



Kleine kinderen, grote kansen

Taalstimulering en meertaligheid. Waarderen en ontwikkelen van alle taalvaardigheden van jonge kinderen

Verslag van de tweede dialoogdag met professionals van basisvoorzieningen voor jonge kinderen

Kleine kinderen, grote kansen

Taalstimulering en meertaligheid. Waarderen en ontwikkelen van alle taalvaardigheden van jonge kinderen

Verslag van de tweede dialoogdag met professionals van basisvoorzieningen voor jonge kinderen

COLOFON

Kleine kinderen, grote kansen

Taalstimulering en meertaligheid. Waarderen en ontwikkelen van alle taalvaardigheden van jonge kinderen

Deze publicatie bestaat ook in het Frans onder de titel :

Plus de chances dès l'enfance

Valoriser et développer toutes les compétences langagières des jeunes enfants

Een uitgave van de Koning Boudewijnstichting,
Brederodestraat 21 te 1000 Brussel

AUTEURS

Dany Crutzen, Dispositif de concertation et d'appui aux Centres Régionaux d'Intégration

Koen Van Gorp, Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven

Michel Teller

Patrick De Rynck

COÖRDINATIE VOOR DE KONING BOUDEWIJNSTICHTING

Françoise Pissart, directeur

Pascale Taminiaux, projectverantwoordelijke

Nathalie Troupée, assistente

GRAFISCH CONCEPT

PuPiL

VORMGEVING

Tilt Factory

PRINT ON DEMAND

Manufast-ABP vzw, een bedrijf voor aangepaste arbeid

Deze uitgave kan gratis worden gedownload van onze website
www.kbs-frb.be

Een afdruk van deze elektronische uitgave kan (gratis) besteld worden:
online via www.kbs-frb.be, per e-mail naar publi@kbs-frb.be
of telefonisch bij het contactcentrum van de Koning Boudewijnstichting,
tel +32-70-233 728, fax +32-70-233 727

WETTELIJK DEPOT

D/2893/2014/14

ISBN

978-90-5130-846-4

EAN

9789051308464

BESTELNUMMER

3221

Mei 2014

Met de steun van de Nationale Loterij

VOORWOORD

Kinderarmoede neemt toe. Het armoedecijfer bedraagt 18,5% voor de leeftijdscategorie van 0 tot 15 jaar, maar er zijn grote verschillen tussen de gewesten. Het armoederisico voor 0-15-jarigen wordt in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest geschat op ongeveer 40%, en in Vlaanderen op 10,3%; één arme Waal op drie is een kind.¹

Diversiteit, sociale uitsluiting en bestaansonzekerheid zijn uitdagingen waarmee professionals van jonge kinderen worden geconfronteerd. Het is cruciaal om te beschikken over een dienstenaanbod dat rekening houdt met deze complexe thema's omdat de eerste levensjaren beslissend zijn voor de ontwikkeling van een kind. Als professional van de begeleiding rond de geboorte, van de opvang en van het onderwijzen van jonge kinderen bent u vooral op zoek naar concrete antwoorden en oplossingssporen.

De Koning Boudewijnstichting is gestart met een ambitieus actieprogramma onder de titel 'Kleine kinderen, grote kansen'. Ons programma beklemtoont vooral dat jonge kinderen nood hebben aan inclusieve, kwaliteitsvolle basisvoorzieningen inzake educatie en opvang. Dat betekent dat er rekening moet worden gehouden met de specifieke noden van bestaansonzekere gezinnen, dat er moet worden geluisterd naar de kinderen en hun ouders en dat er aandacht moet zijn voor de armoedeproblematiek bij de opleiding van professionals.

Maar er bestaan geen toverformules voor het organiseren van basisvoorzieningen voor jonge kinderen: het is een permanente zoektocht. We weten dat velen onder u te maken hebben met deze uitdagingen, dat u zich vragen stelt en bezig bent met specifieke acties. Daarom organiseerde de Stichting voor u een reeks van vier dialoogdagen. Op deze dagen was het de bedoeling om ervaringen uit te wisselen tussen de verschillende professionals van de kinderopvang en de educatie, en ook om ontmoetingen te stimuleren tussen de actoren van de drie gemeenschappen in België.

¹ Voor meer cijfers, zie onze 'Zoom' over kinderarmoede en ook onze nieuwsbrief 'Blikveld' nr.94, Koning Boudewijnstichting.

De thema's waren:

- Voor kwaliteitsdiensten die toegankelijk zijn voor alle kinderen (18/10/2013)
- Benutten en ontwikkelen van alle taalcompetenties van jonge kinderen (29/11/2013)
- Opleiden en begeleiden van professionals (24/1/2014)
- Co-educatie: partnerschappen met ouders, hun sociaal netwerk en andere professionals (21/2/2014)

We hebben de inhoud van deze dagen verzameld in een reeks van vier publicaties. We nodigen u ook uit om onze website te raadplegen www.kbs-frb.be: daar vindt u deze documenten en ook de video's met de sleutelboodschap van elk van deze dagen.

Naast deze dagen organiseerde de Stichting eveneens uitwisselingen tussen Europese en Amerikaanse experts en beleidsverantwoordelijken. Via de link www.inclusive-early-years.org krijgt u toegang tot al de documenten en video's van deze uitwisselingen.

We hopen dat deze ervaringen u inspireren bij uw werkzaamheden.

INHOUD

COLOFON	4
VOORWOORD	5
INHOUD	7
INLEIDING	9
1. ACTIVEREN EN ONTWIKKELEN VAN ALLE TAALKUNDIGE COMPETENTIES VAN JONGE KINDEREN	11
1.1. Professionaliseren van een meertalige, pluriculturele opvang	11
1.2. Werkspoor nr.1: een blik vooraf op non-verbale taal - Hoe het symbolische opvangteritorium afbakenen?	12
1.3. Werkspoor nr.2: de ontwikkeling van het Frans als schooltaal - Hoe kunnen de metalinguïstische competenties van de professionals die bezig zijn met jonge kinderen, worden ontwikkeld?	15
1.4. Bibliografie	20
2. TAALSTIMULERING EN MEERTALIGHEID : HET WAARDEREN EN ONTWIKKELEN VAN ALLE TAAL- COMPETENTIES BIJ JONGE KINDEREN	23
2.1. Introductie	23
2.2. Beelden over taal en meertaligheid	23
2.3. Afstappen van het deficit-denken	25
2.4. Een recht voor elk kind	26
2.5. Concrete adviezen en praktijken	27
2.6. Conclusie	33
2.7. Literatuurlijst	33
3. VOORSTELLING VAN VIER INITIATIEVEN	35
3.1. Basisschool De Piramide, Gent	35
3.2. Elmer vzw, Schaarbeek, Anderlecht, Molenbeek en Brussel centrum	37
3.3. Haute école Francisco Ferrer, Luik	39
3.4. Institut Sainte-Marie Fraternité, Schaarbeek	41

INLEIDING

De tweede dag behandelde het thema: 'Benutten en ontwikkelen van alle taalcompetenties van jonge kinderen'.

Alle kinderen die naar een crèche of een kleuterschool gaan, bezitten diverse taalkennis en -competenties. De ontwikkeling van elk van die competenties wordt beïnvloed door de manier waarop die taaldiversiteit wordt bejegend in de omgeving van het kind. Afhankelijk van de heersende normen hebben sommige kinderen aldus de gelegenheid om competenties te ontwikkelen die door het onderwijs of de samenleving meer worden gevaloriseerd dan andere. Een benadering die alle taalkundige en culturele competenties benut en die gebruik maakt van dit kapitaal om het in te zetten voor het leerproces en de ontwikkeling van de kinderen, kan hen helpen om zich beter in te werken in de schooltaal.

- Hoe de taalcompetenties van jonge kinderen zo goed mogelijk stimuleren, rekening houdend met de meertalige context waarin ze opgroeien?
- Hoe de culturele en taalkundige competenties van kinderen uit kwetsbare milieus zo goed mogelijk benutten?
- Hoe professionele competenties ontwikkelen die afgestemd zijn op de ondersteuning van kinderen uit multiculturele en meertalige milieus?
- Hoe de ouders helpen om de potentiële taalvaardigheid van hun kinderen thuis te versterken?

De inleidende uiteenzettingen werden gegeven door Dany Crutzen (Dispositif de concertation et d'appui aux Centres Régionaux d'Intégration) en Koen Van Gorp (Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven).

Vervolgens ontdekt u enkele voorbeelden van vernieuwende praktijken, zoals het Institut Sainte-Marie Fraternité in Schaarbeek, het project dat werd opgezet door de Haute Ecole Francisco Ferrer in Luik, de aanpak die werd ontwikkeld door de basisschool De Piramide in Gent, en het taalbeleid dat werd ingevoerd door Elmer, een Brusselse opvangdienst voor jonge kinderen.

1. ACTIVEREN EN ONTWIKKELEN VAN ALLE TAALKUNDIGE COMPETENTIES VAN JONGE KINDEREN

Dany Crutzen,
Dispositif de concertation et d'appui
aux Centres Régionaux
d'Intégration

1.1. Professionaliseren van een meertalige, pluriculturele opvang

De Raad van Europa maakt een onderscheid tussen plurilinguïsme (meertaligheid), dat betrekking heeft op individuen en hun bekwaamheid om in minstens twee talen te communiceren (ongeacht het bekwaamheidsniveau), en multilinguïsme (veeltaligheid), dat een kenmerk is van een regio of een maatschappij waarin minstens twee taalvariëteiten worden gebruikt. Meertalige individuen kunnen in een hoofdzakelijk eentalige maatschappij leven en, omgekeerd, kunnen veeltalige maatschappijen bestaan uit een meerderheid van eentalige individuen – zoals in België, waar taalkwesties erg gevoelig liggen en soms ingebed zijn in historische geschillen.

Dat impliceert een taalkundige en culturele hiërarchie die globaal gezien een grote impact zal hebben op onze kijk en ook op onze manier van werken rond zowel plurilinguïsme als multilinguïsme. Ik stel dus voor dat we wat afstand nemen van onze denkoefening en ze in een maatschappelijk perspectief plaatsen.

Als het gaat over de kansen van jonge kinderen moet het taalprobleem, zoals zo vaak, worden bekeken vanuit het begrip kansarmoede (‘précarité’). Deze benadering vormt voor mij meteen een voorwaarde omdat ze ons aanmaant om het taalprobleem vooral via een non-verbale weg aan te pakken.

Wat is precair of kwetsbaar? De bekwaamheid van gezinnen om zich te voeden, zich veilig te voelen, een plaats op te eisen in de maatschappij, de taalkundige en culturele codes door te geven die de school verwacht...? Zijn opvangplaatsen soms niet zelf kwetsbaar of bedreigd? Bij deze manier van vragen stellen gaat het volgens mij in de eerste plaats om de meest primaire behoefte van elk menselijk wezen: de nood aan veiligheid.

1.2. Werkspoor nr.1: een blik vooraf op non-verbale taal - Hoe het symbolische opvangteritorium afbakenen?

De woordenschat van onze oudste hersenen (het reptielenbrein dat instaat voor onze overleving) delen we met alle talen en culturen en heeft betrekking op de vraag: **ben ik veilig?** Overal is het zo dat zolang het antwoord daarop niet 'JA' is, al onze energie wordt opgeslorpt voor onze overleving en er voor de neocortex weinig leermogelijkheden overblijven. Niemand kan een nieuwe taal leren als hij aan zijn vingertoppen boven een ravijn hangt... Welnu, onze hedendaagse samenleving ensceneert permanent een spectaculaire 'angstcultuur'.

Dat is gemakkelijk aan te tonen. We kijken gewoon naar de tv-gids van een willekeurige dag: met uitzondering van het ene of andere zogeheten 'ontspanningsprogramma' – of 'afleidingsprogramma' zoals sommigen zeggen – is de kans erg groot dat we een avond zappen kunnen samenvatten in een extreem angstwekkende lezing van de wereld: tussen de opwarming van het klimaat, de economische crisis, dodelijke conflicten en andere rampen door dringen grensoverschrijdende roofgeneugten ons dagelijks leven binnen. Onmogelijk te ontsnappen aan de kadaverfilms en -analisten, ze halen ons in op alle golflengten met televisierealiteit en -fictie. Deze stormvloed aan macabere spektakels zegt veel over de conditionering van ons collectief onbewuste, en in het bijzonder over de symbolische wieg die onze allerkleinsten omringt.

Aangezien de *reptielenwoordenschat* wordt geactiveerd door alles wat te maken heeft met de predatiesymboliek, kunnen we ons meteen inbeelden dat wat wij 'kwetsbaarheid' ('*précarité*') noemen, veeleer bedreigend dan altruïstisch dreigt over te komen. In deze context is elke bijkomende stress nefast voor het leerproces; bovendien bestaat de kans dat deze aanleiding geeft tot vlucht/aanvalsgedrag, vermijding/agressiviteit en zelfs lethargie of, omgekeerd, tot '*volledig door het lint gaan*'... Als het lichaam wordt ingezet voor het overleven, hetzij fysiek, hetzij symbolisch (als de identiteit bedreigd is), dan gebruikt het een binaire taal (een kwestie van leven of dood) en blijft er weinig ruimte voor nuance. Het heeft geen zin om daar een bijkomend dwingend of culpabiliserend programma aan toe te voegen.

De gevolgen van zo'n doordringend angstgevoel zijn wellicht des te groter omdat het gaat om een grotendeels onbewuste – en zelfs verhulde – dimensie van onze heersende cultuur. De personen die wij 'kwetsbaar' noemen zijn dat des te meer omdat ze zich permanent 'bedreigd voelen' door een dubbel taalgebruik: de taal van de neocortex die het heeft over waarden, rechten, normen en regels; en de taal van het primitieve brein die iedereen herleidt tot zijn bekwaamheid om te overleven in de roofzuchtige jungle van de 'struggle for life'. Dat alles op basis van waardeoordelen, zowel over individuele competenties (een verwijzing naar het begrip 'autonoom en verantwoordelijk burger') als over collectieve competenties (een verwijzing naar armoede, onaangepast zijn en zelfs het gevaarlijk zijn van bepaalde 'culturen').

En hier duikt een tweede fundamentele vraag van onze 'oudste hersenen' op: **wat is mijn plaats?** Wij delen deze zorg met onze neven, de kuddezoogdieren. Een geïsoleerd individu is immers, sinds lang vervlogen tijden, een potentiële prooi. De groep waarborgt veiligheid en om daar hun plaats in te vinden moeten de individuen zich neerleggen bij haar autoriteit, haar trouw betonen en haar aanwijzingen leren gebruiken. Om complexe leerprocessen te verwerken moet ons brein zijn plaats in de groep kennen, er een rol in spelen, deelnemen aan de bijbehorende choreografische rituelen, in zekere zin 'dansen' met de andere breinen, en in het bijzonder gewaardeerd en beloond worden als het synchroon mee beweegt.

Als er geen rekening wordt gehouden met culturele dissonanten, brengen ze de kleintjes en hun gezinnen in een situatie van niet-verbale incompetentie, die de ontwikkeling van taalkundige competenties in gevaar brengt.

De manier van kijken is hier essentieel, in het bijzonder het gezichtspunt dat zich boven het hoofd van het kind gaat ontwikkelen tussen het gezin en de opvangplaats. En naast al deze welkomstdiscours, ambitieuze pedagogische projecten, vragen over inhoud en methodes die we stellen, ontwikkelt zich het echte spel dat het leervermogen grondig conditioneert: welke percepties hebben wij allemaal met betrekking tot het kind? En dit in een levensperiode waarbij de niet-verbale assimilatie de belangrijkste motor van het leervermogen is: wij 'denken' in dit stadium veeleer als spiegels dan in woorden of rationele gedachten.

Voor personen die de code niet beheersen is de taalkundige en culturele hiërarchie beangstigend.

De Afrikaanse mama's van een crèche in Luik, aan wie een sociologe vroeg wat ze vonden van de kinderverzorgsters, verklaarden: 'Het zijn heksen!' Toen de sociologe hen vroeg waarom ze dat vonden, antwoorden ze: 'Ze zien de kinderen niet graag!' Het interview wordt interessant als de sociologe haar vraag verduidelijkt: 'Hoe zien jullie dat ze de kinderen niet graag zien?' Kinderverzorgsters die opgeleid zijn om kinderen 'te laten opgroeien' en om te vermijden dat ze met hen 'samensmelten', ergeren zich aan het (te) erg bepamperend gedrag van de mama's: 'We vragen hen om het kind niet de hele nacht tegen hun lichaam te houden, anders gaat het de hele dag wenen... maar ze doen gewoon waar ze zin in hebben!' De mama's zijn opgevoed met de overtuiging dat een mens die men alleen laat 'al een dode mens is' en voor hen staat de 'verticale dimensie' die verheven wordt tot principe, gelijk aan mishandeling... Als ze dan tegen hun culturele en gezinsnormen in uiteindelijk beslissen om hun kind naar een crèche te brengen om een sociaalprofessioneel inschakelingsprogramma te volgen, rukken ze het kind los van hun lichaam en zetten ze het krachtdadig op de knieën van de kinderverzorgster die, zoals ze geleerd heeft in de opleiding psychomotoriek, het kindje snel ergens anders neerzet. En dus zien de kinderverzorgsters de kinderen niet graag. En dus zijn het heksen...

Bovendien zijn de mama's er vast van overtuigd dat je alles moet doen om te vermijden dat het kind naar de crèche moet. 'Want later, als het kind groter wordt, wil het geen Afrikaans eten meer en zegt het dat het vies is...'. Als we dit voorleggen aan de kinderverzorgsters, lijkt het vanzelfsprekend dat niemand van hen ooit iets dergelijks heeft gezegd. Als we echter blijven aandringen, zijn er wel enkelen die meteen toegeven dat ze misselijk worden als ze in een luier sporen van rupsen vinden of als een potje met kleutervoeding een voor hen onwelriekende geur verspreidt.

Een andere treffende anekdote: toen ik een jonge Somalische vrouw vergezelde bij haar bevalling, vroeg de anesthesiste me om naar haar kantoor te komen en ze vroeg me of ik dacht dat de vrouw in staat was om een dispensatie te ondertekenen voor haar epidurale verdoving, wat onontbeerlijk was voor de administratie. Verbaasd vroeg ik aan de arts waarom ze die vraag stelde. De anesthesiste verklaarde dat ze, gezien het IQ van de vrouw, geen rekening mocht houden met haar handtekening! Blijkbaar zat er in het dossier van de jonge vrouw een IQ-test die enkele maanden eerder in het ziekenhuis was afgenomen bij een psychologisch en neurologisch onderzoek naar aanleiding van een probleem op school! De jonge mama beviel uiteindelijk zonder epidurale, in een sfeer van totaal onbegrip. Welk vertrouwen kan deze jonge vrouw nog hebben in de hulp die haar later nog zal worden aangeboden?

Hoewel dit allemaal vanzelfsprekend kan lijken, blijkt dat het in de meeste gevallen veeleer gaat om een 'illusie van vanzelfsprekendheid': er zijn immers maar weinig pedagogische projecten die expliciet in een intercultureel perspectief werken rond deze dimensie. Voor onze denkoefening zou ik het werkspoor dan ook als volgt willen formuleren: **hoe kunnen we werken rond onze perceptie van culturele en taalkundige verschillen, en in het bijzonder rond stereotypen en misverstanden die ons op een dwaalspoor kunnen brengen? Hoe kunnen we geruststellende signalen sturen naar het 'primitieve brein' (Ben ik in veiligheid? Wat is mijn plaats?) ? Anders gezegd: hoe kunnen we ervoor zorgen dat onze opvangplaatsen zo veilig mogelijk zijn en aan iedereen de kans geven om er een eigen plek in te vinden?** Dat zijn volgens mij **de fundamentele, transversale voorwaarden die onontbeerlijk zijn voor eender welke strategie die het leervermogen wil stimuleren.**

1.3. Werkspoor nr.2: de ontwikkeling van het Frans als schooltaal - Hoe kunnen de metalinguïstische competenties van de professionals die bezig zijn met jonge kinderen, worden ontwikkeld?

De Raad van Europa herinnert eraan dat een meertalige, interculturele educatie aansluit bij het algemeen recht op onderwijs. De competentie om verschillende talen te gebruiken, ongeacht het beheersingsniveau ervan, wordt gedeeld door alle sprekers en het zijn de onderwijssystemen die iedereen bewust moeten maken van de aard van deze competentie zodat ze die benutten en ontwikkelen vanaf het begin en vervolgens een leven lang.

Om het verwerven van effectieve capaciteiten en competenties in de schooltaal te bevorderen, moet er worden ingespeeld op de **noden van de leerlingen** voor wie deze taal een probleem vormt of thuis niet wordt gebruikt. Dat impliceert een positieve aanvaarding van de taalkundige diversiteit en respect voor alle talen. Deze perceptie wordt uiteraard bemoeilijkt door de taalgeschillen – en dus de symbolische grendels – die kenmerkend zijn voor ons land, maar ook door vooroordelen die een hiërarchie van 'goede' en 'slechte' talen creëren. Zo bestaan er enkele wijdverspreide clichés die maken dat men een gezin van Zweedse kaderleden doorgaans zal aanraden om hun moedertaal te koesteren als erfgoed en goed te ontwikkelen, terwijl aan een volks Turks of Romagezin zal worden aangeraden om thuis Frans te spreken... We merken op dat deze aanmaning totaal niet productief is: de meeste betrokken gezinnen beschikken gewoonweg niet over de talenkennis om dit te doen en, indien ze zich er ondanks alles toch toe zouden dwingen, dan dreigen ze het fonologisch systeem van het kind permanent te ontwrichten, zowel in het Frans als in de moedertaal. Bovendien heeft het denigrerende vooroordeel dat bepaalde talen een handicap zouden vormen om Frans te leren, uiteraard ook nefaste gevolgen voor de identiteits- en affectieve ontwikkeling van het kind.

Ziehier een andere noodzakelijke voorwaarde voor elke strategie die mikt op het ontwikkelen van leervermogens: wat moet er gebeuren om de metalinguïstische competentie van professionals die werken met jonge kinderen, te ontwikkelen?

Talrijke onderzoeken tonen immers aan dat de **metalinguïstische competentie de sleutel is** voor een harmonieuze meertalige ontwikkeling. De beheersing van een gestructureerde schooltaal steunt namelijk op de bekwaamheid om een grondig inzicht te verwerven in (impliciete) syntactische, semantische en choreografische verbanden. Het gaat meer om het leren 'over' talen dan om een taal te leren: hoe bekwaamer iemand is om afstand te nemen van zijn eigen initieel taalsysteem, d.w.z. van de eerste structuur, gevormd door zijn moedertaal (de taal van mijn moeder of haar vervanger), hoe beter iemand gaat kunnen doordringen in de structuur van een tweede taal. Daarom hebben de meesten onder ons het moeilijk om een tweede taal te leren: de 'vanzelfsprekendheid' van de eerste taal dringt zich des te sterker op omdat ze impliciet is. Als er een tweede taal verworven is, zal het gemakkelijker zijn om een derde te leren enzovoort... Voor zover het gaat om duidelijk onderscheiden talen die zich niet met elkaar vermengen (bv. ik spreek

Zweeds met mama, Engels met papa en Frans daarbuiten OF thuis spreken we een taal en daarbuiten een andere...), vormt meertaligheid niet alleen geen handicap, ze ontwikkelt zelfs een buitengewoon nuttige, transversale competentie: schakelen tussen verschillende codes.

In de context waarover we het hier hebben, dringt deze competentie zich vaak op in de feiten (veel kinderen groeien op in een veeltalige omgeving), maar botst ze op twee grote problemen: enerzijds wordt deze competentie niet als dusdanig gezien en gewaardeerd; anderzijds is ze in een gezinsomgeving niet voldoende gestructureerd. Vandaar dat het belangrijk is om in een opvangmilieu expliciet te werken rond beide dimensies.

De vijand is niet de andere taal, maar wel het ontbreken van een taalkundige structurering, in alle talen. In een eerste fase komt het er dus op aan om de ouders veeleer aan te moedigen om in hun moedertaal met het kind te praten – behalve als ze het Frans perfect beheersen – en om de structurering ervan te ontwikkelen. Parallel daarmee komt het erop aan om in de opvangomgeving alle mogelijkheden tot onderdompeling in het Frans te benutten. Aldus worden de twee talen (vanuit een taalkundig oogpunt) apart en correct gestructureerd en zijn ze ook aanvullend (d.w.z. zonder dat ze symbolisch samenvallen). Hoe meer de betrokken taal en cultuur in de praktijk worden verdrukt door de dominante norm, hoe meer het erop aan komt om ze in de opvangomgeving te waarderen, waarbij het territorium van elke taal duidelijk wordt afgebakend: de moedertaal heerst in de gezinscontext, als eerste structuur van het kind; het Frans is de taal van de opvangplaats, als tweede structuur die het kind voorbereidt op het schoolleven.

In de praktijk **zijn alle middelen goed!**

We kunnen gebruik maken van een heel pak instrumenten voor zover we de zin ervan duidelijk begrijpen: weten **WAAROM**. De HOE-vraag heeft maar zin als ze deel uitmaakt van een goed begrip van de mechanismen die we willen stimuleren... Als de strategie eenmaal bepaald is, moeten we alleen maar kiezen uit een waaier van instrumenten, en ons uiteraard laten leiden door een altruïstische creativiteit, die rekening houdt met onze waarnemingen.

Anders gezegd, we kunnen niets fout doen, ongeacht op welke manier we het stimuleren van de taal aanpakken. Op voorwaarde uiteraard dat we aandacht blijven hebben voor de fundamentele noden van de kinderen: het heeft geen zin om kinderen stress te bezorgen met systematische programma's; de methodes moeten zich aanpassen aan de kinderen en niet omgekeerd!

Vanaf de eerste maanden luisteren baby's veel terwijl we praten en ze oefenen zich in het opvangen en uiten van de klanken van de taal. De conditionering van het fonologisch systeem om in de moedertaal klanken te selecteren 'die betekenisonderscheidend zijn' zou al kunnen worden waargenomen vanaf de

eerste weken! Parallel daarmee ontwikkelt het kind geleidelijk het begrijpen en vervolgens de productie van woorden. Maar het is onjuist om te denken dat het leren van de grammatica pas begint nadat de kinderen de woorden geleerd hebben; vandaag weten we dat ook dat aspect al erg vroeg wordt ontwikkeld.

Vanaf hun tweede levensjaar organiseren baby's hun gebrabbel met respect voor de grammaticastructuur, bijvoorbeeld door de woorden die ze niet uitspreken (lidwoorden, voorzetsels, voegwoorden, hulpwerkwoorden...) te vervangen door pauzes of door geluiden. Aldus ontwikkelen ze al erg vroeg een grammatica die de complexe zinnen van de volwassenen imiteert. Als ze 5 jaar oud zijn, beheersen de meeste kinderen de grammatica van hun taal (niet hun metataal uiteraard!).

Deze structurerende dimensie van de grammatica wordt nog te vaak onderschat: we werken gewoonlijk rond het ritme, de melodie, het fonologisch systeem², de ontwikkeling van de woordenschat..., maar nadenken over de interne werkingsstructuur van de taal doen we veel minder. Nochtans gaat die structuur bepalend zijn voor de manier waarop we 'dingen zeggen', en uiteraard ook voor de manier waarop we dingen zien...

Voor de Amerikaanse antropoloog Edward Hall zijn de taalkundige choreografieën die ons conditioneren echte **verborgen culturele grammatica's**, die een soort van *hardware* vormen waardoor de *software* van de bewuste cultuur tegelijk mogelijk wordt gemaakt en beperkt.³ Voor de Duitse filosoof en eminente polyglot Heinz Wismann **zijn culturen, net als talen, grammatica's**. In zijn laatste werk toont hij op een briljante manier aan dat er vooral op het niveau van de syntaxis verschillen zijn tussen de talen.⁴

Als we dus praten met een baby heeft de context weinig belang. De baby luistert en probeert tegelijk het ritme, de melodie, de fonemen, de zin, de segmentering en de structuur te imiteren. Onze woorden zijn onduidelijk voor hem, en dus heeft hij nood aan een visueel of affectief ankerpunt, bijvoorbeeld onze gelaatsuitdrukking, bevestiging door een beeld, een kleur, een geur...

Uitbundig lachen, glimlachen, zingen, variëren met stemgeluiden en gelaatsuitdrukkingen, zich op het niveau van het kind plaatsen (als in een spiegel), herhalen wat het kind zegt, ook al zijn het nog niet-geïdentificeerde geluiden/klanken (het kind een 'ontvangstbewijs' sturen), belangstellend luisteren, zeggen wat men doet en wat men ziet, tonen wat het zegt, het kind geven wat het vraagt, zijn verhaal verder ontwikkelen, zijn zinnen aanvullen, verhalen lezen, aftelrijmpjes aanleren, in geïllustreerde

2 Zie bv. de werken van Claire ANDRE-FABER, *La langue en mouvement*. Editions EME, 2006. Vanuit haar ondervinding met dove kinderen ontwikkelde ze erg nuttige technieken voor het FLE, in het bijzonder voor het uitbreiden, verfijnen of 'deblokken' van het fonologisch systeem via ritmische en lichamelijke ankerpunten.

3 HALL E.T., *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Seuil, 1983.

4 WISMANN H., *Penser entre les langues*. Albin Michel, Bibliothèque Idées, 2012.

boeken tonen wat men zegt, commentaar geven bij familiefoto's of bij foto's uit het kinderdagverblijf, praktische aanwijzingen geven en feliciteren bij succes, laten aanraken en vasthouden waarover men spreekt, erg vroeg invoeren van hoffelijke rituelen (alstublieft, dank u...), het leren ondersteunen met ritmische rituelen, spelen met anderen... Het zijn allemaal dagelijkse handelingen die we min of meer instinctief stellen op basis van de choreografieën die we zelf hebben ervaren in de kindertijd. En het is daar dat, afhankelijk van de familiale omgeving van het kind, tekorten of tegenstrijdigheden opduiken: vandaar dat het nuttig is om de impliciete vanzelfsprekendheid los te laten en om in de opvangomgeving doordachte en georganiseerde strategieën te ontwikkelen rond deze vormen van stimulering.

Dat betekent ook dat periodes waarin het kind latent informatie opslaat zonder ze te uiten, gerelativeerd moeten worden: we merken dat deze **stille periodes** langer en later kunnen voorkomen bij sommige kinderen die verschillende taalcodes tegelijkertijd leren beheersen. Ook al moeten we eventuele taalproblemen aandachtig blijven volgen, toch moeten we zwijgzaamheid meestal niet dramatiseren. Integendeel zelfs. We moeten het kind vriendelijk blijven geruststellen en het in vertrouwen stimuleren, omdat we weten hoe complex zijn taak is. Een kind kan, net zoals wij wanneer we een vreemde taal leren, altijd veel meer begrijpen dan het kan produceren.

Alles wat kan dienen als **overdrachtobject** tussen het gezin en de opvangplaats kan hier helpen om het gevoel van veiligheid en de visuele en affectieve ankerpunten te versterken.⁵

We kunnen ook nuttig gebruik maken van **in slaapmomenten** om wiegeliedjes en andere melodieën die de ontwikkeling van taalstructuren bevorderen, aan te bieden: de fase van de hersengolven bij het inslapen is bijzonder gunstig voor onderdompeling.

Daarnaast moeten we ook inzetten op alles wat kan bijdragen tot het **expliciet uitleggen aan de ouders** van de spelregels en tot het ontwikkelen van een schoolvocabularium in de doeltaal.⁶

En naarmate het kind opgroeit, moeten we eveneens werken rond de andere vaardigheden die van belang zijn voor de **aanpassing op school**. Bijvoorbeeld de bekwaamheid om het verwachte resultaat van een actie uit te stellen. Ter herinnering: de fameuze 'bonbontest'⁷ wordt nog altijd beschouwd als een van de beste voorspellers van een geslaagd schooltraject...

Tot slot stel ik voor dat we ons in een geïntegreerd en globaal perspectief inspireren op een recent

5 We kunnen ons bijvoorbeeld inspireren op het concept van *Polo le Lapin* (ontwikkeld aan de Universiteit van Mons; er wordt gewerkt met een konijnfiguurtje à la Nijntje).

6 Ik denk bijvoorbeeld aan initiatieven zoals 'FLE pour l'école', georganiseerd door vzw Ajyal in Charleroi of 'Mamans à l'école', van de vzw Afriques en livres in St Joseph Dampremy.

7 Zie de ervaringen van Walter Mischel, psycholoog aan de Stanford University, over de bekwaamheid van kinderen van 4 jaar om 10 tot 15 minuten te wachten met het opeten van een marshmallow om er twee te krijgen als ze kunnen weerstaan aan de verleiding...

afgerond curriculum voor voorschoolse educatie dat werd uitgewerkt door de Nederlandse Taalunie⁸. Het **Referentiekader voor het vroeg verwerven van een tweede taal** omvat doelstellingen op drie niveaus: het macroniveau (taalgebruik in verschillende domeinen: de school, buiten de school en met betrekking tot de media), het mesoniveau (taalgebruik in verschillende situaties en de impliciete communicatieve taken) en het microniveau (taalelementen die vereist zijn voor de communicatie: fonologie, woordenschat, morfologie en syntaxis, pragmatiek en sociolinguïstiek).

Samenvattend wil ik beklemtonen dat het enkel mogelijk is om de schooltaal in een veeltalige opvangomgeving te ontwikkelen op basis van doeltreffende strategieën die rekening houden met de potentiële meertaligheid in opbouw van een groot deel van de kinderen. Daarom is het onontbeerlijk om de opvangprofessionals gevoelig te maken voor de metalinguïstische dimensie. Als begeleiders moeten wij immers weten wat een taalkundig en cultureel decentratieproces betekent om de taalontwikkeling van de kinderen te kunnen bevorderen. Het is uiteraard niet de bedoeling dat wij ons als erudiete geleerden op de comparatieve linguïstiek moeten gooien, maar we moeten wel op zoek gaan naar een minimum aantal ervaringen met vervreemding zodat we weten hoe buitengewoon moeilijk én vruchtbaar het is als je ondergedompeld wordt in een totaal anders gestructureerde werkelijkheid en taal...

Hoe kunnen we het leren 'over' talen aanpakken? Hoe kunnen we de taalkundige en symbolische wereld die ons omringt begrijpen? Hoe kunnen we meertaligheid gebruiken als steunpunt zonder dat we de 'handicaps' ervan versterken? Hoe kunnen we kinderen en gezinnen helpen om hun onderscheiden fonologiesystemen te ontwikkelen (pas op voor zwevende fonemen!)?

Anders gezegd, om de taalcompetenties van de kinderen zo goed mogelijk te stimuleren, moeten we beginnen met het stimuleren van onze eigen competenties om zowel de noden als de aanwezige hulpbronnen te begrijpen. **Hoe meer de culturele en taalcompetenties van de gezinnen verwijderd zijn van de gangbare schoolnorm, hoe meer we moeten proberen om deze te beveiligen en te waarderen, gekoppeld aan een sterkere onderdompeling in de doeltaal en veel kansen om te 'spelen' met de codes ervan.**

Een heel programma!

⁸ Verhelst, M. (ed.), Van den Branden, K., Van den Nulft, D. & Verhallen, M., *Framework of Reference for Early Second Language Acquisition*, Nederlandse Taalunie, 2009.

1.4. Bibliografie

Raad van Europa

From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Council of Europe, 2007.

Europese Commissie, Groenboek – *'Migratie en mobiliteit: uitdagingen en kansen voor Europese onderwijssystemen'*, Brussel: Commissie van de Europese Gemeenschappen, 2008. Downloaden op <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:NL:PDF>

Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education: Strasbourg, Council of Europe, 2010.

Little D. (dir.), *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds.* Council of Europe. Document uitgewerkt voor het Beleidsforum 'The rights of learners to quality and equity in education – The role of language and intercultural skills'. Geneva, Switzerland, 2-4 november 2010.

Verhelst, M. (ed.), Van den Branden, K., Van den Nulft, D. & Verhallen, M., *Framework of reference for Early Second Language Acquisition.* Council of Europe, 2009. Beschikbaar in het Engels op de website: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp? → A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education under LANGUAGES OF SCHOOLING → DESCRIPTORS (contributions from member states).

OESO

OCDE, *Points forts des élèves issus de l'immigration - Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*, Paris: OCDE, 2006.

Tweetalig en meertalig onderwijs

André-Faber C., *La langue en mouvement.* Editions EME, 2006.

Cummins, J., 'Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school', in J. Ramseger & M. Wagener (éd.), *Chancenungleichheit in der Grundschule*, Jahrbuch Grundschulforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, pp. 45-55.

García, O., *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*, Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2009.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (ed.), *Educating English language learners: a synthesis of research evidence*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Hall E.T., *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu.* Seuil, 1983.

Wismann H., *Penser entre les langues.* Albin Michel, Bibliothèque Idées, 2012.

Andere

Mischel W., *Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification.*, vol. 21, 1972, 204–218 p.

Predicting Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies from Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostic Conditions, vol. 26, 1990, 978–986 p.

Publicaties van D. CRUTZEN

Enseigner le français aux élèves non natifs: objectifs-obstacles pour intégrer les diversités culturelles et linguistiques in De Babel à la mondialisation: apport des sciences sociales à la didactique des langues, J.Aden (dir.), CNDP - CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2005.

Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Cté française de Belgique, en collaboration avec S. LUCCHINI (UCL), in *Etat des savoirs sur l'immigration en Communauté française*, sous la direction de M. MARTINIELLO (ULg), A. REA (ULB), F. DASSETTO (UCL), 2007.

L'autolouange: une pratique transculturelle à développer, in PUZZLE. *Les Actes de l'Université d'été 2009. L'émancipation sociale à l'école. De l'utopie vers la réalité.* Sous la direction de J.L. DUMORTIER et J. VAN BEVEREN ; ULg, CIFEN, Bulletin n°27, avril 2010.

Les méandres cachés de la langue française. Dimensions culturelles dans l'apprentissage de la conjugaison et de la grammaire, in *Le Journal de l'Alpha*, publication de Lire&Ecrire, n°176, Questions de grammaire et d'orthographe (2), novembre 2010.

Entre-prendre la violence à l'école. Apprendre à réfléchir en communication de crise. Avec J. DEBATTY, Edipro, 2011.

La co-construction comme alternative à la tolérance, in *Conceptions du dialogue interculturel en Wallonie et à Bruxelles*. CFWB, Service de l'Education permanente, Collection Culture-Education permanente, N° 16-2012.

2. TAAL- STIMULERING EN MEERTALIGHEID : HET WAARDEREN EN ONTWIKKELEN VAN ALLE TAAL- COMPETENTIES BIJ JONGE KINDEREN

Koen Van Gorp,
Centrum voor Taal en Onderwijs,
KU Leuven

2.1. Introductie

In het weekblad *Knack* van 18 september 2013 stonden twee intrigerende bevindingen op de wetenschapspagina's. In een artikel over de relatie tussen armoede en cognitieve beperkingen werd gesteld dat geldzorgen bij mensen leiden tot een daling van het IQ met 13 eenheden. De conclusie van de onderzoekers was niet dat arme mensen per definitie dommer zijn, maar dat armoede een zodanige impact heeft op het leven van mensen dat ze geen mentale ruimte over hebben voor andere taken dan overleven. Een tweede bevinding stelde dat kleuters die in crèches verblijven ruimere communicatieve vaardigheden hebben dan kinderen die tot aan de schooltijd thuisblijven. En dit zou volgens de onderzoekers te maken hebben met het feit dat ze in de opvang met een grotere variatie aan sociale situaties geconfronteerd worden.

Deze resultaten van wetenschappelijk onderzoek zijn uitermate relevant voor het onderwerp taalontwikkeling en kansarmoede. Wat ze aangeven is dat vooral de ervaringen die kinderen in de verscheidene sociale omgevingen waarin ze functioneren opdoen, bepalend zijn voor de ontwikkeling van competenties en dus ook voor de ontwikkeling van taalcompetenties.

2.2. Beelden over taal en meertaligheid

De taalontwikkeling Nederlands van kansarme en/of meertalige kinderen is een onderwerp dat al geruime tijd het domein onderwijs overstegen is. De gedachte dat het Nederlands van meertalige kinderen onvoldoende is en dat dit hun kansen op schoolsucces hypothekeert, ligt hieraan ten gronde. In ons onderwijs, in het onderwijsbeleid en ook in de ruimere maatschappij overheersen deze negatieve ideeën en dit heeft vooral tot gevolg dat in Vlaanderen het volledige beleid en de concrete aanpak op de werkvloer én de thuisvloer vanuit een deficit-denken vormgegeven wordt (Van Gorp, 2012). Alleen al het feit dat we meestal spreken over 'anderstaligen' (bijvoorbeeld het Engels kent dit concept niet) in plaats van over meertalige kinderen getuigt hiervan (Agirdag,

2010). Deze kinderen wijken af van de norm: eentalig Nederlands. Ze spreken een 'andere' taal, en daarmee vervreemden we 'hen' ook van 'ons', de Nederlandstaligen. 'Meertalig' wijst er immers op dat deze kinderen meer kunnen, meer (taal)talenten in huis hebben... En dus wordt die term niet zozeer voor 'allochtone' kinderen gebruikt (een andere geladen term), maar eerder voor 'autochtone' leerlingen. We reserveren de term meertalig ook liever voor het kennen van meerdere waardevolle talen, zoals een aantal West-Europese talen als Engels, Frans, Duits, Spaans, ... of talen waaraan economische waarde wordt toegekend zoals Chinees (zie de talennota van onderwijsminister Smet 'Samen taalgrenzen verleggen') maar zelden aan het kennen van meerdere 'andere' talen als Turks, Marokkaans-Arabisch, Punjabi, Swahili... De eerste groep talen vinden we belangrijk. 82% van de Belgen vindt dat elke Europeaan drietalig zou moeten zijn, en de Belg denkt dan in de eerste plaats aan Engels en dan Frans (Eurobarometer 2012). Aan de laatste groep talen kennen we in het algemeen minder waarde toe. In onze Vlaamse/Belgische/Europese ogen kan je er minder mee in onze maatschappij en in deze geglobaliseerde wereld. Ze geven de gebruiker ervan eerder minder dan meer status. Dit getuigt van een hiërarchisch denken over taal. Niet alleen vinden we sommige talen meer waard dan andere, ook binnen talen onderscheiden we een hiërarchie tussen taalvariëteiten. Het Standaardnederlands wordt sterker gewaardeerd dan de Vlaamse gesproken variant van die standaardtaal, ook wel 'tussentaal' ofwel 'verkavelingsvlaams' genoemd. En de standaardtaal wordt meestal ook als meer waardevol ervaren dan een dialect. De standaardtaal associëren we eerder met kenmerken als mooi, goed, competent, intelligent; het dialect eerder met kenmerken als lelijk, fout, volks, minder intelligent... Die symbolische hiërarchie tussen en binnen talen is het resultaat van langdurige historische standaardiseringsprocessen waarbij taal als object los van taalgebruikers gedefinieerd werd (en beschreven in woordenboeken en grammatica's) en waarbij taal ook een instrument werd voor het ontwikkelen van een groepsgevoel en van een nationale identiteit. De taalkundige Van der Horst (2008) heeft deze processen mooi voor het Nederlands beschreven en spreekt van hekjes die tussen talen en taalvariëteiten gezet worden. Deze hekjes en de onderliggende processen die hiertoe hebben geleid liggen aan de basis van onze problematische relatie met meertaligheid: we hebben taal buiten de taalgebruiker en de sociale interactie geplaatst; we vinden dat welke taal of taalvariëteit iemand spreekt iets essentieels zegt over die persoon (over zijn persoonlijkheid, identiteit, over de groep waartoe hij of zij behoort) en we gebruiken taal om verschillen te benadrukken en te vergroten eerder dan ze te overbruggen. Zodoende gaan we voorbij aan de dagelijkse dynamische en complexe realiteit van taal en taalgebruik. We negeren daarbij de sociolinguïstische realiteit dat iedere taalgebruiker beschikt over een unieke verzameling van talen, taalvariëteiten, accenten, registers en genres en dat diezelfde taalgebruiker afhankelijk van de context waarin hij of zij functioneert elk van die talen of taalvariëteiten in meer of mindere mate beheerst (Blommaert en Van Avermaet, 2008; Blommaert, 2011). Een taal of taalvariëteit is dus geen eenheidsworst, maar een erg gelaagd en complex gebruiksinstrument. Het taalrepertoire waar een taalgebruiker over beschikt zal in hoge mate zijn leef- en belevingswereld, en zijn leef- en leertraject weerspiegelen (Blommaert en Van Avermaet, 2006). Hoe we ons leven leiden en de ervaringen die we opdoen dragen bij tot wie we (talig) zijn. Het sociolinguïstisch onderzoek van Jürgen Jaspers (2004)

bracht heel mooi in kaart hoe talig flexibel Antwerps-Marokkaanse leerlingen uit het secundair beroepsonderwijs wel niet zijn. Deze jongeren jongleren met thuishalen, Standaardnederlands, Antwerps, migranten-Nederlands. Ze weten precies welke taal(variëteit) ze voor welk doel kunnen inzetten en tonen zich echte meesters in taalbeheersing. Alleen het schooltaalregister en met name de geschreven versie ervan blijkt een behoorlijke uitdaging voor hen te zijn, maar dat geldt voor een groot deel van de schoolgaande jeugd.

We vergeten vaak dat de 'anderstalige' kinderen in ons onderwijs en ook in de kinderopvang niet eentalig anderstalig zijn, maar dat die kinderen werkelijk meertalig zijn. In het vierde leerjaar, waar het Centrum voor Taal en Onderwijs onderzoek uitvoert, stelt onderzoekster Jordens vast dat de 'Turkse' kinderen eigenlijk Turks-Nederlandstalige kinderen zijn. Deze kinderen identificeren zich met beide talen en ze spreken beide talen, alleen (h)erkennen 'wij' dat vaak niet. Eigen onderzoek toont aan dat slechts bij een kleine 10% van de 'allochtone' leerlingen het Nederlands thuis volledig afwezig is. Meer dan 50% van de meertalige leerlingen in het zesde leerjaar zegt dat ze de taal die ze zelf het best spreken het Nederlands is (Van Gorp, 2010). Kinderen (maar eigenlijk mensen van alle leeftijden) zijn dan ook echte (taal) leerwonders. Recent onderzoek toont aan dat een baby al voor de geboorte informatie oppikt uit de geluiden om hem heen. Door verschillende talen (en melodieën) te horen, gaat een baby ook deze talen onderscheiden. Wat als het ware voor de geboorte al in gang gezet wordt, hoeft dus ook na de geboorte niet als een probleem gezien te worden. Het idee dat kinderen die met meerdere talen geconfronteerd worden die talen trager verwerven is nog springlevend bij mensen die betrokken zijn bij de zorg voor of onderwijs aan meertalige kinderen. En niet alleen bij hen, ook ouders worstelen ermee. Onderzoek spreekt dit idee keer op keer tegen. Zo ook het onderzoek van De Houwer, Bornstein en Putnick (2013) dat vaststelt dat zowel het begrip van woorden als de productie van woorden bij eentalige en tweetalige kinderen op 13 en 20 maanden niet van elkaar verschilt. Blootgesteld worden aan twee talen vanaf de geboorte blijkt de lexicale ontwikkeling van kinderen niet te vertragen. Twee andere belangrijke bevindingen in deze studie zijn dat zowel bij de eentalige als bij de tweetalige kinderen de individuele verschillen tussen kinderen erg groot zijn. Ieder kind kent dus een eigen ontwikkelingstraject en -tempo. En ten tweede, dat een divers taalaanbod tot kennis van een groter aantal woorden leidt. En hiermee zijn we bij de kern van ons betoog: hoe kunnen we alle taalcompetenties bij jonge kinderen waarderen en ontwikkelen? Hoe combineren we taalstimulering Nederlands met aandacht, respect en stimulering van alle talen en taalvariëteiten waarover kinderen beschikken?

2.3. Afstappen van het deficit-denken

In het licht van het voorgaande zal duidelijk zijn dat we moeten afstappen van ons deficit-denken, van het ervaren van anderstaligheid als een probleem, en meer nog als de oorzaak van schoolachterstand en integratieproblemen. Deze eerste uitdaging is meteen ook de moeilijkste omdat die zoals gezegd diepe historische en maatschappelijke wortels heeft en we het beeld dat 'anderstaligheid' een probleem

is ook voortdurend om ons heen in de media en in dagelijkse verhalen over onderwijs en maatschappij bevestigd lijken te zien. Hierdoor blijven we vasthouden aan dogma's die wetenschappelijk gezien nergens op gebaseerd zijn: taalvaardigheid Nederlands als voorwaarde voor integratie (zie Jaspaert, 2013) of taalachterstand als doorslaggevend element voor het schoolfalen van heel wat leerlingen (zie Agirdag, 2013). Het zoeken naar manieren om de taalvaardigheid Nederlands te verhogen of taalachterstand weg te werken is een opdracht waarbij elk van ons betrokken dient te worden. Het betekent dat er voor elk kind veel mogelijkheden gecreëerd worden om in verscheidene, interactie- en ervaringsrijke sociale contexten te functioneren en daar al zijn talig kapitaal te kunnen inzetten en tevens uitgedaagd wordt dat kapitaal te verrijken, gesterkt door hoge verwachtingen en betekenisvolle ondersteuning van betrokken interactiepartners. Het creëren van zulke omgevingen is ook een voedingsbodem om de zure gedachten en stereotypen rond 'anderstaligheid' geleidelijk aan te doen afnemen. Daarnaast is het belangrijk dat we ouders en andere zorgdragers op een correcte wijze informeren over het natuurlijke fenomeen dat 'meertaligheid' uiteindelijk is.

2.4. Een recht voor elk kind

Zowel op het vlak van visieontwikkeling als op het vlak van informeren is Vlaanderen ondertussen in beweging. Met name Kind en Gezin speelt hierin een rol. Binnen de kinderopvang als belangrijkste voorschools instituut heerst er immers grote onzekerheid hoe men de taalontwikkeling van kinderen het beste kan ondersteunen. Bovendien worden de professionele kindbegeleiders meer en meer met vragen van verontruste ouders geconfronteerd. Dit waren redenen voor Kind en Gezin om klare wijn te schenken. In samenwerking met een externe adviesgroep werd een visietekst rond taalstimulering en meertaligheid (Kind en Gezin 2010) uitgewerkt en het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) kreeg vervolgens de opdracht om de visietekst verder wetenschappelijk te onderbouwen enerzijds en te vertalen in concrete adviezen voor de werkvloer anderzijds (Verhelst, Joos & Moons 2011).

In de *Visietekst taalstimulering en meertaligheid* van Kind en Gezin wordt gesteld dat taalontwikkeling een essentieel onderdeel van de gehele ontwikkeling van het kind is en dat het dus belangrijk is om de taalontwikkeling van elk kind te stimuleren. Dat is simpelweg een zaak van kinderrechten. Het recht op ontwikkeling (en dus ook taalontwikkeling) van elk kind, het recht op participatie in de Vlaamse samenleving, het recht op ondersteuning (van die taalontwikkeling) en het recht van elk kind op de ontwikkeling van de thuistaal als deel van zijn identiteit leidden ertoe dat Kind en Gezin een beleidsvisie uittekende waarin zowel het stimuleren van het Nederlands als de ontwikkeling van de eigen taal evenveel waarde krijgen en geïntegreerd worden. Kortom:

"Meerdere talen spreken biedt heel wat voordelen. Een kind is heel taalgevoelig zodat meerdere talen leren vlot kan verlopen. Een kind kan tegelijk verschillende talen leren, als de ouders bijvoorbeeld elk een andere taal spreken met het kind of het kan eerst een taal leren thuis en dan op school een nieuwe taal leren."

(<http://www.kindengezin.be/ontwikkeling/taal-en-communicatie/meertaligheid/> geraadpleegd op 26 september 2013)

Het constant voor ogen houden van een dergelijk recht en positieve visie op taal en taalontwikkeling is een belangrijke eerste sensibiliserende stap. Een tweede stap is de concretisering in de dagelijkse praktijk. Hoe creëer je een taalrijke omgeving voor alle kinderen? Het eenvoudige uitgangspunt voor een dergelijke praktijk is het volgende:

“Taalstimulering werkt het best als het al doende, natuurlijk, leuk en ongedwongen gebeurt, inspeelt op wat de kinderen zelf aanbrengen en voldoende concreet is, de thuistaal respecteert en rekening houdt met de diversiteit van de kinderen.” (Verhelst, Joos & Moons 2011: 4)

2.5. Concrete adviezen en praktijken

Hieronder geef ik enkele voorbeelden van adviezen gebaseerd op Verhelst, Joos en Moons (2011) (zie ook Moons & Van Gorp, 2012). De eerste drie adviezen zijn algemene taalstimulerende adviezen die voor alle jonge kinderen ongeacht hun taalachtergrond van belang zijn. Ze vormen als het ware de motor voor taalontwikkeling. Het vierde advies richt zich specifiek op het ondersteunen van meertalige kinderen. Het vijfde advies gaat over de communicatie van professionals met ouders. Professionals stellen zich immers meer vragen over de communicatie met ouders van meertalige kinderen dan over de communicatie met de kinderen zelf. Meertalige ouders weten vaak niet welke taal ze thuis met hun kinderen moeten spreken en voelen zich schuldig als ze thuis geen Nederlands met hun kinderen spreken. Enkele ouders wisselen tot drie keer toe van taal omdat ze niet weten wat het beste is voor hun kind, zo blijkt uit praktijkverhalen. Sommige ouders geven zelfs hun thuistaal op omdat ze denken zo de beste toekomstkansen voor hun kinderen te creëren. Voor sommige ouders is de keuze van de thuistaal met andere woorden geen natuurlijk proces, maar een blijvende zoektocht die dreigt uit de privésfeer getrokken te worden door verwachtingen van allerlei andere zorgdragers. De meeste professionals benadrukken wel dat ouders het best voor de sterkste taal/talen kiezen. Als die sterkste taal niet het Nederlands is, is het een valkuil om thuis toch Nederlands te willen spreken, want dan geef je kinderen alleen maar los zand om op te bouwen. Het laatste advies ten slotte is een overkoepelend advies dat de eerste vijf adviezen incorporeert en dat aansluit bij waar deze tekst begonnen is.

Advies 1: Zorg voor een goed taalaanbod

Taalverwerving gebeurt in stapjes, met veel vallen en opstaan, met vooruitgang en terugval. Iedereen kent wel een voorbeeld waarin een driejarig kind de ene dag een bepaald werkwoord juist vervoegt en de dag erop het weer anders doet: “Ik heb ze eraf getrokken”. Het is een teken van hoe ons brein continu betekenis en vorm probeert te geven aan wat het hoort. En dat proces wordt aangedreven door taalaanbod. Veel en rijk taalaanbod smeert de motor van de taalverwerving. In de communicatie met baby's en jonge kinderen is de verleiding vaak groot om je taal te vereenvoudigen, bv. door voorwerpen

aan te wijzen en er de aandacht op te vestigen met woordjes als 'dat', 'hier', 'kijk', 'zo' enzovoort. Het is echter belangrijk dat je op een rijke, niet vereenvoudigde manier tegen hen spreekt. Praat dus niet als een kleuter tegen een kleuter, maar praat als een volwassen mens. Zeker als we tegen kansarme en/of meertalige kinderen praten dienen we op te letten. We lijken bij hen nog meer dan bij andere kleuters geneigd om ons taalaanbod te vereenvoudigen.

'Gewone' situaties vormen een buitengewone gelegenheid om kinderen een **rijk taalaanbod** te geven dat ze meteen kunnen vastmaken aan een concrete ervaring. Praat op een natuurlijke manier met kinderen, zonder je taal te reduceren. Baby's en jonge kinderen leren klanken, woorden en intonatie wanneer je in gewone, dagdagelijkse situaties verwoordt wat je ziet en wat je doet.

- Praat spontaan en natuurlijk over wat het kind doet en beleeft.
- Gebruik een rijke en gevarieerde taal.
- Spreek in korte, maar volledige zinnen, en praat rustig.
- Leg de nadruk op kernwoorden (door verandering in toonhoogte, tempo, volume, plaats in de zin, herhaling).

Wanneer je met jonge kinderen praat, is het onvermijdelijk dat je woorden en uitdrukkingen gebruikt die het kind nog niet (actief) beheerst. Rijke taal loopt vooruit op wat kinderen al zelf kunnen zeggen. Door nieuwe taal aan te bieden geef je impulsen aan de talige groei van kinderen. Nieuwe woorden moeten wel **begrijpelijk** gemaakt worden. Kinderen leren het best wanneer ze het onbekende kunnen vasthangen aan iets bekends. Belangrijk is dat de begeleider actief opvolgt of kinderen de boodschap begrijpen en zo nodig het **taalaanbod** herhaalt of aanpast om het begrip te bevorderen.

- Maak nieuwe taal zichtbaar en tastbaar door ze visueel te ondersteunen door prenten, gebaren, voorwerpen, aanwijzen...
- Bied een context aan voor het nieuwe taalaanbod. Verbind het nieuwe taalaanbod met: een handeling ('rijden': voer ze uit met een echt autootje), een visuele, auditieve of tactiele ervaring (laat het kind de handeling doen en maak ondertussen zelf het bijbehorende geluid, bv. 'brrrr'), eerder taalaanbod dat het kind kent ('de auto rijdt op de tafel, de auto rijdt op de mat, de auto rijdt op de stoel...'), eerdere ervaringen of kennis van de wereld van het kind (ga aan het raam staan en verwijst naar de rijdende auto's op straat).
- Volg actief op of de kinderen begrijpen wat je zegt.
- Gebruik alle mogelijke middelen om het begrip te verhogen. Herhaal waar nodig.

Het taalaanbod volgt daarin de interesses en de leefwereld van de kinderen, maar breidt deze ook voortdurend uit. Denk aan de kansen die prentenboeken bieden om nieuwe werelden te openen voor kinderen en hen daarbij ook de talige middelen aan te reiken om die wereld vorm te geven.

Advies 2: Bied meer spreekkansen

Taal maakt de wereld bespreekbaar. Daarbij is het niet alleen belangrijk dat kinderen veel taal aangeboden krijgen, maar ook veel kansen krijgen om zelf die wereld in taal te vatten. Geef kinderen

heel veel kansen om, op hun niveau, allerlei boodschappen te produceren: om over zichzelf te vertellen, over wat ze aan het doen zijn, over hun omgeving, hun familie, hun emoties, hun fantasieën enzovoort. Kinderen die pas een nieuwe taal zijn beginnen leren, gaan eerst door een non-verbale of stille periode. Ook in de periode waarin kinderen niet spreken, zijn ze bezig met taalverwerving. Ze luisteren, leren nieuwe woorden, worden zich bewust van (zins)patronen, enzovoort. **Voer** daarom vaak **gesprekjes** met kinderen zodat ze voldoende kansen krijgen om taal te leren en te spreken.

- Kom op ooghoogte met het kind.
- Zorg voor een veilige en uitnodigende sfeer waarin kinderen zich op hun gemak voelen.
- Stimuleer kinderen om te spreken, maar dwing hen nooit.
- Voer individuele gesprekjes en gesprekjes in kleinere kring. Op die manier zullen kinderen spontaner praten.
- Wacht! Geef kinderen tijd om te reageren. Neem het woord niet te snel over.
- Bewaak de spreekkansen van individuele kinderen. Zorg ervoor dat niet enkel assertieve kinderen aan het woord zijn.
- Toon oprechte aandacht voor wat het kind zegt en doet. Reageer spontaan en zorg onmiddellijk voor nieuwe spreekkansen.
- Lok spontane reacties uit door zelf iets 'geks' of 'fouts' te zeggen.

Om kinderen meer spreekkansen te bieden **stel** je **vragen**. Het soort vragen die je als volwassene aan kinderen stelt, bepalen de spreekruimte en het verdere verloop van het gesprek. Zo zijn open vragen moeilijker, maar wel een pak stimulerender dan gesloten vragen. Wat belangrijk is bij 0- tot 6-jarigen is dat je varieert in je vraagstelling, dat je vragen afwisselt met rustmomenten en momenten waarin je uitleg geeft en woorden aanreikt en dat je luistert naar de antwoorden die kinderen geven.

- Stel vaak genoeg vragen om kinderen spreekkansen te geven.
- Overval kinderen niet met een opeenstapeling van vragen over verschillende onderwerpen. Eén vraag per 'spreekbeurt' waar je dan op kunt doorgaan, is meer haalbaar.
- Stel aan ieder kind verschillende soorten vragen.
- Stem je vraag af op wat het kind aankan, maar daag kinderen ook uit.
- Stel natuurlijke vragen, vragen die voortvloeien uit waar het kind mee bezig is of over iets wat het kind boeit.

Advies 3: Speel in op taaluitingen

Als we kinderen aanmoedigen tot spreken, dan ontdekken ze zelf wat werkt en wat niet doordat ze van de omgeving feedback krijgen op hun taaluitingen. Zonder die verbale en non-verbale feedback kunnen ze hun eigen hypothesen over de vorm en de betekenis van taal niet evalueren en indien nodig bijstellen. Als jonge kinderen spontaan iets zeggen of als ze antwoorden op een vraag, is het van groot belang om daar positief op te reageren. Je kunt op zeer verschillende manieren **reageren op taaluitingen** van kinderen: door uit te breiden, vragen te stellen ter bevestiging, uit te dagen, door te

vragen, en terug te kaatsen. Ook is het belangrijk dat je jonge kinderen helpt verwoorden wat ze willen vertellen en dat je de tijd neemt om uit te zoeken wat het kind precies bedoelt.

- Stel vragen die naar meer details of nieuwe aspecten vragen. Zo breid je de spreekkansen uit en toon je dat je geïnteresseerd bent in wat het kind te vertellen heeft.
- Wanneer je niet goed weet wat een kind bedoelt, herhaal dan zijn uiting op een vraagtoon om bevestiging te krijgen.
- Met doorvragen kan je meer informatie achterhalen over wat het kind doet/denkt/voelt.
- Daag kinderen uit door te reageren op een speelse, plagende of uitdagende manier op wat ze doen en zeggen.
- Reageer op foutjes door in je antwoord de juiste vorm aan te bieden. Dit 'terugkaatsen' is erg voedend voor de taalverwerving.

Bij jonge kinderen heeft het zeer weinig effect om **fouten** expliciet te verbeteren. Ze hebben niet altijd door waarop de verbetering slaat en zijn ook veel meer bezig met de betekenis van taal dan met de vorm. Bovendien is hun brein er nog niet aan toe om expliciete informatie over de vorm van een taal netjes op te slaan en op het gepaste moment weer boven te halen. De geleidelijke, natuurlijke taalverwerving die kinderen opbouwen vanuit mondelinge gesprekken neemt altijd weer de bovenhand. Het is daarom beter om jonge kinderen in natuurlijke gesprekken te voeden met rijk en correct taalaanbod, veeleer dan hen expliciet op hun vormfouten te wijzen.

- Berisp kinderen niet wanneer ze fouten maken.
- Herhaal de uiting van het kind en bied in je herhaling het juiste model aan (terugkaatsen).
- Lok met je reactie meteen nieuwe taalproductie uit bij het kind. Zo bekrachtig je het kind in zijn taalgebruik.

Advies 4: Ondersteun meertalige kinderen

Een positieve omgang met meertaligheid met aandacht voor de thuistaal van meertalige kinderen is niet alleen belangrijk voor de eigenwaarde van het kind, maar het bevordert ook zijn taalontwikkeling. **Plan het gebruik van andere talen** dan het Nederlands (meertalige begeleiders/ouders kunnen activiteiten organiseren waarbij de thuistaal van de kinderen gebruikt wordt, bv. het vertellen van een verhaal, het zingen van een liedje, of het meespelen en daarbij in de eigen taal te ondersteunen, bv. door extra uitleg te geven).

- Zorg dat meertalige materialen zoals (digitale) prenten boeken en cd's binnen handbereik zijn. Moedig ook (ouders van) kinderen aan cd's en dvd's mee te brengen waarop andere talen te horen zijn.
- Kom er achter wat sleutelwoorden zijn in de thuistaal van het kind, bv. hallo, toilet, drinken, eten, tot ziens (schrijf die woorden uit zoals ze uitgesproken worden en deel ze met collega's).
- Moedig meertalige kinderen aan hun liedjes en rijmpjes te delen in hun thuistaal.
- Maak meertalige labels voor de ruimte, bv. tafel, kast, toilet. Zorg voor een aanbod aan 'tekst' die

te zien is in alledaagse context, bv. op verpakkingen, affiches, magazines in verschillende talen in concrete spelsituaties bv. winkeltje spelen; dit geeft een gevoel van erkenning en werkt leesbevorderend.

Volgende **strategieën** helpen kinderen specifiek bij het **opnemen van de taal** die ze horen en bij het ontwikkelen van een gevoel voor patronen, betekenissen en variatie van taalfuncties in een nieuwe (taal)omgeving.

- Gebruik de thuistaal om de te leren taal begrijpelijker te maken (betrek meertalige begeleider/ ouders of leer veelvoorkomende woorden/ zinnen).
- Zorg voor momenten waarop het kind samen kan spelen met anderen die dezelfde taal spreken, zodat kinderen elkaar kunnen helpen als ze iets niet verstaan.
- Betrek het kind met meertalige muziek; gebruik gebaren om de liedjes verstaanbaar te maken.
- Dwing kinderen niet tot spreken; blijf wel tegen ze praten (ondersteund door gebaren, prenten, voorwerpen, woordjes in de thuistaal) en ga positief in op elke poging tot communicatie (non-verbaal en verbaal, zowel in de thuistaal als in het Nederlands).

Advies 5: Ouders van meertalige kinderen ondersteunen

Ouders voor wie de opvoeding van hun kind niet vanzelfsprekend verloopt in de meerderheidstaal van hun omgeving (in Vlaanderen is dit het Nederlands), staan voor het maken van een moeilijke keuze en zitten vaak met veel vragen: is het mogelijk om meer dan één taal te spreken thuis? Kunnen we niet beter voor het Nederlands als thuistaal kiezen, ook al spreken we het zelf niet zo goed? Ouders maken niet zomaar een keuze wanneer ze beslissen welke ta(a)l(en) ze thuis gaan spreken met hun kinderen. Een taalkeuze komt tot stand door het afwegen van pragmatische, maar vooral emotionele factoren: in welke taal communiceren de ouders het natuurlijkst? Welke ta(a)l(en) zal het kind nodig hebben om te communiceren met familieleden? Het doorgeven van de moedertaal, of "onze taal" zoals ouders het vaak verwoorden, is belangrijk voor de relatie tussen de ouders, het kind en zijn roots/identiteit. Vooral vanwege die link, het verband tussen taal en identiteit, is het noodzakelijk ouders en kinderen de vrijheid te bieden om hun ta(a)l(en) te beleven en hen hierin te ondersteunen. Wanneer professionals geconfronteerd worden met vragen rond anderstalig of meertalig opvoeden, worden ze vaak door de ouders uitgenodigd om mee te denken over hoe ze het best hun kind grootbrengen. Dit denkproces zal uiteindelijk leiden tot een beslissing over de ta(a)l(en) waarin ouders hun kind zullen opvoeden. De volgende tips helpen professionals om dit denkproces van de ouders te ondersteunen en erover te communiceren.

- Beluister de vragen waar ouders mee zitten en zoek samen naar antwoorden. Begeleid ze in hun denkproces door vragen te stellen over welke talen voor hun gezin belangrijk zijn.
- Wijs ouders op het belang van het natuurlijke en spontane verloop van de opvoeding bij het maken van een taalkeuze. Moedig hen aan om hun intuïtie te volgen.
- Denk samen na over hoe de verschillende talen aan bod kunnen komen.

- Breng ouders op de hoogte van het belang van een rijk taalaanbod, de kracht van een emotionele link met de ta(a)l(en), en de nood aan kansen die het kind krijgt om de ta(a)l(en) te gebruiken voor een optimale taalverwerving.
- Moedig ouders aan om achter hun keuze te blijven staan en er bewust mee bezig te zijn.
- Help hen bij het stellen van realistische verwachtingen aan hun kind.
- Breng hen op de hoogte van het feit dat de schooltaal en dominante taal in de omgeving van het kind deel zullen uitmaken van het gezinsleven.
- Vertel dat een positieve houding tegenover alle talen in het leven van het kind belangrijk is.
- Versterk ouders vooral in hun kunnen en stimuleer hen om veel met hun kinderen te praten, vragen te stellen, te spelen, lachen, zingen...

De professional kan in deze communicatie een enorme impact hebben op de taalkeuze van ouders of hoe ouders zich voelen bij hun taalkeuze. Een open en respectvolle relatie met ouders is hier dan ook cruciaal.

Advies 6: Creëer gevarieerde en uitdagende leer- en spelcontexten waarin kinderen met tal van interactiepartners in communicatie treden

De voorgaande adviezen zijn heel concrete adviezen met betrekking tot mechanismen van taalverwerving, ondersteuning van meertaligheid en communicatie met ouders. Het geheel vormt de basis voor het ontwikkelen van een talenbeleid in een professionele omgeving zoals de kinderopvang. Het is een talenbeleid dat de ontwikkeling van alle aanwezige talen ondersteunt en stimuleert. Maar al die adviezen hebben maar zin als de ontwikkelings-/leeromgeving die aangeboden wordt voldoende rijk en uitdagend is. Het zijn omgevingen die mensen verbinden met elkaar in gezamenlijke acties en aandacht, die gericht zijn op inclusie en niet exclusie, waarin iedere deelnemer een eigen betekenisvolle rol speelt en zo in de groep iets te betekenen heeft en gerespecteerd wordt. Op die manier ent taal zich op de ervaringen die kinderen opdoen en ontwikkelt ze zich. Het zijn veel en gevarieerde ervaringen die kinderen versterken en maken tot wie ze zijn. Het zijn succeservaringen die mensen de kracht kunnen geven om geleidelijk aan de mechanismen die ongelijkheid in de hand werken te doorbreken.

Daartoe de volgende heel algemene tips waarin de bovenstaande tips concreter vorm kunnen krijgen:

- Zorg voor een veilig klimaat waarin kinderen zichzelf kunnen zijn, zich goed voelen en betrokken zijn, kunnen slagen en mislukken, gerespecteerd worden en uitgedaagd worden om grenzen te verleggen.
- Creëer betekenisvolle en gezamenlijke activiteiten, taken, projecten die je met de kinderen aangaat, die al hun competenties (en dus ook hun taalcompetenties) uitdagen en tot ontwikkeling stimuleren.
- Ondersteun de kinderen in alles wat ze doen en geef betekenisvolle en positieve feedback. Positieve feedback voedt de ontwikkeling en leidt tot leren.

2.6. Conclusie

Wat mensen meemaken, de omstandigheden waarin ze leven, bepaalt voor een deel hun leven, hun taalontwikkeling, hun kansen. Hoe meer en hoe rijker de sociale situaties, interacties en uitdagingen waarmee kinderen geconfronteerd worden, hoe groter hun kansen. Kinderen brengen heel veel verschillende stukjes taal mee naar al die situaties en het is belangrijk deze te erkennen en te stimuleren, precies omdat de beleving van taal en identiteit samenhangt. Het inzetten van verschillende talen kan bruggen slaan, kan verbinden in plaats van scheiden. En daar is een uitdaging die zich voor ons allen stelt: afstappen van het negatieve beeld dat we van meertaligheid hebben. Dat kunnen we doen door de handen in elkaar te slaan en gezamenlijke projecten op te zetten waarin (taal) ontwikkelingskansen geboden worden en kinderen gesterkt worden. Dat is de echte betekenis van taalstimulering in welke taal dan ook.

Meer informatie over taalstimulering en meertaligheid

De website www.meertaligheid.be bundelt achtergrondinformatie, materiaal, aankondigingen van vormingsinitiatieven, projecten en links rond het thema meertaligheid. De site omvat ook een groot arsenaal aan beantwoorde 'veelgestelde vragen'.

Op www.taalbeleid.org vind je een kijkwijzer die concretiseert hoe je binnen de voor- en buitenschoolse sector een taalbeleid uitwerkt. Deze kijkwijzer kan dienen om je bewust te maken van wat er allemaal mogelijk is en als reflectie-instrument op je werking.

2.7. Bibliografie

- Agirdag, O. (2010). Exploring Bilingualism in a Monolingual School System: Insights from Turkish and Native Students from Belgian Schools. *British Journal of Sociology of Education* 31/ 3, 307–321.
- Agirdag, O. (2013). Oude wijn (en zure azijn) in nieuwe zakken. *De Standaard*, 11 juni 2013, 37.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, Onderwijs en de Samenleving*. Berchem: EPO.
- Blommaert, J. (2011) The long language-ideological debate in Belgium. *Journal of Multicultural Discourses* 6/3, 241-256.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2006). Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid. 31 maart 2006. *Sampol* 13/3.
- Eurobarometer 2012. In *Knack* 43/38, 18 september 2013, 26.
- Houwer, A., Bornstein, M., & D. Putnick (2013). A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 1-23. Geraadpleegd op 26 september 2013 op <http://www.erbis.org/downloads/DeHouweretal2013.pdf>
- Jaspaert, K. (2013). Nederlands leren op z'n klein-Vlaams. *De Standaard*, 5 september 2013, 33.

- Jaspers, J. (2004). *Tegenwerken, belachelijk doen: talige sabotage van Marokkaanse jongens op een Antwerpse middelbare school: een sociolinguïstische etnografie* (Ongepubliceerd doctoraatsproefschrift). Universiteit Antwerpen - Antwerpen.
- Kind en Gezin (2010), *Visietekst taalstimulering en meertaligheid*, Brussel: Kind en Gezin. Te raadplegen op <http://www.kindengezin.be/img/visietekst-meertaligheid.pdf>
- Moons, C. & K. Van Gorp (2012). *Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6 jaar*. Visie, onderzoek en adviezen. *Tijdschrift voor welzijnswerk* 36/325, 22-31.
- Smet, P. (2011). *Conceptnota Samen taalgrenzen verleggen*. Versie 22 juli 2011. Te raadplegen op http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennaota_2011.pdf
- Verhelst, M., Joos, S. & C. Moons (2011), *Studieopdracht Kind & Gezin. Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs. Te raadplegen op <http://www.kindengezin.be/img/taal-en-meertaligheid.pdf>
- Van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal. Een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Van Gorp, K. (2010). 'Meester, wat is genen?' *De effectiviteit van kennisconstructie en schooltaalverwerving bij NT2-leerlingen aan het einde van de basisschool*. (Ongepubliceerd doctoraatsproefschrift). KU Leuven - Leuven.
- Van Gorp, Koen (2012). *Meertaligheid in Vlaanderen, een doos van Pandora? Beleidsopvattingen en Stemmen uit de voorschoolse en schoolse praktijk*. In N. de Jong, K. Juffermans, M. Keijzer en L. Rasier (Eds.), *Papers of the Anéla 2012 Applied Linguistics Conference*. Delft: Eburon, 223-232. Te raadplegen op http://www.anela.nl/conferentie12/Anela2012_bundel_website.pdf

3. VOORSTELLING VAN VIER INITIATIEVEN

3.1. Basisschool De Piramide, Gent

De taal van thuis

Basisschool De Piramide bevindt zich in de Gentse wijk Brugse Poort, een superdiverse buurt waar nogal wat kansarme gezinnen wonen, in precaire omstandigheden. Enkele cijfers die boekdelen spreken: 83% van de leerlingen spreekt geen Nederlands thuis en 75% van de mama's behaalde geen getuigschrift secundair onderwijs... Hoe pak je dan iets als taalstimulering aan?

An De Vos is brugfiguur van de Stad Gent voor De Piramide, waar kinderen van meer dan twintig nationaliteiten schoollopen. Zij verzorgt onder meer de contacten met ouders. De vraag is dus: hoe zet je het thuiskapitaal van jonge kinderen in als het om taal en cultuur gaat? Hoe valoriseer je het, hoe stimuleer je het? An De Vos: "De ouders zijn voor ons erg belangrijk. We proberen hen maximaal bij het schoolgebeuren te betrekken, met allerlei initiatieven in een positieve sfeer: koffieochtenden, koken in de klas, voorlezen bij kleuters, de ouderraad, moedergroepen, nog andere vormen van participatie... Ook de kinderen leren wij overigens verantwoordelijkheid te nemen, bijvoorbeeld wat het samen vastleggen van klasregels betreft. Een tweede pijler is de thuistaal van het kind. In De Piramide zetten we die in om mee een positieve leeromgeving te creëren. Dat hoort voor ons bij het inzetten van verscheidenheid in de leerprocessen. We hebben in De Piramide respect voor alle talen, culturen en religies. Omgaan met anders-zijn wordt in onze samenleving, en zeker in een stad als Gent, overigens een kerncompetentie, hoe je het ook draait of keert."

Kleinere kloof

Het zijn vuistregels die het hem doen in De Piramide: zet in op de talenten van leerlingen en laat die talenten ook geregeld zien, zorg voor succeservaringen, betrek zo veel mogelijk ouders zo veel mogelijk bij het schoolgebeuren. Maar om die vuistregels te kunnen toepassen, moet je als schoolteam openstaan voor veelheid en diversiteit, ook als het over taalgebruik gaat. An De Vos: "Als je vasthoudt aan alleen maar het Nederlands, zijn er nogal wat ongewenste neveneffecten: je bereikt

dan slechts een beperkte groep ouders en je vergroot voor de meeste leerlingen de kloof tussen de thuissituatie en de school, eerst en vooral gevoelsmatig: de kracht van de taal waarin je thuis bent opgevoed, is niet te onderschatten. Door alleen maar Nederlands te willen gebruiken creëer je ook een onderscheid tussen de ouders op grond van hun kennis van de taal. Als je daarentegen de thuistalen respecteert, geef je direct en indirect aan dat je waardering hebt voor de culturele identiteit van leerlingen en verklein je de kloof tussen de leefwereld thuis en de klas. Dat is een groot verschil.” Of hoe waardering en het positief omgaan met diverse identiteiten en talen een wereld van verschil uitmaakt. Diversiteit als het nieuwe normaal: dat is in De Piramide... normaal.

Leerpunten, succesfactoren en inspiratiebronnen

- *De thuistaal maakt deel uit van het cultureel kapitaal van leerlingen. Je maakt er maar beter gebruik van.*
- *Positief omgaan met diverse identiteiten: daar begint alles mee.*
- *Betrek zo veel mogelijk ouders op zo veel mogelijk positieve manieren bij het schoolgebeuren.*

Basisschool De Piramide – An De Vos – brugfiguur@piramide.telenet.be

3.2. Elmer vzw, Schaarbeek, Anderlecht, Molenbeek en Brussel centrum

Veelkleurige klanken

Aan de ene kant heb je een Nederlandstalige kinderopvang. Aan de andere kant heb je de kinderen en de ouders: zij spreken heel diverse thuistalen en ze houden van een kinderopvangdienst waarmee het contact aangenaam is en vlot en duidelijk verloopt. Hoe maak je dat waar? Hoe verzoen je de vele talen? Hoe maak je het voor iedereen comfortabel? Door een taalbeleid op te zetten voor de drie groepen van betrokkenen: de kinderen, de ouders en de medewerkers. Elmer vzw, een buurtgericht kinderdagverblijf, probeerde het. Met succes.

Eerst wat niet werkte: activiteiten die zo'n beetje leken op een taalles, door de kinderen woorden te laten herhalen of door hen te corrigeren... Sonja Cassiman werkt als pedagogisch coördinator bij Elmer: "Dat is niet plezant om tot een spontane communicatie te komen en kinderen houden er echt niet van. Het werkte gewoon niet. Net zoals het gebruik van woordenlijsten voor medewerkers die in contact komen met kinderen van wie ze de moedertaal niet kennen. Dat kwam dan weer artificieel en geforceerd over bij de kinderen. Het bleek veel beter te zijn dat onze medewerkers Nederlands spreken, met hun 'echte' gevoelens en met een natuurlijke expressie."

Een veeltalig welkom!

Sonja Cassiman: "We tekenden een beleid uit met duidelijke afspraken en enkele uitgangspunten. Die afspraken houden rekening met de realiteit, ze laten iedereen in zijn waarde en we tonen respect voor elkaars eigenheid. Voor onze medewerkers, die we ook uit kansengroepen rekruteren, wil dat zeggen: Nederlands spreken met de kinderen en de eigen taal met de ouders. We hebben hier dan ook begeleidsters met verschillende thuistalen. Anderstalige medewerkers moedigen we wel aan om hun Nederlands snel te vervolmaken, maar als ze pas begonnen zijn, kunnen ze hun eigen taal gebruiken voor werkafspraken."

Kinderen worden door de begeleidsters in het Nederlands aangesproken, ook om ze voor te bereiden op het kleuteronderwijs in het Nederlands. Ook hun eigen taal krijgt een plaats, zoals bij het wennen de eerste dagen en weken, of als het even moeilijk gaat. Maar ook in een positieve sfeer: bij het zingen van liedjes, het vertellen van verhaaltjes, om te praten onder elkaar...

En de ouders? Sonja Cassiman: "We zoeken uit in welke taal de ouders en de begeleidsters met elkaar kunnen communiceren. We nodigen de ouders bijvoorbeeld ook uit om in hun eigen taal het woord 'welkom' op te hangen hier bij ons of om al eens te komen voorlezen. Onder elkaar en met hun eigen kinderen spreken ze hun eigen taal. En als ze Nederlands leren, krijgen ze bij ons ook oefenkansen."

Het werkt, zo blijkt. De toren van Babel is in Elmer een gezellige boel met veelkleurige klanken. Elmer maakt zo zijn naam waar: die komt van een prentenboek van David McKee. Elmer is een veelkleurige olifant die graag grijs wil zijn, zoals zijn soortgenoten. Tot hij ontdekt dat het fijn kan zijn om anders te zijn. Het verhaal eindigt met een afspraak: een keer per jaar zullen alle olifanten zich tooien in veel kleuren...

Leerpunten, succesfactoren en inspiratiebronnen

- *Als het gaat om taal, gaat het ook over respect en mensen in hun waarde laten.*
- *Een taalbeleid met duidelijke afspraken gebaseerd op duidelijke uitgangspunten loont.*
- *Zo'n taalbeleid vraagt dat je voor de diverse doelgroepen andere afspraken maakt en dat je flexibel bent.*

Elmer vzw – Sonja Cassiman – Sonja.cassiman@elmer.be

3.3. Haute École Francisco Ferrer, Luik

De taal als sleutel voor het leerproces

Verschillen in taalvaardigheden bij kinderen worden al in het kleuteronderwijs duidelijk en kunnen een bepalende invloed hebben op het vervolg van hun schoolloopbaan. Vandaar het belang om (aankomende) leerkrachten praktische tools in handen te geven, bij uitstek als ze in een kansarme omgeving werken: om te observeren, om problemen op tijd op het spoor te komen en om te remediëren. Dat is het doel van het voorbeeldproject dat de hogeschool Francisco Ferrer in Luik heeft opzet.

Onderzoek heeft het al uittentreuren aangetoond: de competenties inzake gesproken taal zijn een van de beste voorspellers wat het latere verwerven van lees- en schrijfvaardigheden betreft, maar ook voor de prestaties inzake wiskunde. Studies brachten ook aan het licht dat mensen in kansarme omgevingen om diverse sociaal-culturele redenen de neiging hebben een minder 'rijke' taal te gebruiken dan in meer bemiddelde milieus. Men verwijst in zijn 'beperkte' taalgebruik vooral naar concrete en voor de hand liggende situaties.

Theorie en praktijk

Deze verschillen worden al zeer vroeg in de ontwikkeling van het kind zichtbaar, maar vaak op een zo subtiele manier dat ze voor een niet geoefende observator onopgemerkt blijven. Een kind kan bijvoorbeeld de indruk wekken dat het een opdracht heeft begrepen door medeleerlingen na te bootsen, terwijl de boodschap hem eigenlijk ontgaan is. En zelfs als een leerkracht ziet dat een kind moeite heeft om boodschappen te begrijpen, welke strategie moet zij dan toepassen?

"Daarom hebben wij onze studenten willen sensibiliseren voor deze belangrijke kwestie," zegt Alain Wilkin, coördinator van de voorschoolse afdeling aan de hogeschool Francisco Ferrer: "Doel is dat ze de mechanismen waarop taal tot stand komt beter kennen, net als technieken om een tweede taal te leren. Zo zijn ze beter gewapend voor de dag waarop ze leerkracht worden."

Het traject loopt over drie jaar: "Het eerste jaar ligt de nadruk op observatie. Aan de hand van een rooster beoordelen de studenten een reeks taalproblemen bij jonge kinderen die ze tijdens hun stage waarnemen. In het tweede jaar bieden wij hen de kans om een meer doorgedreven theoretische bagage te verwerven. Drie professoren met naam en faam van de ULB stellen het meest recente onderzoek op dit domein voor en begeleiden workshops over taalproblemen, de band tussen het geschreven en het gesproken woord, de rol van taal bij het leren van wiskunde... Als de studenten dan ten slotte in het derde jaar komen, leggen ze de band tussen theorie en praktijk. Een pasklare oplossing reiken wij niet aan: we maken samen met hen de instrumenten, ook om beter te communiceren met gezinnen die niet goed Frans kennen".

Het project vindt nu bij wijze van experiment plaats met de studentenpopulatie van 2012-2015, maar de hogeschool wil het na een evaluatie voortzetten.

Leerpunten, succesfactoren en inspiratiebronnen

- *Taalachterstand die niet altijd even duidelijk is vroegtijdig kunnen ontdekken.*
- *Workshops en ontmoetingen met toponderzoekers op dit domein.*
- *Een opleiding die theorie en praktijk met elkaar verbindt en waarbij de studenten zelf tools maken.*

Haute Ecole Francisco Ferrer – Alain Wilkin – alain.wilkin@he-ferrer.eu

3.4. Institut Sainte-Marie Fraternité, Schaarbeek

De moedertaal: vriend of vijand?

Als de onderwijstaal niet dezelfde is als de thuistaal, kan het logisch lijken dat je als school wil dat kinderen eerst het Frans (of het Nederlands) beheersen en dat je het gebruik van de moedertaal ontraadt. Sinds twintig jaar gaat het Institut Sainte-Marie Fraternité resoluut in tegen deze tendens.

De cijfers spreken boekdelen: 100% van de kinderen die naar deze school in Schaarbeek komen heeft een andere moedertaal dan de onderwijstaal en drie kwart van de kleuters spreekt zelfs geen woord Frans. Geconfronteerd met dit gegeven koos de school ervoor om eerst de kennis van de moedertaal te verstevigen voor ze begint aan de verwerving van een tweede taal.

Een dubbele cognitieve sprong

“Aanvankelijk was het vooral de affectieve waarde van de moedertaal die onze aanpak heeft geïnspireerd,” legt directrice Isabelle Senterre uit. “Een kind moet eerst grond onder de voeten hebben voor het zich aan het leren van een andere taal kan zetten. Uit recente studies blijkt nu ook dat er in het leerproces sprake is van een ‘dubbele cognitieve sprong’: een abstract concept moet je eerst in je moedertaal kunnen vatten voor de transfer kan plaatsvinden naar een tweede taal. Dit soort tweetaligheid, waarin één taal ten dienste staat van een andere, wordt in het geval van ‘prestigieuze’ talen zoals het Engels erg naar waarde geschat. Waarom zou dat dan niet kunnen bij het Turks bijvoorbeeld?”

Om deze ‘taalversterkende’ strategie te kunnen uitvoeren doet de school een beroep op de OLC-programma’s (*Ouvertures aux Langues et aux Cultures*) van de Fédération Wallonie-Bruxelles. Die heeft partnerschapsakkoorden afgesloten waardoor leerkrachten uit de belangrijkste landen van herkomst (Marokko, Turkije, Roemenië) gedurende enkele jaren hier komen werken om professionele ervaring op te doen. Isabelle Senterre: “In het voorschoolse onderwijs staan deze OLC-leerkrachten in voor activiteiten waarbij de moedertaal wordt gestimuleerd. In het lager onderwijs is het kader strikter en zijn ze buitenschools actief. Zij vergemakkelijken ook de integratie van nieuwkomers en treden op als tolken en bemiddelaars met gezinnen. Zo bereiken we een groot deel van onze schoolpopulatie, al zijn er jammer genoeg ook talen die niet worden gedekt door het OLC-programma.”

Deze aanpak biedt nog een meerwaarde: de kloof tussen de gezinnen en de school wordt erdoor gedicht: “Omdat wij de waarde van de moedertaal erkennen, voelen ook de gezinnen zich meer erkend. De kinderen en hun ouders kunnen zich ook beter de codes en normen van de school eigen maken, wat de contacten vergemakkelijkt. Dat verklaart ongetwijfeld ook het succes van de activiteiten die wij organiseren, zoals het moedercafé, de leeszakken en de uitstapjes: veel gezinnen zijn echt in het schoolgebeuren betrokken.”

Leerpunten, succesfactoren en inspiratiebronnen

- *Het ontwikkelen van de moedertaal heeft een affectieve waarde maar is ook zuiver cognitief belangrijk.*
- *Internationale samenwerkingsakkoorden kunnen het opzetten van een strategie van taalverwerving bevorderen.*
- *Een dergelijk taalbeleid draagt er ook toe bij dat de kloof tussen de school en de gezinnen met een andere etnische achtergrond wordt gedicht.*

Institut Sainte-Marie Fraternité – Isabelle Santerre – [stemarie_frat@hotmail.com](mailto:stемarie_frat@hotmail.com)

Meer info over onze projecten,
evenementen en publicaties vindt u
op www.kbs-frb.be.

Een e-news houdt u op de hoogte.
Met vragen kunt u terecht op
info@kbs-frb.be of 02-500 45 55.

Koning Boudewijnstichting,
Brederodestraat 21, B-1000 Brussel
02-511 18 40,
fax 02-511 52 21

Giften op onze rekening
IBAN: BE10 0000 0000 0404
BIC: BPOTBEB1
zijn fiscaal aftrekbaar
vanaf 40 euro.

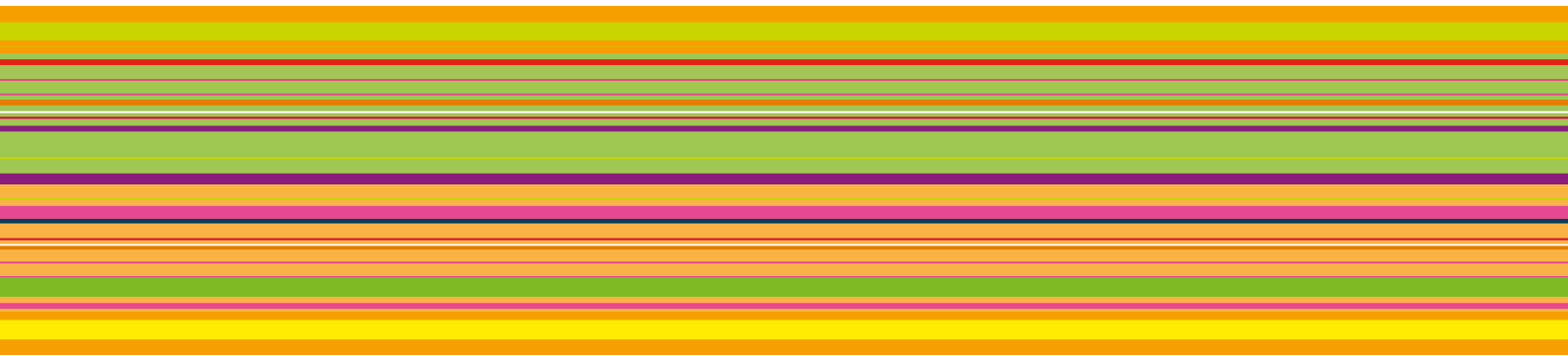
De Koning Boudewijnstichting is een onafhankelijke en pluralistische stichting die actief is in België en op Europees en internationaal niveau. We willen de maatschappij ten goede veranderen en investeren daarom in inspirerende projecten of individuen.

In 2013 steunden we 2.000 organisaties en individuen voor een totaalbedrag van 28 miljoen euro. 2.000 personen in onafhankelijke jury's, stuurgroepen en begeleidingscomités stelden vrijwillig hun expertise ter beschikking. De Stichting organiseert ook rondetafels over belangrijke maatschappelijke thema's, deelt onderzoeksresultaten via (gratis) publicaties, gaat partnerschappen aan en stimuleert filantropie 'via' en niet 'voor' de Koning Boudewijnstichting.

De Stichting werd opgericht in 1976, toen Koning Boudewijn 25 jaar koning was.

**Dank aan de Nationale Loterij en aan alle schenkers voor hun
gewaardeerde steun.**

Volg ons op:    



Kleine kinderen, grote kansen

pub n° 3221