheidstaal onderstreept dat de meerwaarde van meertalig onderwijs.

Vanuit het perspectief van de leerder valt daarbij sterk aan te bevelen dat de keuze voor de tweede taal niet beperkt blijft tot het Frans, maar dat ook andere talen in het keuzepalet opgenomen zijn.

## 2.2 Perspectief van de onderwijsverstrekker

Wat betreft het perspectief van de onderwijsverstrekker, dient met een aantal criteria rekening gehouden te worden:

### 2.2.1 Haalbaarheid

Het **eerste criterium** is dat van de praktische haalbaarheid. Leerkrachten voelen zich reeds overbevraagd, elke educatieve vernieuwing heeft als effect dat ze het ‘overbevragingssyndroom’ alleen maar sterker maakt. Dat gevoel kan nog versterkt worden indien de invoering van nieuwe talen niet gepaard gaat met de aanmaak van uitgewerkte lesmaterialen, leerlijnen, eindtermen, curricula, en toetsinstrumenten. Ellis (2003) stelt fundamenteel in vraag of het de taak van leerkrachten is om zelf lesmaterialen te ontwikkelen; de taak van leerkrachten is om met leerlingen interactie op te zetten die leidt tot krachtige leerervaringen. Schoolteams moeten met andere woorden omkaderd worden door materiaalontwikkelaars die kant-en-klare syllabi vervaardigen, door schoolbegeleiders die de leerkrachten kunnen coachen in vreemdetalendidactiek, door eindtermenontwikkelaars en leerplanschrijvers die curricula ontwerpen, door toetsontwikkelaars die assessmentinstrumenten voorzien.

Leerkrachten moet ook de tijd gegund worden om zich terdege voor te bereiden op hun nieuwe taak (vak), en om met nieuwe materialen en didactieken te experimenteren. Vanuit dit oogpunt bekeken, mag de invoering van vreemde talen in het basisonderwijs niet hals over kop geschieden. Wellicht moet de voorkeur gegeven worden aan een gefaseerde invoering waarbij in een eerste fase een pilootgroep van scholen bepaalde talen invoert, en deze eerste fase wordt gebruikt om de nodige omkadering op te bouwen.

### 2.2.2 Welke vaardigheden vereist?

Een **tweede criterium** is dat van de vereiste vaardigheden. Welke kennis, vaardigheden en attitudes worden van de leerkrachten verwacht c.q. vereist? Wat vaardigheden betreft, vallen twee categorieën meteen op:

- taalvaardigheid in de te onderwijzen taal;
- en pedagogische vaardigheden om vreemde talen te onderwijzen.

Voor het eerste kan voor Vlaamse leerkrachten problematisch zijn. Vanuit het belang van de kwantiteit en de kwaliteit van taalaanbod voor taalverwerving, en het feit dat syllabi wel voor een deel van het taalaanbod kunnen zorgen, maar niet voor de dagdagelijkse interactie en zeker niet voor leerdergerichte feedback, dient in principe de voorkeur gegeven te worden aan native speakers van de te onderwijzen taal, of aan leerkrachten die over een gevorderde taalvaardigheid van de te onderwijzen taal beschikken. In tweede instantie kan men ook kiezen voor een leerkracht met een beperkte taalvaardigheid in de te onderwijzen taal, maar dat heeft consequenties voor de didactische aanpak en de aanmaak van het didactisch materiaal: de pedagogische activiteiten moeten dan uitgaan van een leerkracht die ‘samen leert’ met de leerlingen; de rol van de leerkracht zal dan op het vlak van het bieden van taalaanbod minder centraal zijn, wat betekent dat de impact van het materiaal als bron van taalaanbod gemaximaliseerd moet worden. In dit verband moet de mogelijkheid van multimediale syllabi worden onderzocht (ook gezien hun motiverende waarde voor kinderen).

Wat de pedagogische vaardigheden betreft, kan aangestipt worden dat heel wat Vlaamse basisscholen tijdens de afgelopen vijftien jaar hun taalvaardigheidsonderwijs Nederlands danig vernieuwd hebben: het taalvaardigheidsonderwijs in het basisonderwijs is kindvriendelijker, functioneler en motiverender geworden. Heel wat scholen hebben ook ervaring opgedaan met het werken met anderstalige kinderen, en zijn daarin nageschoold, onder impuls van OVB en het Gelijkeonderwijskansenbeleid. Veel van de principes van goed taalvaardigheidsonderwijs kunnen getransfereerd worden naar het vreemdetalenonderwijs voor jonge kinderen.

Het **derde criterium** ligt op het vlak van de motivatie van de schoolteams: in welke mate is het schoolteam gemotiveerd om vreemdetalenonderwijs in het algemeen, en het onderwijs van bepaalde talen in het bijzonder, op te nemen? Deze kwestie hangt sterk samen met de taalattitudes van schoolteams t.a.v. bepaalde talen. Zo is, bijvoorbeeld, de houding van Brusselse schoolteams in Nederlandstalige scholen t.a.v. het Frans, of de houding van Vlaamse schoolteams ten opzichte van allochtone thuistalen, op zijn minst dubbelzinnig te noemen: leerkrachten zien er niet altijd het nut van in, vinden dat de aan de vreemde talen bestede tijd ten koste van de verwerving van het Nederlands gaat, willen de Nederlandstalige identiteit van de school niet bedreigd zien, etc. De keuze van een school om bepaalde talen in het curriculum in te voeren moet bij voorkeur een door de school zelf gemaakte, weloverwogen, bewuste, en positief geïnspireerde keuze zijn. Dat maakt de kans groter dat het schoolteam bewuste inspanningen zal doen om tegemoet te komen aan voorwaarden (1) (haalbaarheid) en (2) (vaardigheid), en om daar zo nodig inspanningen voor te leveren.

### 2.3 Breder maatschappelijk perspectief

Uiteraard moet met een aantal maatschappelijke gegevenheden rekening gehouden worden. Er is eerst en vooral de taalpolitiek op binnenlands vlak. De keuze voor de onderwijstaal is in Vlaanderen en Brussel in het verleden, gezien de taalpolitieke geschiedenis van België, een delicate kwestie geweest. Binnen de taalpolitiek (Kaplan & Baldauf; 1997, Cooper, 1989) behoort de keuze van onderwijstalen enerzijds tot het gebied van de statusplanning, en anderzijds tot het gebied van de acquisitie-planning. Met statusplanning tracht de overheid de functie en status van talen en taalvariëteiten te beïnvloeden. Zo kan bijvoorbeeld het opnemen van allochtone minderheidstalen een krachtig signaal in de richting van een multiculturele samenleving zijn, en kan anderzijds het kiezen voor het Engels aansluiten bij een politiek van internationalisering. Met acquisitie-planning wil een overheid vooral bewerkstelligen dat meer burgers een grotere taalvaardigheid van bepaalde talen en een uitgebreider linguïstisch repertoire opbouwen. Acquisitie-planning kan uiteraard in dienst staan van statusplanning, en vice versa. Het is belangrijk dat de Vlaamse overheid de primaire doelen die ze met de invoering van vreemdetalenonderwijs op jonge leeftijd wil nastreven, expliciteert, vooral omdat in het verleden inspanningen op het gebied van acquisitie-planning (bijvoorbeeld inspanningen om het leren van het Frans door Nederlandstaligen te bevorderen) op een voet van spanning leven met de gevolgen ervan op het niveau van statusplanning. Dit heeft ertoe geleid dat anno 2004 België hoe langer hoe meer is uitgegroeid tot een staat met meerdere officiële talen, maar met een afnemend aantal meertaligen (burgers die de verschillende officiële talen van het land) vloeiend spreken.

De taalpolitiek op binnenlands vlak wordt beïnvloed door de internationale taalpolitiek, i.c. de Europese, en de adviezen van de Nederlandse Taalunie. De taalpolitiek van de Europese Unie focust in de eerste plaats op de officiële talen van de Unie. In Europees verband wordt gepleit voor het ‘mother tongue plus two’ principe. De EU-instellingen, o.a. via resoluties van het Europees Parlement en de oprichting van het European Bureau for Lesser Used Languages (dat het behoud van minderheidstalen promoot) en de Council of Europe (o.a. via het befaamde Charter voor regionale minderheidstalen en de Framework Convention), promoten ook het behoud van minderheidstalen, maar in dit verband dient opgemerkt te worden dat het hier enkel gaat om regionale minderheidstalen (daartoe behoren de allochtone minderheidstalen niet), en dat het ‘subsidiarity principle’ doorslaggevend is (de lidstaten beslissen uiteindelijk zelf over ratificering en uitvoering). De Nederlandse Taalunie heeft in 2002 aanbevelingen gedaan om allochtone minderheidstalen in de Europese zorg voor minderheidstalen op te nemen.

Op maatschappelijk vlak spelen uiteraard ook de taalattitudes van de gemeenschap(en) een rol in het besluitvormingsproces. Het gaat hier dan niet om de ouders van schoolgaande jeugd, maar om de rest van de gemeenschap. Ook zij kunnen maatschappelijke eisen stellen aan de taalvaardigheid van burgers. Zo werd in de debatten rond inburgering in Vlaanderen herhaaldelijk door politici verwezen naar het belang dat de gemeenschap hecht aan de verwerving van het Nederlands door nieuwkomers. De EU-barometers geven aan dat het Engels als de meest voor de hand liggende 2e taal wordt beschouwd. In dit opzicht moet wel vermeld worden dat er weinig

specifiek Vlaams onderzoek bestaat; ook de Eurobarometers onderscheiden de verschillende gemeenschappen in België niet altijd.

### 3 Doelstellingen voor vroege taalverwerving

De basisdoelstellingen van de meeste taalverwervingsprogramma's in het basisonderwijs zijn in de eerste plaats op het ontwikkelen van taalvaardigheid gericht. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen taal van het Vlaamse basisonderwijs illustreren dit sterk. Daarnaast beogen de meeste taalverwervingsprogramma's het ontwikkelen van een positieve taalattitude, en (pas in derde instantie) het ontwikkelen van expliciete taalkennis. 'Taalvaardigheid' staat daarbij voor de vaardigheid om de taal in functionele, relevante communicatieve contexten te begrijpen en te produceren. 'Taalattitude' is een containerterm die staat voor de houding van de taalleerder ten opzichte van de te leren taal. Vaak wordt hierin een affectieve component (hoe sta ik gevoelsmatig tegenover deze taal?), een conatieve component (wat wil ik doen met deze taal?), en een cognitieve component (wat weet ik over deze taal?) onderscheiden. 'Taalkennis' staat voor de kennis die een taalleerder over de taal (bijv. over het systeem achter de taal) heeft opgebouwd. Wat de doelstellingen voor vroege taalverwerving betreft, is het essentieel om vooraf (d.i. voor de invoering van een onderwijsprogramma) duidelijke keuzes te maken:

- a) Ten eerste moet men beslissen of men al dan niet voor *minimumdoelstellingen* wil kiezen. Minimumdoelstellingen geven aan wat ELKE taalleerder minimaal aan het einde van het taalprogramma moet hebben verworven. Zij gelden dus voor alle leerlingen. Het is mogelijk om minimumdoelstellingen te combineren met uitbreidingsdoelstellingen, of facilitaire doelstellingen. Voor heel jonge kinderen ligt het werken met door iedereen te halen minimumdoelstellingen enkel voor de hand indien voor de kinderen het halen van die doelstellingen van primair belang om in een vervolgtraject naar behoren te kunnen functioneren. Indien aan deze voorwaarde niet is voldaan, kan beter gewerkt worden met ontwikkelingsdoelen, i.e. doelstellingen die nagestreefd worden in het onderwijsprogramma, maar die niet per sé door elke leerling op een bepaald tijdstip moeten worden gehaald. Voor vroege tweedetaalverwerving ligt het werken met ontwikkelingsdoelen dus wellicht meer voor de hand.
- b) Ten tweede moet men beslissen of men doelstellingen zowel op het vlak van *taalvaardigheid, attitudes en kennis* vooropstelt. Voor jonge kinderen vormen de eerste twee geen probleem, de derde (kennis) kan dat wel zijn, gezien het feit dat jonge kinderen het moeilijk hebben om met expliciete metalinguïstische informatie om te gaan. De vaardigheid om met metalinguïstische informatie om te gaan ontstaat bij kinderen rond de leeftijd van zes jaar (getuige het feit dat op deze leeftijd wereldwijd aanvankelijk-leesonderwijs wordt ingericht), en wordt pas echt operationeel voor wat betreft inzicht in complexere structuren en strategieën rond 10-12 jaar.
- c) Ten derde moet men beslissen of men enkel wil werken met *einddoelstellingen*, of ook met tussendoelen. Einddoelen bevinden zich aan het einde van het programma (bijvoorbeeld aan het einde van het basisonderwijs) en hebben een sterk richtinggevende functie. Zij hebben echter het nadeel (of het voordeel, zo men wil) dat zij geen enkele uitspraak doen over de tussenstappen in de route daarnaartoe. Tussendoelen pogen daar precies een antwoord op te bieden: zij onderscheiden tussenstations op de route naar de einddoelen. Wat betreft taalverwerving, bestaat er behoorlijk wat discussie over de mogelijkheid van het onderscheiden van tussendoelen. Visie op tussendoelen hangt namelijk samen met de mate waarin men variatie in routes van taalverwerving erkent. De zgn. universalistische hypothesen gaan uit van vaste routes of vaste verwervingsvolgordes; zij laten dan ook toe om tussendoelen te markeren (bijv. de universalistische verwervingsvolgordes die op morfologie en grammatica zijn gebaseerd). Theoretische modellen die echter meer ruimte laten voor de invloed van persoonlijke leerstijlen, of voor de impact van de stimulerende omgeving, erkennen dat taalverwerving tot op zekere hoogte een individueel verschillend proces is, en zijn voorzichtig op het vlak van tussendoelen. Een tussenvorm is de formule die bijvoorbeeld het Expertisecentrum in Nederland (Verhoeven, 1997) toepast waarbij de stappen die kinderen in een zeer stimulerende omgeving nemen, worden beschreven als na te streven tussenstappen (maar niet noodzakelijk te nemen stappen) voor zoveel mogelijk kinderen.

- d) Het vorige punt roept ook de vraag naar de *aard van de doelstellingen* op. Men moet immers ook kiezen tussen descriptieve doelen en prescriptieve doelen. Descriptieve doelen zijn procesgericht, en gaan meestal uit van succesvolle processen van taalverwerving. Ze beschrijven welke stappen de succesvolle taal-leerder doormaakt. Prescriptieve doelen zijn productgericht: ze schrijven voor wat iemand op een bepaald moment in een proces met taal moet kunnen doen, erover moet weten, of er over moet voelen (ongeacht welke route daarnaartoe is afgelegd). Dit onderscheid hangt samen met het onderscheid tussen systeemgerelateerde doelstellingen, waarbij men beschrijft welke elementen en regels van de taal op een bepaald moment verworven moeten zijn/worden, of behoeftegerelateerde doelstellingen, waarbij men uitgaat van wat iemand op een bepaald moment met de taal moet kunnen, of willen doen.

De bovenstaande principes laten uiteraard veel combinaties toe. Uit het bovenstaande kan worden afgeleid dat voor vroege tweedetaalverwerving ontwikkelingsdoelen op het vlak van taalvaardigheid en positieve attitudes (ten opzichte van de te leren taal of het leren van talen in het algemeen) vanzelfsprekender zijn dan doelstellingen op het vlak van kennis; dat einddoelstellingen (bijvoorbeeld op het einde van het lager onderwijs) kunnen gecombineerd worden met evt. tussendoelen; dat een keuze voor taalvaardigheidsdoelstellingen vaak samengaat met behoeftegerichte doelstellingen, en taalkennisdoelstellingen met systeemgerelateerde doelstellingen.

## 4 Didactiek van vroeg tweedetaalonderwijs

Over de didactiek van vroeg tweedetaalonderwijs bestaat op het eerste gezicht weinig discussie. Kinderen jonger dan 10 jaar zijn nog niet toe aan een expliciete, systeemgestuurde didactiek waarbij de taal in elementen van het systeem wordt opgesplitst en deze onderwezen worden via een didactiek van presentatie en geïsoleerde oefening. Het grote probleem voor jonge leerders is niet zozeer het meedraaien in deze didactiek, maar net het transfereren van dit soort oefeningen naar functioneel gebruik van de taal.

Als taalonderwijs wil aansturen op de ontwikkeling van een prille (basis)taalvaardigheid, dan dient het voor jonge kinderen wellicht uit te gaan van drie basisprincipes:

- 1 taalonderwijs speelt zich af in een veilig en positief klimaat;
- 2 taalverwerving wordt gestimuleerd binnen motiverende contexten waarin taal functioneel wordt gebruikt;
- 3 binnen die contexten worden aan kinderen rijk en voldoende taalaanbod, kansen voor productie en individuele feedback (op hun begrip en productie) geboden.

Als taalonderwijs wil aansturen op positieve attitudes, moet in eerste instantie gekozen worden voor een aanpak die de kinderen op een speelse, plezierige manier in contact brengt met de taal, weinig nadruk legt op vormelijke correctheidseisen, en veel ruimte laat voor taalspel. Het werken vanuit zinvolle contexten waarbinnen betekenisvolle interactie kan worden opgezet is daarbij een basisvoorwaarde.

Als taalonderwijs (mede) wil aansturen op taalkennis moet gezocht worden naar vormen van ‘focus on form’ (bewuste aandacht voor vorm en regels) die geïntegreerd kunnen worden met de bovenstaande didactieken.

Een belangrijke keuze die op het vlak van didactiek moet gemaakt worden is of men de vreemde taal invoert als ‘vak’, of als ‘instructiemedium’. Voor jonge kinderen wordt vanuit buitenlandse voorbeelden (Friesland, Schotland, Luxemburg, etc.) vaak gepleit voor het tweede: de te leren taal wordt dan gebruikt voor het onderwijzen van bepaalde vakken. Dit kan voordelen hebben op het vlak van leermotivatie omdat op die manier met de te leren taal boeiende dingen gebeuren, en ook omdat de taal kan worden vastgehangen aan allerlei handelingen, acties, visuele voorstellingen, etc (cf. content-based language learning). Dit laatste is uitgesproken het geval in bijvoorbeeld bewegingsopvoeding, manuele opvoeding, wereldoriëntatie. Voor jonge kinderen wordt ook vaak gebruik gemaakt van muzikale activiteiten: die bevorderen immers het opslaan in het geheugen van klanken, woorden en uitdrukkingen (cf. connectionisme), en hebben bovendien een motiverende kracht. In een aantal didactieken (bijvoorbeeld de taakgerichte taaldidactiek) tracht men de principes van functioneel gebruik, link

met inhouden, motiverende kracht te vertalen in ‘taal als vak’. Met andere woorden, bij het geven van taal als ‘vak’ vermijdt men om te vervallen in klassieke taallessen, maar zet men leerlingen aan om begrijpend te lezen, interactief te spreken en te luisteren, en functioneel te schrijven rond onderwerpen die interessant, zinvol en motiverend voor hen zijn. De taallessen lijken dan zeer sterk op geïntegreerde lessen waarbij ook andere vaardigheden (zoals bewegingsvaardigheden, manuele of artistieke vaardigheden) en kennis van de wereld aan bod komen. Voor leerkrachten voor wie het werken met een vreemde taal als instructiemedium te hoog gegrepen is, kan taakgericht taalonderwijs een interessant alternatief bieden.

## LITERATUUR

- Cooper, R.L.(1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. (1998). *Emergentism, connectionism and language learning*. *Language Learning*, vol. 48, 631-664.
- Gallaway, C. & Richards, B. (1994). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gregg, K. (2001). *Learnability and second language acquisition theory*. In: Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, p. 152-180.
- Izumi, S. (2003). *Comprehension and production processes in second language learning: in search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis*. *Applied Linguistics*, vol. 24, p. 168-196.
- Kaplan, R. & R. Baldauf (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- MacIntyre, P. (2002). *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*. In: Robinson, P. (ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, p. 45-68.
- MacWhinney, B. (ed.)(1987). *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In: Gass, S. & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, p. 235-253.
- Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In: G. Cook & B. Seidlehofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, p. 125-144
- Verhelst, M. (2002). *De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel (proefschrift)*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.



Annick De HOUWER

Professor aan de Universiteit Antwerpen. Specialist op het gebied van het leren van twee talen door jonge kinderen. Voert al 25 jaar lang empirisch psycholinguïstisch onderzoek uit naar tweetalige kindertaalontwikkeling en geniet een internationale reputatie in dat wetenschapsgebied. Vergelijkt in haar onderzoek ook het proces van tweetalige taalontwikkeling met dat van eentalige taalontwikkeling, in het Nederlands, maar ook in het algemeen. Besteedt de laatste jaren vooral aandacht aan de omgevingen waarin jonge kinderen twee talen leren, en aan de effecten van die omgevingen op het leerproces. Die omgevingen zijn niet alleen de micro-omgeving van de interacties waarin taalleren plaatsvindt, maar ook de ruimere maatschappelijke context, waarin attitudes een grote rol spelen.

### INLEIDING

Dit artikel geeft een overzicht van de belangrijkste aspecten van taalverwerving door kinderen die van jongsafaan met twee talen te maken krijgen. Ook worden er bevindingen gepresenteerd van een grootscheepse enquête naar het taalgebruik in Vlaamse gezinnen met kinderen op de basisschool. Die enquête laat zien dat een groot deel van de Vlaamse kinderen meertalig opgroeit. Aan de andere kant is meertaligheid bij de Vlaamse beroepsbevolking een absolute noodzaak. Deze meertaligheid moet ondersteund worden via het onderwijs. Daarbij kan het basisonderwijs een cruciale rol spelen, vooral door het motiveren van jonge kinderen om talen te leren. Dit motiveren kan gebeuren door het gestructureerd opstarten van taal- en cultuurprojecten die voortbouwen op de taalrijkdom aanwezig in elke Vlaamse klas.

## 1 Taalontwikkeling bij kinderen die twee talen te horen krijgen in de vroege kinderjaren

Veel kinderen op de wereld groeien vanaf de geboorte op met twee of meer talen. Die talen hebben geen chronologische volgorde in het leven van een kind en kunnen we als Taal A en Taal Alpha aanduiden. Het leren van Taal A en Taal Alpha gebeurt via een proces van “Tweetalige Eerstetaalverwerving (TEV)”. Veel andere kinderen horen bij het begin van hun leven één taal, maar krijgen dan op ietwat latere leeftijd te maken met een tweede taal, via bijv. de crèche, of een verhuizing naar een ander land. Die kinderen hebben duidelijk een eerste taal, Taal 1, en een chronologisch tweede taal, Taal 2. Het leren van Taal 2 gebeurt via een proces van “Vroege Tweedetaalverwerving (VTV)”. Er zijn belangrijke verschillen tussen de eerste fasen van taalontwikkeling bij TEV dan wel VTV. Er zijn echter vooral grote overeenkomsten, ook na de eerste fasen van taalontwikkeling. Deze paragraaf gaat in op de belangrijkste overeenkomsten, en is van toepassing op alle jonge kinderen die op één of andere manier met twee talen te maken krijgen. In de volgende uiteenzetting wordt er een onderscheid gemaakt tussen taalbegrip en taalproductie (zelf spreken). Dit heeft te maken met het feit dat in de vroege taalontwikkeling (ook bij eentalige kinderen) er een erg groot verschil is tussen taalbegrip en taalproductie, en dat het om twee onderscheiden kanten gaat van taalvaardigheid.

Een eerste belangrijke vaststelling is dat kinderen van heel jongsafaan twee (of zelfs meer) talen vlot kunnen leren begrijpen en ook spreken. De juiste omstandigheden moeten wel aanwezig zijn om dit mogelijk te maken.

Randvoorwaarden voor het leren *begrijpen* van twee talen vanaf zeer jonge leeftijd:

- veel en gevarieerd taalaanbod in twee talen in vooral 1-op-1, volwassene-kindcontacten;
- het taalaanbod moet aangepast zijn aan de leeftijd en de leefwereld van het kind.

Randvoorwaarden voor het leren *spreken* van twee talen vanaf zeer jonge leeftijd

- veel en gevarieerd taalaanbod in twee talen;
- het taalaanbod moet aangepast zijn aan de leeftijd en de leefwereld van het kind;
- het kind moet de communicatieve noodzaak, dus de *motivatie*, hebben om elk van de twee talen te spreken;
- het kind moet de kans krijgen om veel in elk van de twee talen te praten, vooral in 1-op-1-contacten;
- het kind moet vanuit de omgeving een positieve attitude meekrijgen tegenover elk van de twee talen.

Een tweede basisvaststelling is dat de vaardigheden van tweetalige kinderen sterk kunnen verschillen van taal tot taal. Eén van de talen kan sterk ontwikkeld zijn, en de andere veel minder. Het gebeurt zelfs regelmatig dat tweetalige kinderen twee talen begrijpen, maar slechts één van die talen spreken. Er zijn ook kinderen wiens twee talen ongeveer even sterk ontwikkeld zijn. Al deze gevallen zijn als 'normaal' te beschouwen.

De verschillen in de vaardigheden in de twee talen zijn veelal vanuit de leercontext te verklaren. Bij kinderen die bijvoorbeeld wel twee talen begrijpen, maar slechts één taal spreken, blijkt dikwijls dat er geen communicatieve noodzaak bestaat om twee talen te spreken, en dat mensen in de omgeving van het kind er geen probleem van maken dat het kind telkens alleen Taal Alpha spreekt, ook al praten zij Taal A met het kind. De motivatie om een taal te gebruiken, ontbreekt dan (zie supra). Andere verschillen tussen de vaardigheden in de twee talen van een tweetalig kind kunnen ook teruggebracht worden tot de mate waarin voldaan werd aan de randvoorwaarden hierboven geschetst.

Uit het feit dat de vaardigheden van tweetalige kinderen sterk kunnen verschillen van taal tot taal vloeit voort dat er tussen tweetalige kinderen onderling heel grote verschillen zijn in de mate waarin zij een taal beheersen. Zulk een variatie in de mate waarin men een taal beheerst, vinden we ook terug bij eentalige kinderen. Die variatie wordt dikwijls niet onderkend, en 'tweetaligheid' wordt dikwijls voorgesteld als het 'perfect' beheersen van twee talen. Net zoals bij eentaligheid houdt tweetaligheid echter geen 'perfecte' kennis van twee talen in. Een 'perfecte' eentaligheid is uiteraard ook onmogelijk - er is altijd nog wel iets te leren in één taal! Het leren van taal is namelijk nooit voleindigd. Een blijvende investering in taalontwikkeling doorheen heel de schoolloopbaan is nodig als men als doel heeft dat die taal ook kan gehanteerd worden op latere leeftijd. Ook na de leeftijd van 18 jaar blijft men verder taal leren (verschillende stijlen in zowel mondeling als schriftelijk taalgebruik, zich steeds uitbreidende woordenschat met daarbij horende structurele aanpassingen, meer bekendheid met verschillende varianten van éénzelfde taal, enz.). Om kinderen (of ze nu een- of tweetalig zijn) in staat te stellen om een blijvende kennis van een taal op te bouwen, moeten ze die taal continu blijven horen en spreken.

Alhoewel in het algemeen tweetalige kinderen twee duidelijk van elkaar verschillende talen spreken, oefent de kennis van de ene taal soms invloed uit op de kennis van de andere taal. Vooral bij kinderen die een tweede taal beginnen te leren als ze voordien enkele jaren slechts één taal kenden, komt het veel voor dat de eerste taal, zeker in de beginfasen, veel invloed uitoefent op de tweede. Dit is evenwel dikwijls eerder een voordeel in de zich ontwikkelende communicatie in T2 dan een nadeel. De kennis van een T1 helpt heel dikwijls bij het leren van een T2, doordat de leerder al weet wat taal is en hoe talig communiceren in zijn werk gaat (d.m.v. klanken, woorden, zinsstructuren, gesprekken, en het geordend opbouwen van betekenis in interactie met anderen). Op den duur kan echter een T2 zo sterk geworden zijn dat die dan weer de kennis van T1 gaat beïnvloeden. Deze wisselwerking blijft meestal bestaan, maar kan vrij miniem zijn, en mag niet als automatisch negatief beschouwd worden (zoals al te dikwijls gebeurt).

Anders dan voor eentaligen, is het typisch voor tweetaligen (kinderen of volwassenen) dat zij een 'specialisatie' van één van de talen ontwikkelen voor bepaalde onderwerpen. Taal A/1 wordt zo bijv. beter gehanteerd voor

huis-, tuin- en keukenonderwerpen, terwijl taal Alpha/2 misschien eerder de taal van de school of het werk is. Nog een typisch kenmerk van tweetalige kinderen (en ook volwassenen) is dat zij bij het spreken telkens een keuze moeten maken tussen de twee talen die zij kennen. Die taalkeuze wordt bepaald door verschillende factoren, zoals de taalkeuze van de gesprekspartner, het onderwerp van gesprek, en de plaats waar de interactie plaatsvindt. Door het socialisatieproces leren jonge kinderen al heel vroeg wat de normen zijn voor taalkeuze, anders gezegd, in welke omstandigheden zij verwacht worden de ene dan wel de andere taal te spreken. Jonge kinderen voelen feilloos aan met welke personen zij welke taal moeten spreken, en passen hun taalgedrag in die richting aan. Ook de tweetalige kinderen die wel twee talen begrijpen maar slechts één taal spreken hebben geleerd dat zij hiermee geen normen overtreden: de mensen met wie ze spreken hebben hun de vrijheid gegeven om eender welke van de twee talen te spreken.

De normen voor taalkeuze en de taalkeuzepatronen die eruit voortvloeien, zijn zeer moeilijk te veranderen. Taal is nl. ook een heel emotioneel geladen symboolgedrag, waarbij het gebruik van een bepaalde taal een verbondenheid met een bepaalde persoon kan uitdrukken, een verbondenheid die door het gebruiken van een andere taal met die persoon dikwijls als een schending van die verbondenheid gezien wordt.

Het feit dat tweetalige kinderen meestal de juiste taal kiezen in hun interacties wil niet zeggen dat zij zich op een meta-niveau bewust zijn van het bestaan van twee talen. Er zijn tweetalige kinderen die zelfs op vier-, vijfjarige leeftijd weinig talig bewustzijn hebben. Zij spreken automatisch met een bepaalde persoon in de taal die zij gewend zijn met die persoon te spreken. Hen verbieden die taal te spreken is zo nutteloos als hen bijvoorbeeld te verbieden om werkwoorden te gebruiken. Toch gebeurt het nog steeds regelmatig op verschillende kleuterscholen dat aan kinderen wordt verboden een andere taal dan de schooltaal te spreken op school. Behalve de ethische problemen die daarmee gepaard gaan, is zulk een verbod volkomen misplaatst omdat het voorbijgaat aan de ontwikkelingsfase van jonge kinderen. Men gaat er onterecht van uit dat jonge kinderen zich bewust zijn van de taal die zij gebruiken, en die taalkeuze op commando kunnen veranderen. Tegelijkertijd zijn er zeker ook jonge tweetalige kinderen die op een erg bewuste manier bezig zijn met taal, en er over reflecteren. Zij vormen echter een uitzondering.

Tot slot nog enkele bedenkingen i.v.m. het leren lezen en schrijven in twee talen. Taal leren begrijpen en spreken is hard werk voor een kind. Op de leeftijd van gemiddeld 6 jaar zijn de meeste kinderen in staat om in tenminste één taal een conversatie te voeren met onbekenden, verhaaltjes te begrijpen en zelf te vertellen, en hun zin door te drijven d.m.v. taalgebruik. Veel kinderen kunnen dit in twee talen. Traditioneel wordt in de westerse wereld aangenomen dat het niveau van taalkennis van één taal die een kind 6 jaar lang heeft kunnen leren, voldoende is om in die taal te kunnen leren lezen en schrijven. Leren lezen en schrijven in één taal is een cognitief moeilijke taak, die vele jaren van onderwijs en oefening vergt, en bij veel kinderen tot frustraties leidt. Het is niet onmogelijk voor tweetalige kinderen om te leren lezen en schrijven in twee talen tegelijkertijd. Maar er zijn onvoldoende studies voorhanden om te weten wat de randvoorwaarden zijn om 'probleemloos' te leren lezen en schrijven in twee talen tegelijkertijd.

In ons basisonderwijs gaat men ervan uit dat de meeste kinderen na een periode van zes jaar met frequent en gevarieerd taalaanbod in één taal klaar zijn om te leren lezen in die taal. In het geval van Vlaanderen heeft die ook een vrij gemakkelijk alfabetisch spelsysteem. Tweetalige kinderen hebben dikwijls minder dan zes jaar taalaanbod in één van hun talen gehad. Als de keuze zou bestaan, zouden ze best leren lezen en schrijven in de taal waarin ze het meeste taalaanbod hebben gehad en die ze dan ook waarschijnlijk het beste spreken. Na een tweetal jaren van lees- en schrijfonderricht in die sterke taal, en ervan uitgaand dat ondertussen het taalaanbod in twee talen voortloopt, zou dan kunnen begonnen worden met lees- en schrijfonderricht in de zwakkere taal. Het kind is tegen die tijd sterk vertrouwd met wat lezen en schrijven inhouden, en kan voortbouwen op de reeds opgenomen lees- en schrijfvaardigheid (tenminste, afhankelijk van het gebruikte spelsysteem).

## 2 Taaldiversiteit in de Vlaamse basisschool

Recent onderzoek doet vermoeden dat in het Vlaanderen van anno 2004 tenminste één vijfde van alle jonge schoolplichtige kinderen woonachtig in het Vlaams gewest afkomstig zijn uit gezinnen waar er een andere taal dan het Nederlands wordt gesproken (De Houwer, 2003). De meerderheid van diezelfde kinderen hoort thuis bovenop die andere taal wel ook het Nederlands spreken. Veel kinderen op de Vlaamse basisschool zijn dus tweetalig, en hebben ervaring met het leren van meer dan één taal. Daar bovenop zijn er dan nog de vele kinderen die thuis een Vlaams dialect te horen krijgen dat sterk verschilt van het Nederlands op school. Kinderen op basisscholen over heel Vlaanderen krijgen dus dikwijls te maken met taaldiversiteit in hun onmiddellijke omgeving.

De schattingen hierboven zijn gebaseerd op een enquête die peilde naar het taalgebruik bij 18.042 Vlaamse gezinnen met tenminste één kind op de basisschool. Het scala aan talen dat in de meertalige gezinnen binnen die steekproef van ca. 75.000 individuen wordt gesproken, is enorm rijk en gaat van bijv. Thai en Vietnamees over Hongaars en Russisch naar Noors en Lingala. De meest gesproken thuistalen (buiten het Nederlands) zijn echter het Frans (goed voor de helft van de meertalige gezinnen), het Turks en het Engels (ieder goed voor ongeveer 10%), en het 'Marokkaans' en het Araabs. Spaans, Duits en Italiaans komen ook vrij frequent voor, maar minder dan de eerder genoemde talen. Bij jonge kinderen op Vlaamse basisscholen is er dan ook een grote collectieve rijkdom aan talenkennis voorradig. Dit is niet onbelangrijk als er gedacht wordt aan het uitbreiden van het talenpakket op de basisschool. Een uitwerking van dit idee komt aan bod op het einde van dit artikel, na een exploratie van de wenselijkheid van tweedetaalonderricht op de basisschool.

## 3 De wenselijkheid van tweede taalonderricht bij jonge kinderen

Vlaanderen ontwikkelt zich meer en meer naar een kenniseconomie, waarin communicatie met actoren buiten Vlaanderen centraal staat. De Vlaamse economie staat of valt met de talenkennis van de beroepsbevolking. Over die talenkennis wordt tegenwoordig echter veel geklaagd, zelfs als het gaat over de talenkennis van jonge Vlaamse universitairers. Actieve schriftelijke kennis op hoog niveau van het Nederlands lijkt alsmat zeldzamer te zijn, kennis van het Frans is algemeen genomen vrij beperkt, kennis van het Duits bijna onbestaand. Alleen het Engels kan bogen op een algemeen vrij hoog kennisniveau, zeker wat betreft begrijpen en lezen (precieze cijfers ontbreken echter). Licentiaatsstudenten sociale wetenschappen lezen nauwelijks nog Frans, en zeggen dat ze geen Duits kunnen lezen, laat staan spreken. Tegelijkertijd zijn er echter veel mensen die in hun privé-tijd allerlei talen bijstuderen. Vooral Spaans lijkt zeer in trek te zijn. Ook is het in Vlaanderen algemeen aanvaard dat meertaligheid een troef is in de beroepswereld en de kansen op een goede baan sterk verhoogt.

Deze korte schets toont aan dat het leren van andere talen dan het Nederlands in Vlaanderen moet aangemoedigd worden en een grote investering waard is. De blijvende opbouw van een jonge meertalige beroepsbevolking is absoluut noodzakelijk voor het economisch en maatschappelijk leven in Vlaanderen.

De vraag kan dan gesteld worden of men met dat leren van andere talen niet zo vroeg mogelijk moet beginnen. Het is inderdaad zo dat als jonge kinderen de kans krijgen om zoveel mogelijk talen te leren, ze daar op latere leeftijd veel minder tijd en moeite moeten aan besteden, tijd en moeite die dan vrijkomt om andere zaken te leren. Zoals in punt 1 reeds werd uiteengezet, gaat het leren van taal door jonge kinderen echter niet 'vanzelf'. Er is een directe relatie tussen de kansen die kinderen krijgen om te leren, en wat er dan uiteindelijk geleerd wordt. Kinderen kunnen een taal pas goed leren begrijpen en spreken als voldaan is aan de randvoorwaarden vermeld bij de aanvang van dit artikel. Dit vergt een grote, volgehouden en over de tijd lang uitgespreide investering, die dikwijls moeilijk vol te houden is. Het grote voordeel voor jonge kinderen wat betreft het leren van taal is echter dat de huidige maatschappij jonge kinderen de tijd geeft om allerlei te leren, en niet onmiddellijk een opbrengst van die investering verwacht. De opbrengst wordt pas verwacht bij het einde van de leerplicht, na het middelbaar

onderwijs. Dan heeft de maatschappij behoefte aan goed opgeleide, meertalige jonge afgestudeerden, die eventueel klaar zijn om hoger onderwijs aan te vatten.

De vraag is dan wat het basisonderwijs in Vlaanderen kan bijdragen aan het vormen van zulke jonge meertaligen. Idealiter zou het basisonderwijs vanaf de kleuterklas een goede en blijvende, multidimensionele (begrip, spreken, lezen, schrijven) kennis moeten opbouwen van het Nederlands en tenminste één andere taal. Deze doelstelling kan als eindpunt echter niet hebben: 'het laatste jaar van de basisschool'. Het is namelijk onrealistisch om te verwachten dat tegen die tijd alle kinderen in Vlaamse scholen vlot en goed twee talen kunnen begrijpen, spreken, lezen en schrijven. Ook, en dit is van cruciaal belang, is er voor een blijvende kennis ook een blijvende investering nodig in de mogelijkheden om de reeds geleerde kennis te onderhouden en te vervolledigen. Het is duidelijk dat de basisschool alleen het einddoel niet kan verwezenlijken, maar dat er moet gedacht worden in termen van einddoelen bij het einde van de leerplicht. Er is dus een absolute noodzaak aan beleid terzake dat verder reikt dan de basisschool.

Er kan evenwel al veel, belangrijk voorbereidend werk gebeuren in de basisschool, mits er een goed en aangepast beleid is voor de aanpak van het talenprogramma in het middelbaar onderwijs zodat een goede doorstroming mogelijk wordt die de investeringen gedaan in het basisonderwijs honoreert.

Vooraleer in te gaan op de mogelijke vormen van dat voorbereidend werk in de basisschool is het belangrijk stil te staan bij de keuze van de T2 (of T2's) die op het einde van de leerplicht gekend zouden moeten zijn. In principe zijn alle ca. 6000 talen van de wereld mogelijk, maar deze grote keuze is niet haalbaar of zelfs wenselijk. Een basiskeuze die moet gemaakt worden is of men één en dezelfde taal als T2 voor heel Vlaanderen kiest, dan wel of er verschillende talen worden aangeboden.

Als men kiest voor één en dezelfde taal als T2 voor heel Vlaanderen dan is dat op korte termijn zeker het goedkoopste, want men moet in slechts één taal handboeken en ander leer materiaal voorzien. Deze keuze is ook het eenvoudigst bij de recrutering van stafleden en lesgevers en het organiseren van bijscholingen e.d. Op het eerste gezicht kan het ook lijken dat met dezelfde T2 voor heel Vlaanderen elke leerling dezelfde kans krijgt. In realiteit zal dit echter niet het geval zijn, vermits leerders erg veel van elkaar verschillen, en verschillende voorkennis van eventuele andere talen ook zorgt voor verschillen in leertrajecten. Een ernstig probleem van het kiezen voor één taal is evenwel dat er een fundamentele keuze gemaakt moet worden waarvoor de selectiecriteria allesbehalve duidelijk zijn. Wordt het een politieke keuze op basis van de huidige Vlaamse, Belgische, of Europese situatie? Wordt het een economische keuze met als leidraad: welke taal is het meest noodzakelijk voor het bloeien van de Vlaamse en/of Belgische economie in Europees-wereldperspectief? Wordt het een sociale keuze, die rekening houdt met de wensen van de bevolking? En wat als die wensen zeer verschillend zijn voor verschillende delen van de bevolking? Men moet zich ook realiseren dat elke keuze een politiek-sociaal-economisch effect creëert in een groter forum. Dat effect kan goed of slecht zijn voor Vlaanderen, en is op voorhand niet in te schatten. Een groot gevaar voor de toekomst bestaat erin dat een taal wordt gekozen die later een slechte keuze blijkt geweest te zijn (bijv. de taal slaat niet aan, er zijn snelle politieke en/of economische veranderingen): een dure maar slechte investering in hele generaties Vlaamse jongeren, die met een 'onbruikbare' taal blijven zitten...

Een alternatief is verschillende talen als T2 selecteren, waaruit ouders dan kunnen kiezen. Dit maakt het hele proces meer democratisch. Het kiezen voor verschillende T2's vermijdt ook de politieke, economische en sociale risico's van 'monopolie-investering' die hierboven werden aangehaald. Ze zorgt ook voor de opbouw van een gedifferentieerde multilinguale bevolking met alle economische, sociale en politieke voordelen vandien. Desalniettemin zal er telkens toch nog een keuze gemaakt moeten worden die niet aan ieders wensen zal voldoen. En het aanbieden van onderwijs in verschillende T2's is uiteraard veel duurder dan overal slechts één en dezelfde T2 aanbieden (het leer materiaal moet voorhanden zijn in alle aangeboden talen, en er moeten opleidingsprogramma's georganiseerd worden in verschillende talen). Ook op administratief en praktisch vlak is het vrij gecompliceerd om trajecten in verschillende T2's te organiseren. Zo rijst er dan ook de vraag of er per school één T2 wordt aangeboden, of meer dan één T2? Het antwoord kan afhangen van de grootte van de school, en van wat er

in de omringende scholen kan gebeuren. In ieder geval zijn er goede afspraken nodig voor een goede mix in een specifieke regio, om de echte keuzevrijheid van de ouders te blijven garanderen. Tegelijkertijd zal men ervoor moeten zorgen dat sommige talen niet met heel veel meer leerlingen zitten dan andere. Er zullen misschien quota moeten ingevoerd worden d.m.v. maximumklasjes, wat natuurlijk weer een demper zet op de keuzevrijheid van de ouders. Er moet ook nagedacht worden over de vraag of kinderen van T2 kunnen veranderen tijdens hun leertraject. In essentie lijkt dit ongewenst vermits het moeilijk zal zijn om in een nieuwe T2 in te stappen in een klasje waar de andere kinderen al veel verder staan. Een verandering zou alleen mogelijk mogen zijn in heel specifieke, nader te bepalen gevallen waar de gezinssituatie misschien drastisch veranderd is wat betreft taalgebruik. Ook als kinderen van school wisselen zullen er bepaalde regels moeten opgesteld worden om de continuïteit te garanderen in het T2-programma van een individuele leerling.

Tenslotte moet in verband met het leren van T2 vanaf jonge leeftijd ook goed nagedacht worden over de leertrajecten van kinderen met (taal)leerproblemen.

#### **4 Mogelijke vormen van voorbereidend werk in de basisschool met het oog op het opbouwen van een goed functionerende meertalige bevolking**

Traditioneel worden er op de basisschool dikwijls formele taallessen gegeven in zowel het Nederlands als in een tweede taal. De bijdrage van zulke taallessen aan het effectief talig functioneren van jonge kinderen is zeer dubieus. Vooral voor het aanleren van een tweede taal zijn taallessen vrijwel nutteloos. Vermits er hier geen sprake is van communicatieve noodzaak, en ook de frequentie van het taalaanbod vrij laag zal zijn, kan er niet veel van verwacht worden voor taalbegrip, laat staan taalproductie. Dikwijls hebben zulke taallessen ook het ongewenste effect dat ze een negatieve houding creëren tegenover de vreemde taal, en zelfs het leren van andere talen in het algemeen. Dit moet ten allen koste vermeden worden.

Als het de doelstelling is dat kinderen een nieuwe taal van nul af aan leren begrijpen en spreken (en later ook leren lezen en schrijven), dan kan T2-taalimmersie een meer haalbare kaart zijn. Zo'n T2-taalimmersie houdt in dat er tenminste 2 leerkrachten zijn, die zich elk beperken tot één taal in al hun contacten met de kinderen: T1 of de 'meerderheidstaal' voor de ene leerkracht, T2 of de tweede taal/immersietaal voor de andere. (De 'meerderheidstaal' is dan voor Vlaanderen het Nederlands, de taal die het meest gebruikt wordt in het openbare leven.) Het positieve aan T2-immersie is dat de T2 hier geen onderwerp is van één of andere les, maar een communicatiemiddel met een echte communicatieve functie: het communiceren met vooral de leerkracht. Het moet de kinderen wel duidelijk zijn dat de leerkracht geen of nauwelijks kennis heeft van de T1, zodat er vanaf het begin ook de onmogelijkheid is om in T1 te communiceren met de leerkracht. Een moeilijke opdracht! Ook moeten de kinderen gemotiveerd zijn om met de T2-leerkracht te communiceren. Kleine klassen met maximum 10 leerlingen zijn hier zeker aangewezen. In grotere klassen zal het onmogelijk zijn om veel motivatie tot interpersoonlijke communicatie aan te moedigen, en zal het doel van de T2-immersie dus ook niet bereikt kunnen worden. Zelfs met echt kleine klassen zal het voor jonge kinderen zo noodzakelijke 1-op-1-contact zeer beperkt blijven. Het aantal contacturen is ook vrij beperkt. Het algehele taalaanbod met T2 op de school zelf zal dus vrij beperkt zijn. Het moet in ieder geval aangevuld worden met allerlei andere contacten met de T2, ook buiten de schooluren. Met mag niet vergeten dat immersie op school als taalleeromgeving niet hetzelfde is als immersie binnen het gezin, vrienden- of werkkring. Want op school is er weinig 1-op-1-contact tussen taalaanbieder en taalleerder, en vermits de leerkracht-leerlingcontacten in de publieke ruimte plaatsvinden is er ook weinig emotionele binding tussen de twee (zo'n binding kan er wel wat zijn in de kleuterklas, en het is belangrijk om hier de nodige aandacht aan te geven).

Als men echter een goede samenwerking op het getouw zet met het middelbaar onderwijs, en de basisschool werkelijk als een voorbereiding op het middelbaar onderwijs gezien wordt, dan is ook een heel andere aanpak mogelijk. Die gaat ervan uit dat de eindtermen voor het leren van één of meer T2's behaald moeten worden op

het einde van het middelbaar onderwijs. Dat wil ook zeggen dat in het middelbaar onderwijs zeer actief aan het leren van T2's kan gewerkt worden. De huidige aanpak in het middelbaar onderwijs is zeker vatbaar voor veel verbetering. Veel van onze jongeren leren veel te weinig wat betreft vreemde talen. Dikwijls is de grootste oorzaak het gebrek aan motivatie. Die motivatie is cruciaal om aan te zetten tot leren. De basisschool kan zeer goed structureel ondersteunend werk leveren door jonge kinderen te motiveren voor het leren van vreemde talen. Als die motivatie er is bij het begin van de middelbare school, en daar verder wordt ondersteund, zijn de kansen op slagen veel groter dan nu het geval is.

Kinderen op de basisschool kunnen op verschillende goedkope en vrijwel onmiddellijk implementeerbare manieren beter voorbereid en gemotiveerd worden voor het leren van andere talen in het secundair onderwijs. Het belangrijkste middel is het tot stand brengen van een positieve attitude t.o.v. de eigen taal of talen en die van anderen. Dit kan o.a. gebeuren door het erkennen en valoriseren van de taalkennis van de kinderen zelf. Zoals vermeld in deel 2 van dit artikel, bestaat er een enorme taalrijkdom bij onze Vlaamse kinderen, en dit over heel Vlaanderen, over alle netten, en over alle scholen heen. Klasjes met alleen Nederlandstalige kinderen zijn nauwelijks te vinden. Momenteel wordt die taalrijkdom niet alleen volledig genegeerd, maar dikwijls ook met minachting bejegend, wat een aanslag is op de identiteit van het jonge kind. Eerder dan die taalrijkdom te negeren, zou het aangewezen zijn om er op een leeftijdsaangepaste manier op voort te bouwen. Ervaringen in het buitenland en op internationale scholen tonen aan dat zulks bijdraagt tot de samenhang en het welbevinden in de klas; twee zaken die dikwijls ver te zoeken zijn op school, maar die wel de nodige basis vormen voor harmonieus samenleven en actief leren. De rijkdom van de taaldiversiteit in de Vlaamse klas kan ontgonnen worden bijv. door ouders en kinderen in te schakelen in kennismakingsprojecten, waarbij liedjes worden gezongen in één van de thuistalen van kinderen van de klas, of waarbij gesproken wordt over culturele evenementen, soorten eten (dat dan ook klaargemaakt en geproefd wordt), en allerlei andere gewoonten; waarbij kinderen bijv. leren hoe je in het Japans 'dank u' zegt, of 'hallo' in het Turks, enz. De oudere kinderen kunnen bijv. meer leren over het belang en de moeilijkheid van vertalen, met voorbeelden vanuit de talen en taalvarianten die thuis bij de leerlingen van de klas gesproken worden. Zij kunnen ook bijv. leren over de verschillende schriftbeelden die er zijn. Dit soort projecten benadrukt het communicatieve van taal, en het plezier dat je ermee kan hebben. Het is dit plezier in taal en communiceren via taal dat het noodzakelijke fundament is voor het later uitbouwen van een gedegen kennis van tenminste één andere taal.

Het inbouwen van een gestructureerd project waar er elke week bijv. een namiddag aandacht wordt gegeven aan telkens een andere taal en cultuur kan in eerste instantie plaatsvinden binnen één enkele klas. Daarna kunnen er klasuitwisselingen gebeuren, en later ook uitwisselingen tussen scholen.

**Taal- en cultuurprojecten zoals hierboven voorgesteld kunnen vandaag al zonder al te veel bijkomende investeringen plaatsvinden (en zijn er wellicht hier en daar ook al). Ze zouden zeer veel bijdragen tot de zo nodige samenlevingsopbouw in Vlaanderen, en tot de openheid naar andere talen en culturen toe die onmisbaar is voor het succesvol leren van andere talen voor het leven.**

## BIBLIOGRAFIE

De Houwer, Annick (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth: a Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press, xv + 391 pp.

(1995) 'Bilingual language acquisition'. In: Fletcher, P. and MacWhinney, B., eds., *A Handbook of Child Language*, Oxford: Blackwell, 219-250.

(1997) 'Tweetalige kindertaalontwikkeling'. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie* 6: 69-85.

(1998) 'Jonge meertalig opgroeiende kinderen en mogelijke taalleerproblemen: enkele aandachtspunten voor de logopedische praktijk'. *Logopedie* 11: 9-17.

(1998) *Taalontwikkeling bij meertalige kinderen*. In: Peters, H., R. Bastiaanse, J. Van Borsel, P. Dejonckere, K. Jansonius-Schultheiss, S. van der Meulen & B. Mondelaers, eds., *Handboek Stem-, Spraak-, Taalpathologie*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum, pp. A7.4.2/1-A7.4.2/20.

(1999) *Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes*. In: Extra, Guus & Ludo Verhoeven, eds., *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 75-95.

(1999) 'Language acquisition in children raised with two languages from birth: an update'. *Revue Parole*: 9-10, pp. 63-88.

(2003) 'Home languages spoken in officially monolingual Flanders: a survey.' *Plurilingua* 24: 79-96.

(2004) 'Trilingual input and children's language use in trilingual families in Flanders.' In: Hoffmann, C. & J. Ytsma, eds., *Trilingualism in the individual, family and society*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 118-138.

De Houwer, Annick & Steven Gillis (1998). 'Dutch child language: an overview'. In: Gillis, S. & A. De Houwer, eds., *The Acquisition of Dutch*. Amsterdam: John Benjamins, 1-100.



# TWEETAALONDERRICHT IN IMMERSIE VOOR JONGE KINDEREN IN HET BASISONDERWIJS

Ludo BEHEYDT

Hoogleraar Nederlandse taalkunde en cultuur aan de Université catholique de Louvain en de Universiteit Leiden. Behaalde zijn doctoraat in de moderne Nederlandse taalkunde aan de K.U.Leuven met een proefschrift over het taalaanbod van moeders aan hun taalverwervende kinderen tussen 18 maanden en twee jaar. Vervolgens deed hij veel onderzoek naar de verwerving van het Nederlands als vreemde taal; met name over woordenschatverwerving en toetsing van Nederlands als vreemde taal. Hij publiceerde daarover, net als over taal en culturele identiteit en over vroege tweetaligheid. Hij begeleidt een aantal projecten van tweetalig onderwijs in Wallonië en heeft ook gerapporteerd over de methodiek van vreemdetalenonderwijs en tweetalig onderwijs. Auteur van een methodologisch handboek onder de titel *Kindertaalonderzoek*.

## INLEIDING

Het uitgangspunt van deze verkennende studie zijn de doelstellingen voor de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa zoals die op 14 februari 2002 zijn aangenomen door de Raad van regeringsleiders en de Commissie. Die doelstellingen hebben de vrijwaring van de culturele en taalkundige diversiteit van Europa op het oog, evenals de veralgemeende meertaligheid van haar burgers:

*“Eenieder moet, als algemene stelregel, twee vreemde talen kunnen spreken. Het leren van vreemde talen - in voorkomend geval ook op jonge leeftijd - moet worden verbeterd, en dit houdt in dat de manieren waarop vreemde talen onderwezen worden, moeten verbeteren en dat docenten en lerenden intensiever in aanraking moeten komen met de talen die ze onderwijzen, respectievelijk leren.”<sup>1</sup>*

In het aansluitend actieplan van de Commissie voor vaardigheden en mobiliteit preciseert de Commissie:

*“Alle leerlingen moeten aangemoedigd worden om, naast hun moedertaal, minimaal nog twee Europese talen te leren.[...] De lidstaten moeten maatregelen nemen, waardoor in het kleuter- en basisonderwijs reeds op jonge leeftijd vreemde talen kunnen worden geleerd [...]”<sup>2</sup>*

Ik heb mij in deze studie expliciet onthouden van de problematiek van het vreemdetalenonderwijs in de secundaire scholen. Bij de verkenning heb ik niet alleen de bevordering van de uiteindelijke taalbeheersing van de basisschoolkinderen op het oog gehad, maar ook het bredere maatschappelijke en culturele kader waarin vreemdetaalverwerving in Vlaanderen plaatsvindt. Het is namelijk bijzonder belangrijk om de maatschappelijke context van de taalverwerving te betrekken bij het taalbeleid om de kans op slagen van bepaalde types vreemdetaalonderricht te kunnen inschatten. Dat zal in het tweede deel van dit rapport hopelijk duidelijk worden. De toestand in Vlaanderen is namelijk niet vergelijkbaar met die in Canada en al evenmin met die in Wallonië. Dus al de overwegingen in dit rapport zijn gebaseerd op inzichten uit mondiaal wetenschappelijk onderzoek en op resultaten van experimenten in heel diverse culturele en sociale situaties. En dan is er toch enige voorzichtigheid geboden bij de extrapolatie naar de Vlaamse maatschappelijke situatie. Ik zal daar af en toe ook op wijzen. Waar ik ook zal op wijzen en wat mijns inziens te veel over het hoofd wordt gezien, is de heel aparte didactiek waar tweedetaalonderricht om vraagt.

---

<sup>1</sup> Publicatieblad van de Europese Gemeenschappen, 14/06/2002, 2002/C142, doelstelling 3.3.

<sup>2</sup> Mededelingen van de Commissie, Brussel, 13/02/2002, COM (2002)72, doelstelling 18

Deze verkenning heeft het karakter van een kritische synthese en is geenszins bedoeld als betoog. Om de leesbaarheid en de brede toegankelijkheid van dit rapport optimaal te maken, heb ik er voor gekozen alle voorkomende citaten zelf in het Nederlands te vertalen en die enkel in vertaling in de tekst op te nemen.

## 1 Wenselijkheid van vroeg tweedetaalonderricht

Een preliminaire vraag die we bij het onderzoek naar de mogelijkheden van vroeg tweedetaalonderricht moeten stellen betreft de wenselijkheid. Zijn kinderen gebaat bij vroege tweetaligheid?

### 1.1 Leeftijd

Met deze vraag komen we vooreerst bij de zeer bediscussieerde kwestie van de *leeftijd*. Leren kinderen gemakkelijker een tweede taal dan volwassenen en hoe verloopt de verwerving? Tot in de late jaren negentig is er heel veel discussie geweest over het rendementsverschil tussen vroege tweedetaalverwerving en late tweedetaalverwerving. Maar nu wijzen steeds meer studies uit dat kinderen sneller en gemakkelijker een tweede taal leren dan volwassenen.

Deze generalisatie moet echter enigszins genuanceerd worden, al erkent men nu steeds uitdrukkelijker het bestaan van een *kritische periode* voor het verwerven van taal. Die term *kritische periode* is afkomstig van E.H. Lenneberg, die hem in zijn *Biological Foundations of Language* (1967) gebruikte om te verwijzen naar een biologisch bepaalde maturatieperiode waarin een kind gemakkelijk een taal verwerft. Die periode sluit volgens Lenneberg af met het ingaan van de puberteit. In Lennebergs hypothese gaat het heel duidelijk om een biologische fase, zoals blijkt uit het volgende citaat:

*“Veel dieren kennen periodes van specifieke gevoeligheid en leervaardigheid. Met de vooropstelling van een gelijksoortige periode voor taalverwerving, hebben we niets buitengewoons gepostuleerd op het gebied van dierlijk gedrag.” (1967:173)*

In zijn meest extreme interpretatie zou dit betekenen dat we na de kritische periode zelfs geen taal meer zouden kunnen leren, maar zover wilde Lenneberg zeker niet gaan. Hij wist ook wel dat ook adolescenten en volwassenen na de puberteit nog een tweede taal kunnen leren, zoals blijkt uit het volgende citaat:

*“De meeste individuen van een gemiddelde intelligentie zijn best in staat ook na het begin van hun tweede decennium een tweede taal te leren, al neemt het voorkomen van ‘taalleerremmingen’ snel toe na de puberteit. Bovendien kan zelfs iemand van veertig nog leren communiceren in een vreemde taal. Dit ontkracht niet onze basishypothese over leeftijds grenzen, omdat we mogen aannemen dat de hersenorganisatie voor het taalleren als zodanig plaatsgevonden heeft tijdens de kinderjaren en aangezien natuurlijke talen op elkaar gelijken, is de matrix voor de taalvaardigheden reeds aanwezig.” (1967: 176)*

De biologische kritische-periodehypothese heeft aanvankelijk heel veel kritiek gekregen (cf. Beheydt 1994). Verschillende onderzoekers hebben geprobeerd om het verschil in vaardigheid om een vreemde taal te leren tussen kinderen en volwassenen toe te schrijven aan *psychologische* en *cognitieve* factoren of aan de *invloed van de omgeving*. Krashen bijvoorbeeld houdt het bij een psychologische verklaring:

*Volwassenen zijn te slim, te bewust om gemakkelijk talen te verwerven en interacties tussen volwassenen laten weinig ruimte voor concessies aan die superieure handicap. (1976)*

Psychologisch worden adolescenten vanaf de puberteit bovendien gehinderd door gevoelens van kwetsbaarheid. Adolescenten gaan er ten onrechte van uit dat anderen evenzeer door hun gedrag geobsedeerd zijn als zijzelf. Dat kan een ‘taalshock’ (Stengal) teweeg brengen: d.w.z. de verlamme vrees zich belachelijk te maken. Kinderen daarentegen hebben helemaal geen last van dergelijke psychologische remmingen. Zij gaan op een speelse ma-

nier om met de taal zonder zich af te vragen of ze zich gek gedragen en zonder zich te bekommeren om eventuele fouten.

Rosansky (1975) en Dulay & Burt (1974) vinden dat we eerder van een *cognitieve* kritische periode zouden moeten spreken. Dulay en Burt wijzen erop dat ‘volwassenen cognitief verder ontwikkeld zijn’. Omstreeks de puberteit begint het abstracte denken: kinderen komen dan in de Piagetaanse ‘formele operatiefase’. Van dan af zijn ze in staat ideeën met elkaar te verbinden onafhankelijk van concrete voorwerpen, waardoor bewust taalleren mogelijk wordt. De cognitieve verandering is dus de oorzaak van de verandering in leerwijze. Volwassenen leren anders een taal dan kinderen.

Nog weer anderen beweren dat er helemaal geen sprake is van een kritische periode (Catford 1969; Vermeer 1984; Snow & Hoefnagel-Höhle 1982). Zij stellen zelfs dat volwassenen betere tweedetaalleerders zijn dan kinderen. Als er al een verschil in verwervingssnelheid wordt vastgesteld dan is dat te wijten aan de *invloed van de omgeving*:

*“Juist volwassenen zijn beter in staat om een tweede taal snel te leren. We bekijken ons er alleen op, omdat de taalomgeving van het kind meer een tweedetaalomgeving is: het speelt op straat en gaat naar school met Nederlandssprekende kinderen. Ouderen werken in een lawaaierige fabriek, en praten in de pauze met landgenoten. Jonge kinderen hebben een tweede taal dus vaak sneller onder de knie, niet omdat ze beter kunnen leren, maar omdat de omstandigheden gunstiger zijn.” (Vermeer: 1984).*

Kinderen kunnen overigens vaak ook relatief meer tijd besteden aan hun taalverwerving:

*“Wat men over het hoofd ziet is dat kinderen veel meer in de tweede taal communiceren dan hun ouders. Als we zorgvuldig zouden noteren hoeveel tijd besteed wordt aan tweedetaalinteractie, zouden volwassenen wellicht efficiëntere leerders blijken te zijn.” (Hammerly 1987: 398)*

Toch kan al die kritiek niet verhullen dat kinderen gemiddeld sneller een tweede taal leren dan volwassenen. Maar wellicht is de hypothese van een kritische periode te strikt en zou men beter spreken van een *gevoelige periode* (sensitive period - Long 1990), waarna taalverwerving veel meer variatie vertoont tussen individuen en het steeds moeilijker wordt om een moedertalige competentie te bereiken. Daarnaast blijkt dat men ook onderscheid moet maken tussen verschillende deelvaardigheden: volwassenen bereiken zelden een moedertalige uitspraak en ook morfosyntactische interferenties die gemakkelijk fossiliseren bij de volwassene verdwijnen nog vrij gemakkelijk bij kinderen, maar de vaardigheid om woordenschat te verwerven lijkt niet te verminderen met de leeftijd. De vaardigheden verbonden met geletterdheid en door geletterdheid ondersteunde vaardigheden lijken zelfs beter verworven te worden door oudere leerders (Patkowski, M.S. 1980; Patkowski, M.S.1990; Flege 1987; Cummins & Swain 1988:48; Moyer 1999).

Hoe dan ook, de hypothese van een genetisch bepaalde gevoelige periode voor tweedetaalverwerving, die haar piek bereikt voor de puberteit blijkt steeds meer adstructie te krijgen ook vanuit recent neurologisch onderzoek. Zo is gebleken uit onderzoek met moderne hersenbeeldtechnieken van o.m. Jay N. Giedd dat er bij kinderen tot vijftien jaar een explosieve groei in neuronale banen plaatsvindt voor specifieke vaardigheden waar het kind intensief mee bezig is. En in Nature besluiten Paul Thomson en Jay Giedd (2000) dat de vaststelling van een explosieve groei in de taalregio's in de hersenen evenals de afname van die groei rond de puberteit, de conclusie van een kritische periode voor taalverwerving lijkt te versterken.

Daarmee lijkt de conclusie dat kinderen gemakkelijker een tweede taal verwerven dan volwassenen wel vast te staan en men mag zelfs aannemen dat de gevoelige periode waarin dit verwerven het gemakkelijkst gaat, snel afneemt met het intreden van de puberteit.

## 1.2 Cognitie

Wenselijkheid van tweetalig onderwijs voor kinderen zal uiteraard ook meebepaald worden door de invloed van dit onderwijs op de cognitieve en intellectuele ontwikkeling van de kinderen. Oudere studies over tweetalig onderwijs, vooral Amerikaanse dan, wezen heel vaak negatieve effecten aan van tweetaligheid op de cognitieve ontwikkeling van kinderen (voor een overzicht, zie Lee 1996). Een in allerlei varianten opduikende verklaring was de zogenaamde ‘balanstheorie’ (Macnamara 1966) die stelde dat de energie die nodig is voor het leren van de tweede taal ten koste gaat van de ontwikkeling van andere mentale vaardigheden, zoals bijvoorbeeld de wiskundige. Met betrekking tot de taalontwikkeling stelde die theorie van het balanseffect dat de vaardigheid in de tweede taal ook ten koste gaat van vaardigheid in de moedertaal. De confrontatie met de tweede taal zou de fixatie van de moedertaal vertragen. Epstein (1915) beweerde dat bij het tweetalig kind de begripsvorming gehinderd wordt door de voortdurende overschakeling van taal en Stoddard en Wellman (1936) concludeerden dat tweetaligheid de cognitieve groei vertraagt en leidt tot mentale verwarring. Van dit vroege onderzoek is ondertussen aangetoond dat het nogal wat methodologische tekortkomingen vertoont, dat het vaak ideologisch vooringenomen was (Baker 1988: 10; Lee 1996) en dat de conclusies voorbarig en onverantwoord waren.

Vooraf het vervolgonderzoek van Lambert heeft ertoe geleid dat we betrouwbaarder methodologische studies kregen, waarin gewaakt werd over de equivalentie van de onderzoeksgroepen. Beter gecontroleerde experimenten waarin de proefpersonen beter vergelijkbaar waren, hebben inmiddels aangetoond dat tweetaligen gemiddeld beter scoren dan eentaligen op zowel verbale als niet-verbale intelligentietests. Dat was alvast de conclusie van het onderzoek van Lambert uit 1961. Al moet hierbij gezegd worden dat hij zijn onderzoek deed in Montréal bij vrijwel volledig evenwichtige tweetaligen, d.w.z. in een situatie waarin Frans en Engels gelijkwaardig waren, bij kinderen uit een prestigieuze totale-immersiegroep die met succes tweetalig waren geworden. Interessant is de conclusie die Peal en Lambert (1962) trokken uit hun studie over de relatie tussen tweetaligheid en intellectuele ontwikkeling. Niet alleen omdat zij positieve effecten van tweetaligheid op het intellectueel functioneren aantoonde, maar vooral vanwege de verklaring voor die effecten. Die is namelijk net het tegenovergestelde van de balanstheorie. Zij concluderen dat evenwichtige tweetaligheid gunstig is voor intellectueel begaafde kinderen omdat hun intellect gestimuleerd wordt door het voortdurend overschakelen van het ene systeem van symbolen naar het andere. Ze verwerven op die manier een grotere intellectuele flexibiliteit.

Maar we moeten hier wel in het oog houden dat deze studie werd uitgevoerd met een selectieve groep van ‘evenwichtige tweetaligen’, die preselectie impliceert dat de betrokken kinderen in de studie, allemaal middenklassekinderen waren uit gefavoriseerde milieus die de klus van het tweetalig worden al aardig geklaard hadden. De niet-evenwichtig tweetaligen waren al uit de onderzoeksgroep verwijderd. Voorzichtigheid met de generalisering van dit onderzoek is dus zeker geboden (zie Baker 1988: 16-20). Bij niet-evenwichtig tweetaligen zou het voortdurend beroep op de mentale flexibiliteit wel eens een zware belasting kunnen betekenen. Tot deze bedenking leidt ook de studie van Balkan (1970) die vrij overtuigend aantoont dat tweetalige opvoeding een positieve invloed heeft op de tweetalige ontwikkeling op voorwaarde dat ze plaatsvindt onder gunstige omstandigheden, d.w.z. bij normaal begaafde kinderen uit een positief stimulerend milieu.

Het belang van deze voorwaarde wordt mijns inziens nog onderstreept door de zogenaamde *drempelhypothese* van Cummins & Swain (1986):

*“De drempelhypothese stipuleert dat er wellicht drempelniveaus van taalvaardigheid zijn die tweetalige kinderen moeten halen in hun eerste en tweede taal, om cognitieve nadelen te vermijden en om te kunnen profiteren van de potentiële voordelen van het tweetalig worden op het cognitieve functioneren” (1986: 6).*

Bovendien heeft recenter onderzoek naar differentiële uitkomsten van tweetalig onderwijs uitgewezen dat de positieve effecten van tweetaligheid op het cognitieve functioneren zich niet voordoen als er onvoldoende omgevingssteun is, of als de eerste taal denigrerend benaderd wordt of een ondergewaardeerde minderheidstaal is. Het is dus vrijwel onmogelijk om de factor cognitie helemaal los te zien van de factor omgevingssteun.

Voorzichtigheidshalve moeten wij concluderen dat positieve resultaten van tweetalig onderwijs op de cognitieve ontwikkeling van de kinderen alleen gewaarborgd zijn in een gunstige verwervingssituatie waar er voldoende omgevingssteun is. Zogenaamde spectaculaire resultaten die generaliserend stellen dat kinderen die tweetalig opgevoed worden cognitief beter ontwikkelen (Petitto & Kovelman 2003) zijn daarom misleidend.

Als we met betrekking tot de wenselijkheid van vroeg tweetalig onderwijs (tto) voorlopig op grond van overwegingen betreffende leeftijd en cognitie een besluit kunnen trekken, dan is het dat het grote voordeel van vroeg tweetalig onderwijs is, dat de kinderen nog volop in de ‘gevoelige periode’ zitten voor taalverwerving en dat ze dus gemakkelijker een tweede taal zullen verwerven dan later in het leven. Afhankelijk van de omstandigheden zal dit vroege tto ook ten goede kunnen komen van hun cognitieve ontwikkeling.

## 2 Immersie-onderwijs versus vreemdetalenonderwijs

Nauw verbonden met de vraag naar de wenselijkheid van het tweetalig onderwijs in de basisschool, is de vraag naar de mogelijke vormen van vreemdetalonderricht. Op welke manieren kunnen kinderen tweetalig gemaakt worden? In principe kan men vier modellen onderscheiden. Grosso modo kan men namelijk onderscheid maken tussen *vreemdetalenonderwijs*, *tweetalig onderwijs (gedeeltelijke immersie)*, *totale immersie* en *submersie*.

*Vreemdetalenonderwijs* is de traditionele vorm van formeel onderwijs in de vreemde taal en dit als onderdeel van het reguliere curriculum of als aparte lessen. Deze vorm van taalonderwijs, die ook vandaag in het basisonderwijs wordt aangeboden, bestaat traditioneel uit onderwijs in de vier vaardigheden (lezen, luisteren, spreken, schrijven), al of niet aangevuld met specifiek onderwijs in de uitspraak, de grammatica en de woordenschat van de vreemde taal.

*Tweetalig onderwijs* is een vorm van immersie- of onderdompelingsonderwijs waarbij een deel van het programma in de tweede taal wordt aangeboden. Voor een deel van de niet-taalvakken, zogenaamde ‘zaakvakken’ zoals aardrijkskunde, biologie of geschiedenis wordt een andere taal dan het Nederlands als voertaal gebruikt. Dit tweetalig onderwijs (tto) is gebaseerd op het populaire Canadese immersie-onderwijs waarbij aan Engelstalige kinderen in Montreal Franstalig onderwijs verstrekt wordt om er aldus perfecte tweetaligen van te maken. Het gaat hier dus om zaakvakkenonderwijs in de tweede taal en niet om formeel taalonderwijs. Men spreekt in dit verband ook wel van een ‘taalbad’.

*Totale immersie* is een vorm van onderdompelingsonderwijs waarbij het totale leerprogramma wordt aangeboden in een andere taal dan de moedertaal of de thuistaal van de leerlingen.

*Submersie* tenslotte is eigenlijk geen echt didactisch model, maar eerder een noodoplossing. Ook dit is een vorm van onderdompelingsonderwijs, die in Vlaanderen maar vooral in Brussel heel frequent voorkomt. Daarbij gaat het meestal om anderstalige kinderen uit minderheidsgroepen, maar ook vaak om Franstalige kinderen, die samen met Vlaamse kinderen direct in het Nederlandstalige Vlaamse onderwijs terechtkomen. Voor die kinderen is het verwerven van de dominante schooltaal een kwestie van ‘zwemmen of verzuipen’. Meestal zijn er voor deze kinderen slechts beperkte speciale voorzieningen en de resultaten zijn erg wisselend (Beheydt 1993).

Het *tweetalig onderwijs* waar het in dit rapport om gaat is gebaseerd op het Canadese immersiemodel voor een populatie van homogeen Engelstalige kinderen. Met dit model wordt op dit ogenblik al uitvoerig geëxperimenteerd in een aantal scholen in het Waalse landsgedeelte (Demeulenaere 2003) en het is dan ook goed om de gemeenschappelijke kenmerken van dit model even op een rij te zetten, zodat we een preciezer beeld krijgen van de vorm van dit tto:

1 *De tweede taal is de instructietaal.*

Onderwijs in zaakvakken in de tweede taal moet zorgen voor een omvangrijk taalaanbod. Maar in de eer-

ste jaren zijn er geen gestructureerde lessen in de tweede taal: dus geen grammaticalessen of woordenschatlessen.

- 2 *Het leerprogramma in het immersie-onderwijs loopt parallel met het leerprogramma in de lokale moedertaal.*  
Het programma bestaat uit zaakvakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer die dezelfde eindtermen hebben als in het eentalig onderwijs.
- 3 *Er is uitgesproken ondersteuning van de moedertaal*  
De moedertaal van de kinderen vormt een onderdeel van het leerprogramma en er is sowieso een positieve attitude t.o.v. de moedertaal.
- 4 *Het programma beoogt additieve tweetaligheid.*  
De moedertaalbeheersing moet dezelfde zijn als van diegenen die in het eentalig moedertaalonderwijs hebben gestudeerd. Bovendien moeten de kinderen aan het einde van het parcours een goede beheersing van de tweede taal hebben opgebouwd (geen subtractieve tweetaligheid ten koste van de moedertaal). Er wordt een tweede taal toegevoegd.
- 5 *De blootstelling aan de tweede taal is grotendeels beperkt tot het klaslokaal.*  
In Canada is er bijna geen contact met het Frans buiten de klas.
- 6 *De leerlingen beginnen met een gelijksoortige en beperkte kennis van de tweede taal.*  
Anders dan in submersie beginnen de kinderen dus op voet van gelijkheid in de tweede taal, wat meer mogelijkheden biedt voor een aangepaste pedagogische aanpak.
- 7 *De leraren zijn tweetalig.*  
De leraren kennen dus ook de moedertaal van de leerlingen
- 8 *De cultuur van de school is de cultuur van de lokale gemeenschap.*  
De kinderen worden dus niet geïsoleerd uit de cultuur waaruit ze voortkomen.

Voor de discussie in het kader van de Vlaamse onderwijsproblematiek is het belangrijk dat we er rekening mee houden dat dit model eigenlijk ontwikkeld is voor het Canadese onderwijs Frans in Canada (zie Beheydt 1998), en dus bedoeld voor moedertaalsprekers van een dominante taal, namelijk voor Engelstalige Canadese kinderen die via onderdompelingsonderwijs (immersie) in het Frans de tweede landstaal wilden verwerven. Dit is een wezenlijk punt dat tegen de achtergrond van de Nederlandstalige cultuur beslist niet over het hoofd mag worden gezien. Als het tto in Vlaanderen wordt ingevoerd, zal het gaan om tto met het Frans als tweede taal of met het Engels als tweede taal. Dat is een belangrijk gegeven omdat uit onderzoek bekend is, dat alleen in een situatie waar de moedertaal een *dominante cultuurtaal* is, de moedertaal niet bedreigd wordt en immersie-onderwijs in de tweede taal tot *additieve tweetaligheid* leidt. Dat wil zeggen dat de leerder er een extra taal bij verwerft en dat dit niet ten koste gaat van zijn thuistaal. Als echter de tweede taal, die op school geleerd wordt, een dominante taal is, zoals het Frans in Brussel, dan bestaat de kans dat die de thuistaal verdringt. Dit verschijnsel nemen we bijvoorbeeld nu al waar bij heel wat migranten die hun thuistaal langzamerhand verliezen ten gunste van de dominante schooltaal. In zo'n geval spreken we van *subtractieve tweetaligheid*. Subtractieve tweetaligheid is een vorm van tweetaligheid waarbij de verwerving van de dominante taal ten koste gaat van de thuistaal. Het verlies van de thuistaal in belangrijke domeinen van het leven kan dan leiden tot een negatief zelfbeeld en vervreemding.

### **3 Wat ouders mogen verwachten van immersie-onderwijs**

Een van de risico's van de vigerende discussie rond tweetalig onderwijs is dat er erg hooggespannen verwachtingen gecreëerd worden, zowel door de professionele wereld als door allerlei lobby's.

Om met de laatste te beginnen, de militante ouderbeweging *Tibem (Tweetaligheid In Beweging, Bilinguisme En Mouvement)* bijvoorbeeld, die ijvert voor tweetalig onderwijs in België, verspreidt informatie waarin ze zonder enige scrupules stelt dat vroeg tweetalig onderwijs "*uiteindelijk perfect tweetalige jongeren oplevert*" en dat

zelfs het feit dat kinderen thuis nog een andere taal spreken zoals Arabisch of Berbers “niet noodzakelijk betekent dat de taalverwerving moeilijker wordt.” (Het Nieuwsblad 30 januari 2003, p.13). Maar ook sommige hoogleraren schromen er niet voor forse uitspraken te doen als: “het zogenaamde ‘onderdompelings- of immersie-onderwijs [is] waarschijnlijk de allerluiste vorm van vreemdetalenonderwijs.” (Westhoff 1993:9).

Wie op deze manier gouden bergen belooft, riskeert dat goedgelovige ouders aan de campagne én aan het onderdompelingsonderwijs grote frustraties overhouden. Vooreerst al omdat de zogenaamd ‘perfect tweetalige’ niet eens bestaat, maar vooral omdat hier het vermoeden wordt gewekt dat de kinderen aan het einde van de basisschool de twee talen zullen beheersen in dezelfde mate als de overeenkomstige moedertaalsprekers van die twee talen. Zo’n verwachting is onrealistisch. Het hoogste wat men aan het einde van een immersieprogramma redelijk mag verwachten is een evenwichtige tweetaligheid, met een domeingebonden specialisatie (beter mondeling dan schriftelijk in het Frans, of omgekeerd; ‘geschiedenis’ gaat beter in het Frans, ‘huiselijke dingen’ gaan beter in het Nederlands). Deze realistische voorspelling baseer ik op enkele decennia immersie-onderwijs in Canada.

Wat zijn namelijk de resultaten van enkele decennia Canadees, goed omkaderd en stevig gesubsidieerd immersie-onderwijs? Heeft deze vorm van tweetalig onderdompelingsonderwijs wel tot het gewenste resultaat geleid: vlotte tweetaligheid? Er zijn ondertussen al vele rapporten over de effecten van het immersie-onderwijs in het Frans verschenen. En geen enkel van deze studies rapporteert ‘perfecte tweetaligheid’. Zelfs het begeleidend wetenschappelijk onderzoek dat door de Canadese regering gesubsidieerd wordt en dat maar al te graag succesverhalen zou publiceren, blijft erg omzichtig in zijn conclusies.

Hammerly bijvoorbeeld vond dat aan het eind van het immersieparcours het alles bij mekaar toch een beetje tegenviel met de gemiddelde kennis van het Frans en dat “als het op de productieve vaardigheden spreken en schrijven aankomt, immersiestudenten verre van competent zijn” (Hammerly 1987: 396). Een genuanceerd rapport van Cummins en Swain (1986) bevat de volgende behartigenswaardige uitkomsten die als realistische verwachtingen vooropgezet mogen worden:

*“Het blijkt dat immersiestudenten moedertalige vaardigheden ontwikkelen in het verstaan van gesproken en geschreven teksten.[...] immersiestudenten bereiken geen moedertaalvaardigheid in hun gesproken of geschreven Frans.” (1986: 45).*

Als conclusie voegen ze eraan toe:

*“Ze zijn echter heel goed in staat om hun ideeën uit te drukken, ondanks hun grammaticale zwakheden. Er is gesuggereerd dat hetzelfde niveau van productieve vaardigheden in de tweede taal van minderheidsstudenten niet als acceptabel zou worden beschouwd door het onderwijssysteem. Dat het geprezen wordt binnen de meerderheidscultuur als het behaald wordt door de meerderheidsstudenten en gedenigreerd als het behaald wordt door minderheidsstudenten, is indicatief voor de linguïstische dubbele standaard.”(1986: 49)*

Een bevoorrechte Nederlandse getuige van het Canadese experiment, de linguïst Anne Vermeer, gaat nog een stapje verder in zijn negatieve beoordeling. Hij schrijft:

*“Nu blijken de resultaten ook nog eens bar tegen te vallen. De immersiekinderen leren maar matig Frans, en de kinderen die pas aan het eind van de basisschool Frans krijgen, kunnen het na twee jaar praktisch even goed (behalve wat betreft uitspraak) als kinderen die vanaf het begin alles in het Frans kregen. Bovendien blijven de prestaties van die laatsten achter in praktisch alle andere vakken omdat ze die niet in hun moedertaal - Engels - krijgen.” (Vermeer 1992)*

De resultaten van het immersiemodel zijn dus niet zo denderend als aan de hand van individuele succesverhalen wordt voorgespiegeld (Lyster 1987, Lyster 1990). Men kan niet verwachten dat immersiestudenten moedertaalsprekers worden van twee talen. Ook in Canada constateren kritische linguïsten als Gilles Bibeau, hoogleraar aan de universiteit van Montreal:

*“In een legitiem maar ongetwijfeld wat overdreven enthousiasme heeft men soms uit de evaluaties besloten dat de immersie leerlingen een beheersing van het Frans hadden die gelijk was aan die van francofonen: daar is niets van aan. Als ze al evengoed slagen voor de examens Frans als de francofone kinderen, dan betekent dit nog niet dat ze dezelfde algemene taalvaardigheid hebben als deze lasten. De examens controleren alleen de kennis die betrekking heeft op het programma, maar niet de globale taalvaardigheid. Het volstaat enkele onafhankelijke analyses te raadplegen die zijn uitgevoerd door linguïsten (Spilka, Connors) om te constateren dat in Canada de immersiekinderen grove lacunes hebben in woordenschat, grammatica en uitspraak.” (Bibeau 1984: 47).*

Dat is des te verwonderlijker als men bedenkt dat de leerlingen in tweetalige scholen, ook in Canada vooraf zorgvuldig geselecteerd zijn op aanleg, motivatie en psychologisch aanpassingsvermogen. Eigenlijk zou men verwachten dat bij zulke strenge selectienormen de resultaten van de leerlingen aanzienlijk beter zouden zijn dan die van gewone leerlingen. Een gedeeltelijke verklaring voor deze paradox wordt ons alweer verstrekt door het onderzoek naar de resultaten van het immersie-onderwijs in Canada. Uitvoerig empirisch onderzoek van Harley en Swain (1984) en Swain (1985) heeft aan het licht gebracht dat louter onderdompeling in de tweede taal via zaakvakkenonderwijs niet volstaat voor een vlotte verwerving van die tweede taal. Blootstelling aan een grote hoeveelheid betekenisvol communicatief aanbod van de tweede taal kan kennelijk toch niet verhinderen dat immersie leerlingen blijvend problemen hebben met bepaalde grammaticale vormen. Deze onderzoekers besluiten dan ook dat immersie zou moeten worden aangevuld met vormgericht tweedetaalonderwijs, met andere woorden met onderwijs in de tweede taal zoals wij dat nu kennen in het onderwijs.

Aanvankelijk had men gedacht dat voldoende aanbod van de tweede taal in de vorm van instructietaal voor zaakvakken zou volstaan voor de vorming van vlotte tweetaligen. Hierbij baseerde men zich op de inputtheorie van Krashen die stelde dat voor vlotte verwerving van een tweede taal enkel begrijpelijk taalaanbod van een goede kwaliteit nodig was en motivatie om dit te begrijpen. Dat blijkt nu steeds meer een illusie te zijn (Allen e.a. 1990, Swain 2001). Taalaanbod zonder aandacht voor de vormelijke kwaliteit blijkt niet te volstaan om goede tweetaligen te vormen. Ik citeer uit twee onderzoeksrapporten, de volgende betekenisvolle observaties. Voor eerst de observatie van Allen, e.a. (1990):

*“We wensen hier aan te geven dat, in tegenstelling tot Krashens (1984) claim, niet alle inhoudsonderwijs (in de tweede taal, L.B.) noodzakelijk goed taalonderwijs is (zie ook Swain 1988). Typisch inhoudsonderwijs focust op betekenisbegrip, terwijl wat T2-leerders nodig hebben is, te focussen op vorm-betekenisrelaties.”*

Vervolgens de vaststelling van Swain (2001: 46)

*“Ons onderzoek heeft zeer duidelijk uitgewezen dat niettegenstaande de aanbodrijke, communicatief georiënteerde klassen waarin de leerlingen participeerden, zij geen moedertalige vaardigheid in het Frans ontwikkelden (bijv., Swain 1985).*

*De resultaten van twee decennia onderzoek in Franse immersieklassen suggereren dat immersiestudenten in staat zijn heel wat te begrijpen van wat ze horen en lezen in de doeltaal, zelfs in de vroege niveaugroepen. Echter, hoewel ze vrij goed in staat zijn hun bedoeling over te brengen in het Frans, zelfs op midden- en hogere niveaus, doen ze het toch vaak met niet doeltalige morfologie, syntaxis en discoursepatronen.”*

Kennelijk is taalaanbod alleen via instructie van zaakvakken dus niet voldoende om goede tweetaligen te vormen. En dan rijst weer met klem de vraag naar de oplossing. In de literatuur vinden we twee types oplossingen: overschakelen naar totale immersie of het tweetalig onderwijs aanvullen met *vormgericht taalonderwijs* (cf. hiervoor sub 2).

De eerste oplossing is de conclusie die G. Westhoff trekt, naar aanleiding van de wat tegenvallende resultaten van experimenten met tweetalig onderwijs in Nederland. Hij schrijft:



*“De beschikbare gegevens overziende, lijkt de conclusie onontkoombaar dat, met alle goede bedoelingen, de experimenten in ons land zich tot nog toe juist hebben geconcentreerd op de minst succesvolle vorm van ‘immersion’. Het zou daarom aanbeveling verdienen, op zijn minst daarnaast, ook in basisscholen met totale onderdompeling te gaan experimenteren.” (Westhoff 1993: 144)*

Omdat de resultaten met tweetalig onderwijs tegenvallen stelt Westhoff dan maar voor om over te schakelen op totale immersie. Misschien ontgaat u de verglijding die hier is geïntroduceerd, maar de hoogleraar-taalkundige die in Nederland promotor is van het project ‘Effecten en didactiek van tweetalig onderwijs in Nederland’, pleit hier onverbloemd voor het opgeven van de eigen taal in het onderwijs en voor de invoering van de tweede taal, i.c. het Engels als exclusieve instructietaal voor het Nederlands basisonderwijs. Een vraag die toch enige maatschappelijke relevantie heeft in de Vlaamse onderwijscontext is, of dat een perspectief kan zijn voor het Vlaamse onderwijs: basisscholen exclusief in het Frans of het Engels.

De tweede oplossing is de oplossing die door Canadese deskundigen wordt voorgestaan. Zij pleiten ervoor dat er zou worden overgeschakeld van exclusief betekenisgerichte taal instructie naar taal instructie die meer de klemtoon legt op de vormelijke aspecten van de taal. Als taalaanbod alleen niet volstaat dan moet er weer vreemdetaalonderwijs komen. En dus wordt er weer geëxperimenteerd met begeleidend grammatica-onderwijs van de tweede taal naast zaakvakkenonderricht in de tweede taal. En wat blijkt? Leerlingen die behalve instructie in de tweede taal ook vormgericht grammatica-onderwijs in de tweede taal hebben gekregen, worden uiteindelijk ook betere productieve tweedetaalgebruikers dan leerlingen die alleen begrijpelijk taalaanbod hebben gekregen (Spada 1997). Aansluitend vormgericht vreemdetalenonderwijs heeft overigens ondertussen ook al bevestigd dat vormgerichte taal instructie van de tweede taal de beheersing van die tweede taal aanmerkelijk bevordert (Swain 1985; Swain 1995; Doughty and Williams 1998; Harley 1998). Hoe zulke vormgerichte didactiek er in concreto kan uitzien, heb ik elders uitvoeriger aan de orde gesteld (Beheydt 2002).

Beide oplossingen suggereren echter dat alleen tweetalig zaakvakkenonderwijs, zonder begeleidend vreemdetalenonderwijs, niet de beste oplossing is.

## **4 Motieven voor tweetalig onderwijs**

Natuurlijk kan men niet blind blijven voor de voordelen van een vlotte tweetaligheid. Wie zou durven te ontkennen dat in deze wereld van toenemende internationale contacten, van transculturele studieuitwisselingen, van geïnternationaliseerde politiek, wetenschap en economie de kennis van een grote cultuurtaal naast die van de moedertaal een sociale bonus is? Meer nog, het staat vast dat meertaligheid in de huidige maatschappij een absolute noodzaak is. Men zegt wel eens: ‘de eentalige is de analfabeet van morgen’. Ook politiek ligt het voor de hand dat er in een tweetalig land als België blijvend behoefte zal zijn aan goed opgeleide tweetaligen om op zijn minst de communicatie in dit land op peil te houden.

Communautair is het in dit federale land van het hoogste belang dat we blijvende inspanningen verrichten om goede tweetaligen op te leiden. Daarom ook ligt de keuze voor het Frans als tweede taal voor de hand. Maar deze voor de hand liggende keuze is niet voor iedereen de vanzelfsprekende keuze. Zo blijkt dat in een aantal experimenten met tto in Wallonië gekozen is voor Engels als tweede taal. Ook in de ons omringende landen is Engels trouwens de bijna vanzelfsprekende keuze voor tto. Opvallend bij dit alles is dat er geen lobby bestaat voor de invoering van tweetalig onderwijs met een van de allochtone minderheidstalen (Turks, Arabisch, enz.) als tweede taal. Dat heeft natuurlijk met maatschappelijke ontwikkelingen te maken. Engels is nu eenmaal de wereldtaal die voor wetenschap, handel en economie zowat als de *lingua franca* is gaan fungeren en Frans is politiek-ideologisch de voorkeurtaal.

Toch blijft in dit land de economische vraag naar uitstekende tweetaligen heel urgent. Het Belgische bedrijfsleven heeft nog steeds dringende behoefte aan deskundigen die zich uitstekend in het Frans en het Nederlands kunnen uitdrukken. En laten we niet vergeten dat er misschien in de Limburgse grensregio met evenveel reden

zou kunnen worden gedacht aan tto met Duits als tweede taal. De vraag waarom aan die behoefte beantwoord moet worden met vroeg tweetalig onderwijs is daarmee echter nog niet helemaal beantwoord. Men zou ook kunnen denken aan versterkt vreemdetalenonderwijs of aan late partiële immersie in het secundair onderwijs. Al blijkt dan toch dat “vroeg immersieprogramma’s geschikter lijken voor een bredere groep van persoonlijkheidstypes en cognitieve leerstijlen dan late immersieprogramma’s.” (Cummins & Swain, 1986: 49)

## 5 Knelpunten van het tweetalig onderwijs

Recent is er een status questionis gemaakt van een aantal experimenten met meertalig basisonderwijs in het Franstalig onderwijs in België waarin een aantal knelpunten bij de praktische uitvoering van tto in het basisonderwijs uitvoerig aan de orde gesteld zijn (Demeulenaere 2003). Die stand van zaken, die bedoeld is als een voorlopig rapport van een onderzoek dat onder mijn leiding loopt in Louvain-la-Neuve, heeft vooreerst een aantal praktische problemen aan het licht gebracht, maar daarnaast ook een aantal didactische en maatschappelijke vragen opgeworpen.

### 5.1 Praktische problemen

Wat uit de begeleiding van de lopende experimenten duidelijk is geworden, is dat het opzetten van tto in eerste instantie organisatorisch een buitengewone inspanning vraagt van de hele school. Een tweetalige ‘stroom’ opzetten in een school kan alleen als het een echt **schoolproject** is, als alle participanten direct bij het project betrokken worden: schooldirectie, leerkrachten, administratieve diensten, leerlingen en ouders. De huidige experimenten worden meestal gedragen door de drijvende kracht van zeer gemotiveerde ouders en door de stevige coördinatie van directie en leraren. Het is onmogelijk om een tto-klas op te richten als niet het hele lerarenkorps, dus zowel de andere leraren uit de moedertalige klassen, als de vakleraren van de betrokken zaakvakken en de leeraar/lerares tweede taal samenwerken in een regelmatige overlegstructuur. Er moet overlegd worden over doelstellingen, didactische mogelijkheden, bruikbaar materiaal, etc.

Zonder de externe motivatie van de ouders kan een tto-experiment niet succesvol zijn. Het blijkt trouwens dat het succes van de bestaande experimenten in Franstalig België grotendeels bepaald wordt door de ouders die in permanent intensief overleg met de school de experimenten ondersteunen. Wat moet men concreet verstaan onder de motivatie van de ouders? Betekent dit dat de ouders zelf competente tweetaligen moeten zijn? Hoegenaamd niet. Wel is het belangrijk dat ouders zich permanent betrokken voelen bij het experiment en dat ze hun kinderen positief motiveren zowel tegenover de tweede taal als tegenover de ermee verbonden cultuur. Dat vergt een permanente overlegstructuur met de school en daar kruipt natuurlijk heel veel tijd en energie in.

Een tweede organisatorisch probleem betreft de **aanwerving van geschikte leerkrachten**. Dat is niet vanzelfsprekend, want de kandidaten moeten voldoen aan de diplomaverensten én aan de taalvereisten van de gemeenschap waarvoor ze werken. In concreto betekent dit dat ze perfect tweetalig moeten zijn en de bevoegdheid moeten hebben om in het basisonderwijs van de Vlaamse Gemeenschap les te geven.

Het moet ook gaan om een **langetermijnproject**. Men moet er zich van bij de start kunnen van verzekeren dat er voldoende en voldoende gemotiveerde leerlingen zijn om het project tot en met het einde van de basisschool te kunnen laten doorlopen. Overschakeling halfweg de rit is vrijwel onmogelijk omdat men dan met een klas zit die een heel ander leertraject gevolgd heeft. Bovendien is het ook onzinnig vanuit didactisch perspectief. Uit wat we vandaag weten over taalverlies blijkt dat kortstondig tto niet leidt tot blijvend resultaat. Experimenten van een jaar hebben dus geen zin. Men moet er zich van kunnen verzekeren dat de kinderen er tot het einde van de basisschool mee kunnen doorgaan. Experimenten in tto moeten dus kaderen in een brede maatschappelijke visie.

Ook **financieel** vergt tweetalig onderwijs een speciale inspanning. Er moet geïnvesteerd worden in een extra leerkracht (tweetalige), in didactisch materiaal en vaak zelfs in infrastructuur. De extra kosten die tto met zich

meebrengt, zijn niet te onderschatten. In Nederland zorgt het Europees Platform in Den Haag voor speciale subsidies waarop scholen in de eerste vier jaren van de tto-projecten een beroep kunnen doen.

Puur organisatorisch blijkt dat scholen de mogelijkheid van tto nu vaak aangrijpen om zich beter te positioneren in de **concurrentie** tussen scholen. In elk geval wordt het bestaan van een tweetalige stroom als publiciteitsargument gehanteerd door de scholen die ermee beginnen. Zo staat er in Jodoigne een groot bord voor de school met de niet mis te verstane boodschap: “Bilingue à 12 ans!”. In deze concurrentiestrijd wordt ook wel eens gevreesd voor banen in het reguliere eentalige onderwijs.

## 5.2 Didactisch

In de lopende experimenten in Wallonië blijkt dat de grote behoefte didactisch van aard is. Scholen die met tto beginnen schreeuwen om wetenschappelijke en didactische begeleiding. Zowel onderwijzers als directie voelen zich bijzonder onzeker omdat zoveel vragen op hen afkomen. Wat met het schrijven in de moedertaal? Wat met de kennis van de moedertaal? Wat met kinderen die kennelijk niet kunnen volgen in de tto-stroom? Wat met de begeleiding van de ouders? Niet alle ouders zijn even gemotiveerd om de speciale inspanning die toch gevergd wordt even intensief te leveren. En wat met het didactisch overleg,? Want dat er een specifieke leerkracht moet zijn die het liefst moedertaalspreker is van de tweede taal om de ‘zaakvakken’ (de specifieke vakken die in de tweede taal worden gegeven) te verzorgen lijkt wellicht vanzelfsprekend, maar vergt toch weer veel didactisch overleg tussen de twee leerkrachten die samen voor de klas verantwoordelijk zijn.

Een van de terugkerende klachten is dat de kinderen ’s avonds erg moe zijn. Maar daartegenover staat het grote enthousiasme van de kinderen en de ouders voor dit onderwijs. De kinderen hebben het gevoel dat ze spelend de tweede taal leren. De ouders zien de vooruitgang van de kinderen. Maar voor een deel is dat succes natuurlijk te danken aan het bekende Hawthorne-effect. Er is een extra rendement van dit onderwijs ten gevolge van de stimulerende omgeving van de enthousiaste betrokkenen, leraren en ouders die door hun voortdurende motiverende stimulansen bijdragen tot het succes van de experimenten. En men kan zich afvragen wat de langetermijneffecten zouden zijn van een grotere generalisering van dergelijke projecten.

Voorts heerst er heel veel onzekerheid over de specifieke didactiek voor het tweetalig onderwijs. Het zal uit het voorafgaande al duidelijk zijn dat de didactiek in het tto niet dezelfde kan zijn als in het moedertalige onderwijs, maar ook niet als in het vreemdetalenonderwijs. Er moet terzelfdertijd een taal verworven worden en een vakinhoud. En de kinderen moeten met betrekking tot de vakinhoud op zijn minst aan het einde van de basisschool hetzelfde niveau halen als hun leeftijdsgenoten in de moedertalige klassen. Voor de specifieke didactiek in tto lijkt het taakgericht onderwijs zich goed te lenen (Beheydt 2002), maar de concrete uitwerking is voorlopig nog vaak een persoonlijke zoektocht van de onderwijzer omdat de geschikte didactische materialen ontbreken en omdat er geen specifieke didactische opleiding bestaat om onderwijzers te vormen voor het tto.

Didactisch materiaal is erg belangrijk in het tto, omdat er naast vakoverdracht ook taaloverdracht moet plaatsvinden. Terminologisch en vakinhoudelijk stelt dat heel speciale eisen. Moedertaalmateriaal (bijv. voor het vak geschiedenis, aardrijkskunde, milieu) is niet geschikt voor tto. Dat leidt er voorlopig toe dat onderwijzers vaak geheel zelfstandig hun didactisch materiaal moeten ontwikkelen. Maar ook op dat gebied bevinden ze zich vaak in de onzekerheid. Bovendien legt het ontwikkelen van didactisch materiaal een extra werklust op hun schouders die de taak ontoelaatbaar zwaarder maakt. Als men met tweetalig onderwijs start, zou het een goed idee zijn om bijvoorbeeld via het internet een pool op te zetten waar immersie-onderwijzers geschikt materiaal kunnen vinden dat naar niveau en inhoud behoorlijk gecodeerd is.

Een extra probleem is vaak de gebrekkige tweetaligheid van de onderwijzers. Voor de communicatie met de ouders en de lerarenploeg is een goede kennis van de schooltaal absoluut noodzakelijk, maar ook het taalaanbod moet van onbetwistbare kwaliteit zijn als men adequate tweetaligheid nastreeft. Dat het taalaanbod in de tweede taal van onbetwistbare kwaliteit moet zijn impliceert dat de onderwijzer die belast is met de tweede taal niet

alleen de vakinhoud kan overdragen, maar dat hij dit kan doen in een verstaanbare, eenvoudige en toch correcte taal die bijdraagt tot de taalbeheersing van de leerlingen. Dat taalaanbod zal dus didactisch verschillen van het gewone taalaanbod in de moedertaalklas (zie hierover Beheydt 2004).

### 5.3 Maatschappelijk

Op dit moment is een van de prangendste problemen van maatschappelijke en culturele aard. In de huidige situatie zijn het hooggemotiveerde, goed opgeleide middenklasseouders die hun kinderen in het tweetalig onderwijs plaatsen. Bovendien hebben die ouders een maatschappelijk functionele en geaccepteerde thuistaal. Schept men op die manier niet een elitaire groep van kinderen die dankzij de sterke motivatie van hun ouders en de opvang in aparte klassen voor tto, de nieuwe elite gaat vormen in het onderwijs? Mijn bezwaar is dat men hier een duale samenleving aan het creëren is waarin een kloof geslagen wordt tussen de ‘haves’ en de ‘have nots’, tussen de nieuwe tweetalige elite die dankzij goedgemotiveerde ouders een tweetalige opvoeding heeft gekregen en de rest die zich maar moet blijven behelpen in het Nederlands. Het valt bijvoorbeeld op dat sommige scholen in Nederland begonnen zijn met tweetalig onderwijs om ‘verzwarting’ van de school een halt toe te roepen (zie de discussie in *Onze Taal 5*, 2000: 125-126). Op die manier creëert men natuurlijk elitescholen.

Hoe moet het overigens met de allochtone kinderen die een in het onderwijs niet geaccepteerde thuistaal hebben, die vaak uit een sociaal minder geprivilegieerde achtergrond komen? Is de taak om behalve de thuistaal ook nog eens de dominante maatschappelijke taal (het Nederlands) en een tweede taal (het Frans of het Engels) te verwerven niet te zwaar? Nu al hebben anderstalige allochtone leerlingen meer schoolachterstand in het basisonderwijs en haalt hun taalvaardigheid in het Nederlands niet het niveau van dat van de Nederlandstalige kinderen. Veel allochtone kinderen zullen bij tweetalig onderwijs terechtkomen in een situatie van dubbele immersie: immersie in het Nederlands en immersie in de tweede taal. Twee talen die dan als maatschappelijk relevante talen zullen gepercipieerd worden in tegenstelling tot hun gestigmatiseerde thuistaal. En de leraren, zelfs als die tweetalig zijn, kennen natuurlijk niet de thuistaal van die kinderen. Men moet daarbij vooral ook bedenken dat het aantal kinderen met een andere thuistaal dan de dominante maatschappelijke taal in Vlaanderen en in Brussel reeds een aanzienlijk aandeel van de basisonderwijspopulatie uitmaakt en dat dit aandeel in de komende jaren nog zal toenemen.

Uit onderzoek weten we dat kinderen met een minderheidstaal als thuistaal reeds meer dan voldoende problemen hebben met één taal en dat tweetalig onderwijs wel eens tot ‘halfstaligheid’ in beide talen leidt, zowel in de moedertaal die ze slechts mondeling en onvoldoende beheersen als in de schooltaal die ze onvoldoende verwerven om door te stoten naar het vervolgonderwijs (Skutnab-Kangas & Toukoma 1976). Overigens zijn specialisten op het gebied van immersie-onderwijs het erover eens dat immersie-onderwijs speciale problemen creëert op het vlak van motivatie en attitude die de verwerving van vlotte tweetaligheid in de weg staan. W. E. Lambert, één van de autoriteiten op het gebied van immersie-onderwijs formuleerde het als volgt:

*“Immersie-opvoeding aangeboden in een tweede of vreemde taal is niet geschikt voor kinderen van een taalminderheid. Immers, zulke opvoeding voedt het subtractieve proces en plaatst het kind in een psycholinguïstische jungle, waarin zijn/haar thuistaal wordt onderdrukt en zijn/haar culturele erfgoed samen met de taal subtiel wordt gestigmatiseerd als een handicap die moet worden uitgevlakt.”*  
(W.E.Lambert 1990: 217)

En er is nog een tweede groep kinderen waarvoor het tweetalig onderwijs niet meteen is aangewezen, namelijk de leerlingen met een of andere vorm van leerstoornis. Ik citeer hier professor A.M. Schaerlaekens, specialiste op dat terrein, die om die reden vraagtekens zet bij de idee van tweetalig onderwijs:

*“In elke vorm van onderwijs wordt het aantal leerlingen met een of andere vorm van leerstoornis (dyslexie, dyscalculie, schrijfstoornis, algemene leerstoornis) geschat tussen tien en twintig procent.*

*Daarnaast zijn er gehoorgestoorde, dysfatische en taalzwakke kinderen. Al deze kinderen hebben al zoveel moeite met het lezen en schrijven van hun eerste taal<sup>3</sup>.* (Schaerlaekens 2003: 3)

Als we rekening houden met het aandeel van allochtonen en van leerlingen met een leerstoornis in de totale schoolpopulatie van het basisonderwijs, dan komt zowat een kwart van de leerlingen al niet in aanmerking voor het tweetalig onderwijs en dan komt ook het ideaal van democratisch integrerend en inclusief onderwijs weer een stuk verderaf te liggen.

## 6 Gevolgen voor het Nederlands

Een maatschappelijke consequentie die toch een aparte discussie verdient, is de invloed van het tto-beleid op de positie van de moedertaal. Men moet erop bedacht zijn dat het taalpolitieke beleid dat met succes wordt gevoerd in Canada niet meteen extrapol eerbaar is naar de Vlaamse situatie. In Canada gaat het om de invoering van het Frans als tweede taal in een omgeving waar het Engels, als wereldtaal, een onbetwiste status heeft en dus niet bedreigd wordt. De achterliggende bedoeling is taalpolitiek: het Frans een erkende plaats geven in het officieel tweetalige Canada. En de Canadese federale regering heeft daar ook geld voor over: 650 miljoen dollar voor de volgende vijf jaar, om precies te zijn (bron: The Ottawa Citizen 2003).

Deze situatie is niet vergelijkbaar met de Vlaamse. In Vlaanderen gaat er van het Engels en het Frans een reële bedreiging uit voor de positie van het Nederlands. Het Engels is mondiaal een dominante taal en het Frans is, zeker in de Brusselse situatie een dominante meerderheidstaal, die ook door de allochtone populatie als de maatschappelijke lingua franca wordt gebruikt. Tweetalig onderwijs zou wel eens een eerste stap kunnen betekenen in de verdringing van het Nederlands.

Een van de uitkomsten van experimenten met tto Engels-Nederlands in Nederland leidt er nu al toe dat sommige ouders erover klagen dat de introductie van het Engels voor zaakvakken als aardrijkskunde of biologie tot gevolg heeft dat de kinderen met hun Nederlands niet meer over de hele werkelijkheid kunnen praten. Een moeder van een leerling uit het Nederlandse tto spreekt uit ervaring: "Sommige vakken krijgen de leerlingen helemaal in het Engels. Dat betekent dan ook dat ze over dat deel van de werkelijkheid helemaal in het Engels leren denken en niet de Nederlandse categorieën leren hanteren." (Van Oostendorp 200:14). Wat die moeder hier als direct gevolg van tto aanwijst, staat in de literatuur bekend als *subtractieve tweetaligheid*, dat wil zeggen dat de tweede taal als onderwijstaal meer en meer de rol van het Nederlands gaat overnemen en dat het Nederlands feitelijk degradeert tot een huis-, tuin- en keukentaal voor de intieme kring van de huiskamer. Het is ook zo dat naarmate men meer en meer met een andere taal doet, men meer en meer in die taal gaat leven, zeker als die andere taal een dominante taal is als het Engels of het Frans.

In dit opzicht is het tweetalig onderwijs in Wallonië met Nederlands als tweede taal niet vergelijkbaar met de invoering van Frans of Engels tto in Vlaanderen of Brussel. Overigens kan men zich in de Vlaamse situatie ook weer vragen stellen over de efficiëntie van het immersie-onderwijs. Zelfs een proslitisch verdediger van het tto als Westhoff schrijft immers dat de positieve effecten van tto alleen worden verkregen: "*als de moedertaal een sterke en erkende positie heeft en de onderdempelingstaal wel als belangrijk wordt ervaren, maar geen bedreiging vormt voor de positie van de moedertaal. Als dat wel zo is, werkt immersion averechts.*" (Westhoff 1993: 144) Dat lijkt mij een bedenking die men toch goed in overweging moet nemen voor men het Frans als tweede taal invoert in de Brusselse basisscholen. In een omgeving waar het Frans al de dominante maatschappelijke taal is, komt men onvermijdelijk terecht op het hellend vlak van het cultuurverlies. En dat was toch niet de bedoeling van de Europese politiek die als uitgangspunt voor deze studie is genomen. Het was juist de bedoeling van de Europese taalpolitiek om de meertaligheid te bevorderen en de taal- en cultuurdiversiteit in Europa te beschermen en niet om de kleinere talen te vervangen door een van de grotere talen van de Europese Unie.

---

<sup>3</sup> Disfatische kinderen zijn kinderen die moeite hebben met het vormen van woorden of zinnen.

In dit opzicht verdient het aanbeveling de doelstelling van de E.U. opnieuw te overwegen, namelijk het vreemdetalenonderwijs optimaliseren en de vraag is of dat niet even goed bereikt kan worden met beter vreemdetalenonderwijs en of tweetalig onderwijs werkelijk de ultieme panacee is. Het verdient zeker overweging om bijvoorbeeld in het kader van het eentalig onderwijs vroeger met de tweede taal te beginnen met een nieuwsoortige didactische aanpak die meer gericht is op het actieve gebruik van de tweede taal in een taakgerichte aanpak (cf. Beheydt 2002). Niet alle heil komt van tweetalig onderwijs.

## 7 Conclusies

Vroeg beginnen met het leren van vreemde talen heeft onmiskenbaar voordelen. Tweetalig onderwijs is één van de mogelijkheden om de doelstellingen van de Europese Unie te bereiken. Het succes van tto zal grotendeels bepaald worden door twee factoren: motivatie (attitude van de ouders en van de school) en kwaliteit van de taal-didactiek. Maar ook de maatschappelijke positie van de betrokken talen mag niet uit het oog verloren worden: kleinere talen en minderheidstalen lopen het gevaar door invoering van tweetalig onderwijs in de verdrukking te geraken.

Invoering van tweetalig onderwijs leidt niet meteen tot democratisering van het onderwijs. Allochtone groepen dreigen in een talige en mutatis mutandis sociale minorisering terecht te komen. Kinderen met een leerstoornis komen niet echt in aanmerking.

Tweetalig onderwijs is een vorm van onderwijs die met voorzichtigheid moet worden aangepakt. Ondoordachte extrapolatie van elders bereikte resultaten is onverantwoord. Beperkte experimenten in het tweetalig gebied hebben de beste kans op slagen. Ze vergen echter een speciale inzet van leraren en ouders en organisatorisch zijn ze erg complex. Sociale en culturele consequenties moeten goed overwogen worden. Een bijscholing gericht op de specifieke didactiek voor het zaakvakkenonderwijs in een vreemde taal moet eventuele experimenten begeleiden. Dergelijke experimenten moeten steeds uitgevoerd worden in samenwerking met de leraren van het moedertalig onderwijs. Beleidsmakers moeten zich afvragen of de te verwachten positieve effecten van tweetalig onderwijs opwegen tegen de sociale, culturele en didactische consequenties. Alternatieve modellen van vreemdetalenonderwijs verdienen om allerlei redenen minstens evenveel aandacht.

## BIBLIOGRAFIE

- Allen, P., Swain, M., Harley, B. & Cummins, J. (1990) Aspects of classroom treatment: Towards a more comprehensive view of second language education. In: B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (red.): *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. 57-81.
- Baker, C. (1988) *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters: Clevedon/ Philadelphia.
- Balkan, L. (1970) *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruxelles: Aimav.
- Beheydt, L. (1993) Second language learning in Belgium. In: D. Ager, G. Muskens & S. Wright (red.) *Language education for intercultural communication*. Cleveland: Multilingual.
- Beheydt, L. (1994) *Bilingualism for young children*. *Le Langage et l'Homme*, 29, 3, 225-247.
- Beheydt, L. (1997) Tweetalig onderwijs leidt tot dualisering in de samenleving. *Taalschrift 1*, 26-28.
- Beheydt, L. (1998) Tweetalig onderwijs. *Rapports - Het Franse Boek*. 68ste jaargang, nr 2, 85-96.
- Beheydt, L. (1998) Preliminaries to material development for content and language integrated learning. In: D. Marsh & B. Marsland (red.) *CLIL Initiatives for the Millenium*. Jyväskylä.

- Beheydt, L. (2001) Tweektalige scholen: vloek of zegen? In: W. Vandeweghe, e.a. (red.) Polyfonie. *Opstellen voor Paul van Hauwermeiren*. Gent: Mercatorhogeschool.
- Beheydt, L. (2002) Vormgevoeligheid prikkelen in het vreemdetalenonderwijs. In: Ph. Hiligsmann (red.): *Het Nederlands in Frankrijk en in Franstalig België wetenschappelijk en didactisch benaderd*. Lille: Université Charles-de-Gaulle Lille. 421-432.
- Beheydt, L. (2004) Een didactiek voor tweetalig onderwijs. In: Ph. Hiligsmann e.a. (red.) (*te verschijnen*).
- Beheydt, L. & J. Klein (2002) Éducation bilingue et enseignement bilingue. *Le Langage et l'Homme*, vol 37, n°177-186.
- Bibeau, G. (1984) "Tout ce qui brille..." *Langue et société* 12, 46-49.
- Bodde-Alderlieste (1997) Impulsen voor Primary English. *Levende Talen* 530, 313-317.
- Bot, K. de (1997) Nederlands en Engels kunnen goed naast elkaar bestaan. *Taalschrift* 1, 28-29.
- Coleman, L. en B. Weltens (1997) Classroom English. Engels als doeltaal én als instructietaal. *Levende Talen* 530, 274-278.
- Cummins, J. & M. Swain (1986) *Bilingualism in Education*. Longman: London/New York.
- Demeulenaere, I. (2003) *Meertalig basisonderwijs in Franstalig België. Een stand van zaken*. Louvain-la-Neuve.
- Doughty, C. en J. Williams (2000) Pedagogical choices in focus on form. In: C. Doughty en J. Williams (Eds.) *Focus on form in second language acquisition*. 197-261. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H. & M. Burt (1974): A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 253-278.
- Epstein, J (1915) *La pensée et la polyglossie*. Paris.
- Flege, J.E. (1987) A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages? *Applied Linguistics* 8, 162-177.
- Fruhauf, G (1996) *Tweektalig onderwijs en versterkt talenonderwijs*. Rapportage Nota certificering. Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs: Alkmaar.
- Hammerly, H. (1987) The Immersion Approach: Litmus Test of SECOND Language Acquisition through Classroom Communication. *The Modern Language Journal* 71, 4, 395-401.
- Harley, B. en M. Swain (1984) The interlanguage of immersion and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cripers and A.P.R. Howatt (Eds.) *Interlanguage*. 291-311. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lambert, W. (1961) Behavioral Evidence for Contrasting Forms of Bilingualism. Washington D.C. 12th Round table meeting on linguistics and language studies.
- Lee, P. (1996) Cognitive development in bilingual children: a case for bilingual instruction in early childhood education. *The Bilingual Research Journal* 20, 3&4, 499-522.
- Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

- Long, M. (1990) Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Lyster, R. (1987) Speaking Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43, 4, 701-717.
- Lyster, R. (1990) The Role of Analytic Language Teaching in French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review*, 47, 1, 159-176.
- Macnamara, J. (1966) *Bilingualism in primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Moyer, A. (1999) Ultimate attainment in L2 phonology. The Critical Factors of Age, Motivation, and Instruction. *SSLA*, 21, 81-108.
- Patkowski, M.S. (1980) The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language. *Language Learning* 30, 2, 449-468.
- Patkowski, M.S. (1990) Age and Accent in a Second Language: A Reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics* 11, 1, 74-89.
- Peal, E. & W. Lambert (1962) The Relation of Bilingualism tot Intelligence. *Psychological Monographs* 76, 27, 1-23.
- Petitto, L.A. & Kovelman I. (2003) The bilingual paradox. *Learning Languages*. 8, 5-18.
- Rosansky, E. (1975) The Critical Period for the Acquisition of Language. Some Cognitive Developmental Considerations. *Working Papers on Bilingualis*, 6, 93-100
- Schaerlaekens, A.M. (2003) Vloeiend meertalig op je zesde verjaardag. *Taalschrift*.  
<http://taalschrift.org/reportage/000196.html>.
- Skutnab-Kangas, T. & P. Toukomaa (1976) *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning te Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, Tutkimuksia Research Reports 15.
- Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M. (1982) The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. In: S. Krashen, R. Scarcella & M. Long(red.): *Child-language differences in second language acquisition*. Rowley: Newbury House. 13-19.
- Spada, N. (1997) Form-focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Stoddard, S. & B. Wellman (1934) *Child Psychology*. New York: Macmillan.
- Swain, M. (1985) Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass en C.G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. Rowley Mass.: Newbury House.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In: G. Cook & B. Seidlhofer (red.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: O.U.P. , 125-144.
- Swain, M. (2001) Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *The Canadian ModernLanguage Review*, 58, 1, 44-64.



Swain M. en S. Lapkin (1988) Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What's the Connection? *The Modern Language Journal* 73, 2, 150-159.

Thompson, P.M., Giedd J. et al (2000) Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps. *Nature*, 9 maart 2000, 190-193.

Vermeer, A. (1984) Leren leven in twee talen. *Ons Erfdeel*, 4, 565-572.

Vermeer, A. (1992) Eigen en vreemde taal elders. Het gebruik van Nederlands en andere migrantentalen in Canada. *Samenwijs*, 17-21.

Van Oostendorp, M. (2000) Engels zonder tranen. Tweekalig vwo geeft les in het Engels. *Onze Taal* 69/1, 14-15.

Westhoff, G. (1993) Liever lui dan moe. *Levende Talen* 487, 143-147.

# TWEEDETAALONDERRICHT: JURIDISCH KADER EN TAALWETGEVING

---

Ludo M. VENY

Docent aan de Universiteit Gent en de Vrije Universiteit Brussel. Behaalde zijn doctoraat op de regelgeving van de Vlaamse universiteiten, met de thematiek van de onderwijstaal (in het bijzonder de bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap t.a.v. de Brusselse universiteiten). Voert onderzoek in het domein van het bestuursrecht (o.a. de taalwetgeving in bestuurszaken) en in het ruimere kader van het onderwijsrecht.

## 1 Inleiding

1 Deze bijdrage focust op het bevoegdheidsrechtelijke aspect van het taalgebruik in het onderwijs, met andere woorden wie is in het federale België bevoegd om (nieuwe) regels in te voeren met betrekking tot de onderwijstaal. Die bevoegdheidsverdeling inzake de regeling van het taalgebruik is het resultaat van de (eerste) staatshervorming van 1970.

Vooraf worden enkele algemene constitutionele beginselen, o.a. in verband met de taalvrijheid en de taalgebieden, geschetst (Afdeling II). Vervolgens wordt ingegaan op de grondwettelijke regels inzake de onderwijsbevoegdheid van de gemeenschappen enerzijds en de specifieke regeling betreffende de bevoegdheidsverdeling met betrekking tot de regeling van de onderwijstaal in het leerplichtonderwijs en de gevolgen ervan, anderzijds (Afdeling III). Na de bespreking van die grondwettelijke bepalingen volgt een analyse van de voor het Nederlandstalig onderwijs geldende onderwijstaalwet (Afdeling IV) en vervolgens het aspect taalonderwijs (Afdeling V). In Afdeling VI ten slotte wordt onderzocht in welke mate internationale verdragen en het gemeenschapsrecht een impact op de onderwijstaal en het taalonderwijs hebben. Twee bijlagen met de meest relevante regelgeving inzake het taalgebruik in het hoger onderwijs in de Vlaamse en Franse Gemeenschap sluiten deze bijdrage af.

## 2 Enkele constitutionele beginselen inzake taalvrijheid en taalgebruik

### 2.1 Het (vrij) gebruik der talen in België<sup>1</sup>

2 Alvorens uit te weiden over de bevoegdheidsregeling inzake het taalgebruik in het onderwijs, past het vooraf stil te staan bij het beginsel van de taalvrijheid. Volgens de eerste volzin van artikel 30, van de Belgische Grondwet is *'het gebruik van de in België gesproken talen vrij'*. Die grondwetsbepaling wordt aangevuld met een tweede zinsnede waarbij het gebruik van talen niet kan *'worden geregeld dan door de wet en alleen voor handelingen van het openbaar gezag en voor gerechtszaken'*.

3 Voor een goed begrip van dit grondwetsartikel moet een onderscheid worden gemaakt tussen, enerzijds, de particuliere sfeer en, anderzijds, de publieke sfeer.

---

<sup>1</sup> Voor de verdere rechtsleer in verband met dit aspect: J. CLEMENT, *Taalvrijheid, bestuurstaal en minderheidsrechten. Het Belgisch model*, Anwerpen, Interscentia, 2003, 926 p. J. VELAERS, *Het gebruik van de talen*, Brugge, die Keure, 2001, 39-60

Op de eerste plaats kent de Grondwet een vrijheid toe aan de burgers; het vertrekt van het taalgebruik in het privé-leven en impliceert dat burgers vrij de taal kunnen kiezen in het private rechtsverkeer. Anders gesteld, het taalgebruik tussen particulieren onderling is absoluut vrij; hierbij kan worden gedacht aan de persoonlijke levenssfeer, de erediensten, culturele activiteiten en kan dit betrekking hebben op o.a. gesprekken, briefwisseling, telefoon- of e-mailcommunicatie, overeenkomsten, e.d.

Met betrekking tot de vrije zone in de private sfeer komen dus niet alleen de officiële talen in aanmerking, maar evenzeer de dialecten, vreemde talen, enz. In de private sfeer vormt de taalvrijheid bijgevolg een absoluut afweerrecht, in de zin dat ze door de overheid onder geen beding kan worden ingeperkt.

Daarnaast bepaalt het artikel dat in de publieke sfeer de wetgever het taalgebruik kan regelen. Ter verduidelijking kan hier worden beklemtoond dat 'regelen' in dit verband 'beperken' betekent en de wetgever voor de in dit grondwetsartikel, alsmede in artikel 129 GW<sup>2</sup>, vermelde handelingen het gebruik van een welbepaalde taal kan opleggen. Dit doet onmiddellijk de vraag rijzen naar de betekenis die aan de bewoordingen 'door de wet en voor handelingen van het openbaar gezag' moet worden gegeven. Het begrip 'handelingen' verwijst o.m. naar de interne werking van overheidsdiensten, de handelingen tussen overheidsdiensten (bijvoorbeeld briefwisseling) en de akten - reglementen, besluiten, rondzendbrieven, berichten, enz. - die uitgaan van overheidsdiensten. De notie 'openbaar gezag' moet eveneens in ruime zin worden gelezen en omvat de diensten van de Staat, de Vlaamse Gemeenschap, provincies en gemeenten, ... maar ook - naast andere - schooloverheden<sup>3</sup>.

De libellering 'door de wet' verwijst naar de bevoegdheidsverdeling tussen de formele wetgever (de parlementaire assemblees en de Koning) en de uitvoerende macht (het Staatshoofd onder de politieke verantwoordelijkheid van een minister); algemeen wordt aangenomen dat elke afbreuk aan het genot of de uitoefening van een vrijheidsrecht slechts kan worden doorgevoerd door zij die de bevolking vertegenwoordigen, maar de toewijzing van die bevoegdheid aan de wetgever kan evenzeer worden gezien als een reactie op de taalpolitiek van Willem I in de periode 1815-1830. De in artikel 30 vastgestelde legaliteitsvereiste sluit bijgevolg uit dat het taalgebruik zou worden geregeld bij koninklijk besluit; a fortiori kan geen enkele andere (overheids)organisatie regels inzake het gebruik van talen uitvaardigen<sup>4</sup>.

4 Uit de bewoordingen van artikel 30 Grondwet blijkt verder dat de taalvrijheid slechts betrekking heeft op het vrij gebruik van de *in België* gesproken talen; de grondwetsbepaling waarborgt bijgevolg niet de algemene taalvrijheid. Het vrij gebruik van de talen behelst hier de feitelijk in België gesproken talen. Die talen, ook de nationale talen genoemd, worden niet op deze plaats in de Grondwet vermeld, maar kunnen in de private sfeer elke taal impliceren, terwijl de wetgever die in de publieke sfeer beperkend kan vaststellen.

Reeds bij de bespreking van dit artikel in het Nationaal Congres werden voor de handelingen van openbaar gezag en voor gerechtszaken de huidige drie officiële talen - Nederlands, Frans en Duits - naar voren geschoven. Nochtans bevatte de tekst van de Grondwet geen vermelding van die talen, totdat bij de grondwetsherziening van 1967 artikel 189 werd ingevoegd dat vermeldt dat de tekst van de Grondwet in het Nederlands en het Frans is opgesteld. Dit artikel werd in 1991 herzien, waarna het Duits werd toegevoegd. Ook uit de indeling van het grondgebied in taalgebieden<sup>5</sup> kan worden afgeleid dat de bovenvernoemde talen in ons land de enige officiële talen zijn.

---

<sup>2</sup> Hierover infra, nr. 12

<sup>3</sup> Het gegeven dat het vrij onderwijs algemeen als een *functionele openbare dienst* wordt opgevat, doet dit net -voor wat de regeling van het taalgebruik in het onderwijs betreft - eveneens onder de notie 'openbaar gezag' vallen.

<sup>4</sup> Wat dit aspect betreft, moet artikel 30 GW worden samen gelezen met artikel 129 GW; in de aangelegenheden waarvoor de Vlaamse en de Franse Gemeenschap bevoegd zijn om het taalgebruik te regelen (o.a. het onderwijs), moet dit bij decreet en niet bij besluit van de deelregering geschieden. Voor de Duitstalige Gemeenschap, wier bevoegdheid ter zake beperkter is, moet worden verwezen naar artikel 130 van de Grondwet.

<sup>5</sup> Zie hieromtrent infra, nr. 6

Die opvatting wordt ook in de rechtspraak gevolgd. Over het gebruik van het Engels op officiële documenten, meer bepaald de identiteitskaart, heeft de afdeling Administratie van de Raad van State in twee uitspraken geoordeeld dat die taal - in de huidige stand van wetgeving - geen officiële taal is en dus niet voor handelingen van het openbaar gezag mag worden gebruikt.

5 Ter besluit kan erop worden gewezen dat aan artikel 30 van de Belgische Grondwet een evolutieve inhoud kan worden gekoppeld; enerzijds, zal er rekening moeten worden gehouden met de internationale regelgeving - denken we bijvoorbeeld aan het 'Kaderverdrag ter bescherming van nationale minderheden' en het 'Charter inzake regionale en minderheidstalen'<sup>6</sup>- en anderzijds, kunnen in de toekomst ook andere talen als officiële taal worden erkend.

## 2.2 Taalgebieden

6 Artikel 4 van de Grondwet bepaalt dat België vier taalgebieden omvat:

- het Nederlandse taalgebied<sup>7</sup>;
- het Franse taalgebied<sup>8</sup>;
- het tweetalige gebied Brussel-Hoofdstad<sup>9</sup> en
- het Duitse taalgebied<sup>10</sup>.

De grenzen van de vier taalgebieden zijn niet vastgelegd in de Grondwet zelf, maar wel in de artikelen 3 t.e.m. 6 van het koninklijk besluit van 18 juli 1966 op het gebruik van de talen in bestuurszaken<sup>11</sup>. Artikel 4, laatste lid, van de Grondwet vereist voor een wijziging of correctie van die grenzen een wet, aangenomen met een bijzondere meerderheid. Dit veronderstelt bij de goedkeuring van een dergelijke wet een aanwezigheidsquorum van de helft plus één in elke taalgroep, een goedkeuringsquorum van de helft plus één in elke taalgroep en een goedkeu-

---

<sup>6</sup> Beide teksten gelden evenwel nog niet in ons land!

<sup>7</sup> Artikel 3 SWT (samenbrachte wetten taalgebruik) op het gebruik van de talen in bestuurszaken bepaalt:

*"§1. Het Nederlands taalgebied omvat:*

*1° de provinciën Antwerpen, Limburg, Oost-Vlaanderen en West-Vlaanderen;*

*2° het arrondissement Halle-Vilvoorde waarvan sprake in §2;*

*3° het arrondissement Leuven.*

*§2. De andere gemeenten dan die vermeld in artikel 6 worden gescheiden van het administratief arrondissement Brussel en door de Koning ingedeeld in een nieuw administratief arrondissement met als hoofdplaatsen Halle en Vilvoorde.*

*De administratieve arrondissementen Brussel-Hoofdstad en Halle-Vilvoorde vormen samen één kiesarrondissement met Brussel als hoofdplaats, voor de parlementsverkiezingen".*

<sup>8</sup> Artikel 4 SWT op het gebruik van de talen in bestuurszaken bepaalt:

*"Het Franse taalgebied omvat:*

*1° de provinciën Henegouwen, Luxemburg en Namen;*

*2° de provincie Luik, behalve de gemeenten vermeld in artikel 5;*

*3° het arrondissement Nijvel".*

<sup>9</sup> Artikel 6 SWT op het gebruik van de talen in bestuurszaken bepaalt:

*"Er wordt een administratief arrondissement opgericht dat "Brussel-Hoofdstad" wordt genoemd en dat volgende gemeenten omvat: Anderlecht, Brussel, Elsene, Etterbeek, Evere, Ganshoren, Jette, Koekelberg, Oudergem, Schaarbeek, Sint-Agatha-Berchem, Sint-Gillis, Sint-Jans-Molenbeek, Sint-Joost-ten-Node, Sint-Lambrechts-Woluwe, Sint-Pieters-Woluwe, Ukkel, Vorst en Watermaal-Bosvoorde. Dit administratief arrondissement heeft Brussel als hoofdplaats".*

<sup>10</sup> Artikel 5 SWT op het gebruik van de talen in bestuurszaken bepaalt:

*"Het Duitse taalgebied omvat de gemeenten: Eupen, Eynatten, Hauset, Hergenrath, Kalmis, Kettenis, Lontzen, Neu-Moresnet, Raeren, Walhorn, Amel, Bullingen, Butgenbach, Crombach, Elsenborn, Heppenbach, Lommersweiler, Manderfeld, Meyerode, Recht, Reuland, Rocherath, Sankt-Vith, Schoenberg en Thommen".*

<sup>11</sup> Dit koninklijk besluit coördineert de Taalgrenswet van 8 november 1962 en de Bestuurstaalwet van 2 augustus 1962 en wordt hierna aangehaald als SWT (samenbrachte wetten taalgebruik).

ringsquorum van twee derden over de beide taalgroepen, en dit zowel in de Kamer van volksvertegenwoordigers als in de Senaat.

**7** Met de indeling in taalgebieden heeft de grondwetgever de tweetaligheid van Brussel-Hoofdstad en de ééntaligheid van de andere drie taalgebieden willen bevestigen; uit artikel 4 Grondwet volgt slechts de waarborg van de voorrang van de (bestuurs)taal van het ééntalig gebied, maar uit het artikel kunnen rechtstreeks geen verplichtingen inzake taalgebruik of taalkennis worden afgeleid.

Bovendien begrenst de indeling van het Belgische grondgebied in taalgebieden de regeling van het taalgebruik door de federale wetgever op grond van artikel 30 van de Grondwet en de decreetgevers op grond van de artikelen 129 en 130 GW.

**8** Te beklemtonen valt dat de taalgebieden een loutere indeling van het grondgebied behelst, waaraan weliswaar bepaalde rechtsgevolgen voor het vrij gebruik van talen in de publieke sfeer kleven. Wel wordt deze rechtsfiguur gebruikt om de territoriale bevoegdheid van de Gemeenschappen (en de Gewesten) af te bakenen; dit behelst, met andere woorden, de begrenzing van de territoriale gelding van de decreten.

### **3 De gemeenschappen en hun bevoegdheden inzake onderwijs**

**9** Met betrekking tot de bevoegdheden van de gemeenschappen moet, in het kader van de hier behandelde problematiek, gewezen worden op het belangrijke onderscheid tussen - enerzijds - hun onderwijsbevoegdheid (artikel 127, §1, 2° GW voor de Vlaamse en de Franse Gemeenschap, juncto artikel 130, §1, 3° GW voor de Duitstalige Gemeenschap) en – anderzijds - hun onderwijstaalbevoegdheid (artikel 129, §1, 2° voor de Vlaamse en de Franse Gemeenschap, juncto artikel 130, §1, 5° GW voor de Duitstalige Gemeenschap)<sup>12</sup>.

Ter zake kan eveneens worden aangestipt dat gemeenschappen slechts over toegewezen bevoegdheden beschikken; dit houdt in dat voor zoverre een bepaalde aangelegenheid niet aan de gemeenschappen is overgedragen, zij geen rechtsregels - hetzij decreten, hetzij besluiten van de regering - ten aanzien van die materie kunnen uitvaardigen. Dit beginsel geldt voor zowel de materiële bevoegdheid (bijvoorbeeld het onderwijs) als de territoriale bevoegdheid (bijvoorbeeld territoriale geldingskracht van een onderwijsdecreet).

#### **3.1 De onderwijsbevoegdheid**

**10** Artikel 127, §1, 2° Grondwet kent aan de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap de bevoegdheid inzake het onderwijs toe, met uitsluiting van:

- de bepaling van het begin en het einde van de leerplicht;
- de minimale voorwaarden voor het uitreiken van de diploma's;
- de pensioenregeling.

Artikel 130, §1, 3°, Grondwet verleent aan de Duitstalige Gemeenschap dezelfde bevoegdheid.

Als algemene regel kan worden gesteld dat sinds de grondwetsherziening van 17 juli 1988, waarbij het onderwijs werd gecommunautariseerd, die uitzonderingen limitatief moeten worden geïnterpreteerd. De bevoegdheid van de gemeenschappen omvat bijgevolg alle aspecten van het onderwijs, inclusief de regeling van het tweede- en

---

<sup>12</sup> Voor verdere rechtsleer in verband met deze afdeling: A. ALEN en K. MUYLLE, *Compendium van het Belgisch Staatsrecht*, Diegem, Kluwer, 2003, 253-254 en 370-372; J. VANDE LANOTTE en G. GOEDERTIER, *Overzicht van het publiek recht*, Brugge, die keure, 2001, 1085 e.v. en 1090 e.v.; L. VENY, S. CASTELAIN en B. VERBEECK, *Grondslagen van Publiekrecht*, Brugge Vanden Broele, 2003, 176 e.v.; J. VELAERS, *De Grondwet en de Raad van State. Afdeling wetgeving*, Antwerpen, Maklu, 399-412 en 423-426.

derdetailonderricht, maar met uitsluitel van de uitzonderingen die bij federale wet voor het ganse Belgische grondgebied worden vastgelegd<sup>13</sup>.

**11** De hierboven bedoelde onderwijsdecreten hebben kracht van wet, d.w.z. gelden of zijn van toepassing, respectievelijk in het Nederlandse taalgebied en in het Franse taalgebied, alsmede ten aanzien van de instellingen gevestigd in het tweetalige gebied Brussel-Hoofdstad die, wegens hun activiteiten moeten worden beschouwd als uitsluitend te behoren tot de ene of de andere gemeenschap<sup>14</sup>.

De onderwijsdecreten van de Duitstalige Gemeenschap hebben uitsluitend kracht van wet in het Duitse taalgebied.

### 3.2 De bevoegdheid inzake de regeling van de onderwijstaal

**12** Artikel 129, §1, van de Grondwet<sup>15</sup> verleent aan de Vlaamse en Franse Gemeenschap ‘*de bevoegdheid om, bij uitsluiting van de federale wetgever, ieder wat hen betreft, bij decreet het gebruik van de talen te regelen voor:*

- *de bestuurszaken;*
- *het onderwijs in de door de overheid opgerichte, gesubsidieerde of erkende instellingen;*
- *de sociale betrekkingen tussen de werkgevers en hun personeel, alsmede de door de wet en de verordeningen voorgeschreven akten en bescheiden van de ondernemingen’.*

Op te merken valt dat de bevoegdheid van de Duitstalige Gemeenschap met betrekking tot de regeling van het taalgebruik beperkter is; artikel 130, §1, 5° GW gewaagt enkel van het onderwijs, en dit pas sinds de grondwetsherziening van 20 mei 1997, maar heeft wel dezelfde draagwijdte als de overeenstemmende bevoegdheid van beide andere gemeenschappen.

De gemeenschappen zijn aldus bevoegd voor het taalgebruik in het onderwijs, met dien verstande dat die bevoegdheid beperkt is tot “*de door de overheid ingestelde, gesubsidieerde of erkende inrichtingen*”<sup>16</sup>. Een dergelijke bevoegdheidsomschrijving houdt in dat de gemeenschappen niet bevoegd zijn voor de regeling van het taalgebruik in het onderwijs in inrichtingen die niet door de overheid zijn ingesteld, gesubsidieerd of erkend, zoals bijvoorbeeld louter privaat onderwijs.

Uit de lezing van artikelen 129, §1, 2°, en 130, §1, 5°, Grondwet volgt eveneens dat de gemeenschappen niet bevoegd zijn om rechtstreeks aan de ouders verplichtingen op te leggen inzake de onderwijstaal. Zo kunnen de ouders, in het kader van thuisonderwijs, niet worden verplicht om les te geven in een bepaalde taal of nog worden verplicht hun kinderen naar instellingen te sturen die het onderwijs in een bepaalde taal verstrekken. De ouderlijke keuzevrijheid moet dienaangaande volledig worden gerespecteerd.

De gemeenschappen zijn derhalve slechts gerechtigd om de bevoegdheid over de onderwijstaal uit te oefenen ten aanzien van de onderwijsinrichtingen. Op grond van de voormelde grondwetsartikelen bezitten de gemeenschappen de bevoegdheid om te bepalen in welke taal het onderwijs wordt verstrekt in de door de overheid ingestelde, gesubsidieerde of erkende inrichtingen, alsook om de taalregeling in de organisatie van het onderwijs en voor het uitreiken van diploma's vast te stellen.

---

<sup>13</sup> Ter verduidelijking een voorbeeld: behoudens de vaststelling van het begin en het einde van de leerplicht, behoren de andere aspecten die met die leerplicht verband houden tot de normeringbevoegdheid van de gemeenschappen.

<sup>14</sup> Artikel 127, §2, van de Grondwet.

<sup>15</sup> Ingevoegd in de Grondwet bij de eerste staats hervorming van 1970; hierover ten gronde J. VELAERS, *Taalgebruik, o.c.*, 63 e.v.

<sup>16</sup> Voor de staats hervorming van 1970 was het taalgebruik in dit onderwijs geregeld door artikel 30 Grondwet als een “*handeling van het openbaar gezag*”.

**13** In tegenstelling tot de onderwijsdecreten hebben decreten inzake het taalgebruik in het onderwijs bij toepassing van artikel 129, §2, GW slechts kracht van wet, respectievelijk in het Nederlandse taalgebied en in het Franse taalgebied, met uitzondering van ‘de gemeenten of groepen van gemeenten palend aan een ander taalgebied en waar de wet het gebruik van een andere taal dan die van het gebied waarin zij gelegen zijn, voorschrijft of toelaat’. Bovendien kan voor die gemeenten in de bepalingen betreffende het gebruik van de talen in onder andere het onderwijs geen verandering worden aangebracht dan bij een wet met een bijzondere meerderheid.

Artikel 130, §1, 5°, Grondwet geeft aan de Duitstalige Gemeenschap het recht om bij decreet het gebruik van de talen voor het onderwijs in de door de overheid opgerichte, gesubsidieerde of erkende instellingen te regelen, terwijl haar decreten kracht van wet hebben in het Duitse taalgebied.

Uit de artikelen 129, §2, en 130, §2, van de Grondwet volgt derhalve eveneens een duidelijke territoriale afbakening van de bevoegdheid van de federale staat en de gemeenschappen. De federale wetgever is (blijft) bevoegd om de in artikel 129, §1, GW bepaalde aangelegenheden te regelen voor het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad, het Duitse taalgebied<sup>17</sup>, de gemeenten met taalfaciliteiten en de door artikel 129, §2, GW bedoelde diensten en instellingen. De federale wetgever beschikt over de territoriale residuaire bevoegdheid en is derhalve niet beperkt tot de aangelegenheden die in artikel 30 van de Grondwet worden vermeld<sup>18</sup>.

In concreto houdt dit in dat de federale wetgever, bij wet met bijzondere meerderheid, bevoegd blijft voor de regeling van het taalgebruik voor de onderwijsinstellingen gevestigd in

- 1) het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad,
- 2) de faciliteitengemeenten en
- 3) het Duitse taalgebied.

Het territorialiteitsbeginsel, zoals dit voortvloeit uit de voormelde grondwetsbepalingen, sluit a fortiori dus elke bevoegdheid van een gemeenschap uit in een ander taalgebied, ofschoon de Franse Gemeenschap dit beginsel lange tijd niet heeft aanvaard. Het betreft echter een exclusieve bevoegdheidsuitoefening; voor iedere concrete aangelegenheid bestaat slechts één bevoegde wet- of decreetgever.

### **3.3 Bij wijze van tussenbesluit**

**14** In de huidige stand van constitutionele wetgeving kan de Vlaamse Gemeenschap bij decreet:

- het onderwijs regelen voor alle onderwijsinstellingen gevestigd in het Nederlandse taalgebied (Vlaanderen) en voor het Nederlandstalig onderwijs in het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad (de zogenaamde negentien gemeenten);
- de onderwijstaal vaststellen voor de onderwijsinstellingen in het Nederlandstalig taalgebied, met uitzondering van de faciliteitengemeenten;

en regelt de federale wetgever, bij bijzondere meerderheidswet, het taalgebruik in de onderwijsinstellingen in de faciliteitengemeenten en het Nederlandstalig en het Franstalig onderwijs in het tweetalig gebied Brussel.

## **4 De onderwijstaalwet**

**15** De vorige afdeling behandelde de complexe problematiek betreffende de grondwettelijke territoriale bevoegdheidsverdeling in verband met de regeling van het taalgebruik in het onderwijs. Hieronder wordt vervol-

---

<sup>17</sup> In andere aangelegenheden dan het onderwijs.

<sup>18</sup> Noch de Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie, noch het Brussels Hoofdstedelijk Gewest beschikken over enige bevoegdheid inzake de regeling van het taalgebruik in het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad.

gens een status quaestionis gegeven van de huidig geldende taalregeling in het onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap.

**16** Onverminderd de bevoegdheden van de gemeenschappen terzake, bepaalt de wet van 30 juli 1963 houdende taalregeling in het onderwijs<sup>19</sup> vandaag nog steeds de taalregeling in de officiële en gesubsidieerde of erkende vrije inrichtingen van het kleuter-, lager, middelbaar, normaal, technisch, kunst- of buitengewoon onderwijs en dit zowel in de Vlaamse als in de Franse en Duitstalige Gemeenschap<sup>20</sup>.

De onderwijstaal in het Nederlandse taalgebied is het Nederlands, in het Franse taalgebied het Frans en het Duitse taalgebied het Duits<sup>21</sup>, de uitzonderingen op die regeling worden bepaald in de artikelen 6 t.e.m. 8 Onderwijstaalwet.

In het tweetalige gebied Brussel-Hoofdstad is de onderwijstaal afhankelijk van de keuze van het gezinshoofd tussen het Nederlands of het Frans, indien het gezinshoofd op het grondgebied van het administratief arrondissement Brussel-Hoofdstad verblijft. Volledigheidshalve kan hierbij worden opgemerkt dat scholen die tot een verschillend taalstelsel behoren niet onder eenzelfde directie kunnen vallen en dat zij afhangen van de inspectie van hun taalstelsel.

**17** Met het oog op de bescherming van hun respectieve taalminoriteit worden drie categorieën gemeenten met een speciale regeling begiftigd<sup>22</sup>, met name:

- de taalgrensgemeenten<sup>23</sup>;
- de gemeenten uit het Duitse taalgebied;
- de “gemeenten uit het Malmédyse”<sup>24</sup>;
- de gemeenten Baelen, Gemmenich, Hendrik-Kapelle, Homburg, Membach, Montzen, Moresnet, Sippenaeken, Welkenraedt.

In de gemeenten met een speciale onderwijstaalregeling mag het kleuter- en lager onderwijs aan de kinderen worden verstrekt in een andere landstaal dan die van het taalgebied waar de onderwijsinstelling gevestigd is, in zoverre die taal de moedertaal of gebruikelijke taal is van het kind en indien het gezinshoofd in één van die gemeenten verblijft<sup>25</sup>.

---

<sup>19</sup> Artikel 1, eerste lid, Wet 30 juli 1963 houdende taalregeling in het onderwijs, *B.S.* 22 augustus 1963 (hierna Onderwijstaalwet). Nochtans vallen de inrichtingen gevestigd in de gemeenten opgesomd in artikel 7, §1, SWT op het gebruik van de talen in bestuurszaken, wat de onderwijstaal en het tweede taalonderricht betreft, onder de beschikkingen van §3 van ditzelfde artikel (artikel 1, tweede lid, Onderwijstaalwet)

<sup>20</sup> Enkel de Franse Gemeenschap heeft één maal van haar bevoegdheid terzake gebruikt gemaakt en dit met het oog op de wijziging van artikel 9, twee lid, Onderwijstaalwet om in de scholen in het Franse taalgebied als tweede taal het Nederlands, het Duits of het Engels mogelijk te maken.

<sup>21</sup> Artikel 4 Onderwijstaalwet.

<sup>22</sup> Artikel 3 Onderwijstaalwet.

<sup>23</sup> Dit zijn de gemeenten: Komen, Houtem, Neerwaasten, Waasten, Ploegsteert, Mesen, Moeskroen, Lowingen, Herseeuw, Dottenijs, Spiere, Helkijn, Ronse, Vloesberg, Bever, Mark, Edingen, Lettelingen, Herstappe, Moelingen, 's-Gravenvoeren, Sint-Martens-Voeren, Sint-Pieters-Voeren, Remersdaal, Teuven.

<sup>24</sup> Met name de gemeenten Malmédy, Bellevaux-Ligneuville, Bevercé, Faymonville, Robertville en Weismes.

<sup>25</sup> Artikel 6 Onderwijstaalwet. Voor de verdere voorwaarden, zie artikel 4 van de Schoolpactwet van 29 mei 1959 tot wijziging van de wetgeving betreffende het kleuter-, lager, middelbaar, normaal, technisch en kunstonderwijs.



Voor de in het Duitse taalgebied gevestigde instellingen en onder de door de Raad van de Duitse Gemeenschap bepaalde voorwaarden<sup>26</sup>, kan een gedeelte van het programma vanaf het derde studiejaar van het lager onderwijs gegeven worden:

- in het Frans in de lagere, middelbare en hogere scholen met het Duits als voertaal;
- in het Duits in de lagere scholen met het Frans als voertaal<sup>27</sup>.

## 5 (TWEEDE)TAALONDERWIJS

### 5.1 Situering van het tweedetaalonderwijs

**18** De onderwijstaal, i.e. de taal waarin het onderwijs wordt ingericht, moet duidelijk worden onderscheiden van het zogenaamde tweedetaalonderricht, wat een onderdeel van het curriculum vormt.

Het onderricht van de tweede taal mag in het lager onderwijs worden ingericht van het vijfde leerjaar af, naar rata van ten hoogste drie uren per week. De tweede taal is:

- in het Nederlandse taalgebied: het Frans;
- in het Franse taalgebied: het Nederlands, het Duits of het Engels;
- in het Duitse taalgebied: het Frans in de Duitstalige scholen, het Duits in de Franstalige scholen<sup>28</sup>.

In de in artikel 3, 2°, Onderwijstaalwet<sup>29</sup> bedoelde gemeenten mag dat onderricht echter reeds worden ingericht vanaf het eerste leerjaar.

Het tweedetaalonderwijs is dan weer verplicht in de lagere scholen van het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad en de gemeenten met een speciale onderwijstaalregeling:

- het onderwijs in een tweede taal mag in het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad vanaf het eerste leerjaar lager onderwijs worden ingericht en is dan, al naargelang de onderwijstaal, het Frans of het Nederlands;
- de tweede taal mag het Duits zijn in de arrondissementen Verviers, Bastenaken en Aarlen;
- in de taalgrensgemeenten vermeld in artikel 3, 1°, Onderwijstaalwet, mag in het middelbaar onderwijs een aantal vakken worden onderricht in de tweede taal<sup>30</sup>.

### 5.2 De "onderwijstaal" versus "te onderwijzen (tweede) taal"

**19** In het vorige randnummer is reeds gewezen op het essentiële onderscheid tussen de onderwijstaal (bevoegdheid inzake de regeling van het taalgebruik in het onderwijs) en het tweedetaalonderwijs (zuivere onderwijsbevoegdheid). Dit niet onbelangrijke onderscheid heeft immers belangrijke consequenties, in het bijzonder voor de (territoriale) bevoegdheid van de gemeenschappen.

De materiële onderwijsbevoegdheid van de gemeenschappen is gesteund op de artikelen 127, §1, 2°, en 130, §1, 3°, van de Grondwet, terwijl hun territoriale bevoegdheid ter zake een rechtsgrond vindt in de artikelen 127, §2,

---

<sup>26</sup> In de huidige stand van wetgeving en tot de Duitstalige Gemeenschap van de normerende bevoegdheid inzake de onderwijstaal heeft gebruik gemaakt, worden de reglementaire besluiten van de Raad van de Duitse Gemeenschap, overeenkomstig artikel 8, tweede lid, Onderwijstaalwet, door de regering binnen zes maanden wel aan de federale Wetgevende Kamers ter bekrachtiging voorgelegd en treden pas in werking nadat zij kracht van wet hebben gekregen.

<sup>27</sup> Cf. KB van 30 november 1966 tot regeling van het onderwijs in het Frans in de Duitstalige scholen en in het Duits in de Franstalige scholen van de gemeenten van het Duitse taalgebied, *BS* 3 december 1962.

<sup>28</sup> Artikel 9 Onderwijstaalwet.

<sup>29</sup> Artikel 10 Onderwijstaalwet; voor die vakken vormt de tweede taal derhalve de onderwijstaal.

<sup>30</sup> Dit zijn de gemeenten in het Duitse taalgebied.

en 130, §2, GW; de materiële bevoegdheid van de gemeenschappen met betrekking tot de regeling van het taalgebruik in het onderwijs wordt dan weer geregeld in de artikelen 129, §1, 2°, en 130, §1, 5°, van de Grondwet, terwijl de territoriale bevoegdheid voor dit aspect het voorwerp vormt van de artikelen 129, §2, en artikel 130, §2, GW.

Er kan nogmaals in herinnering worden gebracht dat beide onderscheiden bevoegdheden een verschillend territoriaal toepassingsgebied kennen. De onderwijsbevoegdheid wordt door de gemeenschappen uitgeoefend in het eigen taalgebied en bovendien voor de Vlaamse en Franstalige Gemeenschap in het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad t.a.v. de respectievelijk Nederlandstalige en Franstalige onderwijsinstellingen. Daarentegen wordt de bevoegdheid inzake de onderwijstaal slechts uitgeoefend in het eigen taalgebied, met uitsluiting bovendien van de faciliteitengemeenten, de taalgrens- en randgemeenten waar de wet het gebruik van een andere taal dan die van het gebied waarin zij gelegen zijn, toestaat.

Het komt aan de federale wetgever toe de onderwijstaal in het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad en in de faciliteitengemeenten te regelen, maar niet het tweedetaalonderwijs wat onder de materiële onderwijsbevoegdheid van de Vlaamse, respectievelijk de Franse Gemeenschap valt. Het betreft hier een residuaire materiële en territoriale bevoegdheid van de federale wetgever die zijn rechtsgrond vindt in artikel 30 van de Grondwet, ofschoon dit grondwetsartikel dienaangaande stilzwijgend is.

**20** De Raad van State, afdeling Wetgeving heeft het onderscheid tussen onderwijs en onderwijstaal enkele malen verduidelijkt. Er is een verschil tussen, enerzijds, de taal die wordt gebruikt voor het onderwijs en, anderzijds, de taal die op het leerprogramma voorkomt. Het vastleggen van de taal waarin het onderwijs wordt gegeven behoort tot de bevoegdheid met betrekking tot de onderwijs, terwijl het voorschrijven van het onderwijs van een bepaalde taal niet tot de onderwijstaalbevoegdheid behoort maar wel tot de onderwijsbevoegdheid.

Eenvoudigweg kan worden gesteld dat de taal waarin wordt onderwezen de onderwijstaal is, terwijl de taal die wordt onderwezen een onderwijsaangelegenheid betreft. Aldus oefenen de gemeenschappen bij het vastleggen van onderwijsprogramma's en de daarbij horende verplichte en facultatieve taalvakken hun onderwijsbevoegdheid uit en niet hun bevoegdheid inzake de regeling van het taalgebruik in het onderwijs.

Het feit dat de artikelen 9 t.e.m. 11 Onderwijstaalwet van 30 juli 1963 (Hoofdstuk III) nog een regeling bevatten met betrekking tot het tweedetaalonderwijs, is irrelevant aangezien de bevoegdheidsverdeling pas in 1970 tot stand is gekomen. Legistiek komt het sindsdien de gemeenschappen toe, hetzij Hoofdstuk III van de Onderwijstaalwet aan te passen, hetzij het tweedetaalonderwijs bij decreet te reglementeren.

**21** Eenzelfde opvatting kan worden aangehouden voor het onderdompelingsonderwijs<sup>31</sup>; indien dit zou worden gekwalificeerd als 'onderwijsaangelegenheid'<sup>32</sup>, dan kunnen de Vlaamse en Franse Gemeenschap regels uitvaardigen die zowel gelden in hun taalgebied als de Nederlandstalige, respectievelijk Franstalige onderwijsinstellingen in het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad en bepaalt elk van hen autonoom het leerprogramma en curriculum. Het is dan perfect denkbaar dat een gemeenschap, bijvoorbeeld de Vlaamse, afwijkt van de huidige regeling van artikel 9 Onderwijstaalwet en een andere taal dan het Frans als tweede taalonderwijs naar voren schuift, het maximum aantal verhoogt en dit onderwijs reeds vanaf het eerste leerjaar laat aanvangen.

Wordt het onderdompelingsonderwijs daarentegen als een aspect van de onderwijstaal opgevat, omdat het programma in een andere taal dan de normale onderwijstaal wordt verstrekt, dan is bijvoorbeeld de Vlaamse Ge-

---

<sup>31</sup> De Franse Gemeenschap voorziet eveneens in een onderdompeling in het taalonderricht, zie het Decr. Fr. Gem. van 17 juli 2003 houdende algemene bepalingen betreffende het onderricht in een taal via onderdompeling en verschillende maatregelen inzake onderwijs, *BS* 28 augustus 2003.

<sup>32</sup> Zoals de afdeling Wetgeving van de Raad van State in haar advies met betrekking tot het OETC heeft geoordeeld, zie *infra*, nr. 22.

meenschap slechts bevoegd dit te regelen voor de onderwijsinstellingen in het Nederlandse taalgebied, met uitzondering dan nog van de scholen gelegen in de faciliteitengemeenten. Voor die onderwijsinstellingen en voor de Brusselse scholen zou dan in beginsel de federale wetgever moeten legifereren. Hypothetisch behoort het dan tot de mogelijkheden dat een verschillende regeling door beide regelgevers zou worden uitgevaardigd.

### 5.3 Relativiteit van het onderscheid tussen "onderwijstaal" en "te onderwijzen (tweede) taal"

22 Het onderscheid tussen de onderwijstaal en de te onderwijzen taal mag dan al niet onbelangrijk zijn, de grens tussen beide begrippen is niet altijd even scherp te trekken. Zo heeft de Raad van State het voorstel om binnen het kader van het opgelegde leerprogramma voor kinderen van vreemde afkomst, een aantal lessen in de eigen moedertaal en over de eigen cultuur in te richten met de bedoeling de integratie van de inwijkelingen te bevorderen en het onderwijs te verbeteren (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur; OETC), gekwalificeerd als een onderwijsmaatregel en niet als een onderwijstaalmaterie<sup>33</sup>.

Bij het uitwerken van de regeling van de onderwijstaal voor de universiteiten heeft de Raad van State, afdeling Wetgeving, eveneens een "pragmatisch" standpunt ingenomen t.a.v. de Vrije Universiteit Brussel en de Katholieke Universiteit Brussel die gelegen zijn in het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad<sup>34</sup>. Prof. J. VELAERS<sup>35</sup> meent dat de Raad van State, afdeling Wetgeving, weliswaar blijkt geeft van creativiteit maar eigenlijk ingaat tegen de grondwettelijke bevoegdheidsverdeling.

Dit pragmatisch standpunt biedt evenwel meer mogelijkheden om voldoening te schenken indien de gemeenschappen een ruimere meer- en anderstaligheid in het onderwijs nastreven zonder de Onderwijstaalwet te willen wijzigen.

## 6 INTERNATIONALE BEPALINGEN

### 6.1 EVRM en BUPO

23 De toetsing van de wetgeving betreffende de onderwijstaal aan het Europees Verdrag ter Bescherming van de Rechten van de Mens (EVRM) - dat als dusdanig weliswaar niet expliciet de taalvrijheid waarborgt, maar enkele specifieke taalrechten waarborgt in de artikelen 5 (bescherming van de persoonlijke vrijheid) en 6 (behoorlijke rechtsbedeling) - heeft tot op heden nog geen schending opgeleverd.

---

<sup>33</sup> De Vlor heeft in een advies van 15 juni 1999 gepleit om OETC (opnieuw) meer kansen te geven. Op 22 december 1999 heeft de Vlaamse minister van Onderwijs een rondzendbrief "Onderwijsbeleid voor migranten. Maatregelen voor het schooljaar 2000-2001 en het schooljaar 2001-2002" uitgestuurd. Om taalachterstand van migranten en anderstalige nieuwkomers weg te werken en gelijke kansen te bewerkstelligen wordt op heden gewerkt onder het stelsel van het B.Vl.reg. van 19 juli 2002 betreffende het geïntegreerd ondersteuningsaanbod in het gewoon basisonderwijs en van het B.Vl.reg. van 24 mei 2002 inzake de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs. Hierover specifiek ook R. VERSTEGEN, "Onderwijstaal en taalonderwijs in het onderwijs voor migranten", *TORB* 1997-98, 329 e.v.; M. VERLOT, "Allochtonen anderstaligheid in de Vlaamse en Franse Gemeenschap van België", *TORB* 2000-2001, 1-17.

<sup>34</sup> De bevoegdheidsregeling ex artikel 129, §1, 2°, juncto artikel 129, §2, GW geldt zowel voor het basis-, secundair als het hoger onderwijs; de regeling met betrekking tot de onderwijstaal aan de universiteiten vormt wel niet het voorwerp van de Onderwijstaalwet van 30 juli 1963, maar is geregeld in het Decreet van 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen, *BS* 14 augustus 2003 (opgenomen in bijlage 1; voor het hoger onderwijs in de Franse Gemeenschap, zie bijlage 2).

<sup>35</sup> J. VELAERS, *Taalgebruik, o.c.*, 104.

Hetzelfde geldt voor artikel 19 BUPO<sup>36</sup> als artikel 27 BUPO (in de zin van de bescherming van een minderheid).

## 6.2 De Europese Migratierichtlijn van 25 juli 1977

### 6.2.1 Situering

**24** De Europese Richtlijn van 25 juli 1977 inzake het onderwijs aan de kinderen van migrerende werknemers (77/486/EEG)<sup>37</sup> specificiert artikel 12 van de EEG-Verordening van 15 oktober 1968 betreffende het vrij verkeer van werknemers binnen de Gemeenschap: *“De kinderen van een onderdaan van een Lid-Staat, die op het grondgebied van een andere Lid-Staat arbeid verricht of heeft verricht, worden, indien zij aldaar woonachtig zijn, onder dezelfde voorwaarden als de eigen onderdanen van deze Staat toegelaten tot het algemeen onderwijs, het leerlingstelsel en de beroepsopleiding. De Lid-Staten moedigen de initiatieven aan, waardoor deze kinderen dit onderwijs in zo gunstig mogelijke omstandigheden kunnen volgen”*.

De Migratierichtlijn is de aanzet tot het uitwerken van onthaalonderwijs (artikel 2) en onderwijs in eigen taal en cultuur (artikel 3). Artikel 2 van de Migratierichtlijn bepaalt dat de Lid-Staten passende maatregelen nemen opdat op hun grondgebied ten behoeve van de leerplichtige kinderen van een andere (Lid-)Staat kosteloos onderwijs wordt geboden dat aan de specifieke behoeften van die kinderen voldoet om (één van) de officiële talen van de ontvangende Lid-Staat aan te leren.

Artikel 3 van de Migratierichtlijn stelt dat de Lid-Staten in samenwerking met de staten van oorsprong passende maatregelen nemen om te bevorderen dat in coördinatie met het normaal onderwijs, aan de leerplichtige kinderen van een andere (Lid-)Staat onderwijs in de moedertaal en cultuur van het land van oorsprong wordt versterkt.

### 6.2.2 Onthaalonderwijs

**25** Artikel 5, §1, II, 3°, B.W.H.I. verleent aan de gemeenschap de bevoegdheid inzake het beleid inzake onthaal en integratie van inwijkelingen.

Anderstalig onderwijs is mogelijk voor anderstalige nieuwkomers. Het onthaalonderwijs in de Vlaamse Gemeenschap strekt ertoe Nederlandsonkundige leerlingen op te vangen, hen zo snel mogelijk Nederlands te leren en hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij hun intrinsieke capaciteiten<sup>38</sup>. Om in aanmerking te komen als anderstalige nieuwkomer moeten de volgende voorwaarden wel zijn vervuld:

- niet in het bezit zijn van de Belgische of Nederlandse nationaliteit;
- het Nederlands niet als moedertaal hebben;
- geen volledig schooljaar onderwijs hebben gevolgd in een onderwijsinstelling met het Nederlands als onderwijstaal;
- de onderwijstaal onvoldoende beheersen om met goed gevolg de lessen bij te wonen in een instelling met het Nederlands als onderwijstaal;
- uiterlijk op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar enerzijds minstens 12 jaar zijn en anderzijds geen 18 jaar geworden zijn<sup>39</sup>.

---

<sup>36</sup> VN-Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke Rechten van 19 december 1966.

<sup>37</sup> Hierna aangehaald als Migratierichtlijn.

<sup>38</sup> Artikel 2, 2°, B. VI. Reg. 24 mei 2002 inzake de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs, *B.S.* 11 augustus 2002.

<sup>39</sup> Artikel 2, 1°, B. VI. Reg. 24 mei 2002 inzake de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs, *B.S.* 11 augustus 2002.

Het onthaalonderwijs in de Vlaamse Gemeenschap kadert in het primair inburgeringstraject voor de minderjarige anderstalige nieuwkomers<sup>40</sup>.

**26** In het basisonderwijs vormt artikel 138, 3°, Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 en het besluit van de Vlaamse regering van 17 juni 1997 betreffende de personeelsformatie in het gewoon basisonderwijs (artikelen 21 t.e.m. 23) de rechtsgrond voor het onthaalonderwijs.

Het onthaalonderwijs van de Franse Gemeenschap is geregeld bij het decreet van 14 juni 2001 betreffende de integratie van nieuwkomers in het onderwijs dat door de Franse Gemeenschap is ingericht of gesubsidieerd<sup>41</sup>. Ook de Duitstalige Gemeenschap organiseert onthaalonderwijs in de vorm van een overgangsklas om de onderwijstaal aan te leren<sup>42</sup>.

### 6.2.3 OETC

**27** Het onderwijs in eigen taal en cultuur wordt in de Vlaamse Gemeenschap ondersteund door omzendbrieven. Het OETC vereist echter een wijziging van de wetgeving inzake de onderwijstaal om juridisch steek te houden. Op heden moet gezegd worden dat het OETC op zijn minst “*op gespannen voet*” staat met de onderwijs-taalwetgeving. Uit de bovenstaande bespreking van de bevoegdheidsverdeling blijkt dat de Vlaamse Gemeenschap bevoegd is om deze aanpassingen aan te brengen met de territoriale bevoegdheidsbeperking evenwel.

Voor Brussel-Hoofdstad en de gemeenten met een bijzonder statuut blijft de federale wetgever bevoegd. Een wetgevend optreden van de federale staat lijkt best plaats te vinden na het sluiten van samenwerkingsakkoorden met de gemeenschappen zoals reeds in de rechtsleer is gesuggereerd.

Om taalachterstand weg te werken en gelijke kansen te bewerkstelligen wordt op heden gewerkt onder het stelsel van het B.VI.reg. 19 juli 2002 betreffende het geïntegreerd ondersteuningsaanbod in het gewoon basisonderwijs.

---

<sup>40</sup> Artikelen 17 t.e.m. 21 Decr. VI. Parl. 28 februari 2003 betreffende het Vlaams inburgeringsbeleid, *B.S.* 8 mei 2003.

<sup>41</sup> Decr. Fr. Gem. R. 14 juni 2001 betreffende de integratie van nieuwkomers in het onderwijs dat door de Franse Gemeenschap is ingericht of gesubsidieerd, *B.S.* 17 juli 2001.

<sup>42</sup> Decr. D. Gem. R. 17 december 2001 betreffende de scolarisatie van nieuwkomers, *B.S.* 4 april 2002 (tweede uitgaven).

## BIJLAGE 1

### *Decr. VI. Parl. 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen, BS 14 augustus 2003*

§1. De onderwijstaal in hogescholen en universiteiten is het Nederlands.

In de bachelors- en in de mastersopleidingen kan evenwel een andere taal worden gebruikt voor de volgende opleidingsonderdelen:

- de opleidingsonderdelen die een vreemde taal tot onderwerp hebben en die in die taal worden gedoceerd;
- de opleidingsonderdelen die gedoceerd worden door anderstalige gasthoogleraren of gastprofessoren;
- de anderstalige opleidingsonderdelen die, met instemming van het instellingsbestuur, worden gevolgd aan een andere instelling voor hoger onderwijs.

Het instellingsbestuur kan tevens beslissen dat in beperkte mate voor opleidingsonderdelen een andere taal dan het Nederlands wordt gebruikt wanneer de meerwaarde voor de studenten en de functionaliteit voor de opleiding blijkt uit de expliciet gemotiveerde beslissing daartoe en op voorwaarde dat de hiervoor aangewezen docent de andere taal op adequate wijze beheerst.

In geen geval kan eenzelfde opleidingsonderdeel, behalve in de gevallen hierboven vermeld in het tweede lid, 1° en 3°, en in de gevallen waarin het opleidingsonderdeel door een anderstalige gastdocent wordt gedoceerd, volledig in een andere taal aangeboden worden.

Voor de bachelorsopleidingen is het gebruik van een andere taal dan het Nederlands beperkt tot ten hoogste 10 % van de omvang van het opleidingsprogramma; voor het bepalen van die grens worden de opleidingsonderdelen bedoeld in het tweede lid, 1° en 3°, niet meegerekend.

In het hoger professioneel onderwijs geldt bovendien de beperking dat over de leerstof die in een andere taal wordt aangeboden, behalve in de gevallen vermeld in het tweede lid, 1° en 3°, nooit een examen afgenomen kan worden, tenzij dezelfde leerstof ook in het Nederlands werd aangebracht of gedoceerd.

Met inachtneming van het voorgaande hebben de studenten het recht over een opleidingsonderdeel waarin een andere onderwijstaal dan het Nederlands werd gebruikt, examen in het Nederlands af te leggen, met uitzondering van de opleidingsonderdelen bedoeld in het tweede lid, 1° en 3°.

§2. In afwijking van het bepaalde in §1, kan het instellingsbestuur bachelors- en mastersopleidingen volledig in een andere taal dan het Nederlands aanbieden indien het om opleidingsprogramma's gaat die specifiek ten behoeve van buitenlandse studenten zijn ontworpen op voorwaarde dat er in dezelfde instelling een equivalente opleiding in het Nederlands wordt aangeboden.

Desgevallend kan het aanbod van een anderstalige opleiding en van de equivalente opleiding in het Nederlands worden verwezenlijkt door samenwerking en taakverdeling tussen voor de betrokken opleiding bevoegde instellingen binnen eenzelfde provincie zonder dat afbreuk gedaan wordt aan het recht van de student om een volledige opleiding in het Nederlands te volgen overeenkomstig de voorschriften van §1.

Voor de toepassing van deze paragraaf worden het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en de provincie Vlaams-Brabant als één geheel beschouwd.

Voorafgaand aan het indienen van de omvormingsvoorstellen zoals bedoeld in de artikelen 123 en 125 moet er een akkoord tussen de instellingen zijn als de equivalente opleiding niet aan dezelfde instelling wordt aangeboden. Dit akkoord wordt bij het omvormingsdossier gevoegd.

§3. In afwijking van het bepaalde in §1 en §2, kan het instellingsbestuur mastersopleidingen in een andere taal dan het Nederlands aanbieden indien het gaat om opleidingsprogramma's die specifiek in het kader van het International Course Programme van ontwikkelingssamenwerking ten behoeve van buitenlandse studenten zijn ontworpen.

§4. In afwijking van §1, bepaalt het instellingsbestuur de onderwijstaal in de bachelorsopleidingen waarvoor de inschrijving alleen openstaat voor personen die reeds in het bezit zijn van een graad van bachelor, de mastersopleidingen waarvoor de inschrijving alleen openstaat voor personen die reeds in het bezit van een graad van master, en in de onderwijs- en andere studieactiviteiten die als nascholing of bijscholing worden georganiseerd bedoeld in artikel 17.

§5. Het instellingsbestuur stelt terzake een gedragscode op na raadpleging van de studenten en legt deze vast in het onderwijs- en examenreglement.

§6. Het instellingsbestuur geeft rekenschap over zijn beleid inzake het gebruik van een andere onderwijstaal dan het Nederlands in een jaarlijks verslag met een overzicht van de doelstellingen en resultaten onderbouwd door kwantitatieve gegevens en over de wijze waarop het de betreffende decretale voorschriften heeft gehandhaafd. Dit verslag wordt aan de Vlaamse regering en aan het Vlaams Parlement bezorgd binnen de drie maanden na het einde van het academiejaar.

De Vlaamse regering bepaalt de nadere regelen betreffende de wijze van verantwoording.

## **BIJLAGE 2**

### ***Artikel 2 Decr. Fr. Gem. R. 27 februari 2003 tot vaststelling van de academische graden uitgereikt door de hogescholen ingericht of gesubsidieerd door de Franse Gemeenschap en tot vaststelling van de minimale uurregelingen, BS 11 juni 2003***

Een deel van de studies, naar rata van maximum 20% van het totale aantal lessen opgenomen in de specifieke uurregeling van de afdeling met als einddoel de uitreiking van de academische graden opgericht bij dit besluit, kan gegeven worden in een andere taal dan de onderwijstaal zoals bepaald door de wet van 30 juli 1963 houdende taalregeling in het onderwijs, voorzover de studenten er op de hoogte van worden gesteld vóór het begin van de studiecycclus. De cursussen vreemde talen en de activiteiten tot inschakeling in het arbeidsproces worden niet in aanmerking genomen voor de berekening van het aantal lessen.

# COMPETENTIE VAN DE LEERKRACHTEN EN IMPLICATIES OP DE INITIËLE LERARENOPLEIDING LAGER ONDERWIJS

Hendrik DEGRAEF

Gewezen lector Frans aan de Katholieke Hogeschool Brussel (lerarenopleiding) en pedagogisch adviseur Frans secundair onderwijs. Sterk geboeid door de Brusselse situatie heeft hij een vooruitstrevend leerplan Frans lager onderwijs voor Brussel uitgewerkt. Een van de streefdoelen was om dankzij de eventuele (voor)kennis van de leerlingen, de Franstaligen en anderstaligen ook Nederlands tijdens de Franse lessen aan te leren of hun Nederlands bij te schaven. Dat leerplan werd weliswaar niet goedgekeurd. Werkte ook aan communicatieve dialogen, fictionele teksten en situationele oefeningen, ter aanvulling van de bestaande schoolboeken of ter vervanging van wild gekopieerde teksten. Officieel werd dit bijna afgewerkt project door de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC) stopgezet omwille van budgettaire redenen. Auteur van *Frans voor de basisschool in een meertalige omge-*

## 1 Situering van de probleemverkenning 'competentie van leerkrachten'

Eventuele wijzigingen in het tweedetaalonderricht aan jonge kinderen in een schoolse context doen de vraag rijzen naar de competenties van de leerkrachten. In deze bijdrage beperken we ons tot 'competentie' in de betekenis van 'bekwaamheid', dus 'wat een leerkracht moet kennen, kunnen en zijn' om een tweede taal aan jonge schoolkinderen aan te leren. We laten het aan anderen over om te onderzoeken wat de gevolgen van een wijziging zouden zijn voor de competentie van leerkrachten opgevat als 'recht tot het uitoefenen van een bepaalde taak'.

### 1.1 Bedoeling van deze bijdrage

Door een aantal aspecten van de huidige situatie onder de loep te nemen, willen we voor het beleid enkele aandachtspunten belichten, vooraleer er op welke schaal ook toegelaten of beslist wordt over te gaan naar een snellere en/of meer efficiënte ontwikkeling van meertaligheid binnen de bestaande structuren.

Anders gezegd: kan met de huidige onderwijzers/onderwijzeressen, in functie of in opleiding, met de opleiding zoals ze op dit ogenblik functioneert, met de huidige taalwetgeving, lessenroosters en eindtermen en met dezelfde begeleidende 'constellatie' als nu, zonder meer geopteerd worden voor vroegtijdige ontwikkeling van meertaligheid? Deze bijdrage zou eventueel kunnen leiden tot de vraag of de huidige situatie zich moet/kan aanpassen aan de doelstellingen of andersom. Moeten de doelstellingen niet zodanig gewijzigd worden dat ze binnen de bestaande realiteit kunnen gerealiseerd worden?

### 1.2 Onze invalshoek

De Vlor deed een beroep op ons om als 'ervaringsdeskundige' deel te nemen aan de probleemverkenning. Onze opdracht bestaat erin verschillende aspecten met betrekking tot de competenties van de leerkrachten in kaart te brengen. Laat ons duidelijk zijn: onze deskundigheid is niet van wetenschappelijke aard. Ze steunt op ervaringen opgedaan tijdens onze zeer lange en rijk gediversifieerde loopbaan in het onderwijs. We hebben de realiteit door meer dan één bril gezien: die van opleidingslector, pedagogisch adviseur, navormer, lid van een taalexamencommissie, initiatiefnemer om vernieuwing te brengen in het onderwijs Frans in de Brusselse scholen, medewerker aan een niet-goedgekeurd leerplan Frans voor Brussel, lid van een inrichtende macht van een basisschool in Vlaanderen en vader van kinderen die tweetalig opgevoed werden.



## 2 De vorming van een taalleerkracht vergt een specifieke aanpak

Een onderwijzer(es) wordt verondersteld ook taalleerkracht te zijn. Ons inziens is die veronderstelling vrij utopisch, althans indien de opleiding tot taalleerkracht op dezelfde leest geschoeid wordt als de andere opleidingen. De gelijkwaardigheid van de 'vakken' betekent niet dat elke opleiding op een gelijkaardige wijze moet ingericht worden. De 'leerstof' van de andere vakken kan inderdaad in grote mate afgebakend en dus onderwezen en geleerd worden, wat voor een taal onmogelijk is. In de wiskunde heeft het getal 100 maar één betekenis terwijl het woord 'honderd' een letterlijke (10 x 10) en een figuurlijke (veel) betekenis kan hebben. In biologie is het hart enkel een orgaan. In van Dale daarentegen heeft 'hart' anderhalve pagina betekenissen.

Niet alle leerlingen aan wie een taal (Nederlands, Frans) onderwezen wordt, vertrekken van nul, wat voor de andere vakken bijna altijd wel het geval is. Hun voorkennis kan grote verschillen vertonen. Die van de student trouwens ook! De vorming van een taalleerkracht kan niet geassimileerd worden met de andere opleidingen. Er is nood aan een specifieke opleiding met eigen criteria, normen en structuren.

### 2.1 Taalvaardigheid

Bij de instroom variëren de taalkennis en -vaardigheden van eerstejaars van miniem tot goed. Een heel aantal studenten kunnen de oefeningen die in de schoolboeken van het lager onderwijs staan mondeling noch schriftelijk probleemloos maken. Anderen daarentegen 'spreken' vlot Frans. Weinigen beheersen taalaspecten zoals uitspraak, woordenschat, morfologie, syntaxis, spelling ... voldoende. En we zullen ver moeten zoeken om een 'instromer' te vinden die de traditionele vier vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, schrijven) verworven heeft, tenzij hij/zij in een tweetalig milieu opgegroeid is.

Ook de motivatie om daadwerkelijke vorderingen te maken kan sterk verschillen. De 'wet' van de minste inspanning blijft nog altijd gelden. Ook die van 'wat men goed beheerst, doet men graag en andersom'. Andere feiten spelen ook een niet te onderschatten rol:

- het vak Frans is maar een heel klein onderdeel van het curriculum. Vandaar weinig contacturen en dus niet veel reële mogelijkheden om 'echt' bij te leren. Vandaar ook onderwaardering van dit opleidingsonderdeel;
- de kans dat de afgestudeerden Frans zullen moeten onderwijzen is relatief klein;
- weinig boeiende lessen want door grote heterogeniteit onder studenten is de 'stof' voor sommigen belachelijk gemakkelijk en dus flauw, en voor anderen veel te zwaar en slavenwerk.

Differentiatie, monitoraat en zelfwerkzaamheid zouden daar een oplossing moeten aan geven.

### 2.2 Vakdidactische vorming

De vakdidactische vorming van de kandidaat-leraar stelt heel wat problemen aan de opleidingsdocent. Wat kan de docent verwachten van een niet erg gemotiveerde student met een zwakke taalkennis en met weinig contacturen, oefen- en stagelessen? Hij moet keuzes maken. Zal hij van alles wat slechts even aanraken? Een paar punten diepgaand behandelen? Enkele modellessen laten nabootsen? Een handboek of een methode bespreken? De didactiek integreren in de taallessen en er geen afzonderlijk 'vak' van maken? ...

## 3 Vaststellingen

Een aantal vaststellingen roepen bij ons vragen op over de startbekwaamheid van de afgestudeerden, de vorming van de opleidingslectoren, het enthousiasme en de potentialiteit van de lectoren, de opleidingsprogramma's, de competentie van de adviserende, begeleidende, leidende en doorlichtende staf, de didactische vorming en de competentie van de leerkracht m.b.t. het tweedetaalonderricht?

### 3.1 Startbekwaamheid van de pas afgestudeerde

Bij de voltooiing van zijn initiële lerarenopleiding moet de student bepaalde basiscompetenties verworven hebben om goed te kunnen starten. De vraag is of die basiscompetenties om een vreemde taal aan te leren in het basisonderwijs, ooit bestudeerd en bepaald werden. En als dat wel het geval was; kennen de hogescholen ze dan? Zo ja, in hoever kunnen/willen de opleidingsinstituten daar rekening mee houden? Er zijn immers (wan)toestanden en gegevens die het streven naar een algemene startbekwaamheid van de toekomstige leraar bemoeilijken, om niet te zeggen onmogelijk maken.

- *De 'onredelijkheid' van het systeem ten gevolge van de taalwetgeving*  
De grootste onzin en tevens onrechtvaardigheid van het systeem valt onmiddellijk op: het leerjaar, waarin de startlijn van de leerling ligt, verschilt al naargelang hij in Vlaanderen (derde graad BaO) of in Brussel en gemeentes met een speciaal taalstatuut (tweede graad BaO) school loopt. Ook het net kan soms vroeger starten (eerste graad BaO).
- *De heterogeniteit van de school- en/of klasbevolking*  
De startlijn van de leerling hangt niet alleen van het leerjaar maar ook van de klas- of graadbezetting af. We kunnen eerder spreken van een fictieve startlijn, die daarbij nog dikwijls louter theoretisch is. In de meeste steden en zeker in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zijn de beginsituaties zeer uiteenlopend, zelfs als er geen allochtone leerlingen in de groep aanwezig zijn.

Wat bepaalt eindelijk op welke hoogte de 'startlat' van de student zal gelegd worden? Welke gegevens zullen die hoogte bepalen? De streek waarin de hogeschool zich bevindt, het niveau van de instroom, het aantal studenten, de inspiratie van het ogenblik, het gezond verstand van de docent ...?

### 3.2 De vorming van de opleidingslectoren, een niet-gestructureerde zelfvorming

We zullen het hier niet hebben over de opgestapelde diploma's van en de behaalde graden door de opleidingslectoren in het algemeen. We stellen ons alleen de vraag of ze ooit een adequate vorming hebben gehad om studenten op te leiden die Frans aan jonge kinderen moeten leren. Welke hogeschoollector kan beweren dat 'men' serieus aan die welbepaalde vorming gedacht heeft? De meesten mochten regelmatig aan een studiedag deelnemen of misschien een navorming in het buitenland volgen, wat ontegensprekelijk nuttig en leerrijk is, maar dikwijls onvoldoende concreet om te worden toegepast in de Vlaamse/Brusselse situatie. Klaarblijkelijk hebben ze meer aan vakvergaderingen met collega's. Daar hebben ze de mogelijkheid om de inhoud van hun cursussen te vergelijken, om samen instap- of andere toetsen op te stellen en om praktische problemen te regelen.

Ze zijn misschien een stap vooruit gegaan, maar blijven even onzeker over de inhoudelijke waarde van hun taallessen. Beantwoorden die aan de reële noden van een degelijk tweedetaalonderwijs aan jonge kinderen? Is hun vakdidactiek op peil? Is het vanwege de hogeschool verstandig of niet de vakdidactiek als een apart vak naast de taal te laten geven (en dat soms door een andere lector) en op het examen die twee onderdelen als één vak te beschouwen met één globaal punt? Is vakdidactiek wel nodig of zou de vakdidactiek niet kunnen blijken uit de manier waarop de lector én op het niveau van zijn studenten én op het niveau van jonge leerlingen zelf lesgeeft?

Wie helpt hen daarin een keuze te maken? Is het aanvaardbaar dat een lector voor zijn vorming als vormer, ondanks enkele ondersteuningsmogelijkheden, aan zijn lot wordt overgelaten of er geen gebruik van maakt?

Onderwerpen die zich beperken tot kennismaking met de problemen, laat ons zeggen 'sensibilisering' of inhoud waarvan de toepasbaarheid niet duidelijk naar voren komt, motiveren hen niet. Ook organisatorische moeilijkheden zoals tijdstip, verplaatsingen, vervangingen, inhaallessen, kosten ... schrikken talrijke docenten af. Komt daarbij nog de niet te onderschatten werkdruk!

### 3.3 Werkdruk

Het is algemeen geweten dat de hogescholen besparen ten koste van het personeel. Daardoor wordt de hogeschoollector overbevraagd. En wil hij goed scoren, dan is voor hem de verleiding niet ondenkbaar om meer of beter te verzorgen wat de hogeschool meer uiterlijk prestige verleent. Hij zal dan ook allerlei taken aanvaarden die niet echt iets te maken hebben met het te onderwijzen vak. Soms is hij dan ook geneigd daar relatief meer tijd aan te besteden dan aan het minder zichtbaar inhoudelijke, dat zich tussen de vier muren van het klaslokaal afspeelt.

De heterogene instroom zorgt er voor dat de docent instap- en leemtoetsen, remediatieoefeningen e.d. moet opstellen om tekorten weg te werken. Jaarplanning, cursussen, verbeteringen, stagevoorbereidingen en -bezoeken, evaluaties, papierwerk, werkgroepen, vergaderingen, enz. slorpen heel wat tijd op ten nadele van zelfontplooiing, verdieping, innovatie, intellectuele 'nieuwsgierigheid', e.d. Hij vindt eigenlijk onvoldoende tijd om zich te bevragen en om op een professionelere wijze zijn opdracht uit te voeren.

### 3.4 Ontbreken van specifieke opleidingsprogramma's tweedetaalonderwijs

In de lerarenopleiding BaO vormen Frans en de didactiek van het Frans slechts een klein onderdeel van het curriculum van de student. Met het lestijdenpakket dat hem toegekend wordt en dat sterk kan variëren van hogeschool tot hogeschool, doet de lector zijn uiterste best om 'zijn' uitgeschreven doelstellingen te bereiken. Van echt gefundeerde opleidingsprogramma's is er zelden sprake. Ze vertonen trouwens belangrijke lacunes.

De voorliefde van de docent voor bepaalde inhouden, werkvormen en activiteiten speelt zeker een rol bij het opstellen van zijn jaarplan. Soms beïnvloeden ook nog andere elementen hun programma zoals 'goed' overkomen bij de leiding en bij de studenten. Daarom zijn sommige programma's niet uitgedacht in functie van wat de student 'moet' bereiken om voor de startlijn klaar te zijn, maar eerder opgesteld in functie van wat de modale student 'kan' bereiken; namelijk de kennis van de leerstof die een leerling van de derde graad L.O. in Vlaanderen moet beheersen om de eindtermen te realiseren. Pedagogisch hoogdravende woordenschat klinkt goed in de oren, maar verbergt soms een magere inhoud. Goed bedoelde willekeur en traditionele items in het licht van het 'carcan' van de toebedeelde uren vullen een aanzienlijk deel van het programma in.

Hetzelfde geldt voor de didactiek: kennismaken met enkele lessen uit een paar veel gebruikte schoolboeken, soms uitsluitend uit de handboeken die in hun oefenscholen gebruikt worden. En met een speciale nadruk op de lessen 'vocabulaire' en 'grammaire'. Het verrast ons dan ook niet dat er jonge afgestudeerden zijn die zelfs niet vermoeden dat wie in Brussel les wil geven, veel meer moet kennen dan het 'Vlaamse' minimum. Het is voor hen een verrassing te vernemen dat indien ze benoemd willen worden, zij een taalexamen moeten afleggen waarbij ze o.a. een examenles in een Brusselse school moeten geven. Hun lesvoorbereiding houdt geen rekening met de beginsituatie van die Brusselse leerlingen die dagelijks in het Frans converseren en een veel rijkere woordenschat bezitten dan zichzelf. Zij zien ook niet in dat het totaal overbodig en zelfs belachelijk is het bord vol te kleven met tekeningen en strookjes met elementaire woordenschat. Dat het in koor herhalen van door iedereen gekende woordjes tijdverlies is en demotiverend werkt. Evenmin verwondert het ons dat afgestudeerden geen vakliteratuur lezen, zeker niet in het Frans. De opleidingslectoren beseffen al te goed dat ze voor een titanische opdracht staan. Het is frustrerend te zien dat ondanks hun inzet de resultaten omwille van de specificiteit zelf van de opleiding in tweedetaalonderwijs aan de magere kant liggen.

Zijn ook de stafleden en departementshoofden zich daarvan bewust? Zien ze in dat de kandidaat-leraar voldoende taalvaardig moet zijn en dat hij daarenboven ook moet weten hoe hij later in zijn beroepsleven zijn jonge leerlingen zo taalvaardig kan maken dat ze de eindtermen kunnen behalen? Werd er (niet alleen buiten Brussel, maar ook in de hoofdstad) al eens nagedacht hoe het curriculum te organiseren om de student taalkundig, vakdidactisch en mentaal voor te bereiden op het lesgeven in om het even welke Vlaamse school, dus ook in Brussel? Mag om het even welk schoolhoofd niet verwachten dat alle gediplomeerden in staat moeten zijn te slagen voor

het taalexamen en dát bij hun eerste poging? De lat zou hoger moeten liggen en het taalexamen kunnen afgeschaft worden. Iedere gediplomeerde zou gelijk voor de wet staan en dezelfde benoemingskansen krijgen.

### 3.5 Geringe competentie van 'prominenten'

Eens in het professioneel leven beland, staat de leerkracht in bepaalde scholen voor heel grote moeilijkheden als hij een Franse les moet geven. Hoe moet hij de les en de leerlingen aanpakken om zo efficiënt mogelijk te werken? Hoe kan hij met zijn publiek een krachtige leeromgeving scheppen? Welke werkvormen moet hij hanteren? Is differentiatie mogelijk? Hoe evalueren? Zelfs indien hij, in het beste geval, er de theorie over gehad heeft en er artikels over gelezen heeft, dan nog heeft hij nood aan 'begeleiding' al was het om meer zelfvertrouwen te hebben, om zeker te zijn dat dit of dat mag of kan. Hij verwacht van de 'prominenten' dat ze daadwerkelijk kunnen helpen, maar als het echt over tweedetaalonderwijs gaat, merkt hij dat hun titel geen waarborg is voor hun competentie op dat vlak.

#### - *Adviseurs of pedagogische begeleiders BaO*

We kunnen ervan uitgaan dat adviseurs en begeleiders competente mensen zijn die bewezen en/of verdiend hebben een niet te onderschatten begeleidingsrol in het onderwijs te spelen. Ze zijn actief op allerlei vlakken, in allerlei gebieden: klasbezoeken met verslagen, gesprekken en adviezen, vergaderingen, studiedagen, commissies, studiereizen, navormingsactiviteiten, enz. Maar hoeveel van die mensen mogen oprecht verklaren dat ze het Frans voldoende beheersen om vast te kunnen stellen of de lesgever de vreemde taal op een aanvaardbare wijze aanleert? Waar en wanneer zouden trouwens die vooraanstaande figuren, op enkele uitzonderingen na, de nodige linguïstische en vakdidactische onderlegdheid hebben verworven? Die staf is daarbij nog onderbemand!

#### - *Schoolhoofd*

Er valt niet aan te twijfelen dat ieder schoolhoofd zich enorm inspant opdat in zijn school kwalitatief hoogstaand onderwijs zou worden verstrekt, ook in de tweede taal. Maar ook zij hebben het dikwijls moeilijk om zich een oordeel te vormen over de kwaliteit van de Franse lessen. De meesten hebben een blind vertrouwen in het handboek dat in hun school gepromoot werd. Trouwens, waarom zou het schoolhoofd zich vragen stellen als de lesgever een diploma heeft en zelfs geslaagd is voor het taalexamen? Waarom zou hij twijfelen aan de goede gang van de Franse lessen? De leraar bezit de handleiding en al het didactisch materiaal dat bij de methode hoort. En de leerlingen kunnen op het internet surfen! De inbreng van de directie beperkt zich meestal tot materiële hulp, wat natuurlijk niet te versmaden is. Hij kan ook de leerkrachten aansporen om een bijscholing te volgen of een uitwisseling te organiseren. Niet zelden worden de lessen gegeven in functie van wat men in het eerste jaar van het secundair onderwijs vooral verwacht: werkwoorden kunnen vervoegen, kennis van een aantal grammaticale regels, het in het zesde jaar gebruikte handboek 'uit' hebben en alle schriftelijke oefeningen gemaakt hebben. Ook wordt er soms rekening gehouden met wat sommige, over het algemeen, Franstalige ouders verlangen: schriftelijke taalvaardigheid met correcte spelling.

#### - *Inspecteurs*

Dat er uit die doorlichtingsrapporten veel te leren is op allerlei gebieden, valt niet te betwijfelen. Maar geldt dit ook voor het tweedetaalonderwijs? Wordt aan dat aspect van het basisonderwijs voldoende tijd besteed? Gebeurt die doorlichting (als die doorgaat) niet enkel pro forma? Bevat dat deel van het verslag iets meer dan algemeenheden zoals 'de vaardigheden worden nog te weinig ingeoeffend', 'de jaarplanning kan beter verzorgd worden', 'er wordt te veel Nederlands gesproken' ...?

### 3.6 Vakdidactische vorming van de kandidaat-leraar

De vakdidactische vorming van de student sluit normaal aan bij de inhoud van de leerplannen basisonderwijs en/of de leerboeken aangezien deze verondersteld worden inhoudelijk de realisatie van de eindtermen na te streven. Hieronder vermelden we enkele relevante aspecten op gebied van het didactisch handelen met betrekking

tot de leerprocessen, onderwijs en leermiddelen, onderwijsleersituaties, omgaan met verschillen, diagnostische methoden en technieken, evaluatie en attitudes. Kan dat allemaal gerealiseerd worden?

### **3.6.1 Leerprocessen**

- De kandidaat-leraar moet beseffen dat 'communicatieve taalvaardigheid', op dit ogenblik althans, de belangrijkste na te streven doelstelling is. Als leerkracht zal hij dus leerprocessen begeleiden die gericht zijn op het verwerven van een zo groot mogelijk aantal deelvaardigheden. Daarom moet de student duidelijk weten wat bedoeld wordt met luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheid. Als leraar moet hij de leeractiviteiten die tot de verwerving van die vaardigheden leiden, kunnen organiseren en begeleiden. Daarbij heeft hij ook aandacht voor het verwerven van de gepaste leerstrategieën zoals leren leren en groeien in autonomie.
- Het aanleren van een vreemde taal steunt op de taalervaringen die de leerling al door zijn 'moedertaal' heeft verworven. Daarom kan taalbeschouwing niet gemist worden. Eerste taal en vreemde taal staan niet los van mekaar. Dat aspect mag de toekomstige leraar niet uit het oog verliezen. De eerste taal van de leerling mag hem niet onverschillig laten!
- Op het einde van zijn opleiding moet de student de nodige woordenschat en 'grammatica' hebben verworven om zelf voldoende taalvaardig te zijn en zo de nuttigste taalhandelingen in allerlei situaties te kunnen realiseren. Ook zal hij in teksten en thema's oordeelkundige en verantwoorde keuzes kunnen maken in functie van de door hem te begeleiden leerprocessen bij de leerlingen.
- De kandidaat-leraar leert een lesonderwerp volgens de principes van de communicatieve aanpak in een lesvoorbereiding uitschrijven. Hij houdt rekening met de formulering van de doelstellingen en de fasering van de les.
- Stages kunnen inzicht geven in het verloop van de leerprocessen bij de leerlingen en een aanzet zijn tot actie-onderzoek. Reflecteren over zijn pedagogisch en didactisch handelen is belangrijk voor de bijsturing.
- Kennis van verschillende 'methodes' die zich doorheen de evoluties van het vreemdetalenonderwijs ontwikkeld hebben, helpt een eigen onderwijsstrategie op te bouwen die theorieën, praktijk en eigen opvattingen tracht te verzoenen.

### **3.6.2 Onderwijs en leermiddelen**

- De student leert leermiddelen gebruiken om zijn eigen leerproces te sturen.
- Hij leert het authentieke materiaal selecteren in functie van de gekozen doelen en inhoud.
- Contact met de Franstalige wereld moet de student ervaren als een essentieel onderdeel van zijn opleiding.
- De student leert relevante items herkennen in bestaande educatieve software, tijdschriften, audio- en videomateriaal of op internetsites en leert ze integreren in zijn lessen.

### **3.6.3 Onderwijsleersituaties**

- De student leert een gunstig leerklimaat te realiseren, bijvoorbeeld door een goede keuze van het onderwerp (belevingsgericht en inhoudelijk sterk) en door eigen enthousiasme.
- Hij is creatief in het aanpassen en uitwerken van didactische werkvormen vooral in de transfer van leerinhoud naar vaardigheden.

### **3.6.4 Omgaan met verschillen**

- De student leert inzicht krijgen in de verschillende beheersingsniveaus van de leerstof en van de vaardigheden.
- Hij leert de moeilijkheidsgraad en de problemen inschatten van de opdrachten die hij door de leerlingen wil laten uitvoeren.

### 3.6.5 Diagnostische middelen en technieken

- De student leert gericht te observeren. Hij kijkt niet alleen naar vergissingen, fouten, verwarringen, verkeerd woordgebruik, maar ook naar wat de leerling al goed kan, naar zijn vorderingen en naar zijn attitudes.
- Hij leert naar het meest geschikte middel te zoeken om 'fouten' hoe langer hoe minder te maken. Soms zal dat klassikaal, soms individueel of in groepjes gebeuren.

### 3.6.6 Evaluatie

- De student moet de kennis en de vaardigheden verwerven om de kennis en de taalvaardigheden van zijn eigen leerlingen te kunnen evalueren.
- De student leert de gepaste evaluatietechnieken gebruiken in functie van wat geëvalueerd wordt.
- Hij leert zelf toetsen opstellen.

### 3.6.7 Attitudes

- De student moet hoe langer hoe meer positief ingesteld zijn tegenover vreemde talen en culturen in het algemeen, de Franse taal en cultuur in het bijzonder. Zijn enthousiasme moet dat van zijn leerlingen aanwakkeren en gaande houden.
- De student moet de intellectuele nieuwsgierigheid aan de dag leggen om bij te blijven in het vak.
- De student moet het belang inzien en ondervinden van contacten met anderstaligen. Zo verwerft hij zelf interculturele vaardigheden die ongetwijfeld zijn leerlingen ten goede komen: hun horizon zal verruimen, hun motivatie vergroten en hun attitudes veranderen.
- De student moet leren kritisch te staan ten opzichte van leerboeken, leerplannen, enquêtes, cursussen, richtlijnen, statistieken, methodes, uitgevers, publicaties, enz.
- De student moet zich net zoals zijn docent gedurig in vraag stellen.

## 4 Niet elke onderwijzer kan een vreemde taal aanleren

Alvorens te denken aan de invoering van vroegtijdig Frans zouden we moeten onderzoeken of de modale onderwijzer(es) het tweedetaalonderwijs aankan. Soepelheid, vaardigheid, samenwerking, vorming, evaluatie en motivatie lijken ons belangrijke troeven. Zijn die er wel?

### 4.1 Routine, slaafse navolging versus improvisatie, kopieermanie, wilde creativiteit

Wie de taal niet onder de knie heeft, kan zeker niet improviseren, noch de nodige soepelheid aan boord leggen om zoveel mogelijk leerlingen vorderingen te laten maken. De gulden middenweg wordt niet vaak bewandeld.

In Vlaanderen geeft het gros van de onderwijzers/onderwijzeressen geen Franse lessen. Voor wie daar toch mee belast zijn, wordt het soms routine: de 'methode' is op de toppen van de vingers gekend en omdat het boek heilig is, wordt er weinig van afgeweken. Geen zonde, maar weinig boeiend!

In Brussel daarentegen ligt de situatie anders: meer jaren en uren Frans, plus het fameuze taalexamen. De nood aan aangepast materiaal leidt de leerkracht er toe om fotokopieën van om het even wat te maken die maar weinig rekening houden met de heterogeniteit van de klas. Zich aanpassen aan een gegeven situatie, wordt dikwijls verward met doelloze improvisatie.

### 4.2 Vaardigheden bijzaak, kennis hoofdzaak

Hoewel alle leerkrachten weten dat de eindtermen de vaardigheden nastreven, geraken ze dikwijls niet heel ver in de ontwikkeling van de na te streven taalvaardigheden: meestal stellen ze zich tevreden met het uit het hoofd

laten leren van woordenlijstjes, vervoegingen, dialoogjes en standaardzinnen. Ze voelen zich relatief veilig als het om kennisinhouden gaat. De vrees om fouten te maken beperkt gevoelig de mogelijkheden om met de taal spontaan, levendig en authentiek om te gaan. Kunnen we het hen kwalijk nemen? De term 'vaardigheden' klinkt vertrouwd, maar weinigen hebben er van geproefd. Daar het moeilijk denkbaar is de eindtermen te wijzigen in functie van de mogelijkheden van de lesgevers, kunnen creatieve ingrepen misschien verbetering brengen.

- het isolement van de leraar tweede taal geeft hem weinig kansen om zichzelf en zijn onderwijs te evalueren;
- hospiteren blijft een vrome wens;
- vergelijkende proeven tussen scholen worden voor zover ons bekend niet georganiseerd;
- posthogeschoolvorming is niet structureel ingebouwd en is dus vrijblijvend;
- zelfevaluatie wordt niet algemeen toegepast;
- evaluatie door eigen leerlingen of derden wordt niet zomaar aanvaard.

### **4.3 De overbevraging verplicht de leraar tot keuzes**

Waarom zou de leraar zijn kostbare tijd besteden aan een bijvakje als Frans als hij zoveel tijd moet steken in de hoofdvakken en dikwijls ook in andere activiteiten. En als hij het dan toch de moeite vindt om tijd te investeren in het Frans, dan praat hij dikwijls over de hoofden van de Vlaamse kinderen heen.

Wie het aan kon toen hij het niet moest geven, kan het dikwijls niet meer op het ogenblik dat hij het moet geven. Het valt niet zelden voor dat een leerkracht van leerjaar moet verhuizen, na jarenlang in de eerste graad gestaan te hebben. Wat een ramp als hij ondertussen nooit een woord Frans meer gehoord, noch gesproken heeft! Een taal moet onderhouden worden. In het basisonderwijs wordt dat niet voorzien!

## **5 Het kan beter**

Zelfs zonder vroegtijdig tweedetaalonderwijs in het achterhoofd zou het onderwijs van de tweede taal nu al betere resultaten moeten nastreven.

### **5.1 Een specifieke opleiding tweedetaalonderwijs in het basisonderwijs met stevig opleidingsprogramma**

Hogescholen zonder een specifiek opleidingsprogramma Frans voor het basisonderwijs dat op de peilers 'wetenschap' (taal, psychologie, pedagogiek) en 'veldervaring' steunt, lijken ons weinig voorbereid op de vorming van toekomstige taalleerkrachten. Zolang het Frans in de opleiding geen ander 'statuut' krijgt, valt er geen beterschap te verwachten. Frans mag geen bijvakje zijn dat iedere student moet volgen met veel kans op 'onverdiend' slagen. Wij vinden onder meer belangrijk:

- een intensieve cursus taal waarin o.m. de communicatieve vaardigheden uitgebreid inge oefend worden, taalbeschouwing haar plaats vindt, contrastief gewerkt wordt en de voornaamste hulpmiddelen niet alleen besproken maar ook in de praktijk gebruikt worden.
- een verplicht langdurig contact met de Franse taal (uitwisseling, verblijf in Franstalig milieu, enz.)
- een didactische opleiding die open staat voor en soms deelneemt aan wat de andere taalgemeenschappen (Franse en Duitse) op dat vlak doen.
- een stagepolitiek die minder faciliteits- dan doelgericht is. Oefen- en stagescholen moeten uitgekozen worden in functie van een welbepaald tweedetaal-doel. Zo kan een luister- of observatiestage in een Franstalige school verrijkend zijn, al was het maar voor het gebruik van de schoolterminologie.

## 5.2 Posthogeschool- en/of postacademische vorming

Niet alleen tijdens de initiële opleiding, maar ook en misschien vooral, daarna moeten leemtes kunnen aangevuld, kennis onderhouden en uitgebreid worden. Leerkrachten moeten op de hoogte blijven van vernieuwingen en evoluties.

## 6 Voorlopige conclusie

We zullen het niet hebben over de wenselijkheid van vroegtijdig vreemdetalenonderwijs, noch over de theoretische, economische of politieke mogelijkheid ervan. Dat laten we aan anderen over die die aspecten grondig bestudeerd hebben. Het staat voor ons vast dat van de huidige constellatie geen mirakels kunnen worden verwacht zonder grondige veranderingen in de initiële opleiding en in de organisatie van de Franse lessen in het basisonderwijs.

Tweedetaalonderwijs aan jonge kinderen lijkt ons op dit ogenblik onrealiseerbaar zonder een beroep te doen op mensen die de tweede taal beter hanteren dan de modale leerkracht. Het kunnen mensen zijn met een pedagogisch diploma (licentiaten, regenten, kleuteronderwijzers) of uit andere sectoren, zoals vertalers, gediplomeerden secretariaat-talen, enz. 'Native speakers', eveneens uit het onderwijs of andere sectoren, kunnen ingeschakeld worden. Zelfs ouders! Waarom niet?

Worden de Franse lessen uitsluitend door de 'native speaker' gegeven of bijgestaan door de onderwijzer(es), of andersom? Worden er een aantal algemene vakken zoals bijvoorbeeld wereldoriëntatie, heel het jaar door, in de tweede taal gegeven, eventueel door een 'native speaker' of verlopen er slechts bepaalde activiteiten in de vreemde taal? Wordt de reeds in het Nederlands behandelde stof daarna herhaald in het Frans of staan de Franse lessen los van de Nederlandse? Zou vroegtijdig tweedetaalonderwijs (vrijstaand of verplicht) niet kunnen gegeven worden naast het huidig systeem in dezelfde instelling?

Naargelang van het te bereiken doel en de gekozen middelen, moeten er organisatorische mogelijkheden (leerlinggebonden- en overlegstijden, extra leerkracht, evaluatiemomenten) gecreëerd worden. Anderzijds zouden organisatorische faciliteiten ook de hervormingen kunnen voorafgaan en ze zo mogelijk maken. 'Dit is ons pakket, geeft ons nu de (financiële, organisatorische, legale) ruimte' versus 'die ruimte is voor jullie, vul die nu in'.

Bij de invoering van vroegtijdig tweedetaalonderwijs komt zoveel kijken dat die stap ons op korte termijn en op grote schaal niet haalbaar lijkt. Het zou anderzijds jammer zijn dat daar waar er zich opportuniteiten met optimale slaagkansen voordoen, niet zou mogen gestart worden. Alleszins kunnen er in de huidige 'constellatie' verbeteringen aangebracht worden. Dan pas kan er gedacht worden aan een veralgemeende invoering van vroegtijdig tweedetaalonderwijs.

Bezin eer gij begint! Maar begin al waar het kan!





**DEEL II ADVIES VAN DE RAAD BASISONDERWIJS  
OVER VREEMDETALENONDERRICHT VOOR JONGE KINDEREN**



# ADVIES OVER VREEMDETALENONDERRICHT VOOR JONGE KINDEREN

## 1 Situering

Tijdens het schooljaar 2003-2004 organiseerde de Vlor een probleemverkenning over vreemdetalenonderricht aan jonge kinderen.

Een probleemverkenning verkent een onderwijskundige vraag die zich op (middel)lange termijn aftekent. Probleemverkenningen brengen de verschillende aspecten van een probleem in kaart. Het is niet de bedoeling dat een verkenning al standpunten bevat. Het opzet is, analyseren en beschrijven. In een tweede fase kan een probleemverkenning aanleiding geven tot een advies.

Gedurende het schooljaar 2003-2004 kwam de maatschappelijke discussie over vreemdetalenonderricht echter in een stroomversnelling terecht die uiteindelijk resulteerde in een summier decreet, op voorstel van parlementsleden van de meerderheid, over vreemdetalenonderricht in het basisonderwijs. Deze omstandigheid bracht de Raad Basisonderwijs ertoe om al in februari 2004 op eigen initiatief een beperkt advies uit te brengen over dat voorstel van decreet<sup>1</sup>.

Zoals elke probleemverkenning bevat de probleemverkenning over vreemdetalenonderricht aan jonge kinderen een deel studiewerk. Voor dat studiewerk deed de Vlor een beroep op deskundigen uit de wetenschappelijke wereld en op ervaringsdeskundigen. Bij de keuze van de deskundigen lag de nadruk op hun inhoudelijke expertise. De deskundigen schreven zelfstandig en onder hun persoonlijke verantwoordelijkheid hun opdracht uit. Zij rapporteerden hierover aan het bureau van de Raad Basisonderwijs tijdens een seminarie op 12 en 13 februari 2004<sup>2</sup>.

De eerste hoofdstukken van het advies zijn vooral een synthese van de verschillende elementen die bij de probleemverkenning aan bod kwamen. Het laatste hoofdstuk, de conclusie, bevat dan het eigenlijke advies.

Onderwijs in eigen taal en cultuur komt in dit advies slechts zeer zijdelings aan bod. Dit was een uitdrukkelijke keuze van de Raad Basisonderwijs bij de omschrijving van de inhoud van de probleemverkenning. In het verleden bracht de Vlor reeds afzonderlijke adviezen uit over dit onderwerp<sup>3</sup>.

De Raad Basisonderwijs keurde dit advies unaniem goed op woensdag, 16 juni 2004. Zeventien leden stemden voor, één lid onthield zich bij de stemming.

---

<sup>1</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Advies over het voorstel van decreet betreffende vreemde talenonderricht in het gewoon basisonderwijs, Raad Basisonderwijs, 18 februari 2004, 3 bladzijden.

<sup>2</sup> Namen als deskundigen deel aan het seminarie: prof. dr. Hugo Baetens Beardsmore (ULB en VUB), prof. dr. Ludo Beheydt (UCL en Universiteit Leiden), Hendrik Degraef, prof. dr. Annick De Houwer (UA), Agnes De Rivièrè (Ecole communale de la Sauvenière Liège), Louis Schelfaut (Europese school), prof. dr. Kris Van den Branden (KULeuven), prof. dr. Ludo Veny (UG). Bij verwijzingen naar hun bijdrage tijdens het seminarie vermelden we in dit advies hun naam in voetnoot.

<sup>3</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Tussentijds advies over de juridische aspecten van de organisatie van het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC), Algemene Raad, 21 oktober 1997, 6 bladzijden.  
Vlaamse Onderwijsraad, Advies over de optimalisering van het onderwijs in eigen taal en cultuur, Algemene Raad, 15 juni 1999, 11 bladzijden.

## 2 Waaron een probleemverkenning over vreemdetalenonderricht voor jonge kinderen?

Op het einde van het schooljaar 2002-2003 besliste de Raad Basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad om een probleemverkenning op te zetten over vreemdetalenonderricht. Aan de basis van die beslissing lagen de volgende overwegingen.

### 2.1 Initiatieven van scholen

Enkele Vlaamse basisscholen hebben de laatste jaren zelf het initiatief genomen om vreemde-talenonderricht aan te bieden. Daarbij kwamen zowel Frans als Engels aan bod. Andere basisscholen zijn vragende partij om vreemde-talenonderricht te kunnen aanbieden. De scholen ervaren een grote druk van de ouders om op dit vlak initiatieven te nemen. Maar de wetgeving liet niet toe deze initiatieven op één of andere manier te ondersteunen.

### 2.2 Europese doelstellingen

In het gedetailleerd werkprogramma voor de follow-up van de doelstellingen voor de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa, zoals aangenomen door de Raad van regeringsleiders en de Commissie op 14 februari 2002, lezen we<sup>4</sup>:

*“De diversiteit van Europa komt nergens duidelijker tot uiting dan in zijn talen. Wil Europa van die diversiteit profiteren, dan moeten de Europese burgers echter in staat zijn om met elkaar te communiceren. Talenkennis maakt dan ook deel uit van de basisvaardigheden die in de Europese kennismaatschappij vereist zijn. Eenieder moet, als algemene stelregel, twee vreemde talen kunnen spreken. Het leren van vreemde talen - in voorkomend geval ook op jonge leeftijd - moet worden verbeterd, en dit houdt in dat de manieren waarop vreemde talen onderwezen worden, moeten verbeteren en dat docenten en lerenden intensiever in aanraking moeten komen met de talen die ze onderwijzen, respectievelijk leren. Voor de verwezenlijking van deze doelstelling is de opleiding van taaldocenten van cruciaal belang.”*

De Raad en de Commissie verwijzen in dit verband ook naar de aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad inzake mobiliteit van 10 juli 2001<sup>5</sup>.

In haar bijhorend actieplan voor vaardigheden en mobiliteit<sup>6</sup> formuleert de Commissie als één van haar doelstellingen:

*“Alle leerlingen moeten aangemoedigd worden om, naast hun moedertaal, minimaal nog twee Europese talen te leren. ... De lidstaten moeten maatregelen nemen, waardoor in het kleuter- en basisonderwijs reeds op jonge leeftijd vreemde talen kunnen worden geleerd en waardoor ook in het voortgezet onderwijs en scholingsinstellingen méér aan vreemde talen kan worden gedaan. Ze moeten ervoor zorgen dat alle leerlingen zo vroeg mogelijk, bijvoorbeeld uiterlijk op acht jaar, aan het leren van een eerste vreemde taal beginnen. De lidstaten moeten de nodige maatregelen treffen om alle leerlingen in de gelegenheid te stellen aan het einde van de leerplicht naast hun moedertaal, op zijn minst twee vreemde talen te beheersen. De bevoegde autoriteiten in de lidstaten moeten vóór 2005 een strategie en tijdschema voor de verwezenlijking van deze doelstelling hebben uitgewerkt, waarin de hiervoor*

---

<sup>4</sup> Publicatieblad van de Europese Gemeenschappen, 14/06/2002, 2002/C142, doelstelling 3.3

<sup>5</sup> 2001/613/EG

<sup>6</sup> Mededeling van de Commissie aan de Raad, het Europees Parlement, het Economisch en Sociaal Comité van de Regio's, Actieplan van de Commissie over vaardigheden en mobiliteit, Brussel, 13/02/2002, COM(2002)72, doelstelling 18, blz. 19 e.v.

*benodigde onderwijscapaciteiten beschreven staan en waarin voorstellen over de te hanteren technische hulpmiddelen opgenomen zijn...”*

## **2.3 Debat in de media**

Intussen kwam de talenkennis van de Vlamingen met de regelmaat van de klok in de media aan de orde. Daaruit bleek vooral bezorgdheid over de al dan niet vermeende achteruitgang van die talenkennis. Meer dan eens stelden auteurs taalverwerving op jonge leeftijd in het basisonderwijs voor als de oplossing voor dit probleem. Daarbij verwezen zij voortdurend naar de mogelijkheden die een decreet<sup>7</sup> van de Franstalige Gemeenschap aan scholen in Wallonië en Franstalige scholen in Brussel biedt.

Naar aanleiding van het debat in de media organiseerde de Commissie Onderwijs en Vorming van het Vlaams Parlement in maart 2003 een hoorzitting over twee- en meertalig onderwijs.

## **2.4 Voorstel van decreet**

De hoorzitting in het Vlaams Parlement resulteerde in een summier voorstel van decreet van enkele leden van de meerderheid. De Vlaamse Onderwijsraad bracht over het voorstel van decreet op eigen initiatief een even summier advies uit<sup>8</sup>. In dat advies stelde hij een uitgebreid en grondig advies in het vooruitzicht over de invoering van vreemdetalenonderwijs in het basisonderwijs naar aanleiding van de probleemverkenning van de Raad Basisonderwijs.

Inmiddels keurde het Vlaams Parlement het voorstel goed. Het nieuwe decreet treedt in werking op 1 september 2004. Het verplicht het leergebied Frans in het vijfde en zesde jaar van het gewoon lager onderwijs. En het biedt de gewone basisscholen de mogelijkheid om taalinitiatie aan te bieden in een andere taal dan het Nederlands, met voorrang voor het Frans.

# **3 Waaronder vreemdetalenonderwijs voor jonge kinderen?**

## **3.1 Meertaligheid als positief element in de ontplooiing van kinderen**

In deze wereld van toenemende internationale contacten, van transculturele uitwisselingen van studenten, van geïnternationaliseerde politiek, wetenschap en economie, biedt de kennis van een grote cultuurtaal naast die van de moedertaal een sociale bonus. Meertaligheid is vandaag een absolute noodzaak voor een goede communicatie in een diverse wereld.

De wenselijkheid van vreemdetalenonderwijs voor jonge kinderen is ook afhankelijk van de invloed van vroeg vreemdetalenonderwijs op de algemene cognitieve en intellectuele ontwikkeling van kinderen. Oudere studies wezen heel vaak op negatieve effecten van tweetaligheid op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Beter gecontroleerde experimenten, met beter vergelijkbare proefpersonen, hebben inmiddels aangetoond dat tweetalige kinderen gemiddeld beter scoren dan eentalige op verbale en niet-verbale intelligentietests. Zij concluderen dat evenwichtige tweetaligheid gunstig is voor intellectueel begaafde kinderen omdat voortdurend overschakelen van het ene systeem van symbolen naar het andere hun intellect stimuleert. Deze kinderen verwerven zo een grotere intellectuele flexibiliteit.

Maar we moeten voorzichtig zijn met een veralgemening van deze conclusie. Positieve gevolgen op de cognitieve ontwikkeling zouden er alleen zijn bij normaal begaafde kinderen. Bovendien heeft recenter onderzoek naar

---

<sup>7</sup> Decreten van de Franse Gemeenschap van 13 juli 1998 en van 17 juli 2003

<sup>8</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Advies over het voorstel van decreet betreffende vreemde talenonderwijs in het gewoon basisonderwijs, Raad Basisonderwijs, Brussel, 14 februari 2004, 3 bladzijden.

differentiële uitkomsten van tweetalig onderwijs uitgewezen dat de positieve effecten van tweetaligheid op het cognitieve functioneren zich niet voordoen als er onvoldoende omgevingssteun is, of als de eerste taal denigrerend benaderd wordt of een ondergewaardeerde minderheidstaal is<sup>9</sup>.

### 3.2 Vrijwaren van diversiteit in Europa

Alle officiële beleidsdocumenten over taal van de Europese Commissie beklemtonen de promotie van meertaligheid en taalverscheidenheid. Drie voorwaarden zijn nodig om de taalvitaliteit en de taalverscheidenheid in Europa te vrijwaren: de capaciteit om een taal te gebruiken, de gelegenheid om een taal te gebruiken en de motivatie of de wens om die taal te gebruiken. Alleen als aan alle drie de voorwaarden tegelijkertijd voldaan is, kunnen meertaligheid en taaldiversiteit nagestreefd worden.

Uit de voorbeelden van wat in de verschillende lidstaten gebeurt, blijkt duidelijk dat deze drie voorwaarden meestal vervuld zijn voor de verspreiding van het Engels als 'lingua franca'. Voor andere talen zijn niet altijd de drie voorwaarden vervuld. De mogelijkheden om meerdere talen te verwerven verschillen van land tot land. De gelegenheid om talen te gebruiken hangt af van de locatie van de scholen, de contacten met anderen die dezelfde talen kennen en de graad van kennis verworven door een bepaalde doelgroep. Vaak ontbreekt de motivatie om een taal te gebruiken. Dit is vooral het geval waar het Engels als eerste vreemde taal de voorrang krijgt. Deze omstandigheid blijkt een rem te zetten op de motivatie om nog bijkomende inspanningen te leveren om een tweede vreemde taal te verwerven<sup>10</sup>.

### 3.3 Taalbeheersing als economische meerwaarde

In België blijft de economische vraag naar meertalige werknemers heel urgent. Het Belgische bedrijfsleven heeft nog steeds een dringende behoefte aan deskundigen die zich onder meer uitstekend in het Frans en het Nederlands kunnen uitdrukken.

De Vlaamse economie ontwikkelt zich meer en meer tot een kenniseconomie, waarin communicatie met actoren buiten Vlaanderen centraal staat. Kennis van het Engels is in dit proces onontbeerlijk. Het is in Vlaanderen algemeen aanvaard dat meertaligheid een troef is in de beroepsweld en de kansen op een goede baan verhoogt<sup>11</sup>.

### 3.4 Gehechtheid aan een allochtone minderheidstaal

Het onderwijs van de thuistaal van allochtone minderheden kan bijdragen tot de identiteitsontwikkeling van kinderen uit allochtone minderheden, tot hun moedertaalverwerving, de verwerving van andere talen en de ontwikkeling van taalvaardigheid in de eigen thuistaal. Dit argument kan versterkt worden door de attitude van de ouders voor wie een volwaardige ontwikkeling van de thuistaal een belangrijk aspect van taal en cultuurbehoud kan betekenen. Maar de houding van allochtone ouders ten aanzien van thuistaal in het onderwijs is vaak ambivalent. Enerzijds hechten zij aan de thuistaal een symbolisch-culturele waarde en anderzijds wensen zij dat hun kinderen om economisch-instrumentele redenen de meerderheidstaal verwerven<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Beheydt

<sup>10</sup> Baetens Beardsmore

<sup>11</sup> De Houwer

<sup>12</sup> Van den Branden

## 4 De beginsituatie

### 4.1 Bij de leerlingen

Onze kinderen worden dikwijls geconfronteerd met een meertalige omgeving. Bovendien doet recent onderzoek vermoeden dat tenminste één vijfde van alle jonge leerplichtige kinderen in het Vlaams gewest afkomstig is uit gezinnen waar een andere taal dan het Nederlands wordt gesproken. Voor Brussel ligt deze ratio nog veel hoger. Veel kinderen in de Vlaamse basisschool zijn dus tweetalig en hebben ervaringen met meer dan één taal<sup>13</sup>.

De beginsituatie van kinderen heeft niet alleen te maken met de talen die zij thuis al dan niet spreken of horen. Ook de variatie in taalaanbodstrategieën in de voorgeschiedenis van het kind is van belang. Zo variëren taalaanbodstrategieën sterk volgens de sociale achtergrond van het gezin. Op die manier komen enerzijds heel veel kinderen in het basisonderwijs in een veel complexere situatie terecht dan wij gewoonlijk aannemen. Anderzijds heeft dit een zeer grote collectieve rijkdom aan talenkennis in het basisonderwijs voor gevolg.

### 4.2 Bij de kandidaat-leerkrachten

Bij de instroom in de lerarenopleiding is de talenkennis van de kandidaat-leerkrachten zeer heterogeen. Veel studenten kunnen nauwelijks de oefeningen oplossen uit de schoolboeken Frans voor het lager onderwijs. Weinig instromers uit het secundair onderwijs beschikken over de vier traditionele vaardigheden: luisteren, lezen, spreken en schrijven. Andere spreken vlot Frans<sup>14</sup>.

Frans is maar een klein onderdeel van de lerarenopleiding, met weinig contacturen en niet veel reële mogelijkheden om bij te leren. De opleiding kleuteronderwijs bevat geen Frans.

Bovendien zijn de startcompetenties van de kandidaat-leerkrachten bij de instroom in de lerarenopleiding zeer heterogeen. Bijgevolg zijn de lessen Frans voor sommige studenten zeer gemakkelijk en voor andere veel te zwaar. De vakdidactische vorming blijft meestal te beperkt.

### 4.3 Bij de leerkrachten

Heel veel leerkrachten zijn onzeker over hun kennis van het Frans. Daarom krijgt de vaardigheid schrijven in hun lessen vaak te veel aandacht, ten koste van de drie andere vaardigheden.

### 4.4 Belgische juridische context: federale of gemeenschapsbevoegdheid?

De Grondwet bepaalt dat België vier taalgebieden omvat: het Nederlandse, het Franse, het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad en het Duitse.

De gemeenschappen regelen bij decreet het onderwijs in de door de overheid opgerichte, gesubsidieerde of erkende instellingen. Deze decreten gelden, voor wat het Vlaams Parlement betreft, in het Nederlandse taalgebied, met uitzondering van de gemeenten of groepen van gemeenten palend aan een ander taalgebied en waar de wet het gebruik van een andere taal toelaat. In die gemeenten kan alleen een wet verandering aanbrengen in het gebruik van talen.

De onderwijstaal in het Nederlandse taalgebied is het Nederlands. In Brussel-Hoofdstad is de onderwijstaal het Nederlands of het Frans. De onderwijstaal is duidelijk te onderscheiden van het tweedetaalonderricht. De tweede

---

<sup>13</sup> De Houwer

<sup>14</sup> Degraef



taal is in het Nederlandse taalgebied het Frans. In het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad is de tweede taal het Frans of het Nederlands.

Er is een verschil tussen de taal die wordt gebruikt voor het onderwijs en de taal die op het leerprogramma voorkomt. Het vastleggen van de taal waarin het onderwijs wordt gegeven, behoort tot de onderwijstaalbevoegdheid. Voorschrijven van het onderwijs van een bepaalde taal behoort niet tot de onderwijstaalbevoegdheid, maar tot de onderwijsbevoegdheid.

Het onderwijs van de tweede taal is een onderwijsbevoegdheid waarvoor Vlaanderen bevoegd is in Vlaanderen en in tweetalig gebied. De instructietaal in Vlaanderen is een bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap. Ze is geen bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap in de faciliteitengemeenten en in Brussel-Hoofdstad.

De Vlaamse Gemeenschap kan de taalwetgeving in onderwijs wijzigen bij decreet, op voorwaarde dat die wijziging niets verandert aan de onderwijstaal in de Nederlandstalige instellingen in de gemeenten met een speciaal statuut en in de Brusselse gemeenten.

De regeling van het immersie-onderwijs in Wallonië<sup>15</sup> is niet helemaal conform deze bepalingen, maar zij is niet aangevochten voor het Arbitragehof. Na zes maanden kan dit niet meer. De Franstaligen hebben het decreet niet aangevochten voor het Arbitragehof. Maar zal een vergelijkbare regeling in Vlaanderen onopgemerkt blijven?

## 5 Gevoelige periode

Leren kinderen gemakkelijker een vreemde taal dan volwassenen en hoe verloopt de verwerving? In de late jaren negentig is er heel wat discussie geweest over het verschil in rendement tussen vroege vreemdetaalverwerving en late vreemdetaalverwerving. Maar nu wijzen steeds meer studies uit dat kinderen sneller en gemakkelijker een vreemde taal leren dan volwassenen. Deze gevoelige periode neemt snel af met het intreden van de puberteit. Daarna wordt het steeds moeilijker om een moedertalige competentie te bereiken in een vreemde taal<sup>16</sup>.

Kinderen verwerven bepaalde aspecten van een vreemde taal gemakkelijker dan jongeren of volwassenen. Volwassenen bereiken zelden een moedertalige uitspraak. Kinderen blijken veel gevoeliger te zijn voor de verwerving van morfologische en fonologische elementen van een taal. De vaardigheid om woordenschat te verwerven, lijkt niet te verminderen met de leeftijd. Oudere leiders lijken de vaardigheden verbonden met geletterdheid en door geletterdheid ondersteunde vaardigheden zelfs beter te verwerven.

Recent neurologisch onderzoek met moderne hersenbeeldtechnieken ondersteunt de hypothese van een genetisch bepaalde gevoelige periode die haar piek bereikt voor de puberteit.

## 6 Enkele vormen van vreemdetalenonderricht voor jonge kinderen

Tijdens het seminarie maakten we kennis met enkele voorbeelden van onderricht in, en van een andere taal dan de onderwijstaal. We delen deze voorbeelden hieronder in in enkele grote categorieën. In de realiteit vinden we deze vormen van vreemdetalenonderricht nergens terug. Het gaat altijd om mengvormen met soms belangrijke accentverschillen.

---

<sup>15</sup> zie ook 6.2

<sup>16</sup> Beheydt

## 6.1 Vreemdetalenonderwijs

### 6.1.1 Traditionele vorm

Vreemdetalenonderwijs is de traditionele vorm van formeel onderwijs in de vreemde taal als onderdeel van het gewone curriculum of als aparte lessen. Deze vorm van taalonderwijs die ook vandaag in het basisonderwijs wordt aangeboden, bestaat traditioneel uit onderwijs in de vier vaardigheden, lezen, luisteren, spreken en schrijven, al dan niet aangevuld met specifiek onderwijs in de uitspraak, de grammatica en de woordenschat van de vreemde taal<sup>17</sup>.

### 6.1.2 Europese school

De Europese scholen zijn opgericht voor de kinderen van het personeel van EU-instellingen. Andere leerlingen kunnen worden toegelaten indien er plaats is. De scholen hechten veel belang aan vreemdetalenonderwijs. Het kleuteronderwijs gebeurt in de moedertaal van de leerling door een leerkracht met dezelfde moedertaal.

Op zesjarige leeftijd komen de leerlingen in de lagere school. De lagere school omvat 5 leerjaren. Alle vakken worden in de taal van de afdeling gegeven, behalve vreemde taal. Vreemde taal wordt doorgaans onderwezen door moedertaalsprekers.

Vanaf het eerste leerjaar van de lagere school leren alle leerlingen een eerste vreemde taal. De andere vakken worden in de taal van de afdeling gegeven. Vanaf het tweede leerjaar van het secundair onderwijs leren alle leerlingen een tweede vreemde taal. Vanaf het derde leerjaar van het secundair onderwijs volgen de leerlingen de lessen aardrijkskunde en geschiedenis in de eerste vreemde taal. Vanaf het vierde leerjaar van het secundair onderwijs kunnen de leerlingen een derde vreemde taal kiezen.

<b>Vakken</b>	<b>1e en 2e leerjaar perioden van 30 min.</b>	<b>3e, 4e en 5e leerjaar perioden van 45 min.</b>
L1: Moedertaal	16p	9p
Wiskunde	8p	7p
LII: 1e vreemde taal	5p	5p
Muziek	3p	1p
Artistieke vorming	4p	1p
Lichamelijke opvoeding	4p	1p
Wereldoriëntatie	2p	4p
Godsdienst/Zedenleer	2p	2p
Europese Uren (Frans, Duits of Engels)		3p

Eén maal per week komen de leerlingen van het derde tot het vijfde leerjaar van alle taalafdelingen van de lagere school bijeen voor 'Europese Uren'. De Europese uren worden gegeven in klassen van gemengde nationale samenstelling in één van de drie voertalen: Frans, Duits of Engels<sup>18</sup>.

## 6.2 Tweektalig onderwijs of partiële immersie

Tweektalig onderwijs is een vorm van immersie- of onderdompelingsonderwijs waarbij een deel van het programma in een vreemde taal wordt aangeboden.

---

<sup>17</sup> Beheydt

<sup>18</sup> Louis Schelfaut

### 6.2.1 Tweetalig onderwijs in Wallonië

Het tweetalig onderwijs in Wallonië is gebaseerd op het Canadese immersiemodel voor een populatie van homogeen Engelstalige kinderen. Met dit model wordt op dit ogenblik uitvoerig geëxperimenteerd in een 35-tal scholen in het Waalse landsgedeelte en in het onderwijs van de Franstalige Gemeenschap in Brussel. In Wallonië kan de tweede taal het Engels, het Nederlands of het Duits zijn, in Brussel alleen het Nederlands. De universiteit van Luik ondersteunt de experimenten.

Het programma van het tweetalig onderwijs start in de derde kleuterklas. De tweede taal is de voertaal in die derde kleuterklas. De eerste twee weken is er een Franstalige leerkracht in de immersieklas aanwezig. Die komt alleen tussenbeide als het echt niet gaat. De immersieleerkracht heeft de onderdompelingstaal als moedertaal. De immersieleerkracht spreekt uitsluitend zijn of haar eigen taal met de leerlingen, maar begrijpt wel de taal van de kinderen. Het grootste probleem ligt in de aanwerving en de benoeming en vervanging van bekwaam personeel met de doeltaal als moedertaal of met een grondige kennis van de doeltaal.

In het eerste leerjaar leren de kinderen lezen, schrijven en rekenen in de tweede taal. De kinderen praten nog gedeeltelijk Frans tegen de immersieleerkracht en onder mekaar. In de lessen Frans komen alleen mondelinge vaardigheden aan bod. Lichamelijke opvoeding en godsdienst/zedenleer worden in het Frans gegeven. Dat blijft zo gedurende de rest van het basisonderwijs.

In het tweede leerjaar volgen de kinderen de normale vakken in de doeltaal. Zij spreken de doeltaal tegen de immersieleerkracht en onder mekaar in de klas. Rekenen wordt uitsluitend in de doeltaal gegeven. Tijdens dat schooljaar leren de kinderen lezen in hun moedertaal.

In het derde leerjaar vermindert het aantal lessen in de doeltaal tot 18. Wiskunde wordt nog integraal in de doeltaal gegeven. In de klas wordt geen Frans meer toegelaten. De leerlingen krijgen nu zes lessen Frans. Zij leren nu ook schrijven in het Frans.

In het vierde leerjaar gelden dezelfde regels als in het derde leerjaar, maar de leerlingen krijgen één uur meer Frans en één uur minder les in de doeltaal.

In het vijfde leerjaar blijven nog 12 lessen over in de doeltaal. Een deel van die uren gaan naar de doeltaal als taalvak. Milieu, geschiedenis en aardrijkskunde worden nog steeds gegeven in de doeltaal. Wiskunde wordt vanaf het vijfde leerjaar in het Frans gegeven.

In het zesde leerjaar krijgen de leerlingen 8 lessen waarin de doeltaal onderwezen wordt als vak. Milieu blijft in de doeltaal. Alle andere vakken worden in het Frans gegeven. De kinderen zullen dezelfde eindexamens basisonderwijs afleggen als alle andere kinderen in het onderwijs van de Franstalige Gemeenschap.

<b>Leerjaar</b>	<b>Doeltaal</b>	<b>Frans</b>	<b>Godsdienst /zedenleer in het Frans</b>	<b>Lichamelijke opvoeding in het Frans</b>
3e kleuterklas	21	7	-	-

1e leerjaar	21	3	2	2
2e leerjaar	21	3	2	2
3e leerjaar	18	6	2	2
4e leerjaar	17	7	2	2
5e leerjaar	12	12	2	2
6e leerjaar	8	16	2	2

In de humaniora krijgen de leerlingen die tweetalig onderwijs volgden in het basisonderwijs gedurende 4 lessen de kans om zich verder te bekwamen in hun doeltaal. Zij kunnen ook 4 lessen andere vakken in de doeltaal volgen<sup>19</sup>.

### 6.2.2 Meertalig onderwijs in Luxemburg

Luxemburg verplicht in het lager onderwijs een drietalige opleiding voor iedereen. Aan het einde van het secundair onderwijs moeten alle jongeren in staat zijn lessen te volgen in het Luxemburgs, het Duits of het Frans.

Het kleuteronderwijs is verplicht vanaf drie jaar en gebeurt uitsluitend in de nationale taal, het Luxemburgs. Net zoals het eerste jaar van het lager onderwijs. Maar in dat eerste jaar krijgen de kinderen al een introductie voor lees- en schrijfvaardigheden in het Duits als taalvak. Na dat eerste jaar krijgen de kinderen geleidelijk aan steeds meer vakken in het Duits. Tegen het einde van de lagere school krijgen zij alle vakken in het Duits, met uitzondering van de taalvakken. Vanaf het tweede semester van het tweede jaar krijgen de leerlingen Frans als vak, maar uitsluitend als gesproken taal. Pas in het derde jaar wordt geschreven Frans toegelaten.

Vak	I	II		III	IV	V	VI
		1e sem.	2e sem.				
Luxemburgs	1	1	1	1	1	1	1
Duits	8	9	8	5	5	5	5
Frans	-	-	3	7	7	7	7
Godsdienst	3	3	3	3	3	3	3
Wiskunde	6	6	6	5	5	5	5
Wetenschappen	3	4	2	2	2	-	-
Geschiedenis	-	-	-	-	-	1	1
Aardrijkskunde	-	-	-	-	-	1	1
Natuurwetenschappen	-	-	-	-	-	1	1
Kunst	1	1	1	1	1	1	1
Praktische taken	1	1	1	1	1	1	1
Muziek	1	1	1	1	1	1	1
Sport	3	3	3	3	3	3	3
Opties	1	1	1	1	1	-	-
Andere activiteiten	2	-	-	-	-	-	-
Totaal per week	30	30	30	30	30	30	30

In het secundair onderwijs krijgen alle leerlingen het vak wiskunde in het Frans. Voor alle andere vakken is de voertaal dan het Duits. Het Luxemburgs is er een taalvak<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Agnes De Rivière

<sup>20</sup> Baetens Beardsmore

### 6.3 Totale immersie

Totale immersie is een vorm van onderdompelingsonderwijs waarbij het totale leerprogramma wordt aangeboden in een andere taal dan de moedertaal of de thuistaal van de leerlingen. De aanpak in de derde kleuterklas in de experimenten in Wallonië is een voorbeeld van totale immersie. (zie 6.2.1)

### 6.4 Submersie

Submersie is geen echt didactisch model. Bij submersie komen anderstalige kinderen onmiddellijk terecht in het Nederlandstalig onderwijs. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers zoals wij dat kennen in het basisonderwijs is een specifieke vorm van submersie.

## 7 Taal als leergebied of als instructiemedium

Bij de invoering van vreemdetalenonderricht voor jonge kinderen is de keuze of de vreemde taal wordt ingevoerd als leergebied of als instructiemedium belangrijk. Een vreemde taal invoeren als instructiemedium heeft voordelen op het vlak van motivatie, omdat met de te leren taal boeiende dingen gebeuren. De leerlingen kunnen de taal koppelen aan allerlei handelingen, acties en visuele voorstellingen.

Maar een goede didactische aanpak van vreemdetalenonderwijs maakt eveneens gebruik van principes zoals functioneel gebruik, verbanden met inhouden en motiverende kracht in de organisatievorm van de ‘taal als leergebied’.

Bovendien volstaat onderdompeling in een vreemde taal als instructiemiddel voor zaakvakkenonderwijs niet voor een vlotte verwerving van een vreemde taal. Blootstelling aan veel betekenisvol communicatief aanbod in de vreemde taal kan niet verhinderen dat leerlingen problemen blijven hebben met bepaalde grammaticale vormen. Immersie moet op een bepaald ogenblik aangevuld worden met meer vormgericht vreemdetalenonderwijs. Relevante inhouden moeten de nadruk krijgen, maar er moet ook aandacht zijn voor de vorm. Veel principes van goed taalvaardigheidsonderwijs gelden ook voor vreemdetalenonderwijs voor jonge kinderen.

## 8 Variatie in de manier waarop kinderen reageren

Sommige kinderen die op jonge leeftijd, bijvoorbeeld in de kleuterschool, met een vreemde taal worden geconfronteerd, beschikken bij het begin van de lagere school over een vergelijkbare taalvaardigheid in beide talen. Een taalvaardigheid die vergelijkbaar is met de taalvaardigheid van ééntalig opgevoede kinderen.

Recent onderzoek toont verschillen tussen receptieve en productieve taalverwerving. Er is geen eenduidige relatie tussen deze twee. Voor productie zijn andere mentale operaties nodig dan voor receptie. Hierop oefenen waarschijnlijk andere affectieve factoren een invloed uit. Receptie loopt systematisch vooruit op productie<sup>21</sup>. Over hoe deze processen verlopen en waarom zij op die manier verlopen is onze kennis nog onvolledig.

Positieve resultaten van vreemdetalenonderricht zijn afhankelijk van twee soorten factoren: factoren die te maken hebben met de kenmerken van de lerende en factoren die te maken hebben met de kenmerken van de omgeving. Beide aspecten worden hieronder verder uitgelegd.

---

<sup>21</sup> Van den Branden

## 9 Kenmerken van de lerende

De resultaten van vreemdetalenonderricht zijn afhankelijk van de aanleg om taal te leren, de leerstijl, de motivatie, de karakterkenmerken... van de individuele jonge leerder<sup>22</sup>. Bij normaal begaafde leerlingen zal de introductie van een vreemde taal eerder positieve gevolgen hebben op zijn ontwikkeling. De kansen op positieve effecten nemen toe in een gunstige verwervingssituatie met veel omgevingssteun.

De mate waarin de jonge leerder in zijn thuissituatie al geconfronteerd werd met verschillende talen, speelt ook een rol.

### 9.1 Leerlingen met leerproblemen

Tweetalig onderwijs is niet meteen aangewezen voor leerlingen met één of andere vorm van leerstoornis. Ook leerlingen met een gehoorstoornis of andere taalzwakke kinderen hebben al zoveel moeite met lezen en schrijven van hun eerste taal dat tweetalig onderwijs eigenlijk geen optie is.

De scholen die deelnemen aan de experimenten in de Franstalige Gemeenschap raden de ouders die hun kind willen inschrijven aan om eerst met het kind een afspraak te maken met het CPMS<sup>23</sup>. Het CPMS gaat dan na of het kind geen ernstige spraak- of taalproblemen of ernstige emotionele of andere stoornissen heeft. Zo wil de school voorkomen dat een kind in een situatie zou terecht komen die zijn verdere ontwikkeling kan hypotheke- ren<sup>24</sup>.

Daardoor komt een deel van de leerlingen in het basisonderwijs niet in aanmerking voor tweetalig onderwijs en komt het ideaal van democratisch integrerend en inclusief onderwijs weer verderaf te liggen<sup>25</sup>.

### 9.2 Allochtone leerlingen

Over de effecten van tweetalig onderwijs op jonge allochtone leerlingen zijn de deskundigen het niet eens. Tweetalig onderwijs zou niet geschikt zijn voor leerlingen uit een taalminderheid. Allochtone leerlingen zouden daardoor in een zeer complexe taalleersituatie terecht komen waardoor hun ontwikkeling in gevaar komt. De ervaringen in het experiment in Wallonië spreken die stelling tegen. In het algemeen blijken daar kinderen met een andere thuistaal dan het Frans sneller Nederlands te leren dan kinderen die thuis alleen Frans spreken<sup>26</sup>.

## 10 Kenmerken van de omgeving

Zeer jonge kinderen kunnen twee, of meer, talen leren begrijpen en spreken indien daarvoor de juiste omstandigheden aanwezig zijn. Ook positieve resultaten van vreemdetalenonderricht op de cognitieve ontwikkeling van de kinderen zijn alleen gewaarborgd in een gunstige verwervingssituatie met voldoende omgevingssteun. Hieronder volgt een opsomming van omgevingsfactoren die gevolgen hebben voor het rendement van vreemdetalenonderricht in het basisonderwijs.

---

<sup>22</sup> Van den Branden

<sup>23</sup> Bij ons CLB

<sup>24</sup> De Rivière

<sup>25</sup> Beheydt

<sup>26</sup> De Rivière

### **10.1 Kwantiteit en kwaliteit van het aanbod**

Een belangrijke voorwaarde om vanaf zeer jonge leeftijd twee talen te leren begrijpen, is veel en gevarieerd taalaanbod in de twee talen en dat vooral in een directe en individuele relatie tussen een volwassene en het kind.

Om twee talen te leren spreken is eveneens veel en gevarieerd aanbod nodig. En moet het kind kans krijgen om veel te praten in elk van de twee talen. Ook hier zijn een directe en individuele relatie tussen een volwassene en het kind belangrijk.

### **10.2 Gekoppeld aan betekenisvolle interactie**

Om twee talen te leren begrijpen moet het taalaanbod aangepast zijn aan de leeftijd en de leefwereld van het kind. Dit is ook nodig om twee talen te leren spreken. Om te leren spreken moet het kind ook gemotiveerd zijn om de taal te spreken. Het kind moet nood hebben aan communicatie in de twee talen.

De mate waarin het taalaanbod een appel doet aan actieve handelingen die bijvoorbeeld kleuters interesseren, is bepalend voor het leerpotentieel van het aanbod, omdat dit soort taalaanbod nauw aansluit bij de belangstelling van het kind en begrijpelijk is voor het kind omdat het de taal kan vasthangen aan concrete acties en ervaringen.

### **10.3 Veilig klimaat**

Om twee talen te leren spreken is het noodzakelijk dat een kind een positieve attitude ervaart van zijn omgeving ten opzichte van elk van de twee talen. Kinderen moeten zich ook voldoende veilig voelen om een vreemde taal te durven spreken. Gewoonlijk blijken kinderen wel minder angstig dan volwassenen om een vreemde taal te spreken en te gebruiken.

Een effectieve en ontwikkelingsgerichte evaluatie kan in belangrijke mate bijdragen tot een veilig klimaat voor de lerenden<sup>27</sup>.

### **10.4 Realistische verwachtingen, vooral van de ouders**

Ouders voorspiegelen dat kinderen aan het einde van het basisonderwijs twee talen in dezelfde mate zullen beheersen als moedertaalsprekers is onrealistisch. Op die manier riskeren goedgelovige ouders aan het onderdompelingsonderwijs grote frustraties over te houden<sup>28</sup>.

### **10.5 Aangepast en specifiek didactisch materiaal**

Ongeacht welke vorm van vreemdetalenonderricht men kiest, leerkrachten zullen altijd nood hebben aan didactisch materiaal dat goed aansluit bij de situatie en de aanpak in hun klas. Het spreekt voor zich dat het materiaal niet alleen moet aangepast zijn aan de leeftijd van de kinderen, maar ook aan de vorm waarin het vreemdetalenonderricht wordt aangeboden.

Scholen die kiezen voor een vreemde taal als instructiemiddel hebben didactisch materiaal nodig dat zorgt én voor de overdracht van inhoud en voor taaloverdracht. In deze situatie zal didactisch materiaal zorgvuldig moeten toegesneden worden naar de wel zeer specifieke noden van klassen die werken aan een bepaald curriculum vanuit een eigen taalcontext: onderwijs in een andere taal dan de moedertaal van de leerlingen. Taakgericht

---

<sup>27</sup> zie ook 10.6

<sup>28</sup> Beheydt

onderwijs lijkt goed bruikbaar in tweetalig onderwijs<sup>29</sup>. Maar de concrete uitwerking vraagt geschikte didactische materialen en een specifieke opleiding hierin.

In scholen die kiezen voor ‘taal als leergebied’ moet het didactisch materiaal optimale kansen bieden op communicatie tussen de leerkracht en de individuele leerling. Het mag leerlingen en leerkrachten geen reddingsboei bieden om niet te moeten praten.

## **10.6 Aangepaste vormen van evaluatie**

De evaluatie moet gekoppeld zijn aan de inhoud en de werkvormen die de leerkracht in de klas gebruikt en nastreeft. De rapportage aan de ouders over de vorderingen van hun kinderen moet ontwikkelingsgericht geformuleerd zijn en vooral focussen op wat de kinderen al geleerd hebben en niet op wat zij nog niet kunnen. Dit is ook belangrijk om een veilig en stimulerend klimaat te waarborgen.

## **10.7 Vrijwillige invoering**

De keuze van een school om bepaalde talen in het curriculum in te voeren is bij voorkeur een door de school zelf gemaakte, weloverwogen, bewuste en positief geïnspireerde keuze. Een gedragen keuze vergroot de kans dat het schoolteam de nodige inspanningen zal leveren die gepaard gaat met een onderwijsvernieuwing van deze omvang. Inspanningen op het vlak van de eigen professionalisering, de zoektocht naar goed en specifiek materiaal en de aanpassing van het hele curriculum in functie van die vernieuwing.

## **10.8 Een schoolproject**

De invoering van vreemdetalenonderricht voor jong kinderen moet passen in de globale visie van de school in het algemeen en op haar taalbeleid in het bijzonder. Uiteraard zal de context van de school daarbij op zijn beurt een belangrijke rol spelen. De steun van de ouders, bijvoorbeeld, is heel belangrijk.

Een tweetalige ‘stroom’ opzetten in een school, lukt alleen als het een echt schoolproject is en alle participanten direct bij het project betrokken zijn: directie, leerkrachten, administratie, leerlingen en ouders. Het hele lerarenkorps moet samenwerken en regelmatig overleggen over doelstellingen, didactische mogelijkheden, bruikbaar materiaal, etc.

## **10.9 Een langetermijnproject**

De invoering van vreemdetalenonderricht voor jonge kinderen in het basisonderwijs mag niet halsoverkop gebeuren en kan niet steunen op improvisatie. Een school moet zich van bij de start verzekeren van voldoende en voldoende gemotiveerde leerlingen om het traject tot het einde van de basisschool te doorlopen.

Kortstondig vreemdetalenonderricht leidt niet tot een blijvend resultaat. Experimenten van één jaar hebben geen zin. Kinderen moeten er tot het einde van de basisschool mee kunnen doorgaan. En ermee kunnen verder gaan in het secundair onderwijs. Voor een blijvende kennis is een investering nodig in de mogelijkheden om het geleerde te onderhouden en te vervolledigen. Het is duidelijk dat de basisschool het einddoel niet alleen kan verwezenlijken. De doelen in het basisonderwijs moeten passen in een globale leerlijn met einddoelen bij het einde van de leerplicht. Een beleid dat verder reikt dan de basisschool is dus absoluut noodzakelijk<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Beheydt

<sup>30</sup> De Houwer



## 10.10 Aanwerving van geschikte leerkrachten

Om aan vreemdetalenonderwijs te kunnen beginnen, moeten scholen een beroep kunnen doen op geschikte leerkrachten. Leerkrachten die niet alleen beschikken over een uitstekende taalvaardigheid in de taal die ze moeten aanleren, maar ook over de pedagogische en didactische vaardigheden om vreemdetalenonderwijs te verstrekken aan jonge kinderen of om tweetalig onderwijs te verstrekken op basis van het normale curriculum van de basisschool. Het taalaanbod in de tweede taal moet van onbetwistbare kwaliteit zijn om een adequate tweetaligheid bij de leerlingen te bereiken. Voor de communicatie met de ouders en het schoolteam is een goede kennis van de schooltaal absoluut noodzakelijk.

De leerkrachten die het onderwijs in de vreemde taal verstrekken, moeten voldoen aan de diplomavereisten én aan de taalvereisten van de gemeenschap waarvoor zij werken. Zij moeten bijgevolg goed tweetalig zijn en de bevoegdheid hebben om in het basisonderwijs van de Vlaamse Gemeenschap les te geven.

Vooraf bij vormen van vreemdetalenonderwijs met een belangrijk accent op immersie, is de inzet van moedertaalsprekers bijna onvermijdelijk. De experimenten in Wallonië leren dat de aanwerving, vervanging en benoeming van deze mensen één van de belangrijkste problemen is.

## 10.11 Begeleiding en nascholing van leerkrachten

Scholen die met tweetalig onderwijs starten, hebben nood aan wetenschappelijke en didactische begeleiding. Leraren en directies voelen zich onzeker omdat zoveel vragen op hen afkomen. De didactiek in het tweetalig onderwijs kan niet dezelfde zijn als in het moedertalige onderwijs of als in het vreemdetalenonderwijs. De nascholing en begeleiding kunnen niet alleen betrekking hebben op de leerkrachten die belast zijn met het vreemdetalenonderwijs of het onderwijs in de vreemde taal alleen. Alle leerkrachten van de betrokken school zullen nood hebben aan begeleiding en nascholing.

# 11 Welke talen

Bij de keuze van een tweede taal is taalverscheidenheid een belangrijk criterium. Vanuit dat oogpunt blijkt Engels als tweede taal geen goede keuze. Engels leren als eerste vreemde taal lijkt in vele gevallen als een rem te fungeren bij de verwerving van andere bijkomende talen. Engels heeft heel veel steun buiten de scholen. In landen waar Engels als derde taal aangeboden wordt, zijn de resultaten van de kennis van het Engels even goed als in landen waar het Engels als tweede taal aangeboden wordt.

De positieve effecten van tweetalig onderwijs worden alleen verkregen als de moedertaal een sterke en erkende positie heeft en de onderdompelingstaal wel als belangrijk ervaren wordt.

## 11.1 Eén tweede taal voor heel Vlaanderen

Als men kiest voor één en dezelfde taal als tweede taal voor heel Vlaanderen, dan is dat op korte termijn zeker het goedkoopste. Handboeken en leer materiaal moeten dan slechts in één taal voorzien worden. Deze keuze is ook het eenvoudigst bij de rekrutering van stafleden en lesgevers en de organisatie van de nodige bijscholing.

Op het eerste gezicht lijkt bij de keuze van één tweede taal voor heel Vlaanderen elke leerling dezelfde kans te krijgen. In realiteit zal dit niet het geval zijn. Verschillen in voorkennis zullen zorgen voor verschillen in leertrajecten.

Het probleem bij de keuze voor één taal is dat dit een fundamentele keuze is waarvoor de selectiecriteria alles behalve duidelijk zijn. Wordt het een politieke keuze op basis van de Vlaamse, Belgische of Europese situatie? Wordt het een economische keuze met als leidraad: welke taal is het meest noodzakelijk voor het bloeien van de

Vlaamse en/of Belgische economie in Europees en wereldperspectief? Wordt het een sociale keuze die rekening houdt met de wensen van de bevolking? En wat als die wensen zeer verschillend zijn voor verschillende delen van de bevolking? Het effect van zo'n keuze valt vooraf niet echt in te schatten.

## 11.2 Aanbod van verschillende mogelijkheden

Het alternatief is een aanbod van verschillende talen, waaruit ouders dan kunnen kiezen. Dit alternatief vermijdt een aantal problemen van de keuze voor één taal, maar roept weer andere op. Ten eerste is het veel duurder. Op administratief en praktisch vlak is het vrij gecompliceerd om trajecten in verschillende tweede talen te organiseren. Biedt elke school bijvoorbeeld één tweede taal aan of meerdere? In ieder geval zijn er goede afspraken nodig voor een goede mix in een regio, om echte keuzevrijheid van de ouders te blijven garanderen. Wat als blijkt dat een bepaalde keuze veel meer leerlingen aantrekt? Kunnen kinderen van tweede taal veranderen tijdens hun leertraject?<sup>31</sup>

Ook als leerlingen kunnen kiezen tussen verschillende tweede talen, zal het aantal talen waartussen ze kunnen kiezen moeten beperkt worden.

## 11.3 Perspectieven bij de keuze

De keuze die aangeboden wordt, moet afgewogen worden ten aanzien van drie<sup>32</sup> perspectieven:

### 11.3.1 Het perspectief van de taalleerders

Jonge taalleerders zijn eerst en vooral geïnteresseerd in talen waarmee ze iets kunnen 'doen' of 'bereiken'. Vanuit dit perspectief komen voor hen in eerste plaats relevante omgevingstalen in aanmerking of de thuistaal, indien die niet het Nederlands is.

### 11.3.2 Het perspectief van de onderwijsverstrekkers

Vanuit het perspectief van de onderwijsverstrekkers moet het eerste criterium de 'haalbaarheid' zijn. Leerkrachten voelen zich vandaag overbevoerd. De invoering van vreemdetalenonderwijs in het basisonderwijs zal dat gevoel versterken, indien zij niet gepaard gaat met de aanmaak van uitgewerkte lesmaterialen, leerlijnen, eindtermen, curricula en toetsingsinstrumenten. Leerkrachten moeten ook tijd krijgen om zich voor te bereiden op hun nieuwe taak.

Een tweede criterium is dat van de vereiste vaardigheden. Daarbij moet in principe de voorkeur gaan naar moedertaalsprekers van de te onderwijzen taal.

Het derde criterium is de motivatie van de schoolteams. De keuze van een school om bepaalde talen in het curriculum op te nemen, moet bij voorkeur een zelfgemaakte, weloverwogen, bewuste en positief geïnspireerde keuze zijn. Dat maakt de kans groter dat het schoolteam de inspanningen zal leveren die nodig zijn om een omvattende vernieuwing als de invoering van tweedetaalonderwijs voor jonge kinderen te realiseren.

### 11.3.3 Het maatschappelijk perspectief

Bij de keuze van talen in het onderwijs speelt de taalpolitieke geschiedenis van België. Elke keuze in verband met het taalaanbod in het onderwijs, is bijgevolg een politiek erg delicate kwestie. Het is belangrijk dat de

---

<sup>31</sup> De Houwer

<sup>32</sup> Van den Branden

Vlaamse overheid de primaire doelen die zij met de invoering van vreemdetalenonderwijs op jonge leeftijd wil nastreven, expliciteert. Daarnaast speelt de invloed van de internationale taalpolitiek van de Europese unie<sup>33</sup>.

## 12 Gevolgen voor het Nederlands

Het experiment in het Franstalig onderwijs, is gebaseerd op de Canadese aanpak van het onderwijs Frans voor Engelstalige Canadese kinderen. Het is dus bedoeld voor moedertaalsprekers van een dominante taal, namelijk Engels, die door immersie Frans, de tweede landstaal, verwerven. Als het vreemdetalenonderricht in het basisonderwijs in Vlaanderen wordt ingevoerd, zal het gaan om Frans of Engels als tweede taal voor Nederlandstalige kinderen. Dat is een belangrijk verschil. Uit onderzoek is bekend dat alleen in een situatie waar de moedertaal een dominante cultuurtaal is, de moedertaal niet bedreigd wordt en immersie-onderwijs in de tweede taal tot additieve tweetaligheid leidt. Dat wil zeggen dat de leerder een extra taal verwerft en dat dit niet ten koste gaat van zijn thuistaal. Maar als de tweede taal een dominante taal is, dan bestaat de kans dat die taal bij immersie-onderwijs, de thuistaal verdringt. Dit verschijnsel nemen wij bijvoorbeeld nu al waar bij heel wat migranten die hun thuistaal langzamerhand verliezen ten gunste van de dominante schooltaal. In zo'n geval spreken we van subtractieve tweetaligheid, waarbij verwerving van de dominante taal ten koste gaat van de thuistaal<sup>34</sup>.

## 13 Eindtermen of ontwikkelingsdoelen voor vroege taalverwerving

Op het vlak van de doelen voor vroege taalverwerving moet de overheid duidelijke keuzes maken<sup>35</sup>. Zij moet beslissen of zij in het basisonderwijs al dan niet voor minimumdoelen kiest. Minimumdoelen die aangeven wat elke taalleerder minimaal moet kunnen aan het einde van het taalprogramma.

Ten tweede moet de overheid beslissen of die eindtermen of ontwikkelingsdoelen doelen bevatten op het vlak van taalvaardigheid, attitudes en kennis. Voor jonge kinderen zijn de eerste twee soorten doelen geen probleem. De derde kan wel een probleem zijn. De mogelijkheid om met metalinguïstische informatie om te gaan, ontstaat bij kinderen rond de leeftijd van zes jaar. Zij wordt pas echt operationeel voor complexere structuren en strategieën tussen 10 en 12 jaar.

## 14 Financiële gevolgen

Financieel vergt tweetalig onderwijs een speciale inspanning. Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat voor de invoering van tweetalig onderwijs de aanwerving nodig is van bijkomende tweetalige leerkrachten. De ontwikkeling van aangepast en specifiek didactisch materiaal is duur. De overheid zal moeten tussenkomen in de kosten van die ontwikkeling en de scholen zullen over bijkomende werkingsmiddelen moeten beschikken om zich dit materiaal aan te schaffen. De begeleiding, ondersteuning en nascholing van de tweetalige leerkrachten en van de andere leerkrachten van het betrokken schoolteam kosten geld. Soms zullen bijkomende kosten voor aangepaste infrastructuur onvermijdelijk zijn.

---

<sup>33</sup> zie ook 2.2

<sup>34</sup> Beheydt

<sup>35</sup> Van den Branden

## 15 Advies

### 15.1 Het advies bij het voorstel van decreet over vreemdetalenonderwijs in het gewoon basisonderwijs

De Raad Basisonderwijs bracht op 18 februari al een summier advies<sup>36</sup> uit over het voorstel van decreet betreffende vreemdetalenonderricht in het gewoon basisonderwijs. Inmiddels keurde het Vlaams Parlement dit voorstel goed. Bijgevolg zal vanaf 1 september 2004 het decreet betreffende vreemdetalenonderricht in het gewoon basisonderwijs van kracht zijn.

De Vlor blijft betreuren dat dit decreet tot stand kwam zonder overleg met de verschillende partners die het op het terrein moeten waarmaken. Bij deze gelegenheid herhaalt de Raad Basisonderwijs de belangrijkste bemerkingen uit zijn advies van 18 februari 2004.

Volgens de Raad Basisonderwijs kan taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands in het basisonderwijs zinvol zijn. Maar de invoering van taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands in het basisonderwijs is een onderwijsvernieuwing die alleen effectief kan zijn, indien zij ingebed is in een reeks van begeleidende maatregelen:

- 1 Een onderwijsvernieuwing met zoveel impact op het curriculum van het basisonderwijs vraagt een grondige voorbereiding. Een invoering vanaf 1 september 2004 geeft onvoldoende tijd aan de scholen en aan de onderwijsbegeleiding om deze vernieuwing voor te bereiden. Bij de voorbereiding van de invoering van taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands in het basisonderwijs moet een antwoord gezocht worden op vragen zoals:
  - wat zijn de gevolgen van een facultatieve versus een verplichte invoering van taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands in het basisonderwijs?
  - hoe voorkomen we dualisering en concurrentie tussen scholen bij de invoering van taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands in het basisonderwijs?
  - hoe gaan we bij de invoering van taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands in het basisonderwijs om met kinderen met leerproblemen?
- 2 Een dergelijke onderwijsvernieuwing vraagt een gesystematiseerde, gefaseerde en gestructureerde invoering. Omdat een implementatiestrategie ontbreekt, zou het voorstel voor gevolg kunnen hebben dat scholen na één of enkele schooljaren afhaken. Hierdoor gaan alle inspanningen teloor en wordt de mogelijkheid tot een meer systematische invoering voor jaren gehypothekeerd.
- 3 De raad vreest dat scholen, onder druk van de ouders, vanaf 1 september 2004 hals over kop taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands zullen aanbieden en dit aanbod als een argument zullen gebruiken in de concurrentie tussen scholen.
- 4 Een onderwijsvernieuwing als deze vraagt een intensieve ondersteuning van de betrokken leerkrachten en schoolteams. Het beperkt budget, voorzien in de nascholings thema's van de overheid, volstaat hier helemaal niet.
- 5 De effectiviteit van taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands is in heel grote mate afhankelijk van de continuïteit in het aanbod. Taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands moet passen in een traject van in het basisonderwijs tot aan het einde van het secundair onderwijs, met duidelijke doelstellingen op lange termijn. Het voorstel van decreet voorziet op dit vlak niets. Op die manier hebben ouders geen enkele garantie op het vlak van de kwaliteit van het aanbod.
- 6 De invoering van taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands vraagt zeer veel bijkomende inspanningen van de leerkrachten die ermee worden belast, van het hele schoolteam en van de ouders.

---

<sup>36</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Advies over het voorstel van decreet betreffende vreemde talenonderricht in het gewoon basisonderwijs, Raad Basisonderwijs, Brussel, 18 februari 2004, RBO/PCA/ADV/006, 3 bladzijden

- 7 Niet alle beginnende leerkrachten beschikken over de nodige competenties om taalinitiatie te geven in een andere taal dan het Nederlands.
- 8 Het voorstel zegt niets over de bekwaamheidsbewijzen waarover een leerkracht moet beschikken om taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands te geven.
- 9 De Vlor vraagt zich af wat de invoering van taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands voor gevolg heeft op de rest van het curriculum. Ook op dit punt laat het voorstel de scholen in het ongewisse.
- 10 Een thuistaal, zoals in OETC, is niet meer mogelijk, zonder meteen ook taalinitiatie in het Frans aan te bieden<sup>37</sup>.

De Raad Basisonderwijs concludeerde in zijn advies van 18 februari 2004 dat ondanks zijn overtuiging dat het basisonderwijs de fundamenteën moet leggen voor een levenslange ontwikkeling van meertaligheid bij de Vlamingen, om de hierboven opgesomde redenen, een invoering van taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands in het basisonderwijs en de verplichting van het leergebied Frans in het vijfde en zesde jaar in deze vorm, te weinig garanties biedt voor een kwaliteitsvol onderwijs.

## 15.2 Verplichting in het vijfde en zesde jaar van het gewoon lager onderwijs

De Raad Basisonderwijs stelt vast dat de verplichting om Frans te geven in het vijfde en zesde jaar van het lager onderwijs in de feiten weinig verandert aan de bestaande toestand. Ook nu voorzien nagenoeg alle basisscholen Frans in het vijfde en zesde jaar.

Op basis van wat vooraf gaat<sup>38</sup> blijkt de keuze voor systematisch taalonderwijs van het Frans in het vijfde en zesde jaar de beste keuze. Deze keuze heeft het voordeel dat de Vlaamse Gemeenschap bevoegd is om dit zelf te regelen, ook in Brussel. Bovendien lijkt het in Brussel, gelet op het effect van dominante talen, ook niet goed om te kiezen voor immersie. Immersie zou daar immers kunnen leiden tot verdringing van het Nederlands door de meer dominante taal, het Frans<sup>39</sup>.

Andere argumenten ondersteunen de keuze voor Frans als tweede taal in de basisschool. Engels kan, omwille van zijn dominantie, voor gevolg hebben dat de motivatie om andere talen te leren, verdwijnt. Het wordt beter niet opgenomen in het curriculum van het basisonderwijs, maar verder aangeboden als derde taal vanaf het secundair onderwijs. De keuze voor het Frans past ook beter in de Belgische constitutionele context.

De Raad Basisonderwijs wenst, naar aanleiding van de probleemverkenning, één belangrijk uitgangspunt te formuleren over de aanpak van het leergebied Frans in het vijfde en zesde jaar van de basisschool. Taalonderwijs voor jonge kinderen moet in de eerste plaats gericht zijn op mondelinge communicatie, en veel minder op schriftelijke vaardigheden<sup>40</sup>.

Het basisonderwijs moet vooral investeren in communicatieve vaardigheden in het Frans. Op het einde van de basisschool zou elke leerling over eenvoudige feiten van het dagelijks leven mondeling moeten kunnen communiceren in het Frans.

Deze stelling past in de eindtermen voor Frans zoals die vandaag gelden in het basisonderwijs. De Raad wenst geen aanpassing van deze eindtermen naar aanleiding van de invoering van taalinitiatie in het basisonderwijs. Taalinitiatie zal ervoor zorgen dat die eindtermen gemakkelijker realiseerbaar zullen zijn.

---

<sup>37</sup> Na bespreking in het Vlaams Parlement werd de tekst van het voorstel op dit punt aangepast. In het decreet staat nu dat voor de toepassing van dit decreet 'Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur' niet beschouwd wordt als taalinitiatie.

<sup>38</sup> zie ook 11

<sup>39</sup> zie ook 12

<sup>40</sup> zie ook 5, 10.1, 10.2 en 10.5

### 15.3 Voorwaarden om een goede taalinitiatie te organiseren<sup>41</sup>

Taalinitiatie moet planmatig opgebouwd worden. Dit betekent niet dat taalinitiatie in het Frans de vorm moet aannemen van systematisch taalonderricht. In die planning kan de school haar keuze en de gevolgen van deze keuze voor de tijdsinvestering in alle leergebieden verantwoorden en haar globaal taalbeleid expliciteren. Tijdens de voorbereidende fase van de invoering zal de school moeten uitkijken naar gepaste materialen voor taalonderricht op basis van mondelinge communicatie. De didactische werkvormen en inhouds moeten speels zijn en gericht op mondelinge interactie en functioneel taalgebruik.

De inhoud en de aanpak van taalinitiatie moeten aansluiten op het vervolg in de derde graad en in het secundair onderwijs. De keuze voor taalinitiatie Frans is in dit verband ook de beste keuze.

De invoering van taalinitiatie Frans moet een vrijwillige en weloverwogen keuze zijn van de hele school. De invoering van taalinitiatie voor jonge kinderen is voor een school een omvattende beleidskeuze met belangrijke gevolgen op verschillende terreinen van het schoolleven. Die keuze behoort tot de autonomie van elke school. De decreetgever kan hierin niet tussenkomen.

### 15.4 De leerkrachten

De invoering van taalinitiatie en systematisch taalonderricht in het basisonderwijs moeten passen bij de eigenheid van het basisonderwijs. De aanpak van dit leergebied moet consistent zijn met de aanpak van de andere leergebieden. De beslissing wie de school inzet voor taalinitiatie en voor het leergebied Frans in het vijfde en zesde leerjaar van het lager onderwijs en de manier waarop dit gebeurt, behoort tot de autonomie van de school.

Toch zullen extra inspanningen nodig zijn voor de professionalisering van leerkrachten op het vlak van tweedetaalonderricht Frans. Voor de Raad Basisonderwijs is dit een opdracht voor alle onderwijsniveaus en niet alleen voor de lerarenopleiding. Scholen die kiezen voor taalinitiatie moeten voor hun inspanningen inzake professionalisering van hun team, een beroep kunnen doen op navorming en op professionele begeleiding vanuit de begeleidingsdiensten van het Gemeenschapsonderwijs en van de koepels van inrichtende machten.

---

<sup>41</sup> zie ook 10