

Meertaligheid in het Nederlandse onderwijs

Aanbevelingen voor curriculumherziening en nationaal taalbeleid

Student: Niels Nederlof
Studentnummer: 5510694
MA Taalwetenschappen: Meertaligheid & Taalverwerving
Masterscriptie
Universiteit Utrecht
Eerste lezer: Dr. Sterre Leufkens
Tweede lezer: Dr. Jacomine Nortier

Abstract

In dit literatuuronderzoek staat de omgang met talige diversiteit in het Nederlandse onderwijs centraal. Hoewel dit geen nieuw thema is in het Nederlandse onderwijs, blijkt deze diversiteit nog steeds voor ongelijkheid in het onderwijs te zorgen. Maatschappelijke processen zoals migratie, globalisering en digitalisering zorgen ervoor dat de taaldiversiteit in Nederland steeds beter zichtbaar wordt en de verwachting is dat, mede door deze ontwikkelingen, de talige diversiteit de komende jaren nog verder zal toenemen. Het huidige Nederlandse onderwijscurriculum, dat stamt uit 2006, blijkt onvoldoende in te spelen op deze maatschappelijke ontwikkelingen. In het huidige curriculum is zelfs geen enkele verwijzing naar meertaligheid opgenomen. In het verleden zijn reeds diverse oproepen gedaan om talige diversiteit een plaats te geven in het Nederlandse onderwijs. De meeste recente oproep 'Talen voor Nederland' is afkomstig van de Koninklijke Nederlandse Akademie der Wetenschappen (KNAW). Hierin wordt gepleit voor een nationaal taalbeleid en meer aandacht voor meertaligheid in het onderwijs. Gelijktijdig aan deze oproep is een aantal instanties bezig met een curriculumherziening onder de naam 'curriculum.nu'. Op basis van dit uitgebreide onderzoek naar allerlei facetten die gerelateerd zijn aan meertaligheid zijn aanbevelingen geformuleerd die mogelijk kunnen bijdragen aan de totstandkoming van een nationaal taalbeleid en/of het nieuwe Nederlandse onderwijscurriculum.

INHOUDSOPGAVE

1. INLEIDING	5
2. ONDERZOEKSVRAAG	7
3. DEELVRAAG 1: HOE WORDT MEERTALIGHEID IN DE WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR GEDEFINIEERD EN WANNEER IS IEMAND MEERTALIG?	8
3.1 DEFINITIE VAN MEERTALIGHEID	8
3.1.1 <i>Categorisatie definities van meertaligheid</i>	10
4. DEELVRAAG 2: IS ER RUIMTE VOOR MEERTALIGHEID IN DE NEDERLANDSE ONDERWIJSCONTEXT?	13
4.1 GESCHIEDENIS AANDACHT VOOR MEERTALIGHEID IN HET NEDERLANDSTALIGE ONDERWIJS	13
4.1.1 <i>Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT)</i>	14
4.1.2 <i>Projectgroep NT2-onderwijs</i>	14
4.2 AANDACHT VOOR MEERTALIGHEID IN HET HUIDIGE NEDERLANDSE ONDERWIJS	15
4.2.1 <i>Taalbadmodel</i>	15
4.2.2 <i>Onderwijsprestaties van meertalige leerlingen</i>	16
4.2.3 <i>Attitudes ten opzichte van meertaligheid</i>	17
4.3 AANDACHT VOOR MEERTALIGHEID IN DE NEDERLANDSE POLITIEK	20
4.3.1 <i>Standpunten politieke partijen over onderwijs en immigratie</i>	21
4.4 RUIMTE VOOR MEERTALIGHEID IN DE HUIDIGE NEDERLANDSE WETGEVING	23
4.5 ONDERZOEKSINITIATIEVEN EN ONDERWIJSINITIATIEVEN MET BETREKKING TOT MEERTALIGHEID	24
4.5.1 <i>Onderzoeksinitiatieven met betrekking tot meertaligheid</i>	24
4.5.2 <i>Onderwijsinitiatieven met betrekking tot meertaligheid</i>	27
5. DEELVRAAG 3: MOET ER REKENING WORDEN GEHOUDEN MET DE MEERTALIGHEID VAN DE LEERLINGENPOPULATIE IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS?	29
5.1 MEERTALIGHEID IN HET BREIN	29
5.2 ONTWIKKELING IN DE VISIE TEN OPZICHTE VAN MEERTALIGHEID	31
5.2.1 <i>De periode van negatieve effecten van twee-en meertaligheid op de cognitie</i>	31
5.2.2 <i>De periode van neutrale effecten</i>	31
5.2.3 <i>De periode van positieve effecten van twee- en meertaligheid op de cognitie</i>	31
5.3 RELATIVERING RESULTATEN	31
6. DEELVRAAG 4: HOE WORDT ER IN DE LANDEN MET HET (RELATIEF) HOOGSTE AANTAL INTERNATIONALE IMMIGRANTEN RUIMTE GEGEVEN AAN MEERTALIGHEID IN HET ONDERWIJS?	36
6.1 AANDACHT VOOR MEERTALIGHEID IN EUROPA	36
6.1.1 <i>ERK</i>	36
6.2 NEDERLANDSE ONDERWIJSCURRICULUM	37
6.3 BUITENLANDSE CURRICULA	37
6.3.1 <i>De tien Europese landen met relatief de meeste internationale immigranten</i>	37
6.3.2 <i>De tien landen die in absolute aantallen de meeste internationale immigranten opvangen</i>	39
6.4 DOELEN IN CURRICULA	41
6.5 AANBEVELINGEN VOOR HET NEDERLANDSE CURRICULUM IN DE WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR	41
7. DEELVRAAG 5: HOE KAN DE MEERTALIGHEID VAN DE LEERLINGEN IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS BETER WORDEN BENUT?	43
7.1 ONDERWIJSVORMEN VOOR HET BENUTTEN VAN DE MOEDERTAAL	43
7.1.1 <i>Inhoud- en taakgericht taalonderwijs (ITTO)</i>	44
7.1.2 <i>Functioneel veeltalig leren</i>	44
7.1.3 <i>Talensensibilisering</i>	44
7.1.4 <i>Translanguaging</i>	45
7.2 FACTOREN EN VOORWAARDEN BIJ HET ONDERWIJZEN VAN MEERTALIGE LEERLINGEN	45
7.2.1 <i>Kenmerken meertalige leerling</i>	46
7.2.2 <i>Voorwaarden scholen en docenten</i>	47
7.2.3 <i>Voorwaarden werkvormen</i>	48

8. DEELVRAAG 6: HOE KUNNEN KENNIS EN INZICHTEN MET BETREKKING TOT DE VOORDELEN VAN MEERTALIGHEID EN DE ROL DIE HET MOET/KAN SPELEN IN HET ONDERWIJS WORDEN VERSPREID?.....	50
8.1 VALORISATIE.....	50
8.2 VALORISATIE KENNIS OVER MEERTALIGHEID	50
9. DISCUSSIE	52
9.1 DEELVRAAG 1: HOE WORDT MEERTALIGHEID IN DE WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR GEDEFINIEERD EN WANNEER IS IEMAND MEERTALIG?.....	52
9.2 DEELVRAAG 2: IS ER RUIMTE VOOR MEERTALIGHEID IN DE NEDERLANDSE ONDERWIJSCONTEXT?	52
9.3 DEELVRAAG 3: MOET ER REKENING WORDEN GEHOUDEN MET DE MEERTALIGHEID VAN DE LEERLINGENPOPULATIE IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS?	53
9.4 DEELVRAAG 4: HOE WORDT ER IN DE LANDEN MET HET (RELATIEF) HOOGSTE AANTAL INTERNATIONALE IMMIGRANTEN RUIMTE GEGEVEN AAN MEERTALIGHEID IN HET ONDERWIJS?	54
9.5 DEELVRAAG 5: HOE KAN DE MEERTALIGHEID VAN DE LEERLINGEN IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS BETER WORDEN BENUT?	56
9.6 DEELVRAAG 6: HOE KUNNEN KENNIS EN INZICHTEN MET BETREKKING TOT DE VOORDELEN VAN MEERTALIGHEID EN DE ROL DIE HET MOET/KAN SPELEN IN HET ONDERWIJS WORDEN VERSPREID?	57
9.7 LIMITATIES VAN HET ONDERZOEK	57
10. CONCLUSIE.....	58
11. AANBEVELINGEN	60
12. LITERATUURLIJST	62
BIJLAGE 1: STANDPUNTEN NEDERLANDSE LANDELIJKE POLITIEKE PARTIJEN	92
BIJLAGE 2: BESCHRIJVING CURRICULA TIEN EUROPESE LANDEN MET RELATIEF DE MEESTE BUITENLANDSE INWONERS	95
BIJLAGE 3: BESCHRIJVING CURRICULA VAN LANDEN DIE IN ABSOLUTE AANTAL DE MEESTE INTERNATIONALE IMMIGRANTEN OPVANGEN.....	98

1. Inleiding

Op dit moment worden er in de ongeveer tweehonderd onafhankelijke staten op de wereld vijfduizend tot zeventienduizend verschillende talen gesproken (Cenoz & Gorter 2010). Het is dus heel normaal dat er verschillende talen worden gesproken in één land. Meertaligheid is wereldwijd de norm en niet de uitzondering (Grosjean 1982; Edwards 1994; Romaine 2000; Gordon 2005; Kroll & Bialystok 2013; Kroll, Bobb & Hoshino 2014). Als gevolg van diverse maatschappelijke processen zoals migratie, globalisatie en digitalisering stijgt de talige diversiteit in de meeste ontwikkelde landen (OECD 2010; Agirdag 2014) en is deze talige diversiteit beter zichtbaar (Urlings 2016). De talige diversiteit in Europese steden neemt iedere dag toe (Agirdag 2015); in Brussel worden op dit moment meer dan honderd verschillende talen gesproken (Van Praag e.a. 2016).

Nederland is wat betreft de talige diversiteit geen uitzondering op de norm. Het aantal verschillende talen in Nederland is de laatste decennia sterk toegenomen (Bennis 2003; KNAW 2018) en het aantal inwoners dat geboren is in een ander land is in de afgelopen eeuw flink gestegen (Nicolaas & Sprangers 2007). Nederland heeft zodoende te maken met (talige) ‘superdiversiteit’ (KNAW 2018). De verwachting is dat de diversiteit in Nederland nog verder toe zal nemen (CBS 2014; CBS 2015; CBS 2016). De immigratiestroom zal namelijk naar verwachting de komende jaren gelijk blijven (CBS 2014), terwijl het aantal buitenlandse toeristen (NBTC 2017) en het aantal Nederlanders dat een andere taal spreekt op het werk (Meertens Instituut 2016) alleen maar zullen toenemen.

Deze diversiteit heeft ook zijn weerslag op het Nederlandse onderwijs (Agirdag 2015). In de meeste Nederlandse schoolklassen zitten leerlingen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands (Otten 2009; SLO 2017; Boedermaker & Helsloot 2017). 81% van de leerkrachten in Nederland geeft les aan leerlingen die het Nederlands niet als moedertaal hebben geleerd (Broeder & Stokmans 2011). Leerkrachten hebben op de Nederlandse scholen dus veel te maken met een grote talige en culturele diversiteit (Bonset & Hoogeveen 2013).

De grote talige en culturele diversiteit in het huidige Nederlandse onderwijs is geen nieuw gegeven, maar de diversiteit is de laatste jaren wel sterk toegenomen. Al in het schooljaar 1998-1999 waren er op tachtig procent van de scholen leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands en bestond veertien procent van de gehele schoolpopulatie uit leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands (CBS 1999; Vallen 2001). In 2002 werden al 23 talen frequent gesproken in Nederland (Extra e.a. 2002; Onderwijsraad 2008). Ondanks dat er dus al geruime tijd sprake is van talige en culturele diversiteit in het Nederlandse onderwijs, is het nog steeds zo dat diversiteit in de samenleving gepaard gaat met ongelijkheid in het onderwijs (Tesser e.a. 1999; OECD 2010; Agirdag 2015). Uit een groot aantal onderzoeken komt naar voren dat het onderwijs zijn taak met betrekking tot emancipatie niet goed uitvoert (Groenez, Van den Brande & Nicaise 2003; OECD 2004; Hirtt & De Zutter 2007; Nicaise & Desmedt 2008). Zo presteren leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands minder goed op school en is er veel meer ruimte voor de Engelse taal dan voor talen van bijvoorbeeld minderheidsgroeperingen (Agirdag 2015).

Om deze ongelijkheid te verkleinen en om de (talige en culturele) diversiteit een plaats te geven in het onderwijs zijn reeds diverse oproepen gedaan (Vallen 2001; Onderwijsraad 2008; Onderwijsplatform2032 2016; Lectoreninitiatief 2016). De meest recente oproep is afkomstig van de Koninklijke Nederlandse Akademie der Wetenschappen (KNAW 2018). De KNAW stelt vast dat er dringend behoefte is aan een samenhangend nationaal taalbeleid en dat er meer rekening moet worden gehouden met meertaligheid in het onderwijsbeleid.

Daarnaast nemen zij de tendens waar dat de aandacht voor talen en meertaligheid in het onderwijs is afgenomen, terwijl de diversiteit in het onderwijs alleen maar toeneemt. In het huidige onderwijscurriculum (SLO 2017) is zelfs geen verwijzing naar meertaligheid opgenomen, net als in het achtergronddocument over effecten van het onderwijsbeleid in Nederland (Van Elk, Lanser & Van Veldhuizen 2011) en de lerarenagenda 2013-2020 (OCW 2013).

De recente oproep van de KNAW valt samen met het initiatief curriculum.nu van de Onderwijscoöperatie, de sectororganisatie voor het Primair Onderwijs (PO-raad), de vereniging van scholen in het Voortgezet Onderwijs (VO-raad), de Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS), het Landelijke Aktie Komitee Scholieren (LAKS), Ouders & Onderwijs en Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Dit behelst een herziening van het Nederlandse onderwijscurriculum. In deze scriptie worden op basis van een literatuuronderzoek aanbevelingen geformuleerd die mogelijk zouden kunnen bijdragen aan de totstandkoming van een nationaal taalbeleid (KNAW) en/of de herziening van het Nederlandse onderwijscurriculum (Curriculum.nu).

2. Onderzoeksvraag

De volgende hoofdvraag staat in dit literatuuronderzoek centraal:

Hoe kan er op de huidige en toenemende talige diversiteit worden ingespeeld in de Nederlandse onderwijscontext?

Om bovenstaande hoofdvraag te beantwoorden zijn de volgende zes deelvragen geformuleerd. Deze deelvragen worden in aparte hoofdstukken beantwoord (hoofdstuk 3 tot en met hoofdstuk 8):

Deelvraag 1: *Hoe wordt meertaligheid in de wetenschappelijke literatuur gedefinieerd en wanneer is iemand meertalig?*

Deelvraag 2: *Is er ruimte voor meertaligheid in de Nederlandse onderwijscontext?*

Deelvraag 3: *Moet er rekening worden gehouden met de meertaligheid van de leerlingenpopulatie in het Nederlandse onderwijs?*

Deelvraag 4: *Hoe wordt er in de landen met het (relatief) hoogste aantal internationale immigranten ruimte gegeven aan meertaligheid in het onderwijs?*

Deelvraag 5: *Hoe kan de meertaligheid van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs beter worden benut?*

Deelvraag 6: *Hoe kunnen kennis en inzichten met betrekking tot de voordelen van meertaligheid en de rol die het moet/kan spelen in het onderwijs worden verspreid?*

In de discussie (hoofdstuk 9) wordt er een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvraag aan de hand van de antwoorden op deelvraag 1 tot en met 6. Ook worden de limitaties van dit literatuuronderzoek besproken. Daarna volgt in de conclusie (hoofdstuk 10) een opsomming van de belangrijkste uitkomsten van dit literatuuronderzoek. Op basis van deze uitkomsten worden aanbevelingen geformuleerd waarmee wordt ingespeeld op het rapport van de KNAW en die mogelijk een bijdrage kunnen leveren aan curriculum.nu. Deze aanbevelingen zijn te vinden in hoofdstuk 11.

3. Deelvraag 1: Hoe wordt meertaligheid in de wetenschappelijke literatuur gedefinieerd en wanneer is iemand meertalig?

De definitie van meertaligheid blijkt een grote invloed te (kunnen) hebben op de onderzoeksresultaten en de conclusies die er getrokken (kunnen) worden (Lee 1996; Baker e.a. 2006; Higby, Kim & Obler 2013). Uit een onderzoek van Cenoz, Hufeisen & Jessner (2003) is gebleken dat de vaardigheid om drie of meer talen te gebruiken resulteert in andere verbindingen in de hersenen dan van personen die twee talen gebruiken. Tweetaligheid is dus iets anders dan meertaligheid. Desondanks gebruiken veel onderzoekers de term tweetaligheid vaak als een synoniem van de term meertaligheid en wordt er in de meeste onderzoeken geen onderscheid gemaakt tussen tweetalige of meertalige participanten (Higby, Kim & Obler 2013). Daarnaast delen wetenschappers twee- en meertaligen in veel onderzoeken in dezelfde participantengroep in en wordt deze groep in de rest van het onderzoek als ‘tweetaligen’ benoemd (Lehtonen e.a. 2012; Parker Jones e.a. 2012; Higby, Kim & Obler 2013). Gezien de invloed van de definitie van meertaligheid op de uitkomsten, is het relevant om te bekijken welke definities voor twee- en meertaligheid zijn gebruikt in de wetenschappelijke literatuur. In paragraaf 3.1 wordt dieper ingegaan op de definities van (twee- of) meertaligheid die wetenschappers hanteren.

3.1 Definitie van meertaligheid

Er is geen enkele definitie van meertaligheid of duiding van de kenmerken van een meertalig persoon die wordt geaccepteerd door alle wetenschappers die meertaligheid en meertalige personen onderzoeken (Beardsmore 1987). Wetenschappers stellen zeer diverse definities voor waarbij zij meertaligheid of meertalige personen vanuit verschillende invalshoeken bezien (Nortier 2009). Sommigen richten zich bijvoorbeeld meer op het beheersingsniveau, terwijl anderen zich richten op de leeftijd waarop de persoon is blootgesteld aan een nieuwe taal. Deze diversiteit wat betreft de definitie van (twee- of) meertaligheid blijkt ook uit een kleinschalig onderzoek naar de verschillende definities van (twee- of) meertaligheid en (de kenmerken van) (twee- of) meertalige personen¹ (tabel 1).

Tabel 1: Opsomming van definities voor meertaligheid in wetenschappelijke onderzoeken vanaf 1930. De belangrijkste elementen van de definities zijn geursiveerd.

Onderzoeker	Jaartal	Definitie
Bloomfield	1933	Een persoon is twee- of meertalig als die persoon het <i>moedertaalniveau</i> heeft in twee of meerdere talen.
Leopold	1939	Iemand is twee- of meertalig als de persoon op regelmatige basis <i>blootstelling</i> verkrijgt aan twee of meer talen vanuit de media of vanuit de discourse. Het beheersingsniveau in de talen is niet van belang.
Monroe	1950	Twee- of meertaligheid is het <i>gebruiken</i> van twee of meerdere talen.
Fogelquist	1950	Een persoon is twee- of meertalig als hij of zij kan <i>spreken</i> in meer dan een taal.
Haugen	1953	Als een spreker van een bepaalde taal de zinnen betekenisvol kan <i>reproducen</i> in een andere taal is hij of zij meertalig.
Weinreich	1953	Twee- of meertaligheid is de vaardigheid om twee of meerdere talen te kunnen <i>gebruiken</i> .
Sofietti	1955	Het gewoonlijk <i>door elkaar gebruiken</i> van twee of meerdere talen en de vaardigheid om dit te kunnen doen.
O’ Doherty	1958	Een ‘echte twee- of meertalige’ is iemand die verschillende talen heeft geleerd op basis van <i>blootstelling</i> aan media en/of sociale discourse.

¹ In tabel 1 staan ook definities van onderzoekers die wat zij onderzochten ‘tweetaligheid’ noemden. Omdat de termen twee- en meertaligheid vaak als synoniemen worden gebruikt, is de definitie opgenomen in tabel 1 als de gestelde definitie voor tweetaligheid ook zou kunnen gelden voor meertaligheid.

Graham	1956	Een persoon is twee- of meertalig als een persoon zich kan <i>uitdrukken</i> in meerdere talen. Even vaardig zijn in deze talen is niet nodig.
Kittel	1959	Een persoon is twee- of meertalig als er <i>thuis</i> een taal of <i>meerdere talen</i> naast de meerderheidstaal worden gesproken.
Gove	1961	Twee- of meertaligen <i>hebben of gebruiken</i> twee of meerdere talen. Voornamelijk is het belangrijk dat de talen met de <i>vloeiendheid</i> van een moedertaalspreker kunnen worden gesproken.
Jensen	1962	Iemand is twee- of meertalig als hij of zij een of <i>meerdere talen spreekt in de thuissituatie</i> die niet de meerderheidstaal in de omgeving zijn.
Saporta	1966	Een persoon is twee- of meertalig als hij of zij <i>afwisselend gebruik</i> maakt van twee- of meerdere talen.
Sorensen	1967	Een meertalig persoon is een persoon die <i>drie, vier of meer talen kent</i> .
Macnamara	1967	Om een twee- of meertalige te zijn moet in de andere talen dan de moedertaal <i>een minimale vaardigheid zijn in ten minste een van de vier talige vaardigheden</i> (luisteren, spreken, lezen of schrijven).
Fishman & Terry	1969	Iemand is een twee- of meertalige als hij of zij <i>meerdere talen kan gebruiken in overstemming met de communicatieve normen van de sprekersgemeenschap</i> die een bepaalde taal spreekt.
Di Pietro	1970	Een persoon is twee- of meertalig als hij of zij <i>over meer dan een taalsysteem</i> beschikt.
Adekunle	1972	Twee-of meertaligheid zijn geen talige fenomenen maar zijn <i>kenmerken van taalgebruik</i> . Twee- of meertaligheid is een karakteristiek van een individu waarmee <i>hij of zij aangeeft bij twee verschillende sprekersgemeenschappen te horen</i> .
Hornby	1977	Meertaligheid is een <i>kenmerk van een individu</i> . Er zijn verschillende gradaties in de vaardigheid in meer dan een taal. Dit varieert van een minimale vaardigheid tot een maximale vaardigheid.
Okoh	1980	Een twee- of meertalige is iemand die in staat is om <i>effectief te communiceren in twee of meer talen</i> . Volledige beheersing van de verschillende talen is niet nodig.
Skutnabb-Kangas	1984	Een persoon is twee- of meertalig als hij of zij in staat is te <i>functioneren</i> in twee of meerdere talen, zowel in eentalige als in twee- of meertalige gemeenschappen, in <i>overeenstemming met de sociaal-culturele vereisten</i> van een individu dat tot deze gemeenschappen behoort. Dit moet hij of zij kunnen op het <i>niveau van een moedertaalspreker</i> en hij/zij moet zich kunnen <i>identificeren met alle gemeenschappen die tot de taalgroepen behoren of gedeelten hiervan</i> .
Skutnabb-Kangas & Cummins	1988	Twee- of meertaligheid is niet iets wat een spreker zelf kiest maar is iets wat hij of zij nodig heeft om zichzelf te <i>kunnen uiten in verschillende contexten</i> en om deel te kunnen nemen aan de maatschappij.
Grosjean	1989	Meertalige mensen zijn mensen die <i>twee of meer talen gebruiken</i> in hun dagelijkse leven.
Van Helvert & Kroon	1989	Meertalige mensen zijn mensen die <i>twee of meer talen kunnen spreken</i> .
Muysken	1989	Meertaligheid is het vermogen van de mens om <i>meerdere taalvariëteiten te beheersen</i> en de wil om zich met die <i>variatie te onderscheiden</i> .
Mohanty	1994	Twee-of meertalige personen zijn de personen die de vaardigheid in de talen hebben om hun <i>communicatieve boodschappen over te brengen</i> en de talen kunnen <i>gebruiken in overeenstemming met de normen van de sprekersgemeenschappen</i> .
Sridhar	1996	Meertaligheid is het <i>kennen of gebruiken</i> van meer dan een taal.
Penninx e.a.	1996	Een persoon is twee- of meertalig wanneer hij/zij <i>afwisselend meer dan één taal gebruikt</i> ten behoeve van de interactie met relevante gesprekspartners.
Roeper	1999	Iedere persoon is meertalig. Iedere persoon heeft namelijk een <i>aantal mini-grammatica's</i> in het hoofd die hij of zij kan inzetten afhankelijk van de sociale domeinen waarin mensen participeren.
Cenoz, Hufeisen & Jessner	2003	Twee- of meertalige mensen zijn mensen die meer dan een taal kunnen <i>gebruiken</i> .
Van Gelder & Visser	2005	Een persoon is twee- of meertalig wanneer hij/zij <i>afwisselend meer dan één taal gebruikt</i> ten behoeve van de interactie met relevante gesprekspartners.
Roslon	2006	Een persoon is twee- of meertalig wanneer hij/zij <i>afwisselend meer dan één taal gebruikt</i> ten behoeve van de interactie met relevante gesprekspartners.
Nortier	2009	Twee- of meertalige sprekers zijn sprekers die in hun dagelijks leven <i>meer dan een taal zinnvol en vloeiend gebruiken</i> in de daarvoor geëigende omstandigheden.
Van den Branden	2010	Individueel zijn meertalig als ze de competentie hebben om <i>meer dan een taal te begrijpen en te produceren</i> , of als zij van meerdere talen <i>regelmatig gebruik</i> maken.

Van Praag e.a.	2016	Individueen zijn meertalig als ze de competentie hebben <i>om meer dan een taal te begrijpen en te produceren</i> , of als zij van meerdere <i>talen regelmatig gebruik</i> maken.
Delarue	2018	Iedere persoon is meertalig. Een persoon komt namelijk in diverse contexten terecht. In deze <i>diverse contexten</i> hebben zij verschillende talen of taalvariëteiten nodig om zich <i>uit te kunnen drukken</i> .
Nederlof & Smit	2018	Iemand die gedurende een <i>bepaalde fase in zijn of haar ontwikkeling</i> een substantieel deel van de tijd <i>blootgesteld is aan twee of meerdere talen</i> is meertalig.

Uit dit overzicht zijn vier conclusies te trekken:

- Ten eerste blijkt, in navolging van wat Nortier (2009) en Beardsmore (1987) stelden, dat wetenschappers het niet eens zijn over wat (twee- of) meertaligheid is en wat de kenmerken zijn van (twee- of) meertalige personen.
- Ten tweede blijkt dat er een grote variatie is in de concreetheid van de definities. Sommige onderzoekers hebben het over ‘kennen’ en ‘beheersen’ terwijl anderen (concreet) spreken over de talen die in de thuissituatie worden gebruikt.
- Ten derde komt naar voren dat veel wetenschappers niet expliciet maken wanneer zij spreken van (twee- of) meertaligheid of wanneer zij iemand hebben gecategoriseerd als een (twee- of) meertalig persoon. Dit gebeurt op twee manieren. De wetenschappers geven geen definitie van wat zij onder twee- of meertaligheid verstaan (bijv. Ervin 1961) of zij stellen een definitie voor die zowel op tweetaligen als meertaligen van toepassing is (zie tabel 1).
- Ten vierde is het opvallend dat slechts enkele wetenschappers (o.a. Roeper 1999) aandacht besteden aan het feit dat dialecten en streektalen, net als erkende talen, ook volwaardige talen zijn (Nortier 2009).

Waar een definitie van (twee- of) meertaligheid aan moet voldoen en over welke kenmerken (tweetalige of) meertalige personen moeten beschikken, wordt uit tabel 1 niet duidelijk. Er is geen eenduidigheid over de kenmerken die meertalige personen moeten hebben, er is een verschil in concreetheid wat betreft kenmerken en talen van meertaligen en er is een verschil in volledigheid van de definitie (als deze al expliciet is opgesteld). In de volgende wordt een categorisatie van de bovenstaande definities voorgesteld waardoor de kenmerken van meertaligen toch vast te stellen zijn en bepaald kan worden waar een definitie voor meertaligheid aan moet voldoen.

3.1.1 Categorisatie definities van meertaligheid

Skutnabb-Kangas (1984; 1989) onderscheidt vier categorieën definities van tweetaligheid en tweetalige personen, namelijk de origine, de competentie, de functie en de identificatie. Aan de hand van deze vier criteria zijn, volgens deze onderzoekster, alle definities van tweetaligheid en kenmerken van tweetalige personen in te delen. Met enkele aanpassingen zijn ook de definities van meertaligheid en meertalige personen binnen deze categorieën in te delen. In tabel 2 staat een aangepaste versie² van de criteria van Skutnabb-Kangas (1984; 1989):

² Bij criterium Origine is definitietype B toegevoegd. Hierdoor is het mogelijk om onderzoeken die vertrekken vanuit de kritische periode (los van het feit of deze periode bestaat) ook in de categorisatie te passen. Daarnaast is bij criterium Competentie definitietype G toegevoegd. Bij criterium Competentie is definitietype H toegevoegd. Deze is afgeleid van een criterium bij origine van Skutnabb-Kangas. Deze luidde: Een persoon is tweetalig als hij/zij in het begin heeft leren communiceren in meerder talen. ‘In het begin’ is vaag. Daarom is ervoor gekozen om dit weg te laten. Hierdoor valt de definitie nu onder competentie. Waar ‘meerdere talen’ staat, staat in de tabel van Skutnabb-Kangas (1984; 1989) ‘twee talen’.

Tabel 2: Een aangepaste versie van de tabel van Skutnabb-Kangas (1984; 1989). In de laatste kolom zijn de definities uit tabel 1 ingedeeld.

criterium	Definitie	Wetenschappers
	Een persoon is meertalig als hij/zij:	
Origine	A. Meerdere talen heeft geleerd in de thuissituatie van moedertaalsprekers van die talen.	Kittell 1959; Vernon Jensen 1962
	B. Op jonge leeftijd regelmatige blootstelling heeft verkregen aan meerdere talen.	Nederlof & Smit 2018
Competentie	A. Meerdere talen volledig beheerst.	Sorensen 1967; Muysken 1989 Sridhar 1996
	B. Meerdere talen kan gebruiken op het niveau van een moedertaalspreker.	Bloomfield 1933; Skutnabb-Kangas 1984
	C. In alle talen in zijn/haar repertoire even vaardig is.	Sorensen 1967
	D. Betekenisvolle uitingen kan produceren in alle talen in zijn/haar repertoire.	Monroe 1950; Fogelquist 1950; Haugen 1953; Weinreich 1953; Sofietti 1955; Somerville Graham 1959; Gove 1961; Saporta 1966; Penninx e.a. 1996; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2003; Van Gelder & Visser 2005; Roslon 2006; Nortier 2009
	E. In ieder geval wat kennis bezit over de grammaticale structuren in de talen in het talige repertoire.	Di Pietro 1970; Roepert 1999
	F. In contact staat/ heeft gestaan met de andere talen in zijn/haar repertoire.	Leopold 1939; O' Doherty 1958; Grosjean 1989
	G. In alle talen ten minste over een minimale vaardigheid beschikt.	Macnamara 1967; Hornby 1977
	H. Meerdere talen gebruikt om te communiceren.	Sorensen 1967; Okoh 1980; Van Helvert & Kroon 1989; Mohanty 1994; Sridhar 1996; Penninx e.a. 1996; Van Gelder & Visser 2005; Roslon 2006; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2003; Van den Branden 2010
Functie	A. De talen gebruikt/ kan gebruiken in diverse situaties in overeenstemming met de normen en waarden van de sprekersgemeenschap van de taal.	Fishman & Terry 1969; Skutnabb-Kangas 1984; Skutnabb-Kangas & Cummins 1988; Mohanty 1994; Roepert 1999; Nortier 2009; Van Praag e.a. 2016; Delarue 2018
Identificatie	A. Zichzelf identificeert als meertalige en/of met verschillende culturen.	Adekunle 1972; Skutnabb-Kangas 1984; Muysken 1989
	B. Door anderen wordt gezien als meertalige of moedertaalspreker van meerdere talen.	

Uit tabel 2 komt de grote diversiteit aan definities van meertaligheid en kenmerken van meertaligen duidelijk naar voren: ieder criterium is gebruikt in verschillende definities van verschillende wetenschappers (behalve *identificatie door anderen*). De vier criteria uit tabel 2 zijn zodoende factoren waar rekening mee moet worden gehouden bij het opstellen van een definitie van meertaligheid. Dit wordt ondersteund door het feit dat enkele definities bij meerdere criteria in te delen zijn (bijv. Muysken 1989).

Bij het opstellen van de ideale definitie van meertaligheid moet dus rekening worden gehouden met de vier hierboven onderscheiden criteria (origine, competentie, functie, identificatie). De ideale definitie behelst deze vier criteria. Een persoon is, tenminste volgens sommige onderzoekers, meertalig als hij of zij voldoet aan minimaal een van de vier criteria. In het volgende hoofdstuk staat centraal of er aandacht is voor meertaligheid in het Nederlandse onderwijs.

4. Deelvraag 2: Is er ruimte voor meertaligheid in de Nederlandse onderwijscontext?

De talige diversiteit in Nederland is veel groter dan dertig tot vijftig jaar geleden. Op dit moment wonen er meer dan 2,5 miljoen mensen in Nederland die met een andere taal naast het Nederlands zijn opgegroeid (KNAW 2018). In veel schoolklassen in Nederland zitten dus leerlingen die in hun thuisomgeving een andere taal spreken dan het Nederlands (Otten 2009; SLO 2017; Boendermaker & Helsloot 2017). De ruimte die wordt gegeven aan deze talige diversiteit in het Nederlandse onderwijs staat in dit hoofdstuk centraal. Hoewel de taaldiversiteit in het onderwijs de laatste jaren sterk is toegenomen (KNAW 2018), is dit geen geheel nieuw thema (Hoofdstuk 1). In paragraaf 4.1 wordt de aandacht en ruimte voor meertaligheid in het Nederlandse onderwijs in het verleden besproken. Daarna wordt de ruimte voor meertaligheid in het huidige Nederlandse onderwijs besproken (4.2). In paragraaf 4.3 staat de aandacht in de Nederlandse politiek voor meertaligheid centraal en in paragraaf 4.4 gaat het over de ruimte voor meertaligheid in de Nederlandse wetgeving. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een opsomming van onderzoeksinitiatieven en onderwijsinitiatieven met betrekking tot meertaligheid.

4.1 Geschiedenis aandacht voor meertaligheid in het Nederlandstalige onderwijs

Als gevolg van diverse maatschappelijke processen zoals migratie, globalisatie en digitalisering stijgt de talige diversiteit in de meeste ontwikkelde landen (OECD 2010; Agirdag 2014) en deze diversiteit gaat vaak samen met toenemende ongelijkheden in het onderwijs (OECD 2010). Zo blijven bijvoorbeeld de onderwijsprestaties van leerlingen met een andere moedertaal achter bij de onderwijsprestaties van leerlingen met het Nederlands als moedertaal (Agirdag 2015). De taaldiversiteit in het Nederlandse onderwijs is de laatste jaren behoorlijk toegenomen door de instroming van grote groepen vluchtelingen in het onderwijs (Maarse & Boerboom 2017), maar dat aandacht moet worden geschonken aan deze talige diversiteit is geenszins nieuw. In 1995 sprak ruim 21% van de leerlingen in Noord-Brabant al een andere taal in de thuissituatie naast of in plaats van het Nederlands (Broeder & Extra 1995). In 1996 sprak 17% van de leerlingen in Heerlen een allochtone taal (Paumen 1997). In het schooljaar 1998-1999 sprak 14% van alle leerlingen in Nederland al een andere taal dan het Nederlands in de thuissituatie (CBS 1999; Vallen 2001) en in hetzelfde schooljaar bleek uit een onderzoek op scholen in Den Haag dat 49% van de leerlingen in de thuissituatie naast of in plaats van het Nederlands een andere taal spreekt (Van der Avoird e.a. 2000). In het vervolg wordt de aandacht voor meertaligheid in het Nederlandse onderwijs besproken.

Pas in het begin van de jaren zeventig komt er speciale aandacht voor andere talen dan het Nederlands in het Nederlandse onderwijs (Van Els 1990; SLO 2017). Deze aandacht komt er naar aanleiding van onderzoeken waaruit blijkt dat kinderen uit arbeidersgezinnen lager presteren dan dat zij gezien hun intellectuele capaciteiten zouden moeten kunnen presteren (Matthijsen & Sonnemans 1958; Van Heek 1968; Van den Berg 2000). De uitkomsten van deze onderzoeken zorgen ervoor dat men zich gaat richten op onderwijsachterstanden. Een van de groepen in de leerlingenpopulatie die hierdoor extra aandacht krijgen, zijn leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands (Van den Berg 2000). Daarnaast komen er in de jaren zeventig veel buitenlandse arbeidsmigranten naar Nederland (Appel & Kuiken 2006). Dit maakt de omgang met andere talen dan het Nederlands nog relevanter. Vanaf de jaren zeventig is er zodoende een debat gaande over de rol van de moedertalen van de leerlingen in het onderwijs aan leerlingen met een andere moedertaal (Appel & Kuiken 2006). Als gevolg hiervan komt het onderwijs voor mensen die het Nederlands als tweede taal leren in opkomst (Nortier 2009; SLO 2017).

4.1.1 Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT)

Het OALT, opgericht eind jaren zestig op het initiatief van Spaanse en Italiaanse migranten, was onderwijs voor leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken. Dit onderwijs in de thuistaal van de leerlingen werd gegeven ter ondersteuning bij het leren van het Nederlands en om de band met het herkomstland niet te verliezen. Zij die remigreerden naar hun land van herkomst zouden daardoor zonder aanpassingsproblemen mee kunnen draaien in het onderwijs in hun moederland. Zij die in Nederland bleven zouden door onderwijs in de eigen taal sneller aansluiting vinden in de Nederlandse samenleving. In 1970 heeft het ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk (CRM) besloten om dit onderwijs onder de naam Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC) te subsidiëren. Later werd dit onderwijs ook nog gesubsidieerd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (Turkenberg 2001). Hierdoor werd het (financieel) voor meerdere minderheidsgroeperingen mogelijk om onderwijs in de moedertaal te volgen en een groter aantal leerlingen toe te laten tot dit onderwijs (Turkenburg 2001). Vanaf 1974 werd dit onderwijs in Nederland gegeven en in 1985 werd dit onderwijs in de Wet op het Basisonderwijs opgenomen. Het OETC zou bijdragen aan de voorbereiding op de terugkeer naar het land van herkomst van de leerlingen. Omdat deze remigratie uitbleef, verschoof de aandacht naar de identiteit van de leerlingen en de functie van hun moedertaal in hun gezin (Turkenberg 2001; Nortier 2009). Door deze verschuiving van aandacht heette dit onderwijs vanaf dat moment Onderwijs in Eigen Taal (OET). In 1998 vond er een naamsverandering plaats van OET naar OALT. Deze naamsverandering heeft plaatsgevonden door de intrede van de gelijknamige wet OALT. Deze wet zorgde ervoor dat de Nederlandse gemeentes voortaan zelfstandig een invulling aan het onderwijs aan leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands moesten geven (Nortier 2009). Hiervoor moesten de gemeentes een taalpeiling houden gericht op verschillende moedertalen van de leerlingen en peilen of de ouders van anderstalige leerlingen interesse hadden in dit onderwijs. Als er genoeg interesse was, kregen de leerlingen taal- en cultuureducatie in de moedertaal. Hoewel een aantal onderzoeken heeft uitgewezen dat onderwijs in de eigen taal geen nadelige invloed heeft op de verwerving van het Nederlands als tweede taal (Appel 1984; Teunissen 1986; Verhoeven 1987; Driessen e.a. 1989), is dit onderwijs in 2004 stopgezet (Kuiken & Appel 2006; Nortier 2009) omdat het accent bij de integratie van minderheden moest komen te liggen bij het leren van het Nederlands (Eerstekamer.nl).

4.1.2 Projectgroep NT2-onderwijs

Met onderwijs aan mensen die het Nederlands als tweede taal (NT2) leren hadden veel docenten weinig ervaring. Daarom is in 1989 door de overheid de projectgroep Nederlands als tweede taal (NT2) opgericht (SLO 2017). Deze projectgroep besloot in 1992 om het NT2-onderwijs te intensiveren en een taalbeleid in te voeren. De projectgroep NT2 heeft drie noties uitgebracht. Uit de eerste notie (Teunissen 1990) kwam naar voren dat de scholing van leerkrachten als belangrijkste knelpunt werd gezien. De tweede notitie in 1992 (Teunissen 1992) pleitte voor intensivering van NT2-activiteiten, de verlenging van leerwegen (langere tijdsperiode les in NT2) en de ontwikkeling van een taalbeleid voor iedere school. De derde notie (Teunissen 1997) ging over wat de projectgroep in acht jaar had bewerkstelligd. De projectgroep sprak hierin over de ontwikkeling en implementatie van leermiddelen voor anderstaligen in het Nederlandse onderwijs, de opleiding en nascholing van docenten, de stimulering van taalbeleidsprojecten en het opzetten van verschillende netwerken voor leerkrachten, opleiders en onderwijscoördinatoren. Hoewel lang niet alle activiteiten van deze werkgroep waren afgerond, is deze werkgroep opgeheven in 1997 (Appel & Kuiken 2006).

Rond de eeuwwisseling geeft de overheid een nieuwe richting aan het taalbeleid. Vanaf dit moment stimuleert de overheid gemeenten om programma's te ontwikkelen om de achterstanden van basisschoolleerlingen te voorkomen. Bepaalde gemeenten kunnen hier een bijdrage voor ontvangen van de overheid. Daarnaast zorgt rond deze tijd de digitalisering voor nieuwe ontwikkelingen in het NT2-onderwijs (Appel & Kuiken 2006). De huidige maatschappelijke ontwikkelingen vormen een nieuwe uitdaging voor het onderwijs (SLO 2017). In het vervolg van dit hoofdstuk wordt de aandacht voor meertaligheid in het huidige Nederlandse onderwijs besproken.

4.2 Aandacht voor meertaligheid in het huidige Nederlandse onderwijs

Onder de term meertalig onderwijs vallen onderwijsprogramma's die ten doel hebben om de communicatieve competenties in twee of meer talen te ontwikkelen (Cenoz & Gorter 2010). Ongeveer 130 scholen in Nederland bieden meertalig onderwijs aan (Agirdag & Kambel 2018), Verreweg de meeste scholen maken gebruik van het taalbadmodel, dat primair gericht is op het aanleren van het Nederlands (Van de Craats 2004; Agirdag 2015; Van Praag e.a. 2016; Agirdag & Kambel 2018), eentalige onderwijsprogramma's zijn dus dominant in het Nederlandse onderwijs (Van Praag e.a. 2016; Agirdag & Kambel 2018). In de volgende paragraaf staat een beschrijving van het taalbadmodel (4.2.1) en in de paragraaf daarna wordt aandacht geschonken aan de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen met onderwijs volgens het taalbadmodel (4.2.2). Vervolgens worden de attitudes van docenten (4.2.3.1), ouders (4.2.3.2) en leerlingen (4.2.3.3) ten opzichte van meertaligheid in het Nederlandse onderwijs besproken. Ook worden de standpunten met betrekking tot meertaligheid in het onderwijs van de dertien Nederlandse landelijke politieke partijen (4.3) besproken. Daarna volgt een beschrijving van de ruimte die de Nederlandse wetgeving biedt voor meertaligheid in het onderwijs (4.4). Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een opsomming van onderzoeksinitiatieven en onderwijsinitiatieven met betrekking tot meertaligheid (4.5).

4.2.1 Taalbadmodel

In Nederland is het taalbadmodel dominant. Het uitgangspunt van dit onderdompelingsonderwijs, waarbij alleen het Nederlands mag worden gesproken op de scholen, is dat de Nederlandse taal optimaal geleerd wordt bij een intensief, kwalitatief goed en frequent aanbod van de Nederlandse taal (Van de Craats 2004). Het doel van het monolinguale onderwijs is dat de leerlingen kunnen denken en redeneren in de doeltaal zonder dat er interferentie vanuit de moedertaal plaatsvindt (Howatt 1984; Van Praag e.a. 2016). Dit onderwijs steunt op de aanname dat het gebruiken van de moedertaal een belemmering vormt voor het leren van de Nederlandse taal (Agirdag 2010; Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte 2013; Pulinx, Agirdag, & Van Avermaet 2014). De meeste (West-)Europese landen geven onderwijs volgens dit model (Agirdag 2015; Pulinx 2017) en leggen hierbij de nadruk op het belang van de nationale taal voor sociale participatie (Pulinx 2017). Als gevolg van dit onderwijs zijn zelden meertalige boeken aanwezig op de scholen en is het vaak verboden om andere talen dan het Nederlands te gebruiken op school. Hierdoor blijft er heel wat taaltalent ondergewaardeerd en ongebruikt en wordt er afbreuk gedaan aan het potentieel van meertalige leerlingen (Riemersma 2012).

Volgens Stuewig & McCloskey (2005) gaat het bestraffen van meertaligheid een stuk verder dan het ongebruikt laten van taaltalent. Zij stellen dat het bestraffen van meertaligheid een vorm van psychologische mishandeling is. Het bestraffen van meertaligheid blijkt in het Nederlandse onderwijs vaak voor te komen. Bijna twee derde van de meertalige leerlingen (64%) geeft aan weleens gestraft te zijn voor het gebruik van een andere taal dan het Nederlands op de speelplaats en meer dan driekwart van de meertalige leerlingen (77%) geeft

aan weleens gestraft te zijn voor het gebruik van een andere taal dan het Nederlands in de klas (Agirdag & Kambel 2018). Het bestraffen van meertaligheid zorgt ervoor dat leerlingen zich minder thuis voelen op de school, zich onveiliger voelen school en zich schamen voor hun meertaligheid (Agirdag & Kambel 2018). Het schamen voor hun meertaligheid blijkt significant te correleren met hun onderwijsprestaties (Agirdag & Kambel 2018). De onderwijsprestaties van meertalige leerlingen worden in de volgende paragraaf besproken.

4.2.2 Onderwijsprestaties van meertalige leerlingen

Om het (vak)onderwijs in Nederland te kunnen doorlopen moeten leerlingen, volgens docenten, over een goede taalvaardigheid beschikken (Hacquebord 2004). Bijna driekwart van de leerkrachten geeft aan dat een goede beheersing van de Nederlandse taal belangrijk is om succesvol te zijn in hun schoolvak (Hacquebord 2004). De onderwijstaal speelt zelfs een grotere rol in de resultaten van leerlingen dan hun cognitieve capaciteiten (Collier 2014). De meeste anderstalige kinderen stromen zodoende met een achterstand het Nederlandse reguliere onderwijs in (Maarse & Boerboom 2017) en blijken ook daadwerkelijk minder goed te presteren dan Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandse onderwijs (Agirdag 2015). Aangezien leerkrachten aangeven dat de schoolvakken steeds taliger worden (Hacquebord 2004) en er in het Nederlandse onderwijs steeds meer leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands zijn (Otten 2009; Agirdag 2015), is het belangrijk aandacht wordt besteed aan de gebieden waarop meertalige leerlingen achterstanden oplopen. In tabel 3 staan de resultaten van onderzoeken naar onderwijsachterstanden van meertaligen opgesomd.

Tabel 3: De onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen.

Onderzoeker	Jaartal	Nadeel op
Abedi	2003	Leerlingen die een minderheidstaal spreken ondervinden nadelen bij rekenen en lezen.
Duquet e.a.	2006	De helft van de allochtone leerlingen studeert af in het beroepsonderwijs, terwijl dit slechts geldt voor 21% van de autochtone leerlingen.
Duquet e.a.	2006	Leerlingen met een thuistaal waaraan een lage status wordt toegekend, zijn oververtegenwoordigd in de lagere onderwijsvormen en onderwijsopleidingen.
Opdenakker & Hermans	2006	Op het eind van het basisonderwijs heeft 25% van de allochtone leerlingen een vertraging van minimaal een jaar, bij autochtone leerlingen is dit 10%.
Opdenakker & Hermans	2006	De helft van de allochtone leerlingen studeert af in het beroepsonderwijs, terwijl dit slechts geldt voor 21% van de autochtone leerlingen.
Christensen & Stanat	2007	15-jarige sprekers van een minderheidstaal liggen gemiddeld een jaar achter op lezen en rekenen bij moedertaalsprekers.
Hirtt, Nicaise & De Zutter	2007	Leerlingen met een thuistaal waaraan een lage status wordt toegekend, zijn oververtegenwoordigd in de lagere onderwijsvormen en onderwijsopleidingen.
Blommaert & Van Avermaet	2008	Leerlingen met een thuistaal waaraan een lage status wordt toegekend, zijn oververtegenwoordigd in de lagere onderwijsvormen en onderwijsopleidingen.
Jacobs	2009	Leerlingen met een thuistaal waaraan een lage status wordt toegekend, zijn oververtegenwoordigd in de lagere onderwijsvormen en onderwijsopleidingen.
Jacobs & Rea	2011	Autochtone leerlingen presteren beter bij leesvaardigheid, wiskunde en wetenschappen dan allochtone leerlingen.
Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet	2012	39% van de niet-Westerse allochtone leerlingen blijft minimaal één keer zitten, dit geldt voor slechts 16% van de autochtone leerlingen.

Bellens e.a.	2013	Leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken, presteren minder goed bij wereldoriëntatie.
Duarte & Gogolin	2013	Leerlingen met een andere etnische achtergrond en een andere thuistaal hebben vaak een achterstand op cognitief en sociaal-emotioneel vlak.
SLO	2017	Een lager percentage van de leerlingen in multiculturele klassen haalt het vereiste niveau op de taalvaardigheden.

Uit bovenstaande tabel komt duidelijk naar voren dat het beheersen van het Nederlands een voorwaarde is om goede onderwijsresultaten te behalen (Pulinx, Agirdag, & Van Avermaet 2014). Op diverse vlakken en in diverse vakgebieden scoren meertaligen minder goed dan eentaligen. Het volgen van lessen Nederlands buiten schooltijd zorgt niet voor verbetering: de extra lessen hebben geen effect op de onderwijsresultaten of er is zelfs sprake van een negatief effect (Agirdag 2015). De uitgangspunten van het taalbadmodel (4.2.2) en de onderwijsprestaties van meertalige leerlingen duiden mogelijk op negatieve attitudes van ouders, leerkrachten en leerlingen tegenover meertaligheid. Of dit het geval is, wordt in de volgende paragraaf bekeken.

4.2.3 Attitudes ten opzichte van meertaligheid

De attitude (MacIntyre & Gardner 1994), de persoonlijkheid (Dewael & Furnham 1999; MacIntyre 1999) en de motivatie (Dörnyei 2000, 2001a, 2001b, 2003) vormen de belangrijkste elementen bij het leren van talen. Attitudes zijn vrij stabiel (Crookes & Schmidt 1991; Gardner & MacIntyre 1993), maar kunnen verschillen van taal tot taal (Gardner & Tremblay 1998), van regio tot regio (Dörnyei & Clément 2001) en van periode tot periode (Pavlenko 2003). In deze paragraaf worden de attitudes ten opzichte van meertaligheid van leerkrachten, ouders en leerlingen nader bekeken.

4.2.3.1 Attitude van docenten

Er zijn twee factoren die invloed hebben op de attitude van leerkrachten ten opzichte van meertaligheid (Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte 2013): ten eerste het taalbeleidsplan en de voorschriften op de scholen (Oakes 1985; Lee 2000; Van Houtte 2011) en ten tweede de samenstelling van de schoolpopulatie (bijv. de etnische achtergronden³ en de sociaaleconomische status) (Van Houtte 2011; Agirdag & Van Houtte & Van Avermaet 2011). De attitudes en verwachtingen van leerkrachten zijn bepalend voor de schoolprestaties van anderstalige leerlingen (Rosenthal & Jacobson 1968; Rumberger & Palardy 2005; Godley e.a. 2006; Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte 2013; Ramaut e.a. 2013; Pulinx 2017).

De meeste leerkrachten stellen dat er geen ruimte mag zijn voor andere talen dan het Nederlands op de scholen. De meerderheid van de leerkrachten vindt namelijk dat leerlingen geen andere taal dan het Nederlands mogen spreken op school (77,3%). Ook vinden zij dat een slechte beheersing van het Nederlands de belangrijkste oorzaak is van de slechte prestaties van meertalige leerlingen (78,2%) en geeft slechts een zeer klein gedeelte van de docenten (5%) aan dat ze ondersteuning (willen) bieden voor het gebruiken van verschillende moedertalen in het onderwijs (Van Praag e.a. 2016). Daarnaast geeft 21% van de leerkrachten aan dat ze belang hechten aan de moedertaal van de leerling, geeft 40% van de docenten aan geen behoefte te hebben aan meer informatie over meertaligheid, zegt 80% voldoende kennis te hebben van meertaligheid om ermee in de klas om te kunnen gaan en geeft 60% van de

³ Terwijl de etnische samenstelling van de school geen significant effect heeft op de prestaties van de leerlingen op de school (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012)

docenten aan de ouders het advies om thuis ook Nederlands te spreken (Van Gelder & Visser 2005).

Ter onderbouwing van deze afwijzende en negatieve visie tegenover meertaligheid geven docenten vier argumenten (Van Praag e.a. 2016; Nederlof 2018):

- Ten eerste stellen docenten vaak dat zij te weinig onderwijstijd hebben om tijd te besteden aan andere talen dan het Nederlands.
- Ten tweede geven leerkrachten aan dat ze enkel aandacht aan het Nederlands willen besteden om de integratie van de leerling goed te laten verlopen.
- Ten derde geven docenten aan bang te zijn dat er groepsvorming ontstaat door het toestaan van alle thuistalen.
- Ten vierde geven leerkrachten aan bang te zijn dat zij het leerproces niet kunnen ondersteunen als zij de andere thuistalen niet begrijpen of dat de vaardigheid van de leerlingen in de thuistaal te beperkt is om hun thuistaal goed in te kunnen zetten bij het leerproces.

Deze argumenten komen niet (geheel) overeen met wat blijkt uit wetenschappelijk onderzoek. Het Common Underlying Proficiency (CUP) model van Cummins (1998) stelt juist dat een goede basiskennis in de moedertaal voor metalinguïstische vaardigheden zorgt die de spreker in kan zetten bij het leren van een tweede taal. Wanneer de onderliggende vaardigheid in één taal toeneemt, dan heeft dat automatisch een gunstig effect op deze vaardigheid in andere talen. Het inzetten van de moedertaal bij het leren van het Nederlands lijkt dus juist tijd te besparen. Ook het tweede argument kan worden weerlegd op basis van wetenschappelijke inzichten. Het toestaan van meerdere talen en het aandacht besteden aan meerdere talen in de klas zorgt voor meer diverse vriendschapsrelaties en heeft een positieve invloed op het zich thuis voelen en het zelfvertrouwen van de anderstalige leerlingen (Van Praag e.a. 2016; Agirdag & Kambel 2018). Het derde argument blijkt eveneens ongegrond. Het toestaan van andere talen op de school zorgt niet (noodzakelijkerwijs) voor groepsvorming (Van der Wildt, Van Avermaet & Van Houtte 2015). Ook het vierde argument kan worden weerlegd met behulp van inzichten uit de wetenschappelijke literatuur. Meertaligen blijken zich zeer goed bewust van de context waarin zij zich bevinden. Zij blijken goed in staat om hun taalgebruik af te stemmen op de personen met wie zij spreken en de situatie waarin zij zich bevinden. (Van Praag e.a. 2016).

Johnson (1971) en Shafer & Shafer (1975) concludeerden dat docenten vaak weinig kennis hebben van de minderheidstaal en een negatieve attitude hebben tegenover deze taal. De negatieve attitude tegenover andere talen dan de instructietaal en het verbieden van deze andere talen, blijkt diverse negatieve gevolgen te hebben. Een negatieve attitude tegenover de minderheidstaal zorgt ervoor dat leerkrachten minder hoge verwachtingen hebben van leerlingen die een minderheidstaal spreken (Goodman & Buck 1973; Covington 1975). Minder hoge verwachtingen van leerkrachten correleren met minder goede onderwijsprestaties (Ramaut e.a. 2013; Van Praag e.a. 2016). Daarnaast heeft een negatieve attitude van docenten tegenover andere talen dan de instructietaal een negatieve invloed op het welbevinden en het thuis voelen van de leerling op school (Ramaut e.a. 2013; Agirdag, Jordens & Van Houtte 2014). Een aantal onderzoekers stelt daarom dat leerkrachten meer kennis zouden moeten hebben van de talige en culturele achtergronden van de leerlingen (Light 1972; Goodman & Buck 1973; Moses, Daniels & Gundlach 1976).

Meer kennis over (de) meertaligheid (van de leerlingen) draagt mogelijk bij aan een positievere attitude van docenten tegenover meertaligheid (Van Gelder & Visser 2005). De

meeste leerkrachten missen de pedagogische en didactische kennis om goed om te kunnen gaan met de meertaligheid van de leerlingen en deze meertaligheid in te zetten als meerwaarde in het leerproces (Van Helvert & Vallen 2002; Van Gelder & Visser 2005; Wheeler 2008; Riemersma 2012; SLO 2017). Om met de meertaligheid om te kunnen gaan moeten docenten, volgens Riemersma (2012), minimaal kennis hebben van de (moeder)taal, inzicht hebben in taalverschillen, kennis hebben over de verschillende fases in het taalverwervingsproces en kennis hebben van het onderscheid tussen dagelijks taalgebruik (BICS) en academisch taalgebruik (CALP)⁴. Daarnaast is uit een onderzoek van Bowie & Bond (1994) gebleken dat leerkrachten die kennis hadden verkregen van sociolinguïstische principes ook minder afwijzend werden tegenover talige diversiteit. Hierbij gaat het om kennis over de verschillende sociale statussen van talen, de invloed van de attitude van de leerkracht op de motivatie, leermogelijkheden en prestaties van de leerlingen, en de sociale motivaties van taalgebruik (Bowie & Bond 1994).

4.2.3.2 Attitude van ouders

Ook de attitude tegenover meertaligheid van de ouders van meertalige leerlingen is niet erg positief. Dit komt waarschijnlijk doordat zij twee keer zo vaak het advies krijgen om alleen het Nederlands te spreken en/of oefenmaterialen meekrijgen als dat zij advisezen over of hulp bij het oefenen van de moedertaal krijgen van docenten. Daarnaast speelt ook mee dat de ouders en hun kinderen alleen het Nederlands mogen gebruiken op school (Roslon 2006). Ruim een derde van de ouders van kinderen met een andere thuistaal (36%) denkt dat hun moedertaal leidt tot problemen bij het leren van het Nederlands en een kwart van de ouders gebruikt (daarom) de moedertaal ook niet graag tegen het eigen kind (Roslon 2006).

Dit is een kwalijke ontwikkeling. Juist het thuismilieu is een belangrijke voorspeller van schoolsucces (Dronkers & Kerkhoff 1990; Van Ruijven & Ytsma 2004). Het thuismilieu wordt onder andere bepaald door de sociaaleconomische status, de attitude van de ouders tegenover educatie, de leesmaterialen in de thuisomgeving en de interactie binnen het gezin (White 1982). Een stimulerende thuisomgeving, waarin bijvoorbeeld veel wordt voorgelezen, heeft een positieve invloed op de taalvaardigheden en cognitieve vaardigheden van het kind (Duursema 2011). Als de ouders hun moedertaal minder gaan spreken tegen hun kind(eren) omdat zij denken dat dit tot problemen zou leiden bij het leren van het Nederlands, vindt de overdracht van kennis en vaardigheden vanuit de moedertaal naar het Nederlands niet of beperkter plaats (Cummins 1998). Ook wordt er een minder stimulerende thuisomgeving gecreëerd die zorgt voor een beperktere ontwikkeling van talige vaardigheden en cognitieve vaardigheden (White 1982; Duursema 2011).

4.2.3.3 Attitude van leerlingen

Meertalige leerlingen zelf geven aan het goed te willen doen op school (67%) en hoge punten te willen halen (70%) (Clycq 2015). Jonge anderstalige leerlingen hebben zodoende al vroeg een grote motivatie om het Nederlands te leren (Lochtman, Van de Craen & Ceuleers 2007). De attitude tegenover het leren van een tweede taal worden alleen maar positiever als er meer lessen worden gegeven in of over de taal (Tragant & Muñoz 2000). De meeste anderstalige jongeren geven zodoende aan het heel belangrijk te vinden om hun moedertaal én het

⁴ Bij Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) of dagelijkse taalgebruik gaat het vloeiend kunnen gebruiken van een taal om met anderen te kunnen communiceren. De verwerving van BICS duurt ongeveer twee jaar. Bij CALP of academisch taalgebruik gaat het om verder ontwikkelde talige vaardigheden die nodig zijn om iets te leren op school. De verwerving van CALP duurt ongeveer vijf tot zeven jaar (Baker 2006; Cummins 2008; Hajer & Spee 2017).

Nederlands goed te leren (Clycq 2015). Daardoor zijn zij erg gemotiveerd om de instructietaal (het Nederlands) goed te leren (Lochtman, Van de Craen & Ceuleers 2007), maar het is niet zo dat de attitude tegenover de instructietaal altijd het meest positief is (Bernaus e.a. 2004; Dewaele 2005). Contextuele factoren hebben hier mogelijk invloed op (Spaans in Catalonië bijvoorbeeld).

4.3 Aandacht voor meertaligheid in de Nederlandse politiek

De aandacht voor meertaligheid in de Nederlandse politiek is bepaald op basis van de verkiezingsprogramma's 2017-2021 voor de Tweede Kamerverkiezingen. Opvallend is, gezien de huidige maatschappelijke ontwikkelingen (Hoofdstuk 1), dat de term 'meertaligheid' in geen van de dertien verkiezingsprogramma's is opgenomen. Een eerste indicatie wordt gegeven door te kijken naar in welke talen de verkiezingsprogramma's beschikbaar zijn gemaakt. Een overzicht hiervan staat in tabel 4. Daarna volgt een beschrijving van de standpunten van de politieke partijen over meertaligheid.

Tabel 4: Overzicht van de verschillende versies waarin de nationale politieke partijen hun onderwijsprogramma hebben uitgebracht.

Partij	Talen verkiezingsprogramma
50PLUS	Nederlands.
Christen-Democratisch Appèl (CDA)	Nederlands.
Christen Unie	Nederlands, 'Eenvoudige taal', Fries, Gebarentaal, Braille, Saksisch, Papiaments.
Democraten 66 (D66)	Nederlands.
DENK	Nederlands.
Forum voor Democratie	Nederlands.
GroenLinks	Nederlands, 'Makkelijke taal', Fries, Engels en ingesproken.
Partij voor de dieren	Nederlands, 'Eenvoudige taal', Fries, Engels en ingesproken.
Partij van de Arbeid (PvdA)	Nederlands, Fries, Gebarentaal, Braille en slechtzienden.
Partij Voor de Vrijheid (PVV)	Nederlands.
Staatkundig Gereformeerde Partij (SGP)	Nederlands, 'Gemakkelijke taal', ingesproken.
Socialistische Partij (SP)	Nederlands.
Volkspartij voor Vrijheid en Democratie (VVD)	Nederlands en ingesproken.

Slechts enkele partijen maken hun verkiezingsprogramma expliciet toegankelijk (door verschillende versies) voor mensen die de leesvaardigheid van het Nederlands nog niet (volledig) verworven hebben. Daarnaast tonen slechts enkele partijen besef van de meertaligheid die binnen het Nederlandse grondgebied aanwezig is. Slechts vier partijen hebben een Friese versie van hun partijprogramma, terwijl het Fries in Nederland een erkende taal is en als voertaal mag dienen in het onderwijs (Nortier 2009). Alleen de PvdA heeft ook een versie van het programma in de Nederlandse Gebarentaal, een taal die net zo volledig is als het Nederlands en naast de uitdrukkingvorm ook syntactisch en lexicaal van het Nederlands verschilt (zie ook 6.5). Daarnaast is het opvallend dat slechts twee partijen een Engelse versie van het verkiezingsprogramma uitgebracht hebben. Dit gaat in tegen de 'verengelsing' (Vos 2017) in het Nederlandse onderwijs en hiermee wordt ook geen ondersteuning geboden aan mensen met een andere moedertaal dan het Nederlands. De verkiezingsprogramma's van de landelijke partijen zijn dus niet allemaal erg toegankelijk voor anderstalige mensen die in Nederland wonen. In de volgende paragraaf wordt op basis van de standpunten van de partijen met betrekking tot onderwijs en immigratie bepaald of de partijen ruimte bieden voor meertaligheid in het Nederlandse onderwijs.

4.3.1 Standpunten politieke partijen over onderwijs en immigratie

Zoals reeds beschreven, staat de term ‘meertaligheid’ in geen enkel verkiezingsprogramma vermeld (4.3). De visie van de landelijke politieke partijen met betrekking tot de tolerantie van meertaligheid in het Nederlandse onderwijs is zodoende niet expliciet op te maken uit het verkiezingsprogramma. Om deze toch vast te kunnen stellen, zijn de standpunten over immigratie en onderwijs bekeken en is op basis van deze standpunten bepaald of de politieke partijen openstaan voor meertaligheid in het Nederlandse onderwijs. In tabel 5 staan de standpunten over immigratie en onderwijs van de politieke partijen kort opgesomd, samen met een interpretatie over de tolerantie van de partij voor meertaligheid in het onderwijs. In bijlage 1 staat een uitgebreide beschrijving van de standpunten van partijen over immigratie en onderwijs.

Tabel 5: Standpunten over immigratie en onderwijs van de nationale politieke partijen in Nederland. Op basis van deze standpunten is in de laatste kolom de tolerantie die de partijen hebben ten opzichte van meertaligheid in het onderwijs bepaald.

Partij	Standpunt(en) immigratie	Standpunt(en) onderwijs	Tolerantie meertaligheid in het onderwijs
50PLUS	Verblijfsvergunning na 10 jaar bij volledige beheersing Nederlands.	Het Nederlands moet de instructietaal zijn in het onderwijs.	Nee.
Christen-Democratisch Appèl (CDA)	-Het Nederlands is van belang. -Aanbod taalcursussen verruimen. -Iedereen krijgt voor de 18 ^e verjaardag een boek met normen/waarden Nederlander.	-Grondwettelijke erkenning voor het Fries. -Het gebruik van het Nedersaksisch en Limburgs stimuleren.	Het CDA lijkt open te staan voor Nederlandse meertaligheid. Dus voor de erkenning van het Fries en het gebruik van Limburgs en Nedersaksisch. Als blijkt dat andere talen een ondersteunende functie kunnen hebben bij het leren van het Nederlands staan zij hier mogelijk voor open.
Christen Unie	-Meteen taalles. -Zeer belangrijk dat iedereen de Nederlandse taal, cultuur, waarden, rechtstaat en democratie leert kennen.	-Zeer belangrijk dat alle leerlingen de Nederlandse taal, cultuur, waarden, rechtstaat en democratie leren kennen. -Het Nederlands, Fries en de Nederlandse gebarentaal moeten wettelijk verankerd worden.	De Christen Unie lijkt open te staan voor Nederlandse meertaligheid. Dus voor de gebarentaal, het Fries en het Nederlands en de talen van aan Nederland gerelateerde gebieden. Gezien de nadruk op waarden etc. lijkt de Christen Unie minder open te staan voor andere talen.
Democraten 66 (D66)	-Taalles vanaf de eerste dag. -Deelnemen door baan en spreken Nederlands. -Niemand hoeft zijn/haar nationaliteit op te geven om Nederlander te worden.	-Ruimte voor tweetalig onderwijs. -Ruimte voor Engelstalig onderwijs. -Haal getalenteerde studenten/docenten naar Nederland. -Kennis beschikbaar stellen in de taal die het meest effectief is.	Ja. Mensen mogen de nationaliteit behouden. Ruimte voor onderwijs in andere talen. Als andere talen bijdragen aan leren Nederlands of inspelen op internationale ontwikkelingen.
DENK	-Er moet meer geld komen voor onderwijs en zorg voor asielzoekers.	-Meer talen in vroeg taalonderwijs: Portugees, Spaans, Mandarijn,	Ja.

		Turks, Arabisch naast huidige talen.	
Forum voor Democratie	-Het doel moet zijn terugkeren naar het land van herkomst.	-Onderwijs op basis van het Fins model. -Meer onderwijs over Nederlandse muziek, kunst, cultuur.	Als blijkt dat het inzetten van andere talen helpt bij het leren van het Nederlands, lijkt FvD open te staan. FvD streeft immers naar individueel onderwijstraject op maat.
GroenLinks	-Snel mogelijkheid om de taal te leren. -Nederlandse grondwet en democratie leren kennen en erkennen.	-Inclusieve scholen met individuele ontwikkeltrajecten. -Aansluiten bij 21 ^e -eeuwse vaardigheden met belangrijke rol diversiteit. -Zorg voor kennismaken met leerlingen met andere achtergronden.	GroenLinks lijkt open te staan maar benadrukt ook het belang van de Nederlandse taal. Als blijkt dat het inzetten van andere talen helpt bij het leren van het Nederlands, lijkt GroenLinks open te staan.
Partij voor de dieren	-Zo snel mogelijk de Nederlandse taal en cultuur eigen maken.	-Ongeacht de herkomst moeten mensen zich kunnen ontwikkelen en gepast onderwijs kunnen volgen. -Investeer veel geld in aangepaste lesprogramma's.	Partij voor de Dieren lijkt open te staan maar benadrukt ook het belang van de Nederlandse taal. Als blijkt dat het inzetten van andere talen helpt bij het leren van het Nederlands, lijkt Partij voor de Dieren open te staan.
Partij van de Arbeid (PvdA)	-Leer zo snel mogelijk Nederlands om te kunnen participeren.	-Investeer in onderwijs in de Nederlandse taal -Erken gebarentaal als officiële taal. -Houdt rekening met SES. -Buurttaalonderwijs in grensprovincies.	Ja. De PVDA stimuleert buurttaalonderwijs. Als blijkt dat het inzetten van andere talen helpt bij het leren van het Nederlands, lijkt de PVDA open te staan.
Partij Voor de Vrijheid (PVV)	-Sluit de grenzen. -Sluit AZC 's. -Sluit moskeeën. -Verbied de koran.	-Sluit alle islamitische scholen.	Nee.
Staatkundig Gereformeerde Partij (SGP)	-Het is een vereiste dat vreemdelingen Nederlands kunnen spreken. -Verdieping in cultuur, geschiedenis en gewoonten.	-Het Nederlands moet een exclusieve status hebben en dat moet terug te zien zijn in een vernieuwd onderwijsprogramma.	Nee.
Socialistische Partij (SP)	-Kijk naar capaciteiten, niet naar afkomst. -Bestrijdt discriminatie en racisme.	-Alle scholen moeten bijdragen aan de integratie. -Fries moet in de Grondwet verankerd worden. -Extra taalonderwijs via de publieke omroep.	De SP lijkt open te staan voor meertaligheid in het onderwijs. Als blijkt dat het inzetten van de thuistaal leidt tot vereenvoudiging bij het leren van het Nederlands en de integratie.
Volkspartij voor Vrijheid en Democratie (VVD)	-Volwaardig kunnen deelnemen: leeftijd, inkomen, taalbeheersing, inburgering.	-Scholen moeten gedeeltelijk de ruimte krijgen voor eigen invulling.	De VVD hecht veel belang aan de vaardigheid in meerdere domeinen van de Nederlandse taal. Maar als blijkt dat het inzetten van andere talen in het onderwijs

	-Op eigen initiatief het Nederlands leren, anders geen bijstandsuitkering.	-Besteed in grensregio's meer aandacht aan buurtalen. -Voorstander extra Engels op de basisschool. -Voorstander uitbreiden tweetalig onderwijs: bovenbouw en eindexamen.	bijdraagt aan het leren van het Nederlands of inspeelt op internationale ontwikkelingen dan staat de VVD mogelijk open. Het mogelijke standpunt van de VVD is moeilijk te bepalen omdat zij scherpe eisen stellen aan de beheersing van de Nederlandse taal bij immigranten, maar wel voorstander zijn van buurttaalonderwijs.
--	--	--	--

Alle landelijke politieke partijen hechten veel waarde aan het leren van de Nederlandse taal en de kennismaking met de Nederlandse waarden, normen en cultuur. Maar het leren van de Nederlandse taal en de kennismaking met de Nederlandse normen, waarden en cultuur hoeft andere talen in het onderwijs niet per definitie uit te sluiten. De meeste politieke partijen lijken open te staan voor andere talen in het onderwijs, maar alleen wanneer zij overtuigd raken van het feit dat de andere talen kunnen bijdrage aan het leren van het Nederlands en zelfs het leren van het Nederlands (kunnen) versnellen. Daarnaast moeten zij overtuigd raken van het feit dat het toestaan van andere talen dan het Nederlands aansluit bij diverse internationale maatschappelijke processen zoals migratie, globalisering en digitalisering. Slechts drie partijen lijken per definitie tegen. Deze partijen stellen in het verkiezingsprogramma dat het Nederlands exclusief de taal in het onderwijs moet zijn. Daartegenover zijn ook slechts enkele partijen duidelijk voorstander van meerdere talen in het onderwijs.

De visie met betrekking tot meertaligheid lijkt over het algemeen niet zeer negatief. Er lijkt vooral veel winst te behalen met betrekking tot de bewustwording van de ondersteunende functie die de moedertaal kan bieden bij het leren van het Nederlands. In de volgende paragraaf staat centraal wat er in de Nederlandse wetgeving staat over het toelaten van andere talen dan het Nederlands in het Nederlandse onderwijs.

4.4 Ruimte voor meertaligheid in de huidige Nederlandse wetgeving

De Nederlandse wetgeving maakt het mogelijk om meertaligheid een plaats te geven in het Nederlandse onderwijs. Hoewel het Nederlands de voertaal moet zijn in het primair (basis-) en voortgezet (middelbaar) onderwijs, zijn er uitzonderingen gemaakt voor leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond. Deze leerlingen kunnen volgens verschillende wetsartikelen in het basis- en voortgezet onderwijs hun thuistaal als voertaal naast het Nederlands gebruiken:

Wet op het primair onderwijs (Artikel 9, lid 13)

‘Voor de opvang in en de aansluiting bij het Nederlandse onderwijs van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond kan de taal van het land van oorsprong mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt, overeenkomstig een door het bevoegd gezag vastgestelde gedragscode.’

Wet op het voortgezet onderwijs (Artikel 6a en 6C)

‘Het Nederlands is de voertaal in het voortgezet onderwijs. Uitzonderingen zijn er voor het vreemdetalenonderwijs, het onderwijs in het Fries in Friesland en voor onderwijs in de talen van het land van oorsprong voor leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond.’

Kinderrechtenverdrag (Artikel 30)

‘In de Staten waarin etnische of godsdienstige minderheden, taalminderheden of personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking voorkomen, wordt het kind dat daartoe behoort niet het recht ontzegd tezamen met andere leden van zijn groep zijn cultuur te beleven, zijn eigen godsdienst te belijden en daarnaar te leven, of zich van zijn eigen taal te bedienen.’

Ook moet het onderwijs gericht zijn op een diverse samenleving waarin leerlingen kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van andere leerlingen. Aangezien taal een belangrijke rol speelt bij de sentimenten, tradities en cultuur van een gemeenschap (De Varennes 1996), lijkt aandacht voor verschillende talen ook toe te behoren aan ‘verschillende achtergronden en culturen’ waar in de volgende wet naar verwezen wordt:

Wet op het primair onderwijs (Artikel 8)

1. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.
2. Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.
3. Het onderwijs
 - a) gaat er mede vanuit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving.
 - b) is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie.
 - c) is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten.’

De bovengenoemde wetten en het bovengenoemde recht tonen aan dat er in het Nederlandse onderwijs een plaats zou kunnen zijn voor meertaligheid. Hoewel het Nederlandse onderwijs op dit moment uitgaat van het taalbadmodel en de aandacht voor andere talen dus beperkt is, maakt de wetgeving van Nederland het wel mogelijk dat er onderzoeksinitiatieven en onderwijsinitiatieven ondernomen worden waarbij meertaligheid een rol speelt. Deze initiatieven worden besproken in de volgende paragraaf.

4.5 Onderzoeksinitiatieven en onderwijsinitiatieven met betrekking tot meertaligheid

In deze paragraaf worden initiatieven in het wetenschappelijke onderzoek en het onderwijs besproken die de ruimte die de Nederlandse wetgeving (4.4) biedt benutten. Allereerst worden onderzoeksinitiatieven besproken (4.5.1) daarna worden onderwijsinitiatieven besproken (4.5.2).

4.5.1 Onderzoeksinitiatieven met betrekking tot meertaligheid

In deze paragraaf worden onderzoeksinitiatieven besproken die betrekking hebben op meertaligheid. Tabel 6 biedt een overzicht van aan het onderwerp van deze scriptie gerelateerde projecten die sinds 2002 financiering hebben ontvangen van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO)⁵.

⁵ Hoewel er nog vele andere grote en kleine(re) projecten naar meertaligheid zijn uitgevoerd door verschillende universiteiten en bedrijven, is er, ter afbakening, gekozen voor projecten die gefinancierd zijn door de NWO. Hier is voor gekozen omwille van het doel van deze paragraaf en de hoeveelheid ruimte en tijd die beschikbaar was.

Tabel 6: Wetenschappelijke onderzoeken naar meertaligheid die sinds 2002 door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek zijn gefinancierd.

Project	Aanvrager	Looptijd	Doel	Uitkomsten
3M: Meer kans met meertaligheid	NHL Stenden	2017-2021	Zoeken naar strategieën om meertaligheid te erkennen en in te zetten.	-
Méertalige beleving	KNAW, Fryske Akademie	2015-2016	-Kennis maken met meertaligheid bij KH2018 -Manieren om bezoekers KH2018 informatie in eigen taal aan te bieden.	-
Mijn baby is doof	Radboud Universiteit	2014-2015	-Via een tweetalige website kennis over meertaligheid en dovencultuur toegankelijk maken.	www.doofgewoon.nl
Cognitive development in the context of emerging bilingualism	Universiteit Utrecht	2012-2017	-Taalvaardigheden en onderdrukkingsmechanismen van kinderen die een minderheidstaal spreken. -Onderscheid kunnen maken tussen meertalige kinderen en kinderen met SLI.	-Het werkgeheugen van Turks-Nederlandse kinderen is beter dan van eentalige Nederlandse kinderen (Blom e.a. 2014). -Zelfs tweetaligen met een lage SES waren beter in taken voor het werkgeheugen dan eentalige kinderen met een hogere SES (Blom e.a. 2014).
Early Child Bilingualism	Maastricht Universiteit	2015-2017	-Onderzoeken waarom de verwerving van een grammatica/taal niet altijd succesvol is.	http://ecb.childbilingualism.org
De ontwikkeling van schooltaalvaardigheid van Marokkaans-Berberse 3-6 jaar kinderen in communicatieve contexten thuis en op school	Tilburg Universiteit	2004-2010	-Ontwikkeling schooltaal in Berbers en Nederlands -Structurele kenmerken van schooltaalregister in het Nederlands en het Berbers.	-Het opleidingsniveau van de moeder (van anderstalige leerlingen) heeft invloed op de verwerving van CALP. De taalinput van hoger opgeleide moeders heeft meer kenmerken van academische taal (Aarts e.a. 2006).
Disentangling bilingualism and SLI	Universiteit van Amsterdam	2004-2010	Onderscheiden van SLI en leerproblemen bij het leren van de tweede taal.	Tweetaligheid zorgt niet voor een ernstiger vorm van een taalstoornis. Het advies om thuis geen Nederlands te spreken gaat niet op. Ook een kind met een taalstoornis kan meerdere talen leren (De Jong 2012).
The role of age and input in early child bilingualism	Radboud Universiteit	2008-2013	Onderzoeken van de rol van de leeftijd en de input bij vroeg tweetalige leerlingen.	De hoeveelheid input heeft invloed op de verwerving van grammaticaal geslacht in een tweede taal. De leeftijd van blootstelling zou invloed kunnen hebben, maar dat wordt niet gevonden (Unsworth e.a. 2014).

Early successive bilingualism	Maastricht Universiteit	2008-2010	-Onderzoeken van het verschil tussen blootstelling aan een tweede taal voor/na het 4 ^e levensjaar.	Verschillende groepen tweetaligen en een groep eentaligen zijn getest op geslachtsmarkering. Vroeg succesieve tweetaligen maken andere fouten dan andere tweetaligen en eentaligen die lijkt voort te komen uit de moedertaal. Als er rekening wordt gehouden met de algemene kennis over geslachtsmarkering worden geen verschillen in fouten gevonden (Unsworth 2012).
Crossing communication borders	Rijksuniversiteit Groningen	2010-2015	-Onderzoeken language reversion. -Communicatieve behoeftigheden voor oudere migranten.	-
Multilingualism, Mother Tongue Education and Educational Policy	Tilburg Universiteit	1999-2004	Onderzoeken omgang met thuistaal in Rusland om uiteindelijk bij te dragen aan multilinguale en multiculturele onderwijssystemen.	De moedertalen van etnische minderheden moeten een erkende en vaststaande positie krijgen in het Nederlandse onderwijs. Waar mogelijk moeten minderheidstalen als instructietaal worden gebruikt in het Nederlandse onderwijs (Kroon 2000).
Interdisciplinary perspectives on multilingual development	Rijksuniversiteit Groningen	2008-2011	Interdisciplinair onderzoek naar meertaligheid.	Tweetaligen en eentaligen blijken evengoed in het noemen van de term voor concepten. Eentaligen zijn beter dan tweetaligen bij opdrachten met spontaan taalgebruik (Yilmaz & Schmid 2012).
Multimodality and Multiculturalism in Education	Tilburg Universiteit	2004-2005	Onderzoek naar de manier waarop docenten en studenten overeenkomend begrip creëren.	-
The priming mind of the bilingual child	Radboud Universiteit	-	Onderzoeken van de mechanismen die betrokken zijn bij cross linguïstische interferentie.	Hieruit is het Kletsoppen kindertaalfestival voortgekomen en is een workshop gegeven over hoe ouders hun thuistaal kunnen behouden in de thuissituatie.
TuMi Mundo	Universiteit Leiden	2015-2016	Ontwikkeling programma dat kind gevoel maakt voor een tweede taal vanaf de geboorte.	Een programma dat het voor kinderen mogelijk maakt om een tweede taal zonder dat zij 'live' blootstelling krijgen.
Iedere les een taal?	Universiteit Utrecht	2009-2012	Overzichtsstudie naar theorieën en onderzoek naar integratie van vakonderwijs en taalonderwijs aan taalzwakke leerlingen en leerlingen met een andere	Geïntegreerd taal/vak onderwijs is succesvoller dan gewoon taalonderwijs. Er moeten meer vormen van geïntegreerd taal/vakonderwijs gemaakt worden waarbij zowel

			moedertaal dan de schooltaal.	vakdoelen als taaldoelen opgesteld kunnen worden. Er zou meer samenwerking moeten zijn tussen vakdocenten en taaldocenten (Elbers 2013).
The age effect in bilingual development	Rijksuniversiteit Groningen	2010-2016	Onderzoeken waarom kinderen beter zijn in het leren van taal dan ouderen.	Onderdompelingsonderwijs in de tweede taal zorgt voor een niet-moedertaalachtige uitspraak van de moedertaal (Bergmann e.a. 2016).

Uit de onderzoeken naar meertaligheid die zijn gefinancierd door NWO komt een positief beeld met betrekking tot meertaligheid naar voren. Van het project Multilingualism, Mother Tongue Education and Educational Policy is de conclusie zelfs dat de moedertalen van etnische minderheden een plaats zouden moeten krijgen in het Nederlandse onderwijs, waar mogelijk als instructietaal (Kroon 2000). Ook blijkt dat het onderdompelingsonderwijs, zoals gebruikelijk is in Nederland, zorgt voor een niet-moedertaalachtige uitspraak van de moedertaal (Bergmann e.a. 2016). Uit deze opsomming van door NWO gefinancierde projecten blijkt dus dat er reden is om meertaligheid een plaats te geven in het Nederlands onderwijs. In de volgende paragraaf worden onderwijsinitiatieven besproken waarin de meertaligheid van de leerling de ruimte heeft gekregen in het onderwijs.

4.5.2 Onderwijsinitiatieven met betrekking tot meertaligheid

Naast onderzoeksinitiatieven zijn er in Nederland ook onderwijsinitiatieven uitgevoerd waarvan er in deze paragraaf enkele worden besproken. Het langstlopende onderwijsinitiatief waarbij anderstalige leerlingen hun moedertaal mochten gebruiken was het Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT) dat in 2004 is afgeschaft. Aangezien dit onderwijsinitiatief in paragraaf 4.1.1 besproken is, worden in deze paragraaf andere onderwijsinitiatieven in Nederland besproken.

Een van deze initiatieven is ‘Trijetalige Skoalle’. In de eerste fase was dit een project (Van Ruijven & Ytsma 2008) dat liep van 1997 tot 2006 met als doel om de onderwijskwaliteit in Friesland te verbeteren (Agirdag & Kambel 2018). Uit dit project is een netwerk van drietalige scholen voortgekomen waarbij 85 scholen zijn aangesloten (Agirdag & Kambel 2018). Het doel is om de taalbeheersing van het Nederlands, het Engels en het Fries te verbeteren (Riemersma 2012). Hierbij worden de leerlingen voor een korte periode ondergedompeld in een van de drie talen. Daarnaast wordt er een interactieve pedagogiek gehanteerd waarbij betekenisvol taalgebruik en de communicatieve functie van taal (Lindholm-Leary 2001) van belang zijn. Initieel werd gewerkt met een strikt model waarbij voor ieder dagdeel vaststond in welke taal er onderwijs werd gegeven. Maar geleidelijk worden steeds meer verschillende modellen uitgetest (Riemersma 2012). De leerlingen van de scholen die zijn aangesloten bij dit drietalige netwerk presteren evengoed voor het Nederlands als leerlingen die op andere basisscholen zitten, zijn beter in de Friese taal en durven zich gemakkelijker in het Engels te uiten (Van Ruijven & Ytsma 2008).

Het initiatief ‘Taaltrouters’ biedt scholen de mogelijkheid het domein taalbeschouwing, dat niet meer behoort tot het Nederlandse onderwijscurriculum (ERK.nl), weer vorm te geven. Via multimediaal onderwijs (digitaal en boeken) krijgen leerlingen uit groep 7 en 8 leerlingen uit de eerste twee jaar van de middelbare school de mogelijkheid om inzicht te verwerven in de structuur, klanken en verschillende woorden in talen. Het project geeft dus

ruimte aan de talige diversiteit die er is in de Nederlandse samenleving en bevordert een positieve houding ten opzichte van (leerlingen met) andere (thuis)talen (Helsloot 2008).

Daarnaast zijn er een aantal scholen in Nederland die op eigen initiatief een plaats voor meertaligheid in het onderwijs heeft ingeruimd. Een van deze scholen is de Taalschool (voorheen Lukasschool) in Utrecht. Op deze school krijgen leerlingen Onderwijs Met de Eigen Taal (OMET) (Nortier 2009). Bij dit onderwijs krijgen leerlingen op bepaalde momenten van de week les van docenten die moedertaalspreker zijn van thuistalen van anderstalige leerlingen. Leerlingen kunnen dus op deze momenten hun thuistaal inzetten in het Nederlandse onderwijs.

Ook in Vlaanderen is er een aantal onderwijsinitiatieven uitgevoerd met als doel het stimuleren van het gebruiken van andere (thuis)talen naast het Nederlands. Een voorbeeld hiervan is het project 'Thuistaal in onderwijs'. Dit project is in de periode van 2009 tot en met 2012 uitgevoerd in Gent. Het doel was om te zorgen voor een impuls van het onderwijs door de schoolse vaardigheden van kinderen te ontwikkelen door hen gebruik te laten maken van hun thuistaal. Naast blootstelling aan het Nederlands kregen de leerlingen ook blootstelling aan hun thuistaal. Zij leerden bijvoorbeeld eerst spellen, spreken of lezen in hun thuistaal en daarna leerden zij dit, met behulp van transfer, ook in het Nederlands. In de eerste twee leerjaren van de basisschool konden de leerlingen hiervoor maximaal vier uur per week Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC) ontvangen. Op deze manier kregen zij ook voldoende blootstelling aan de Nederlandse taal. Vanaf het derde leerjaar kregen de leerlingen veel talensensibiliserend onderwijs (7.1.3). Daarnaast was er in dit project veel aandacht voor ouderparticipatie, kleuterparticipatie, het creëren van een taaltolerante school en de ontwikkeling van meertalige leeromgevingen. Het doel van dit project was dat er een positieve attitude zou ontstaan tegenover het Nederlands en de andere talen die op de school gesproken werden. Daarnaast wilden de onderzoekers ervoor zorgen dat er een betere aansluiting kwam tussen de thuistaal van de leerling en het Nederlandse onderwijs (Heyerick 2008; Ramaut e.a. 2013). Bij de evaluatie van dit project is gebleken dat het zelfvertrouwen van de leerlingen die hun thuistaal konden gebruiken op school sterk toenam. Het zelfvertrouwen van de kinderen die hun thuistaal niet mochten gebruiken nam sterk af (Ramaut e.a. 2013).

5. Deelvraag 3: Moet er rekening worden gehouden met de meertaligheid van de leerlingenpopulatie in het Nederlandse onderwijs?

Uit het vorige hoofdstuk is gebleken dat ouders (4.2.3.2) en leerkrachten (4.2.3.1) een negatieve visie op meertaligheid hebben. Docenten blijken voornamelijk vier angsten te hebben ten opzichte van meertaligheid (4.2.3.1) die ervoor zorgen dat zij, gesteund door de onderwijsprestaties van leerlingen met een andere moedertaal (4.2.2) in het Nederlandse taalbadmodel (4.2.1), vaak aan de ouders adviseren om in de thuissituatie de moedertaal te gebruiken in plaats van het Nederlands (Van Gelder & Visser 2005) en de thuistaal van de leerlingen op de Nederlandstalige scholen te verbieden (Van Praag e.a. 2016). Op een Amsterdamse school is in 2013 een leerling zelfs geschorst voor het gebruik van zijn moedertaal op school en na een hoger beroep heeft de rechter bepaald dat deze schorsing gerechtvaardigd was (Agirdag 2015). Om deze negatieve visie en de angst ten opzichte van meertaligheid te kunnen duiden, wordt in paragraaf 5.2 een beeld geschetst van de ontwikkelingen in de visie op de relatie tussen meertaligheid en cognitie. Eerst wordt besproken hoe meertaligheid is opgeslagen in het menselijke brein.

5.1 Meertaligheid in het brein

Het verbieden van meertaligheid op scholen laat niet enkel sociale (Ramaut e.a. 2013; Agirdag, Jordens & Van Houtte 2014), maatschappelijke (KNAW 2018) en economische (Onderwijsraad 2008; KNAW 2018) voordelen onbenut, maar gaat ook in tegen de manier waarop de talen in hersenen zijn opgeslagen. De talen in het talige repertoire van een twee-of meertalig persoon zijn namelijk altijd parallel geactiveerd⁶ (Dijkstra, Grainger & Van Heuven 1999; Dijkstra 2005; Schwartz & Kroll 2006; Kroll, Bobb & Hoshino 2014). Dit geldt zowel voor twee- en meertaligen die erg vaardig zijn in de talen die zijn opgeslagen in het talige repertoire als twee- en meertaligen met een mindere vaardigheid (Duyck, Van Assche, Drieghe & Hartsuiker 2007). Er is zelfs sprake van parallelle activatie als een of enkele talen niet in de discourse worden gebruikt (Thierry & Wu 2007) of als de talen verschillen in uitdrukingsvorm (Morford e.a. 2011).

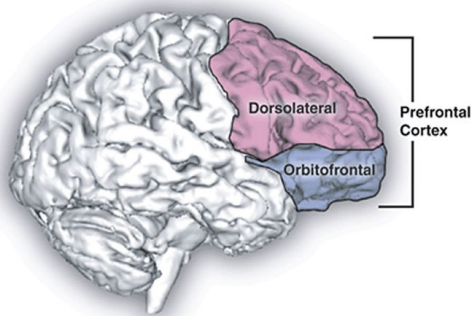
Over de manier waarop de talen in de hersenen zijn opgeslagen is nog altijd een discussie gaande (Giussani e.a. 2007). Er zijn onderzoekers die stellen dat de talen in aparte hersengebieden liggen opgeslagen (Scoreby-Jackson 1867; Hinselwood 1902; Simons e.a. 2001), er zijn onderzoekers die stellen dat de talen in dezelfde gebieden liggen opgeslagen (Bello e.a. 2006) en er zijn onderzoekers die stellen dat er zowel gebieden zijn in de hersenen die voor beide talen worden gebruikt als gebieden die voor één van de talen gebruikt worden (Ojemann & Whitaker 1978; Rapport e.a. 1983; Giussani e.a. 2007). Omdat voor deze drie stellingnamen evidentie voor handen is, is er nog geen eenduidig antwoord te formuleren over de hersengebieden waarin de verschillende talen opgeslagen liggen.

Wel is er consensus over het gegeven dat de talen in het talige repertoire elkaar wederzijds beïnvloeden (Dussias & Sagaraa 2007; Kroll, Bobb & Hoshino 2014). De manier waarop mensen de verschillende talen gebruiken, vertoont na verloop van tijd steeds meer

⁶ Parallelle activatie houdt in dat de talen in het talenrepertoire actief zijn in de hersenen ongeacht van de intentie van de persoon om één taal te gebruiken. Parallelle activatie wordt meestal getest met cognates (woorden die in verschillende talen dezelfde vorm en betekenis hebben) en interlinguale homografen (woorden die in verschillende talen dezelfde vorm hebben, maar een andere betekenis dragen) (Kroll, Bobb & Hoshino 2014).

overeenkomsten (Ameel e.a. 2005). Evidentie voor deze wederzijdse beïnvloeding is er op het grammaticaal niveau (Dussias & Scaltz 2008) en fonologisch niveau (Chang 2013) en heeft ook invloed op de verwerking van zinnen (Kantola & Van Gompel 2011). Dit maakt het mogelijk dat twee- of meertaligheid niet alleen invloed heeft op het talige systeem maar ook op de reconfiguratie van het cognitieve netwerk als geheel (Kroll & Bialystok 2013).

Niet alleen vinden er veranderingen in het cognitieve netwerk plaats, maar ook ontstaan er verschillen in de activatiepatronen van eentaligen en twee- of meertaligen. Het vloeiendheidsniveau in de talen is een van de belangrijkste determinanten van de activatiepatronen in de hersenen (Dehaene 1999). De linkerhersen helft is wat betreft taal het meest dominant bij zowel eentaligen als meertaligen, maar bij de meertaligen kan deze lateralisatie⁷ minder dominant zijn dan bij eentaligen (Badzakova-Trajkov, Kirk & Waldie 2008; Moreno e.a. 2010; Park, Badzakova-Trajkov & Waldie 2012). Ook blijkt bij twee- en meertaligen een hogere activatie waar te nemen van de dorsolaterale prefrontale cortex (afbeelding 1) (Wang 2009). Deze verhoogde activatie wordt niet alleen gevonden bij het switchen tussen talen, maar ook het switchen tussen taken (Wager, Jonides & Smith 2006). Daarnaast vindt er een grotere activatie plaats in de middelste gebieden van de prefrontale cortex doordat twee- en meertaligen om moeten gaan met interferentie vanuit de niet-doeltaal in de discourse (Rodriguez-Fornells e.a. 2005).



Afbeelding 1: De prefrontale cortex opgedeeld in de dorsolaterale prefrontale cortex en de orbitofrontale prefrontale cortex. De hersenen van twee- en meertaligen vertonen een hogere activatie bij de prefrontale cortex (Rodriguez-Fornells e.a. 2005), specifiek in het dorsolaterale deel van de prefrontale cortex (Wang 2009).

Daarnaast toont onderzoek aan dat er correlaties bestaan tussen de vaardigheid om te switchen tussen talen en de vaardigheid om te switchen tussen niet-linguïstische taken. Dit lijkt aan te tonen dat ze tot hetzelfde cognitieve mechanisme behoren (Prior & Gollan 2011). Hersengebieden die taal controleren, zijn ook (mede) verantwoordelijk voor algemene cognitieve controle (Garbin e.a. 2010). Dit maakt het aannemelijk dat er zowel verbale als non-verbale cognitieve voordelen optreden als een persoon twee- of meertalig is. Maar uit de eerste onderzoeken naar de relatie tussen twee- en meertaligheid en de cognitie blijken vooral negatieve gevolgen van twee- en meertaligheid op de cognitie. Recentere onderzoeken tonen echter een positieve invloed van twee- of meertaligheid op de hersenen aan. In de volgende

⁷ Lateralisatie heeft betrekking op de manier waarop de linkerhersen helft en de rechterhersen helft zich op verschillende manieren gespecialiseerd hebben. Elke hersen helft kan zich onafhankelijk van de andere hersen helft specialiseren in bepaalde functies (Bouma 2010). Taal is een van de elementen die zijn opgeslagen in de hersenen. In het cerebrale netwerk zijn sommige regio's meer betrokken bij/gerelateerd aan specifieke talige (sub)functies (Frith e.a. 1991). De essentiële (taal) regio's zijn voornamelijk opgeslagen in één hersen helft (Ojemann 1991). Bij de meeste mensen zitten de taalregio's vooral in de linkerhersen helft; over de reden hiervoor is geen overeenstemming (Knecht e.a. 2000). De lateralisatie van taal is bij de meeste mensen zodoende aan de linkerkant.

paragraaf wordt besproken hoe de negatieve visie ten opzichte van twee- en meertaligheid is ontstaan, wat de huidige wetenschappelijke inzichten over deze relatie zeggen en of twee- of meertaligheid leidt tot cognitieve voordelen en/of nadelen.

5.2 Ontwikkeling in de visie ten opzichte van meertaligheid

Baker (2006) stelt dat er drie periodes te onderscheiden zijn waarin verschillende visies op de relatie tussen twee- en meertaligheid en cognitie overheersend waren. De eerste onderzoeken naar deze relatie toonden vaak negatieve effecten van twee- of meertaligheid op de cognitie aan (1800 – 1960). Vanaf 1962 vinden veel onderzoekers juist positieve effecten van twee- of meertaligheid op de cognitie. Deze periodes worden beknopt besproken. Overlappend met deze twee periodes is er een periode waarin geen nadelen, maar ook geen voordelen van twee- of meertaligheid gevonden worden (1950-1962).

5.2.1 De periode van negatieve effecten van twee-en meertaligheid op de cognitie

De huidige angsten en negatieve visie tegenover meertaligheid lijken voornamelijk gebaseerd op bepaalde mythes (Cummins 1981; Bialystok, Craik & Luk 2012; Rejic e.a. 2015) die uit de eerste periode van onderzoeken naar de relatie tussen meertaligheid en cognitie naar voren zijn gekomen. In deze periode werd bijvoorbeeld gevonden dat meertaligheid een negatieve invloed heeft op de algemene intelligentie (Goddard 1910; Saer 1923) doordat de meertaligheid het brein zoveel belast dat de potentiële intellectuele groei gehalveerd wordt (Laurie 1890) en er mentale verwarring kan optreden (Stoddard & Wellmann 1934). Deze verwarring zou onder andere optreden bij het spreken en schrijven van talen die verschillende alfabetten hanteren (Dedic 1926) en zorgen voor een beperkter, verward vocabulaire (Barke & Perry-Williams 1938).

5.2.2 De periode van neutrale effecten

In de periode vanaf ongeveer 1950 worden de eerste vraagtekens geplaatst bij de gehanteerde methodes bij de onderzoeken die zijn uitgevoerd (Baker 2006). Zo wordt er kritiek geuit op de gebruikte definities van intelligentie, de taal waarin de tests worden afgenomen, de homogeniteit van de participanten en de manier waarop de resultaten worden geanalyseerd (Baker 2006). In deze periode wordt daarnaast geen verschil gevonden in de algemene intelligentie van eentaligen en de algemene intelligentie van twee of meertaligen (Jones 1959).

5.2.3 De periode van positieve effecten van twee- en meertaligheid op de cognitie

De omwenteling in de visie op de relatie tussen twee- en meertaligheid en intelligentie vindt plaats na een onderzoek van Peal & Lambert (1962). Zij vinden een positief effect van twee- en meertaligheid op de algemene intelligentie. Hoewel ook bij dit onderzoek een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen zijn (Macnamara 1966; Lee 1996; Baker 2006), gaan steeds meer onderzoekers zich richten op de relatie tussen twee- en meertaligheid en intelligentie. Zij vinden steeds vaker een positieve relatie tussen twee- en meertaligheid en intelligentie (Lee 1996; Baker 2006; Kroll e.a. 2012).

5.3 Relativering resultaten

Waar veel oudere onderzoeken negatieve effecten van twee- en meertaligheid op de intelligentie en de taalvaardigheid tonen (Baker 2006), tonen veel recentere onderzoeken aan dat het een misvatting is twee- en meertaligheid te zien als iets met een negatieve invloed op deze relatie (Kroll e.a. 2012). Van belang is wel dat men realiseert dat de dominante visie positief, negatief of neutraal was, maar niet alle onderzoeken in die dominante periodes ook

overeenkomende resultaten vertoonden. Sommige resultaten zijn tegenstrijdig; er komt geen eenduidig antwoord naar voren (zie ook tabel 7).

Daarnaast waren en zijn er bij veel onderzoeken methodologische kanttekeningen te plaatsen. In veel onderzoeken worden tweetaligheid en meertaligheid als synoniemen gebruikt (Higby, Kim & Obler 2013) en is een onderscheid tussen deze twee vaak ook niet mogelijk doordat willekeurige toewijzing van participanten plaatsvindt (Lee 1996). Zodoende wordt vaak niet aangegeven of de participanten twee- of meertaligen waren (Lehtonen e.a. 2012; Parker Jones e.a. 2012), terwijl bijvoorbeeld het vaardigheidsniveau in de verschillende talen wél invloed heeft op het (wel of niet) voorkomen van cognitieve voordelen (Klein e.a. 1995; Vingerhoets e.a. 2003; Klein 2003; Briellmann e.a. 2004; Golestani e.a. 2006; Abutalebi e.a. 2012). Ook wordt er vaak onvoldoende rekening gehouden met mogelijk verstorende variabelen zoals de sociaaleconomische status (Lee 1996). Zulke methodologische tekortkomingen maken de bevindingen vaak twijfelachtig (Lee 1996) of zelfs onbetrouwbaar (Cummins 1976).

Meerdere onderzoekers (Lee 1996; Baker 2006; Adescope, Lavin, Thompson & Ungerleider 2010; Higby, Kim & Obler 2013; Bialystok 2016) hebben om deze beperkingen te ondervangen metastudies uitgevoerd en concluderen hieruit dat de meerderheid van de beschikbare evidentie duidt op cognitieve voordelen van twee- en meertaligheid. In navolging van deze onderzoekers heb ik een metastudie (over 65 artikelen) uitgevoerd ter onderbouwing van de periodes die Baker (2016) onderscheidt. De resultaten van deze metastudie staan in tabel 7:

Tabel 7: Opsomming van wetenschappelijke onderzoeken naar de relatie tussen twee-meertaligheid en de menselijke cognitie.

Onderzoeker	Jaartal	Nadeel	Neutraal	Voordeel	Op
Laurie	1890	X			Cognitieve ontwikkeling
Goddard	1910	X			Algemene intelligentie
Saer	1923	X			Algemene intelligentie
Dedic	1926	X			Verwarring spreken afhankelijk van overeenkomst/verschil alfabet
Dedic	1926	X			Verwarring schrijven afhankelijk van overeenkomst/verschil alfabet
Stoddard & Wellmann	1934	X			Cognitieve ontwikkeling
Stoddard & Wellmann	1934	X			Mentale verwarring
Barke & Perry-Williams	1938	X			Vocabulaire
Harris	1948	X			Schrijfvaardigheid
Leopold	1949			X	Arbitraire relatie woord/betekenis
Darcy	1953	X			Verbale intelligentie
Carrow	1957	X			Articulatorische vaardigheden
Carrow	1957	X			Wiskunde (Ruimtelijk inzicht)
Peal & Lambert	1962			X	Algemene intelligentie
Macnamara	1966	X			Verbale intelligentie
Liedtke & Nelson	1968			X	Concept formatie
Ianco-Worral	1972			X	Abstracte relatie woord/betekenis
Ianco-Worral	1972			X	Metalinguïstisch bewustzijn
Ianco-Worral	1972		X		Flexibiliteit omgang taalstructuren en taalregels
Ianco-Worral	1972		X		Operationeel denken
Bain	1974			X	Concept formatie

Bain	1975			X	Ontdekken regelmatigigheden
Tsushima & Hogan	1975	X			Non-verbale intelligentie
Yamadori	1975	X			Verwarring bij verschillende schrijfsystemen
Ben-Zeev	1977			X	Abstracte relatie woord/betekenis
Ben-Zeev	1977	X			Verwerving vocabulaire
Ben-Zeev	1977	X			Verwerving grammatica
Ben-Zeev	1977	X			Woordvervanging en woordassociatie
Doyle, Champagne & Segalowitz	1977	X			Verwerving vocabulaire
Cummins	1978			X	Metalinguïstisch bewustzijn
Galambos	1982			X	Metalinguïstisch bewustzijn
Balint	1983	X			Verwarring spreken afhankelijk van overeenkomst/verschil alfabet
Balint	1983	X			Verwarring schrijven afhankelijk van overeenkomst/verschil alfabet
Bialystok	1986			X	Abstracte relatie woord/betekenis
Ransdell & Fischler	1987	X			Werking geheugen
Ricciardelli	1993	X			Metalinguïstisch bewustzijn bij lage vaardigheid
Catala, Fontaine & Rancurel	1994	X			Verwarring spreken afhankelijk van overeenkomst/verschil alfabet
Catala, Fontaine & Rancurel	1994	X			Verwarring schrijven afhankelijk van overeenkomst/verschil alfabet
Baker & Sienkewicz	2000			X	Metalinguïstisch bewustzijn
Baker & Sienkewicz	2000			X	Cognitieve vaardigheden
Bialystok	2001			X	Executieve functies
Engle	2002			X	Werkgeheugen
Bialystok e.a.	2004			X	Executieve functies
Bialystok e.a.	2004			X	Executieve functies volwassenen
Bialystok e.a.	2004			X	Behouden cognitie ouderen
Bialystok e.a.	2004			X	Werkgeheugen
Rodriguez-Fornells e.a.	2005	X			Vocabulaire: snelheid lexical retrieval
Bialystok, Craik & Ryan	2006			X	Executieve functies volwassenen
Mizera	2006		X		Werkgeheugen
Bialystok, Craik & Freedman	2007			X	Later last van symptomen Alzheimer
Bialystok, Craik & Luk	2008			X	Executieve functies
Bialystok, Craik & Luk	2008			X	Executieve functies jongvolwassenen
Bialystok	2008		X		Werkgeheugen
Carlson & Meltzoff	2008			X	Inhibitie
Costa, Hernández & Sebastian-Galles	2008			X	Executieve functies jongvolwassenen
Costa e.a.	2008			X	Executieve functies
Feng	2008		X		Werkgeheugen

Gollan, Sandoval & Salmon	2008	X			Vocabulaire: snelheid lexical retrieval
Ivanova & Costa	2008	X			Vocabulaire: snelheid lexical retrieval
Kave e.a.	2008			X	Behouden cognitie ouderen
Bialystok & Feng	2009			X	Executieve functies kinderen
Bialystok & Viswanathan	2009			X	Executieve functies kinderen
Garcia	2009			X	Divergent denken
Garcia	2009			X	Communicatieve gevoeligheid
Garcia	2009			X	Leren nieuwe talen
Adescope e.a.	2010			X	Metalinguïstisch bewustzijn
Adescope e.a.	2010			X	Creativiteit
Adescope e.a.	2010			X	Inlevingsvermogen
Adescope e.a.	2010			X	Executieve functies
Chertkow e.a.	2010			X	Later last van symptomen dementie
Craik, Bialystok & Freedman	2010			X	Later last van symptomen dementie
Crane e.a.	2010		X		Behouden cognitie ouderen
Bialystok	2011			X	Selectieve aandacht
Gollan, Sandoval & Salmon	2011			X	Executieve functies volwassenen
Gollan e.a.	2011			X	Effectievere taalcontrole
Engel de Abreu	2011		X		Werkgeheugen
Cenoz & Gorter	2012			X	Metalinguïstisch bewustzijn
Cenoz & Gorter	2012			X	Cognitieve vaardigheden
Köpke & Signorelli	2012			X	Werkgeheugen
Kousaie & Philips	2012		X		Behouden cognitie ouderen
Sadat e.a.	2012	X			Vocabulaire: snelheid lexical retrieval
Signorelli, Haarmann & Obler	2012			X	Werkgeheugen
Alladi e.a.	2013			X	Later last van symptomen dementie
Gold e.a.	2013			X	Behouden cognitie ouderen
Gold e.a.	2013			X	Probleemoplossend vermogen
Signorelli & Obler	2013			X	Werkgeheugen
Bialystok	2016			X	Cognitieve controle

Uit de bovenstaande metastudie komt hetzelfde beeld naar voren als bij de eerder uitgevoerde metastudies. Door de grote meerderheid in evidentie voor cognitieve voordelen, vooral bij executieve functies waarbij de frontale kwab betrokken is (Bialystok 2016) zoals plannen, concentreren, aandachtsverdeling en monitoren, is het aannemelijk dat twee- en meertaligen cognitieve voordelen ervaren. Meertaligheid heeft dus potentieel een positieve invloed op de cognitie van de leerlingen en zodoende mogelijk ook op de schoolprestaties van meertalige leerlingen (Cummins 2009).

Uit dit hoofdstuk blijkt dat het verbieden van meertaligheid in gaat tegen de ‘menselijke natuur’ (5.1). De manier waarop de verschillende talen in de hersenen zijn opgeslagen, zorgt ervoor dat de verschillen talen altijd geactiveerd zijn in de hersenen. Dat zij de verschillende

talen in hun taalrepertoire dus (willen) inzetten, lijkt hier een logisch gevolg van. Daarnaast blijkt dat (het benutten van) meertaligheid mogelijke cognitieve voordelen oplevert (5.2). In het volgende hoofdstuk wordt gekeken of en op welke manier er een rol is voor meertaligheid in het onderwijscurriculum in Nederland en in andere landen.

6. Deelvraag 4: Hoe wordt er in de landen met het (relatief) hoogste aantal internationale immigranten ruimte gegeven aan meertaligheid in het onderwijs?

Het onderwijscurriculum is een goede bron voor het onderzoeken van de omgang met talige diversiteit in het onderwijs (Cenoz & Gorter 2010). Het taalbeleid van een land wordt immers in het onderwijs geïmplementeerd via curricula (Shohamy 2006). Curricula kunnen worden gezien als krachtige instrumenten. Dit komt doordat mensen in de meeste landen wettelijk verplicht zijn om aan het onderwijs deel te nemen (Shohamy 2006). Ook zijn curricula krachtige instrumenten doordat het taalbeleid dat wordt uitgedragen in het curriculum een weerspiegeling vormt van de sociale, economische en politieke context in een land (Pulinx, Agirdag & Van Avermaet 2014) én de overtuigingen en percepties van leerkrachten worden gevormd door het taalbeleid dat tot uiting komt in curricula (Pulinx, Agirdag & Van Avermaet 2014).

De opname van talen in het onderwijscurriculum is afhankelijk van de vitaliteit en de status van de talen. Vitale talen met een hoge status hebben de grootste kans om in het onderwijscurriculum opgenomen te worden (Cenoz & Gorter 2010). Hoewel er wereldwijd meer talen in de curricula worden opgenomen dan vroeger (Cenoz & Gorter 2010) en het talenonderwijs in Europa hierdoor al is verbeterd (Europese Commissie 2007), maken immigrantentalen (gezien de lage status van deze talen) vaak geen onderdeel uit van het onderwijscurriculum (Clyne, Hunt & Isaakidis 2004; Extra & Gorter 2008). De talige en cognitieve capaciteiten van leerlingen met een migratieachtergrond worden zodoende zelden benut in het onderwijscurriculum (Agirdag & Kambel 2008). In dit hoofdstuk wordt allereerst de ruimte voor meertaligheid in Europa (6.1) en het huidige Nederlandse onderwijscurriculum besproken (6.2). Daarna volgt een bespreking van de ruimte voor meertaligheid in landen met (relatief) veel internationale immigranten (6.3) en worden de doelen in de curricula besproken (6.4). In paragraaf 6.5 worden aanbevelingen in de wetenschappelijke literatuur voor het Nederlands onderwijscurriculum opgesomd.

6.1 Aandacht voor meertaligheid in Europa

De Europese Unie heeft geen bevoegdheid op het gebied van onderwijs, maar stimuleert taalonderwijs, meertalig onderwijs en uitwisselingen tussen verschillende onderwijssystemen door een aantal programma's (Agirdag 2015). De richtlijnen hierbij zijn dat elke Europese burger naast de moedertaal minimaal twee andere Europese talen moet spreken en er een positieve attitude ten opzichte van andere talen en culturen moet worden ontwikkeld (Jonckheere 2011). De Raad van Europa houdt zich sinds 1990 bezig met de beschrijving van 'drempelniveaus' van taalbeheersing om in het buitenland te kunnen participeren in de samenleving. In 2001 hebben zij het Europees Referentiekader (ERK, ERK.nl) opgesteld dat in bijna heel Europa gebruikt wordt.

6.1.1 ERK

Het Europees Referentiekader (ERK, ERK.nl) vertrekt vanuit een functioneel perspectief op het leren van taal. Voor de taalvaardigheden lezen, luisteren, gesprekken voeren, spreken en schrijven heeft de Raad van Europa zes beheersingsniveaus opgesteld (A1 – C2). Het doel hiervan is om een talig repertoire te ontwikkelen waarin alle taalvaardigheden bij elkaar komen. De centrale aanname hierbij is dat een persoon beschikt over een meertalige en multiculturele competentie (waarbij tweetaligheid één vorm van meertaligheid is) die alle talen in het repertoire omvat. Om het ERK toe te kunnen passen en de niveaus te kunnen toetsen, heeft de Raad van Europa een aantal taaltaken ontwikkeld. Deze taken moeten aan

een aantal voorwaarden voldoen. De context van de taak moet zo authentiek en realistisch mogelijk zijn, er moet sprake zijn van een open situatie waarin de leerlingen zelfstandig moeten functioneren in de doeltaal en de opdrachten moeten leiden tot een concreet resultaat of product. De Raad van Europa schrijft dus voor om aandacht te besteden aan meertaligheid en ook de Europese Unie geeft aan belang te hechten aan het leren van meerdere talen naast de moedertaal. In de volgende paragraaf wordt gekeken naar de aandacht voor meertaligheid in het Nederlandse onderwijscurriculum

6.2 Nederlandse onderwijscurriculum

Het huidige Nederlandse onderwijscurriculum is vastgesteld in 2006 en is sindsdien slechts op enkele punten gewijzigd. Docenten, schoolleiders en schoolbestuurders geven aan dat het huidige curriculum te vol en te veelomvattend is, de kerndoelen te weinig richting geven en dat de kerndoelen niet goed aansluiten bij wat zij zouden willen bereiken (Rijksoverheid). De Rijksoverheid en Curriculum.nu stellen dat het huidige curriculum niet genoeg inspelt op de huidige veranderingen in de Nederlandse maatschappij (Curriculum.nu; Rijksoverheid). Zo wordt er geen rekening gehouden met meertaligheid in het huidige onderwijscurriculum en wordt meertaligheid niet één keer genoemd (SLO 2017).

6.3 Buitenlandse curricula

In landen waar (relatief) veel internationale immigranten zich vestigen, heeft men waarschijnlijk te maken met een (relatief) grote talige diversiteit. Wereldwijd bestaat gemiddeld ongeveer 10% van de immigranten uit vluchtelingen (Verenigde Naties 2017). Het grootste gedeelte van de vluchtelingen zijn kinderen (Maarse & Boerboom 2017). Het is dus belangrijk dat er een goede aansluiting is van vluchtelingen op het onderwijssysteem van hun nieuwe land. In 6.3.1 wordt de aandacht voor meertaligheid in de tien Europese landen met relatief (t.o.v. de eigen bevolking) de meeste internationale immigranten besproken. In 6.3.2 worden de tien landen die in absolute aantallen de meeste internationale immigranten opvangen besproken.

6.3.1 De tien Europese landen met relatief de meeste internationale immigranten

Eurostat heeft in januari 2013 vastgesteld welke Europese landen relatief gezien (ten opzichte van de eigen bevolking) de meeste inwoners hebben die geboren zijn in een ander land (Flipvandyke.nl). In tabel 8 staat een overzicht van de tien Europese landen met relatief de meeste inwoners die in een ander land zijn geboren.

Tabel 8: De tien Europese landen met relatief de meeste inwoners die in een ander land zijn geboren.

Land	Relatief aantal inwoners geboren in het buitenland
Luxemburg	42,4%
Zwitserland	26,2%
Cyprus	23,2%
Oostenrijk	16,1%
Ierland	16%
België	15,7%
Zweden	15,4%
Estland	15%
Letland	13,8%
Spanje	13,2%

De curricula van deze tien landen zijn doorgenomen. Bij de analyse van deze curricula is gekeken naar de manier waarop het onderwijs ruimte biedt voor de thuistalen van de

leerlingen en/of de ruimte voor andere talen dan de instructietaal in het onderwijs (Tabel 9). In bijlage 2 staat een uitgebreide beschrijving van de ruimte voor andere talen dan de instructietaal in deze tien landen.

Tabel 9: Beschrijving van de ruimte voor de moedertaal in de curricula van de tien Europese landen met relatief de meeste inwoners die in een ander land geboren zijn.

Land	Instructietalen	Ruimte voor de moedertaal
Luxemburg	Luxemburgs, Frans, Duits	2 uur per week les in de moedertaal. Hiervoor zijn boeken vertaald in bijvoorbeeld het Portugees en het Italiaans. De onderwerpen sluiten waar mogelijk aan bij de lessen zodat de moedertaal kan worden ingezet in het leerproces.
Zwitserland	Duits, Frans, Italiaans en Romaanse talen	Naast het grote aantal verschillende voertalen en les in een andere voertaal lijkt er geen aandacht te zijn voor de moedertaal van de leerling.
Cyprus	Afhankelijk van niveau: Grieks, Turks, Engels	Op private scholen is moedertaalonderwijs mogelijk of onderwijs in een andere taal dan het Grieks (b.v. Frans, Engels, Italiaans, Arabisch). Het is mogelijk om over te stappen van een private basisschool naar een publieke middelbare school (voertaal Grieks), om dit te kunnen doen moeten leerlingen een test afnemen.
Oostenrijk	Duits	Tweetalig onderwijs is mogelijk voor etnische minderheden waarbij het Duits wordt gecombineerd met het Sloveens, Hongaars of Kroatisch.
Ierland	Engels of Iers (Gaeilge)	Er zijn drie curricula voor drie typen scholen die gecategoriseerd zijn op basis van de moedertaal van de leerlingen. Het is mogelijk om als spreker van het Iers onderwijs in het Iers te volgen of onderwijs in het Engels te volgen. Ook is er een curriculum voor leerlingen met het Engels als moedertaal. Afhankelijk van de moedertaal wordt bepaald welke vreemde taal je leert (Engels moedertaal dan Iers en andersom).
België	Vlaams, Frans, Duits	Op de basisscholen wordt veel aandacht besteed aan talensensibilisering. Leerlingen leren dus wel wat over andere talen (en culturen). Daarnaast maken leerlingen in de Vlaamse en Duitse regio al vroeg kennis met de Franse taal.
Zweden	Zweeds en andere moedertalen	Er is wettelijk vastgelegd dat minderjarige leerlingen recht hebben op onderwijs in de moedertaal. Daarbij kunnen zij het vak Zweeds als tweede taal als keuzevak volgen. Ook kunnen leerlingen les krijgen in tot wel drie verschillende vreemde talen.
Estland	Ests, Russisch	Er is een apart curriculum opgesteld voor leerlingen die een andere taal spreken dan het Ests of het Russisch. Zij kunnen onderwijs krijgen in bijvoorbeeld het Engels, Frans, Fins of Duits en moeten dan het vak Ests als tweede taal volgen. Zij kunnen ook examen doen in Ests als tweede taal.
Letland	Lets	Onderwijs voor etnische minderheden wordt gefinancierd in Letland. Op scholen voor etnische minderheden is het Lets minimaal 60% van de tijd de voertaal. De overige 40% krijgen de leerlingen les in het Wit-Russisch, het Hebreeuws, het Litouws, het Pools, het Roma, het Russisch, het Engels, het Frans of het Oekraïens. In het voortgezet onderwijs
Spanje	Spaans, Catalaans, Galicisch en Baskisch	De instructietaal in het onderwijs is afhankelijk van de regio. Waar een minderheidstaal wordt gesproken, moet 10% van de onderwijstijd worden besteed aan het Spaans. De meeste immigranten komen uit Spaanstalige gebieden en ondervinden zodoende geen taalbarrière. Buiten de onderwijstijd kunnen leerlingen het Spaans of de minderheidstalen leren en/of oefenen. Ook is er in Spanje veel aandacht voor vreemde talen als het Engels en het Frans.

De meeste Europese landen met relatief veel inwoners van buitenlandse afkomst besteden aandacht aan andere talen dan de instructietaal. De manier waarop deze landen dat doen, is sterk verschillend. In Zweden is moedertaalonderwijs wettelijk vastgelegd, in Luxemburg krijgen leerlingen twee uur per week les in hun moedertaal, België maakt gebruik van

talensensibilisering, in Spanje is het mogelijk om buiten de lessen les in de moedertaal te volgen en Zwitserland is talig zeer divers (vier voertalen) maar lijkt geen aandacht te schenken aan de moedertaal van anderstalige leerlingen. De aandacht voor de moedertalen van de leerlingen (en andere talen in het algemeen) is dus in de meeste andere Europese landen aanwezig, maar de manier waarop aandacht aan de moedertaal wordt besteed is zeer verschillend. In de volgende paragraaf staat de aandacht voor de moedertalen van de leerlingen in de landen die in absolute aantallen de meeste internationale immigranten opvangen centraal.

6.3.2 De tien landen die in absolute aantallen de meeste internationale immigranten opvangen

In december 2017 hebben de Verenigde Naties (United Nations 2017) vastgesteld welke tien landen op de wereld de meeste internationale immigranten opvangen. In tabel 10 staat een overzicht van de tien landen met de meeste internationale immigranten in absolute aantallen.

Tabel 10: De tien landen (wereldwijd) met de meeste internationale immigranten in absolute aantallen.

Land	Aantal immigranten (absoluut)
Verenigde Staten	49,8 miljoen
Duitsland	12,2 miljoen
Saudi-Arabië	12,2 miljoen
Rusland	11,7 miljoen
Verenigd Koninkrijk	8,8 miljoen
Verenigde Arabische Emiraten	8,3 miljoen
Canada	7,9 miljoen
Frankrijk	7,9 miljoen
Australië	7 miljoen
Spanje	5,9 miljoen

De curricula van deze tien landen zijn doorgenomen. Bij de analyse van deze curricula is gekeken naar de manier waarop het onderwijs ruimte biedt voor de thuistalen van de leerlingen en/of de ruimte voor andere talen dan de instructietaal in het onderwijs (Tabel 11). In bijlage 3 staat een uitgebreide beschrijving van de ruimte voor andere talen dan de instructietaal in deze tien landen.

Tabel 11: Beschrijving van de ruimte voor de moedertaal in de curricula van de tien landen met de meeste internationale immigranten in absolute aantallen.

Land	Talen	Ruimte voor de moedertaal
Verenigde Staten	Engels	Als gevolg van een wet uit 1974 is er aandacht voor de moedertalen van leerlingen gekomen in de VS. Voor deze leerlingen zijn tweetalige scholen gestart en is het Transitional Bilingual Education (TBE) programma gestart. In dit programma krijgen leerlingen les in hun moedertaal met als doel het Engels (zo snel mogelijk) te leren. Leerlingen nemen vaak drie jaar deel aan dit programma.
Duitsland	Duits	Leerlingen kunnen tweetalig onderwijs krijgen in diverse talen die gecombineerd worden met het Duits. Zij kunnen ook (facultatief) les krijgen in hun thuistaal. Veel deelstaten bieden ook moedertaalonderwijs aan.
Saoedi-Arabië	Arabisch	De voertaal in het Saudi-Arabisch onderwijs is op ieder niveau en in alle materialen het Arabisch behalve als de situatie een andere taal vereist. Welke situaties dat zijn, wordt in het curriculum niet gespecificeerd.

Rusland	Russisch	Er wordt veel belang gehecht aan de Russische taal. Welke taal als vreemde taal wordt aangeboden is afhankelijk van de school. Op de Moscow State Linguistic University bestaat het aanbod voor het vreemde taalonderwijs uit 26 talen. De Scandinavische talen kunnen ook als voertaal gebruikt worden.
Verenigd Koninkrijk	Engels	In het VK is het onderwijs sterk gericht op de Engelse taal. Vanaf zevenjarige leeftijd krijgen zij les in een vreemde taal (bijv. het Welsh maar ook Frans). Wel is het een vereiste dat docenten bij het beoordelen sterk rekening houden met de leeftijd van de leerling, het aantal jaar dat de leerling in het VK is, eerder gevolgd onderwijs en de vaardigheden van de leerling in andere talen dan het Engels.
Verenigde Arabische Emiraten	Arabisch, Engels	Afhankelijk van het vak is het Engels of het Arabisch de voertaal. Voor andere talen dan het Engels en het Arabisch lijkt geen ruimte opgenomen te zijn in het curriculum.
Canada	Frans, Engels	In Canada wordt veel belang gehecht aan het Engels en het Frans. Hieruit zien vier verschillende curricula voortgekomen: een curriculum Frans voor leerlingen met Frans als moedertaal, een curriculum Frans als tweede taal voor leerlingen met een andere moedertaal, een curriculum Engels voor leerlingen met het Engels als moedertaal en een curriculum Engels voor leerlingen met het Frans als moedertaal. Al sinds 1978 wordt er bij de wet ondersteuning geboden voor leerlingen die een andere moedertaal hebben dan het Frans of het Engels, maar dit heeft zich nog niet vertaald in moedertaalonderwijs, tweetalig onderwijs of ondersteuning buiten de lesuren. Vrij recent is het mogelijk geworden om moedertaalonderwijs te volgen in Aboriginaltalen.
Frankrijk	Frans	Het Frans en de talen die in Frankrijk worden gesproken nemen een centrale positie in. Het Frans is de taal van het onderwijs en leerlingen kunnen eventueel ook les krijgen in een regionale taal. Daarnaast krijgen leerlingen les in twee vreemde talen.
Australië	Engels	De voertaal in het Australisch onderwijs is het Engels, maar de leerlingen worden gestimuleerd om hun moedertaal in te zetten in het leerproces. Zij bereiden een les voor in hun moedertaal of voeren een opdracht uit in hun moedertaal en de bespreking hiervan en eventuele verdere uitleg zijn in het Engels.
Spanje	Spaans, Catalaans, Galicisch en Baskisch	De instructietaal in het onderwijs is afhankelijk van de regio. Waar een minderheidstaal (Catalaans, Baskisch, Galicisch) wordt gesproken, moet 10% van de onderwijstijd worden besteed aan het Spaans. De meeste immigranten komen uit Spaanstalige gebieden en ondervinden zodoende geen taalbarrière. Buiten de onderwijstijd kunnen leerlingen het Spaans of de minderheidstalen leren en/of oefenen. Ook is er in Spanje veel aandacht voor vreemde talen als het Engels en het Frans.

De landen met de grootste aantal internationale immigranten zijn niet allemaal ontvankelijk voor de moedertaal van de leerling in het onderwijs. Vooral de twee Aziatische landen (Saoedi-Arabië en Verenigde Arabische Emiraten) blijken niet erg ontvankelijk voor andere talen. Frankrijk biedt wel onderwijs in regionale talen aan, maar geen onderwijs in de moedertaal van de leerling. In Duitsland is de mogelijkheid tot het verkrijgen van moedertaalonderwijs afhankelijk van de deelstaat en in het Verenigd Koninkrijk is de instructietaal het Engels maar moet de docent wel rekening houden met de achtergrond van de leerling. In Canada ligt deze ondersteuning voor leerlingen met een andere moedertaal zelfs wettelijk vast. Opvallend zijn de mogelijkheden voor moedertaalonderwijs in de Verenigde Staten en Australië. De Verenigde Staten hebben een speciaal programma opgezet waarbij moedertaalonderwijs wordt gegeven om de Engelse taal te leren. In Australië worden diverse strategieën toegepast waarbij de leerling de opdracht mag uitvoeren in de moedertaal, maar de

bespreking van deze opdrachten in het Engels (de instructietaal) is. Een aantal van deze pedagogische strategieën wordt in het volgende hoofdstuk besproken (7.1).

6.4 Doelen in curricula

De verschillende landen streven wat onderwijs betreft meestal dezelfde doelen na (Eurydice 2001; Onderwijsraad 2008) en vertrekken vanuit een functioneel perspectief (zie ook bijlage 2 en bijlage 3). Het belangrijkste doel is dat de leerlingen leren communiceren in de taal. Hierbij richten de meeste landen zich op de basisvaardigheden luisteren, lezen, spreken en schrijven. Ook streven zij na dat de leerlingen zich openstellen voor andere talen en culturen en moeten de leerlingen kennis hebben van het land waar de taal gesproken wordt.

6.5 Aanbevelingen voor het Nederlandse curriculum in de wetenschappelijke literatuur

In de wetenschappelijke literatuur wordt een aantal aanbevelingen gedaan met betrekking tot het Nederlandse onderwijscurriculum. In het vervolg van deze paragraaf worden deze aanbevelingen opgesomd.

Een financiering voor leerlingen die een andere thuistaal hebben dan het Nederlands zorgt ervoor dat de anderstalige leerlingen een bepaalde boodschap meekrijgen die een negatieve uitwerking heeft op hun onderwijsprestaties (Van Avermaet e.a. 2016). In plaats daarvan moet op **gemeentelijk/lokaal niveau beleid** gemaakt worden, moeten er taalscholen opgezet worden en moet er (meer) steun komen voor meertalige opvoeders (Richters, Van der Ven & Extra 2013; Onderwijsraad 2008). Alleen op deze manier kan men zich voortdurend de vraag stellen hoeveel behoefte aan meertalig onderwijs de leerlingen hebben (Van Helvert & Vallen 2002) en kan er rekening worden gehouden met de context waarin de school zich bevindt. De talige diversiteit die op de verschillende scholen kan worden waargenomen is afhankelijk van de ligging van de school, dynamieken in de omgeving (ouders, leerkrachten, leerlingen) en de (status van de) dominante taal in de betreffende regio (Van Praag e.a. 2016; Van Avermaet e.a. 2016).

Meertaligheid moet zo vroeg mogelijk een plaats krijgen in het onderwijscurriculum (Helsloot 2008). Het is zinvol om voorafgaand aan het vreemdetalenonderwijs onderwijs in de voormalige deelvaardigheid taalbeschouwing aan te bieden, gebruikmakend van alle talen in de klas gesproken worden (Helsloot 2008; Nederlof & Smit 2018). Leerlingen hebben reeds op jonge leeftijd een hoge motivatie om talen te leren (Onderwijsraad 2008). Deze motivatie van de leerlingen kan/moet verder verhoogd worden door in te zetten op het welbevinden en een positief zelfbeeld van de leerling en een positieve benadering van de thuistalen en talige diversiteit in de klas (Clycq 2015; Van Avermaet e.a. 2016).

Om dit te kunnen realiseren moet er een **professionalisering plaatsvinden van de docenten** (Richters, Van der Ven & Extra 2013; Ramaut e.a. 2013). Zij hebben behoefte aan bijscholing/nascholing (Richters, Van der Ven & Extra 2013; Ramaut e.a. 2013) en wellicht is het verstandig om een begeleider per school aan te stellen die afstemming kan creëren tussen alle actoren binnen de school, docenten van feedback kan voorzien en relevante informatie kan aanleveren (Van Praag e.a. 2016). Ook moet **in het nationale onderwijsbeleid** onderkend worden dat het **gebruik van de moedertaal** naast het Nederlands **cognitieve voordelen oplevert** (Richters, Van der Ven & Extra 2013) en het kennismaken met andere talen ook voordelen biedt voor eentalige leerlingen (Van Praag e.a. 2016). De **Nederlandse Gebarentaal (NGT) moet hierbij worden gezien als een volwaardig onderdeel** van het talenrepertoire van meertalige leerlingen en volledige erkenning krijgen als taal in Nederland (Richters, Van der Ven & Extra 2013). Het Nederlands en de Nederlands Gebarentaal zijn

namelijk ‘mutual unintelligible’: iemand die het Nederlands begrijpt, begrijpt niet zomaar de Nederlandse Gebarentaal en omgekeerd (Woll, Sutton-Spence & Elton 2001). De zinsvolgorde van de Nederlandse Gebarentaal is anders dan die van het Nederlands (Nortier 2009), ook omdat de gebarentaal meer simultaan (meerdere uitingen gelijktijdig) is en het gesproken Nederlands meer sequentieel (uitingen na elkaar) is (Schermer & Vermeerbergen 2004). Daarnaast verschilt het lexicon van het Nederlands met het lexicon van de Nederlandse Gebarentaal (Woll, Sutton-Spence & Elton 2001). Deze verschillen zorgen ervoor dat de talen erg verschillend zijn. De Nederlandse Gebarentaal moet dus erkend worden en worden gezien als volwaardig onderdeel van het meertalige taalrepertoire van een persoon.

De **digitalisering** maakt het mogelijk om de aanwezigheid van verschillende talen in de klas beter te benutten en lesmaterialen aan te reiken aan de docenten (Agirdag 2015; Hajer & Meestringa 2015; Jonkman & Riemersma 2015). Dit maatschappelijk proces maakt het zelfs mogelijk om op grote afstanden, dus met mensen die de taal als moedertaal spreken, samen te werken (Jonkman & Riemersma 2015). Daarnaast dient het taalaanbod in de media nog verder te worden uitgebreid (Richters, Van der Ven & Extra 2013).

7. Deelvraag 5: Hoe kan de meertaligheid van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs beter worden benut?

Zoals uit hoofdstuk 4 is gebleken wordt in Nederland uitgegaan van het taalbadmodel waarin wordt aangenomen dat het Nederlands het best wordt geleerd bij een intensief, kwalitatief goed en frequent aanbod van het Nederlands (4.2.1). Op dergelijke eentalige onderwijsprogramma's is veel kritiek vanuit de wetenschappelijke literatuur. Er is een gebrek aan empirische ondersteuning voor dit type onderwijs (Genessee, Lindholm-leary, Saunders & Christian 2006; Cummins 2011; Van Praag e.a. 2016) en uit de aanwezige empirische evidentie kan worden opgemaakt dat het onderdompelingsonderwijs weinig succesvol is (Sierens & Van Avermaet 2015). De onderdompeling in de Nederlandse taal leidt namelijk tot een lager niveau in het Nederlands, minder goede schoolprestaties (ook 4.2.2)⁸ en psychosociale problemen (Hakuta & Mosatafapour 1996). Daarnaast heeft het onderdompelingsonderwijs te maken met een hoge drop-out rate (Bialystok 2001).

Uit hoofdstuk 5 is gebleken dat meertaligen mogelijke cognitieve voordelen kunnen ervaren die niet worden benut bij eentalige onderwijsprogramma's (5.2) én dat het verbieden van de moedertalen van anderstalige leerlingen in gaat tegen de manier waarop de talen zijn opgeslagen in de hersenen (5.1). Daarnaast gaat het gebruiken van andere talen niet ten koste van de dominante taal (het Nederlands) (Ramaut e.a. 2013), heeft het inzetten van de thuistalen geen negatieve invloed op de kennisontwikkeling (Van Praag e.a. 2016), is het door elkaar gebruiken van talen niet schadelijk voor het leerproces (Anton 2009; Shanahan & Escamilla 2009) én hoeft de docent niet alle talen in de klas te beheersen om de meertaligheid in de klas te kunnen benutten (Lambert 1984; Lucas & Katz 1994; Van Praag e.a. 2016). Ook is gebleken dat er in een aantal andere landen meer ruimte is voor de meertaligheid van de leerlingen in het onderwijs dan in Nederland (6.3). Het is dus duidelijk dat de in Nederland gehanteerde onderdompelingsstrategie (4.2.1) niet de beste strategie is om goed om te gaan met meertaligheid, terwijl er volop argumenten zijn om de voordelen van de meertaligheid van de leerlingen wel op een andere manier te benutten.

In dit hoofdstuk worden pedagogische strategieën besproken die bijdragen aan de benutting van de talige diversiteit in de Nederlandse klaslokalen (7.1) en worden factoren (7.2) en eisen voor werkvormen (7.3) besproken waar rekening mee moeten worden gehouden bij het lesgeven aan een talig diverse schoolklas. Meertaligheid heeft namelijk potentieel een positieve invloed op de onderwijsprestaties van de leerlingen (Cummins 2009) en er zijn onderzoekers die stellen dat het schadelijk kan zijn voor een leerling als de cognitieve ontwikkeling van een leerling in zijn eigen taal niet wordt gestimuleerd naast de ontwikkeling in de onderwijstaal (het Nederlands) (Shanahan & Escamilla 2009).

7.1 Onderwijsvormen voor het benutten van de moedertaal

Een aantal onderwijsvormen maakt het mogelijk om andere talen dan de instructietaal in te zetten in het onderwijs (Nederlof 2018). In het vervolg van deze paragraaf worden de volgende onderwijsvormen besproken: Inhoud- en taakgericht taalonderwijs (ITTO), Functioneel veeltalig (of: meertalig) leren, talensensibilisering (of: taalsensibilisering) en translanguaging (en equivalenten⁹).

⁸ De minder goede schoolprestaties worden veroorzaakt doordat de leerlingen hun thuistaal niet mogen inzetten (Cummins 2000; Garcia 2009).

⁹ Translanguaging is geen nieuw fenomeen, maar de term is een neologisme voor een onderwijsvorm die vanuit diverse disciplines diverse benamingen verkregen heeft (Canagarajah 2011b; Nederlof 2018): Codemeshing (Young 2004; Canagarajah 2006), transcultural literacy (Lu 2009), translingual writing (Horner e.a.

7.1.1 Inhoud- en taakgericht taalonderwijs (ITTO)

Inhoud- en taakgericht taalonderwijs (ITTO) of Content and language integrated learning (CLIL) gaat om het onderwijzen van niet-talige onderwerpen zoals wiskunde, aardrijkskunde of geschiedenis in een andere taal dan de instructietaal (Lochtman, Van de Craen & Ceuleers 2007; Dalton-Puffer 2008). Dit type onderwijs wordt in bijna alle Europese landen toegepast (Lochtman, Van de Craen & Ceuleers 2007) en de scholen die aangesloten zijn bij het Friese drietalige netwerk (4.5) maken ook gebruik van deze onderwijsvorm (Riemersma 2012). De taal wordt impliciet geleerd omdat de aandacht gevestigd is op de lesinhoud en niet specifiek op het leren van een taal (Lochtman, Van de Craen & Ceuleers 2007). De leerkracht hoeft geen moedertaalspreker te zijn van de taal waarin bij deze onderwijsvorm wordt onderwezen (Lochtman, Van de Craen & Ceuleers 2007).

ITTO (of CLIL) heeft vaak geen invloed of een positieve invloed op de onderwijsprestaties van de leerlingen (Van Praag e.a. 2016). De belangrijkste voordelen zijn dat de leeractiviteiten en de discourse betekenisvoller en authentieker zijn dan in het vreemdetalenonderwijs (Gajo 2001; Nikula 2007; Lochtman 2007a; Lochtman 2007b), dat de tweede taal beter wordt beheerst (Huibregtse 2002; Lecocq e.a. 2004; Admiraal e.a. 2006; Van de Craen e.a. 2007) en dat deze onderwijsvorm geen negatieve invloed heeft op de moedertaal (Wilburm Robinson 1992; Genesee 2003; Lecocq e.a. 2004; Van de Craen e.a. 2007a; Van de Craen e.a. 2007b). ITTO (of CLIL) is minder effectief bij het aanleren van de syntaxis van een taal en minder effectief bij het oefenen van schrijfvaardigheid (Dalton-Puffer 2008).

7.1.2 Functioneel veeltalig leren

Functioneel veeltalig of meertalig leren houdt in dat het veeltalige of meertalige taalrepertoire van de leerlingen wordt ingezet om verschillende (talige) competenties te verwerven (Sierens & Van Avermaet 2014; Van Avermaet 2015; Boendermaker & Helsloot 2017). Zo kunnen leerlingen elkaar opdrachten uitleggen in de thuistaal of groepsopdrachten uitvoeren in de thuistaal. Een vereiste voor het slagen van deze onderwijsvorm is dat de docent de leerling bij het eigen leerproces betreft en hen (en hun ouders) ziet als waardevolle bronnen voor het verzamelen en vergelijken van kenmerken van verschillende talen (Boendermaker & Helsloot 2017). Naast dat deze onderwijsvorm dus de mogelijkheid biedt om de betrokkenheid van de leerlingen op de school en in de klas te vergroten, heeft deze onderwijsvorm een positieve invloed op het zelfvertrouwen en welbevinden van de leerlingen (Van Avermaet 2015).

7.1.3 Talensensibilisering

Bij talensensibilisering of taalsensibilisering gaat het niet om het leren van verschillende talen, maar het leren over verschillende talen (Sierens & Van Avermaet 2010; Frijns e.a. 2011; Jonckheere 2011). Het gaat om het bewustmaken van het bestaan van diverse verschillende talen, culturen en referentiekaders (waarden, normen, overtuigingen en vanzelfsprekendheden) in de wereld en binnen de schoolcontext (Jonckheere 2011; Frijns e.a. 2011). De doelen van deze onderwijsvorm zijn het creëren van positieve attitude tegenover verschillende talen en culturen, het verkrijgen van kennis over overeenkomsten en verschillen tussen talen en het ontwikkelen van metalinguïstische vaardigheden (Sierens & Van Avermaet 2010; Frijns e.a. 2011; Jonckheere 2011).

2011), multiliteracies (Cope & Kalantzis 2000), continua of biliteracy (Hornberger 2003), pluriliteracy (Garcia 2011), plurilingualism (Council of Europe 2000), third spaces (Guittierez 2008), metrolingualism (Pennycook 2010), fluid lects (Auer 1999), hetero-graphy (Blommaert 2008) en poly-lingual languaging (Jørgensen 2008).

7.1.4 Translanguaging

Translanguaging (en equivalenten, zie voetnoot 9) vertrekt vanuit de aanname dat leerlingen een talig repertoire hebben, bestaande uit meerdere talen, dat zij strategisch inzetten om effectief te communiceren (Celic & Seltzer 2011; Hesson, Seltzer & Woodley 2014). Bij deze onderwijsvorm wordt aangenomen dat leerlingen verschillende competenties verwerven door te communiceren. De verworven competenties gelden voor alle talen die in het talige repertoire zijn opgeslagen (Canagarajah 2011a; Celic & Seltzer 2011; Hesson, Seltzer & Woodley 2014). Translanguaging is een natuurlijk fenomeen dat niet hoeft te worden gestimuleerd door de docent (Lin & Martin 2005; Canagarajah 2011b). De leerlingen gebruiken de verschillende talen toch wel, maar het is goed als de leerkracht dit stimuleert. De docent hoeft de verschillende talen in klas ook niet te beheersen om deze onderwijsvorm toe te kunnen passen (Canagarajah 2011a; Canagarajah 2011b; Celic & Seltzer 2011; Hesson, Seltzer & Woodley 2014).

Translanguaging sluit aan bij de huidige maatschappelijke ontwikkelingen (Agirdag & Kambel 2018). Het stelt leerlingen die uit migratietrajecten komen, en dus soms al meertalig zijn (Tudjman e.a. 2016), in staat om hun taalkennis in te zetten in het leerproces (Agirdag & Kambel 2018). Daarnaast kan deze onderwijsvorm ook een positieve invloed hebben op eentalige leerlingen. Zij worden zich namelijk beter bewust van overeenkomsten en verschillen tussen talen en culturen (Garcia & Wei 2013). De voordelen die optreden bij het toepassen van translanguaging zijn zodoende voornamelijk sociaal-emotioneel en sociocultureel van aard (Moodley 2007; Candelier e.a. 2012; Velasco & Garcia 2014).

De bovenstaande strategieën kunnen worden gebruikt in meertalige onderwijsprogramma's (Cenoz & Gorter 2010)¹⁰. Onder deze term vallen alle onderwijsprogramma's die ten doel hebben om de communicatieve competenties in twee of meer talen te ontwikkelen (Cenoz & Gorter 2010). Leerlingen die deelnemen aan deze onderwijsprogramma's scoren beter dan leerlingen in eentalige onderwijsprogramma's (Lindholm-Leary & Block 2010; Padilla e.a. 2013; Schwartz 2013; Schwartz & Shaul 2013; Lindholm-Leary & Genesee 2014) of even goed met als toevoeging dat de leerlingen naast de schooltaal ook een taal of andere talen leren (Genesee 1976; Willig 1985; Greene 1998; Rolstad, Mahoney & Glass 2005; Krashen & McField 2005; Slavin & Cheung 2005; Francis, Lesaux & August 2006; Barnett e.a. 2007; Rolstad e.a. 2008; Padilla e.a. 2013; Genesee & Fortune 2014). Bialystok (2016) stelt zodoende dat deze meertalige onderwijsprogramma's geen nadelen opleveren en mogelijk juist extra (cognitieve) voordelen opleveren. Daarnaast leert de leerling in ieder geval ook minimaal één andere taal. In de volgende paragraaf wordt besproken met welke factoren rekening moet worden gehouden bij het onderwijzen van meertalige leerlingen.

7.2 Factoren en voorwaarden bij het onderwijzen van meertalige leerlingen

Meertalige leerlingen vormen een erg heterogene populatie wat betreft de talige achtergrond, de taalkennis, het gebruik van de talen, de sociaaleconomische status, de cognitieve vaardigheden, de leeftijd en het geslacht (Mueller Gathercole e.a. 2010). Het tolereren en benutten van de meertaligheid van deze populatie biedt perspectieven voor betere onderwijsresultaten (Beetsma 2002; Rolstad, Mahoney & Glass 2005a; Rolstad, Mahoney &

¹⁰ Ook hier worden de termen tweetalig en meertalig door elkaar gebruikt. Bialystok (2006) spreekt in deze context van tweetalige onderwijsprogramma's. Onder deze paraplu-term vallen alle onderwijsprogramma's waarin meer dan een taal wordt gebruikt om een niet-talig vak te onderwijzen. Deze term gaat ook op voor onderwijs waarin de schooltaal anders is dan de thuistaal of de taal in de omgeving van de school (Bialystok 2016).

Glass 2005b; Francis, Lesaux & Augsut 2006; Duarte 2011; Duarte & Perreira 2011; Duarte & Gogolin 2013). Onderzoekers stellen zodoende voor om voor iedere meertalige leerling een individueel leertraject op te stellen, maar dit is door de heterogeniteit van de meertalige leerlingen onrealistisch (Agirdag & Kambel 2018). In het vervolg van dit hoofdstuk worden factoren en voorwaarden genoemd waar rekening mee moet worden gehouden bij het onderwijzen van een talig diverse/meertalige klas. Allereerst worden kenmerken van de leerlingenpopulatie (7.2.1) besproken (Nederlof 2018). Daarna worden voorwaarden besproken waar de school en de docenten (7.2.2) aan moeten voldoen (Nederlof 2018). Dit hoofdstuk wordt afgesloten met voorwaarden waaraan de werkvormen (7.2.3) moeten voldoen (Nederlof 2018).

7.2.1 Kenmerken meertalige leerling

Bij het onderwijzen van meertalige leerlingen moet men rekening houden met een aantal kenmerken van deze leerlingenpopulatie. Deze kenmerken zijn naar voren gekomen in een literatuuronderzoek naar de manieren waarop de meertaligheid van de leerlingenpopulatie kan worden ingezet in het Nederlandse onderwijs (Nederlof 2018). In deze paragraaf worden de kenmerken die betrekking hebben op meertalige/anderstalige leerlingen opgesomd.

Om de overdracht (transfer) van vaardigheden die geleerd zijn in de moedertaal naar het Nederlands mogelijk te maken, moeten leerlingen de moedertaal op een hoog niveau beheersen¹¹ (Cummins 1998; Thomas & Collier 2002). Ook de mogelijke cognitieve voordelen (5.2) treden pas op als de leerling een hoog beheersingsniveau heeft in de talen in zijn of haar repertoire (Baker 2006; Bialystok 2016). Het is dus belangrijk om rekening te houden met het **beheersingsniveau** van de thuistaal van de leerling.

Daarnaast is het belangrijk om na te gaan hoeveel **blootstelling** de leerling aan de talen in het repertoire verkrijgt. Zo blijkt dat de verwerving van het Nederlands sneller verloopt als de leerling veel wordt blootgesteld aan het Nederlands (Nortier 2009). Indicaties voor de blootstelling kunnen onder andere de vriendschapsrelaties (Van Praag e.a. 2016), de verblijfsduur in Nederland (Nortier 2009) en het thuismilieu¹² van de leerling zijn (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012; Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte 2013). Dat veel blootstelling aan het Nederlands zorgt voor een snelle verwerving van het Nederlands, is dé motivatie voor het taalbadonderwijs. Ondanks dit gegeven is het taalbadmodel niet de ultieme strategie om het Nederlandse te leren. Onderwijs volgens het taalbadmodel heeft een negatieve invloed op de uitspraak van de moedertaal (Bergmann e.a. 2016), leidt tot een lager niveau in het Nederlands, minder goede schoolprestaties¹³, psychosociale problemen (Hakuta & Mosatafapour 1996) en heeft een hoge drop out rate (Hoofdstuk 7).

Ook de **motivatie** van de leerling is van belang. De leerling moet de taal interessant vinden, er moet uitdaging zijn voor de leerling en het leren van de taal moet de leerling iets opleveren (Nortier 2009). Een taaltolerante en taalrijke omgeving creëren op school is hiervoor een belangrijke voorwaarde (Nortier 2009). Ook het thuismilieu heeft invloed op de motivatie van

¹¹ De vaardigheden in de moedertaal hebben zelfs de beste voorspellende waarde voor het succes bij het verwerven van een tweede taal (Thomas & Collier 2002) en het schoolsucces van de leerling (Fernandez & Nielsen 1986; Thomas & Collier 1995).

¹² Een aantal onderzoekers stelt dat de Sociaal Economische Status (SES) het belangrijkste element vormt hiervan (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012; Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte 2013), maar de meningen hierover zijn verdeeld (White 1992).

¹³ De minder goede schoolprestaties worden veroorzaakt doordat de leerlingen hun thuistaal niet mogen inzetten (Cummins 2000; Garcia 2009).

de leerling (White 1982). Als de attitude tegenover educatie van de ouders positief is, is de kans ook groter dat de leerling gemotiveerd is om zijn of haar best te doen op school.

Ook is het van belang om rekening te houden met de **leeftijd** van de leerling. Wat betreft de instructievorm blijken jonge taalleerders meer profijt te hebben van impliciete instructie en oudere taalleerders meer profijt te hebben van expliciete instructie (Lichtman 2013). De leeftijd heeft ook invloed op het verloop van het taalverwervingsproces. Jongere taalleerders halen op de lange termijn vaak betere resultaten dan oudere taalleerders, maar de oudere taalleerders leren de nieuwe taal sneller (Krashen, Long & Scarcella 1979). Jonge leerders blijken een taal geleidelijk te verwerven, oudere taalleerders blijken een taal voornamelijk te leren (Muñoz 2010). Uit een onderzoek van Collier & Thomas (2014) blijkt ook dat de leeftijd van de leerling invloed heeft op het eindresultaat van het verwervingsproces. Zo blijken achtjarige tot elfjarige kinderen die een nieuwe taal leren gemiddeld het hoogste eindniveau te behalen en twaalf- tot vijftienjarige kinderen blijken gemiddeld het meeste moeite te hebben om een taal nog volledig te verwerven.

Het is ook belangrijk om rekening te houden met de verschillende **soorten meertaligheid** die er bestaan. Kinderen kunnen verschillende talen sequentieel of simultaan verwerven (Van Gelder & Visser 2005; Julien 2011). Of de leerlingen de talen na elkaar verwerven (sequentieel) of gelijktijdig (simultaan) heeft invloed op de fouten die mogelijk optreden tijdens het taalverwervingsproces. Bij het successief verwerven van talen is het bijvoorbeeld mogelijk dat er een stille periode optreedt waarbij een leerling een periode (weken/maanden) niets zegt in een van de talen in het repertoire (Jaspaert & Frijns 2017).

7.2.2 Voorwaarden scholen en docenten

Scholen en docenten moeten aan bepaalde voorwaarden voldoen en bepaalde voorwaarden creëren om het gebruik van meerdere talen te stimuleren (Nederlof 2018). Hierdoor kunnen zij de mogelijke voordelen die optreden benutten. Deze voorwaarden worden in deze paragraaf besproken.

De leerkrachten op de scholen moeten meertaligheid gaan zien als **een verrijking en een uitdaging in de klas** en meertaligheid niet meer zien als een obstakel (Van Avermaet 2016; Van Praag e.a. 2016; Maarse & Boerboom 2017). Het vergroten van de kennis over meertaligheid en de omgang met meertalige leerlingen zou een positief effect kunnen hebben op deze attitude (Van Gelder & Visser 2005).

Diverse onderzoekers stellen dat de meeste docenten de **pedagogische en didactische kennis missen** om te kunnen omgaan met de meertaligheid van de leerlingen en om deze meertaligheid in te kunnen zetten als meerwaarde in het leerproces (Van Helvert & Vallen 2002; Van Gelder & Visser 2005; Wheeler 2008; Riemersma 2012; SLO 2017). Leerkrachten moeten **bijscholingscursussen** volgen om bovenstaande wel te kunnen bewerkstelligen (Richters, Van der Ven & Extra 2013; Ramaut e.a. 2013). Waarover zij, minimaal, kennis moeten hebben, staat in paragraaf 4.2.3.1.

Daarnaast is het belangrijk dat **de school een taalrijke en taaltolerante omgeving** is (Nortier 2009; Van Praag e.a. 2016; Maarse & Boerboom 2017; Agirdag & Kambel 2018). Zo'n omgeving heeft een positieve uitwerking op het welbevinden van eentalige en meertalige leerlingen en op de vriendschapsrelaties en onderwijsprestaties van deze leerlingen (Van Praag e.a. 2016; Agirdag & Kambel 2018). Anderstalige leerlingen blijken het best te presteren als de school taalrijk en taaltolerant is en de verwachtingen van docenten van deze

anderstalige leerlingen hoog zijn (Thomas & Collier 1997). Een van de mogelijkheden om dit te realiseren is door een open taalbeleid aan te nemen (Van Avermaet e.a. 2016). Een belangrijk kenmerk van een open taalbeleid is dat hierin expliciet staat aangegeven dat alle verschillende talen die gesproken worden op de school een gelijke status hebben (Van Gelder & Visser 2005; Van Avermaet e.a. 2016; Van Praag e.a. 2016). Hoe groot de diversiteit is op de school blijkt maar van weinig invloed te zijn op de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012).

7.2.3 Voorwaarden werkvormen

Docenten die graag meer aandacht willen besteden aan meertaligheid in hun klas, kunnen daarbij gebruik maken van bestaande of zelf ontwikkelde werkvormen. Die werkvormen moeten aan bepaalde voorwaarden voldoen. Deze voorwaarden worden besproken in deze paragraaf.

De Nederlandse wetgeving blijkt ruimte te bieden voor het gebruik van meerdere talen in het Nederlandse onderwijs (4.4). In hoeverre de werkvormen aansluiten bij het Nederlandse onderwijscontext is van belang. Het is van belang om rekening te houden met diverse **culturele verschillen** (Heij 2015), de (initieel) negatieve houding van ouders en docenten tegenover meertaligheid (4.2.3.1 en 4.2.3.2) en het feit dat allerlei leerlingen verschillende talige achtergronden hebben. Hierbij is het ook van belang om te bepalen of de werkvormen beter uitvoerbaar zijn met tweetaligen met dezelfde talen in het repertoire of dat de werkvormen **uit te voeren zijn met leerlingen met verschillende talige achtergronden** (Celic & Seltzer 2011). Hieronder valt ook het rekening houden met de **manier van beoordelen in het Nederlandse onderwijs**. In het Nederlandse onderwijs wordt summatief getoetst (Heij 2014; Heij 2015). De werkvormen moeten dus beoordeeld kunnen worden en het liefst met een zo hoog mogelijke betrouwbaarheid (Heij 2014). Sommige onderzoekers stellen dat aandacht voor diversiteit en meertaligheid alleen verzekerd is als van dit summatief model afgestapt wordt (Platform Onderwijs2032 2016). De beoordelingscomponent is bij het formatief onderwijs, waarvan sprake is in het Finse onderwijs (Heij 2014; Heij 2015), van minder belang. Het draait in dit model om de individuele ontwikkeling (Heij 2014; Heij 2015). Dit model maakt het mogelijk eenvoudiger om in te spelen op de heterogeniteit van de groep meertaligen.

Het is van groot belang dat de werkvormen **transfer van kennis en vaardigheden van de moedertaal naar het Nederlands mogelijk maken** (Cummins e.a. 2005; Cummins 2007; Van Avermaet e.a. 2016; Van Praag e.a. 2016; Agirdag & Kambel 2018). Om effectief te leren is het namelijk erg belangrijk dat de voorkennis en achtergrondkennis van de leerling kunnen worden betrokken in het leerproces (Donovan, Bransford & Pellegrino 1999; Bransford, Brown & Cocking 2000).

In overeenstemming met de buitenlandse curricula (zie 6.3 en 6.4) kunnen de werkvormen het best vertrekken vanuit een **functioneel perspectief**. Betekenisvol leren vindt alleen plaats als de leerling actief bezig is om een cognitief schema op basis van zijn kennis en ervaring op te bouwen. De leerling moet relevante informatie selecteren en moet deze informatie organiseren in een samenhangende structuur zodat de informatie geïntegreerd kan worden in reeds bestaande schema's in het brein (Mayer 2011; Van Praag e.a. 2016).

Ook is het van belang dat de werkvormen **interactie** in het klaslokaal mogelijk maken. Dit geldt zowel voor interactie tussen leerlingen onderling als interactie tussen leerkracht en leerling(en) (Gibbons 2002; Nortier 2009; Van Praag e.a. 2016; Maarse & Boerboom 2017).

Dat de docent de moedertaal van de leerling mogelijk niet beheerst, hoeft hierbij geen beperkende factor te vormen (Celic & Seltzer 2011; Hesson, Seltzer & Woodley 2014). Het vormen van groepjes kan een goede en geschikte optie zijn om interactie tussen leerlingen te stimuleren (Celic & Seltzer 2011; Hesson, Seltzer & Woodley 2014).

De werkvormen moeten zowel op een **visuele als op een auditieve manier** aangeboden en uitgevoerd kunnen worden (Van Praag e.a. 2016). Meertaligen hebben namelijk niet altijd toegang tot geschreven bronnen in hun thuistaal. Zij kunnen dan bijvoorbeeld de opdrachten mondeling bespreken. Ook is het door zowel visuele als auditieve input aan te bieden mogelijk om de inhoud duidelijker te maken en/of de opdracht beter over te brengen (Van Praag e.a. 2016).

Daarnaast is het belangrijk dat de werkvormen **adaptief** zijn en dat **differentiatie** mogelijk is (Jonkman & Riemersma 2015). Zoals reeds vermeld in 7.2.1 is de populatie van meertaligen erg heterogeen en kunnen er binnen deze groep mensen grote verschillen bestaan.

Ten slotte moeten alle werkvormen **geïntegreerd** aangeboden kunnen worden (Celic & Seltzer 2011; Hesson, Seltzer & Woodley 2014). Het aanbieden van opeenvolgende lessenreeksen met meertalige werkvormen zorgt voor een beter begrip van de inhoud (Celic & Seltzer 2011; Hesson, Seltzer & Woodley 2014) en zorgt voor het oefenen van de verschillende deelvaardigheden (lezen, spreken, schrijven, luisteren) in een overeenkomende betekenisvolle context (Gibbons 2002). Daarnaast kan er steeds voortgeborduurd worden op vorige lessen waardoor leerlingen hun voorkennis kunnen inzetten en hun achtergrondkennis met betrekking tot het onderwerp kunnen opbouwen. Door gebruik te maken van een lessenreeks kunnen de voorkennis en achtergrondkennis van de leerling steeds benut worden en kunnen zij steeds complexere opdrachten met betrekking tot het centrale thema uitvoeren (Samway 2006; Goldenberg & Neuman 2008).

8. Deelvraag 6: Hoe kunnen kennis en inzichten met betrekking tot de voordelen van meertaligheid en de rol die het moet/kan spelen in het onderwijs worden verspreid?

Uit vele wetenschappelijke onderzoeken komt naar voren dat leerkrachten niet over voldoende kennis van meertaligheid beschikken om de meertaligheid in de klas te kunnen benutten (4.2.3.1). Ook blijkt dat meer kennis over meertaligheid mogelijk een positieve invloed heeft op de attitude van docenten tegenover meertaligheid (4.2.3.1). Het is dus van belang dat de huidige leerkrachten kennisnemen van de omwenteling die heeft plaatsgevonden in de wetenschap wat betreft de visie op meertaligheid (5.2.3). Kennisnemen van deze omwenteling en buitenlandse voorbeelden van aandacht voor meertaligheid in het onderwijs (hoofdstuk 6) en strategieën (7.1) die hierbij kunnen worden gebruikt, kan door kennisvalorisatie. De manier waarop valorisatie kan plaatsvinden worden in dit hoofdstuk besproken (8.1). Afgesloten wordt met een opsomming van websites die wetenschappelijke inzichten over meertaligheid verspreiden (8.2).

8.1 Valorisatie

(Kennis)valorisatie is het geschikt/beschikbaar maken van kennis voor economische en/of maatschappelijke benutting (Van Drooge & Vandenberg 2011; Nauta & De Dreu 2012; Leloux, Hoeboer & Van Rooij 2013). Het is een proces van waardecreatie uit kennis waarbij de kennis die aanwezig is in onderzoeksinstellingen wordt aangewend ten gunste van de maatschappij (Martens 2012). Valorisatie is, naast onderwijs en onderzoek, een van de kerntaken van universiteiten (Van Drooge & Vandenberg 2011; Martens 2012; Leloux, Hoeboer & Van Rooij 2013) en het uiteindelijke doel van valorisatie is het benutten van de wetenschappelijke kennis in/voor de maatschappij (Van Drooge & Vandenberg 2011).

Kennisvalorisatie kan op twee manieren plaatsvinden: kennisverspreiding en kennisbenutting (Nauta & De Dreu 2012). Kennisverspreiding houdt het geschikt maken van inzichten uit wetenschappelijke onderzoeken voor een ander publiek dan de wetenschappers zelf in. Kennisbenutting gaat over het omzetten van kennis in producten of diensten. Leerkrachten en ouders blijken open te staan voor meer informatie over meertaligheid (Van Gelder & Visser 2005; Roslon 2006). De verspreiding van deze kennis kan op vier manieren plaatsvinden¹⁴ (Van Drooge & Vandenberg 2011): publicaties, publieke optredens, artefacten en onderwijs en trainingen.

8.2 Valorisatie kennis over meertaligheid

In deze paragraaf worden websites genoemd met toegankelijke informatie over meertaligheid die verkregen is via minimaal een van de vier verspreidingsmogelijkheden (8.1). Er is gekozen voor websites omdat websites, in tegenstelling tot veel publicaties (artikelen en boeken) en bijeenkomsten, gratis en direct toegankelijk zijn voor de doelgroep. In tabel 12 staat een overzicht van de gevonden websites met informatie over meertaligheid en een korte beschrijving van de inhoud van de website.

¹⁴ Deze vier manieren gelden voor kennis en inzichten uit de Geesteswetenschappen (Van Drooge & Vandenberg 2011).

Tabel 12: Websites met informatie die voortkomt uit een van de vier verspreidingsmanieren van wetenschappelijke kennis in de Geesteswetenschappen.

Website	Taal	Inhoud	Voortkomend uit	Universiteiten
www.Klascement.be	NL	Meertalige werkvormen	Validiv-Project	Gent, Leuven, Brussel
www.metrotaal.be	NL	Samenstellen van een meertalig taalbeleid	Validiv-Project	Gent, Leuven, Brussel
www.meertaligheid.be	NL	Theoretische informatie	-	Gent, Leuven
www.meertalig.nl	NL	Theoretische informatie en over projecten, bijeenkomsten en publicaties	-	De taalstudio en onderzoekers verschillende universiteiten
http://taaluniversum.org/inhoud/meertaligheid	NL	Theoretische informatie en over projecten, bijeenkomsten en publicaties	-	Taaluniversum
https://www.profielwerkstuktaalkunde.nl/thema-s/meertaligheid/	NL	Theoretische informatie en inzicht in onderzoeksmogelijkheden in publicaties	Cursus Masterlanguage	Utrecht
www.Moedint2.nl & https://nt2.sites.uu.nl	NL	Theoretische informatie en taalverschillen tussen het Nederlands en diverse andere talen.	Moedint2-project	Utrecht
http://www.urbanlanguages.eu	NL	Toolkit voor het lesgeven aan taaldiverse klassen	LUCIDE-Project	Londen, Varna, Madrid, Utrecht, Hamburg, Sofia, Cyprus, Osijek, Strasburg, Rome, Ottawa, Melbourne, Dublin
https://www.ouders.nl/vraagbakken?fieldvraagbaakrubriek_tid=175&=Toepassen	NL	Informatie over meertalig opvoeden	-	Diverse universiteiten
http://bimu.wp.hum.uu.nl	NL	Informatie over bijeenkomsten, projecten	-	Utrecht
http://www.multilingualliving.com	ENG	Theoretische informatie	-	-
https://www.lingholic.com	ENG	Theoretische informatie	-	-
https://www.rug.nl/society-business/science-shops/taal-cultuur-en-communicatie/kennisdossiers-tcc/meertaligheid/	NL	Theoretische Informatie	-	Groningen
https://pure.knaw.nl/portal/files/484928/definitieve_Bildse_brochure.pdf	NL	Theoretische informatie over taalontwikkeling	MELT-project	Fryske Akademy, Helsinki
https://edinaplatform.eu	NL	Theoretische informatie over omgang met kinderen van nieuwkomers	EDINA-Project	Utrecht, Rotterdam, Helsinki, Gent
www.doofgewoon.nl	NL	Theoretische informatie over de Nederlandse gebarentaal en meertaligheid met het Nederlands en de Nederlandse Gebarentaal	Project 'Mijn baby is doof'	Nijmegen
http://ecb.childbilingualism.org	Eng	Theoretische informatie over verwerving taal/grammatica	Early successive bilingualism	Maastricht Universiteit

9. Discussie

In dit hoofdstuk wordt een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag van dit literatuuronderzoek:

Hoe kan er op de huidige en toenemende talige diversiteit worden ingespeeld in de Nederlandse onderwijscontext?

Deze vraag wordt beantwoord door kort de belangrijkste bevindingen van de literatuurstudie te bespreken. In het vervolg van dit hoofdstuk worden de belangrijkste bevindingen per deelvraag (hoofdstuk 3 tot en met 8) besproken en afgesloten wordt met een bespreking van limitaties van dit onderzoek.

9.1 Deelvraag 1: Hoe wordt meertaligheid in de wetenschappelijke literatuur gedefinieerd en wanneer is iemand meertalig?

Onderzoekers blijken een groot aantal verschillende definities voor twee- en meertaligheid te hanteren (3.1). De definitie die men aanneemt blijkt mogelijk van grote invloed te zijn op de uitkomsten van het onderzoek en die conclusies die hieraan verbonden kunnen worden (Lee 1996; Baker e.a. 2006; Higby, Kim & Obler 2013). Opvallend is dat de termen twee- en meertaligheid vaak als synoniemen gebruikt worden (Higby, Kim & Obler 2013), terwijl er wel degelijk verschillen blijken te zijn tussen twee- en meertalige personen (Cenoz e.a. 2013).

Uit een onderzoek naar de verschillende definities van twee- en meertaligheid blijkt dat, als onderzoekers al een definitie geven, deze in minimaal een van de volgende vier categorieën in te delen is (3.2):

- Origine: De talen die de persoon die de persoon vroeg heeft geleerd of waaraan hij/zij vroegtijdig in de ontwikkeling is blootgesteld.
- Competentie: De talen die de persoon (goed) kent.
- Functie: De talen die de persoon (het meest) gebruikt.
- Identificatie: De talen waarmee de persoon zich identificeert of waarmee anderen de persoon identificeren.

De ideale definitie van meertaligheid bevat de vier bovengenoemde elementen. Een persoon is meertalig, ten minste volgens sommige onderzoekers, als de kenmerken van de persoon in te delen zijn bij minimaal een van de onderscheiden categorieën.

9.2 Deelvraag 2: Is er ruimte voor meertaligheid in de Nederlandse onderwijscontext?

In het Nederlandse onderwijs is het taalbadmodel dominant (Van Praag e.a. 2016; Agirdag & Kambel 2018). De aanname hierbij is dat het Nederlands het best wordt geleerd bij een intensief, kwalitatief goed en frequent aanbod (4.2.1). Volgens dit model vormt het gebruik van een andere taal dan het Nederlands een belemmering bij het leren van het Nederlands (Agirdag 2010; Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte 2013). Ondanks dat er veel kritiek is op het taalbadmodel (Hoofdstuk 7) wordt in Nederland aan dit model vastgehouden. Een gevolg van het onderwijs volgens het taalbadmodel is dat het vaak verboden is om andere talen dan het Nederlands te gebruiken op school (4.2.1). Het bestraffen van meertaligheid kan worden gezien als een vorm van psychologische mishandeling (Stuewig & McCloskey 2005) en zorgt er onder andere voor dat leerlingen zich gaan schamen voor hun meertalige competentie (Agirdag & Kambel 2018). Dit heeft een negatief effect op hun onderwijsprestaties (4.2.2). Uit een kleine opsomming van onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen blijkt dat zij op diverse gebieden minder goed presteren dan leerlingen

die moedertaalspreker zijn van de instructietaal. Het beheersen van de Nederlandse taal is dus een voorwaarde om goede onderwijsprestaties te kunnen behalen (Pulinx, Agirdag, & Van Avermaet 2014).

Dit heeft mogelijk invloed op de, toch al negatieve, attitudes van leerkrachten (4.2.3.1) en ouders van leerlingen (4.2.3.2) tegenover meertaligheid. Slechts 21% van de docenten geeft aan belang te hechten aan de moedertaal van de leerling en 60% geeft aan ouders het advies om ook in de thuissituatie het Nederlands te spreken (Van Gelder & Visser 2005). Ter onderbouwing van deze negatieve attitude geven leerkrachten vaak vier argumenten die niet of nauwelijks op steun vanuit de wetenschap kunnen rekenen (4.2.3.1). Om deze reden stellen veel onderzoekers dat de meeste docenten pedagogische en didactische kennis missen om de meertaligheid van de leerlingen te kunnen benutten in het leerproces (Van Helvert & Vallen 2002; Van Gelder & Visser 2005; Wheeler 2008; Riemersma 2012; SLO 2017). Meertalige leerlingen geven aan het belangrijk te vinden om zowel de moedertaal als het Nederlands goed te leren (4.2.3.3). Het belang dat de leerlingen toekennen aan de moedertaal is dus niet op te maken uit de attitudes van docenten en ouders.

De afwijzende houding van docenten en ouders en de dominantie van het taalbadmodel hebben ook hun weerslag op de aandacht voor meertaligheid van de Nederlandse landelijke politieke partijen (4.3). Net als in het Nederlandse onderwijscurriculum (6.2) is de term meertaligheid in de verkiezingsprogramma's 2017-2021 niet te vinden. Uit een analyse van de verkiezingsprogramma's van de dertien landen partijen blijkt dat slechts drie partijen overduidelijk tegen meertaligheid in het onderwijs zijn (50PLUS, PVV en SGP). De overige partijen lijken niet per definitie tegen te zijn. Als de overige partijen overtuigd geraken van het feit dat de meertaligheid kan worden ingezet om het Nederlands beter en sneller te leren, het benutten van meertaligheid aansluit bij diverse internationale maatschappelijke processen en het benutten van meertaligheid zorgt voor beter onderwijs op maat voor iedere leerling dan lijkt het merendeel van de politieke partijen mogelijk een voorstander van meertaligheid in het onderwijs te kunnen worden (4.3).

De Nederlandse wetgeving biedt al ruimte voor meertaligheid in het onderwijs (4.3). Voor leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond mag in het primair en voortgezet onderwijs afgeweken worden van de Nederlandse taal als instructietaal in het onderwijs. Er zijn reeds een aantal onderzoeksinitiatieven en onderwijsinitiatieven die deze ruimte in de Nederlandse wetgeving benutten (4.5).

Het taalbadmodel en de attitudes van docenten beperken de ruimte voor meertaligheid in het Nederlandse onderwijs. In de Nederlandse politiek wordt geen expliciete aandacht aan meertaligheid in het Nederlandse onderwijs besteed, maar een aantal politieke partijen lijken onder voorwaarden niet geheel tegen het inzetten van andere talen in het Nederlandse onderwijs te zijn. De Nederlandse wetgeving biedt al ruimte voor andere talen dan het Nederlands in het onderwijs. Er kan dus geconcludeerd worden dat de ruimte voor meertaligheid er wettelijk gezien wel is, maar dat er een uitdaging ligt bij het vergroten van de tolerantie van meertaligheid in de Nederlandse onderwijspraktijk en de Nederlandse maatschappij.

9.3 Deelvraag 3: Moet er rekening worden gehouden met de meertaligheid van de leerlingenpopulatie in het Nederlandse onderwijs?

Het blijkt kenmerkend voor beleidsmakers dat zij zich vaak richten op het onderwijs in de moedertaal als er omgegaan moet worden met diversiteit (Blommaert & Verschueren 1998;

Pavlenko & Blackledge 2002; Shohamy 2006; Van Avermaet 2009; Horner 2009). De communicatie volledig in het Nederlands laten verlopen, lijkt de eenvoudigste oplossing en drukt het belang uit dat wordt gehecht aan de Nederlandse taal (4.2.1). De negatieve visie van docenten (en ouders) (4.2.3.1 en 4.2.3.1) op het gebruik van verschillende talen en dus meertaligheid, is mogelijk te verklaren op basis van de allereerste inzichten uit wetenschappelijk onderzoek naar de relatie tussen twee- en meertaligheid en cognitie (5.2). Van de elf onderzoeken van de periode voor 1960 die zijn opgenomen in de studie is er slechts een onderzoek dat wijst op cognitieve voordelen voor twee- en meertaligen. Uit de recentere onderzoeken uit de metastudie, de 36 onderzoeken vanaf 2000 die zijn meegenomen in deze studie, blijkt voornamelijk dat twee- en meertaligheid juist diverse cognitieve voordelen met zich meebrengt. Slechts vier van de 36 onderzoeken laten negatieve effecten zien en zes onderzoeken duiden op geen cognitieve verschillen tussen eentaligen en twee- en meertaligen. Hoewel de resultaten uit wetenschappelijk onderzoek naar de relatie tussen twee- en meertaligheid en intelligentie niet eenduidig zijn, blijkt uit de meerderheid van de onderzoeken dat twee- of meertaligheid cognitieve voordelen oplevert. August, Shanahan & Escamilla (2009) stellen zelfs dat het schadelijk kan zijn voor een leerling als de cognitieve ontwikkeling van een leerling in zijn eigen taal niet wordt gestimuleerd naast de ontwikkeling in de onderwijstaal (het Nederlands). Het lijkt zodoende verstandig om aandacht te besteden aan de twee- of meertaligheid van de leerling.

Daarnaast gaat het uitsluiten van de andere talen dan het Nederlands in het talige repertoire van de leerlingen in tegen de manier waarop het talige repertoire in de hersenen is opgeslagen (5.1):

- De talen zijn altijd gelijktijdig actief in hersenen.
- Er is bekend dat de talen in het talige repertoire elkaar wederzijds beïnvloeden.
- De activatiepatronen in de hersenen van eentaligen verschillen van de activatiepatronen in de hersenen van twee- en meertaligen.

Het verbieden van andere talen dan het Nederlands gaat dus in tegen de manier waarop de hersenen taal structureren. Door andere talen dan het Nederlands niet toe te staan in het Nederlands wordt ingegaan tegen de manier waarop de hersenen met taal omgaan en dus de menselijke natuur. Daarnaast wordt door de meertaligheid te verbieden diverse mogelijke cognitieve voordelen gemist. Er zou dus meer aandacht moeten komen voor twee- en meertaligheid in het Nederlandse onderwijs.

9.4 Deelvraag 4: Hoe wordt er in de landen met het (relatief) hoogste aantal internationale immigranten ruimte gegeven aan meertaligheid in het onderwijs? In het Nederlandse onderwijscurriculum is geen enkele verwijzing naar meertaligheid opgenomen (SLO 2017). Dit terwijl talige diversiteit in het huidige Nederlandse onderwijs volop aanwezig is en deze diversiteit alleen maar toeneemt door maatschappelijke ontwikkelingen zoals de digitalisering, de migratie en de globalisering (Hoofdstuk 1). Aangezien meertaligheid wereldwijd de norm is (Grosjean 1982; Edwards 1994; Romaine 2000; Gordon 2005; Kroll & Bialystok 2013; Kroll, Bobb & Hoshino 2014), is het relevant om te bekijken hoe in andere landen om wordt gegaan met de talige diversiteit in het onderwijs. Om dit te bepalen is gekeken of er aandacht voor de moedertalen van de leerlingen is in de tien Europese landen met relatief de meeste mensen van buitenlandse afkomst in de bevolking en de tien landen die in absolute aantallen de meeste internationale immigranten opnemen (6.3)

Hieruit blijkt dat de landen met (relatief) veel mensen die afkomstig zijn uit het buitenland het onderwijs op zeer verschillende manieren hebben vormgegeven:

- In Zweden en Cyprus is het mogelijk om moedertaalonderwijs te volgen.
- In Estland kan er in aantal vastgestelde talen onderwijs gevolgd worden.
- In Luxemburg kunnen bepaalde lessen in de moedertaal gevolgd kunnen worden.
- In Spanje krijgt de moedertaal aandacht buiten de lessen.
- In het Verenigd Koninkrijk wordt er alleen bij de beoordeling rekening met de anderstalige achtergrond van anderstalige leerlingen.
- In de Verenigde Staten zijn er speciale programma's in de moedertaal die een aantal jaren duren (Verenigde Staten).
- In Australië zijn de opdrachten afgestemd op de meertaligheid van de leerlingen.
- In Zwitserland is er geen specifieke aandacht aan de moedertaal, maar wordt er wel aandacht besteed aan het leren van vreemde talen.

De landen blijken grotendeels dezelfde onderwijsdoelen na te streven (Eurodice 2001; Onderwijsraad 2008). Ze vertrekken allemaal vanuit een functioneel perspectief; het belangrijkste is dat de leerling leert te communiceren in de verschillende talen. Ook moeten de leerlingen zich opstellen voor andere talen en culturen en kennis hebben over het land waar de taal wordt gesproken (6.4).

In de wetenschappelijke literatuur worden nog een aantal aanbevelingen gedaan voor het ontwikkelen van een curriculum waarin een plaats voor meertaligheid is opgenomen (6.5):

- Er moet geen financiering komen voor leerlingen die een andere thuistaal hebben dan het Nederlands. Dit zou ervoor zorgen dat zij een bepaalde boodschap meekrijgen die een negatieve uitwerking heeft op hun schoolprestaties (Van Avermaet e.a. 2016).
- Op lokaal/gemeentelijk niveau moet er een schoolbeleid gemaakt worden met betrekking tot meertaligheid, moeten er taalscholen komen en er moet meer steun komen voor meertalige opvoeders (Richters, Van der Ven & Extra 2013; Onderwijsraad 2008). Zo kan er rekening gehouden worden met de context waarin de school zich bevindt (Van Helvert & Vallen 1992; Van Praag e.a. 2016; Van Avermaet 2016).
- Meertaligheid moet zo vroeg mogelijk een plaats krijgen in het Nederlandse onderwijscurriculum (Helsloot 2008). Dit kan bijvoorbeeld door de voormalige deelvaardigheid taalbeschouwing te herintroduceren (Helsloot 2008; Smit & Nederlof 2018).
- De Nederlandse Gebarentaal moet, net als de dialecten, worden gezien als volwaardige onderdelen van het talenrepertoire van meertalige leerlingen (Richters, Van der Ven & Extra 2013).
- Er moet een professionalisering plaatsvinden van de leerkrachten (Richters, Van der Ven & Extra 2013; Ramaut e.a. 2013). Zij missen kennis over belangrijke aspecten van meertaligheid.
- In het nationale onderwijsbeleid moet duidelijk naar voren komen dat het toestaan van de moedertaal aan meertalige leerlingen mogelijke cognitieve voordelen biedt (Richters, Van der Ven & Extra 2013) en dat deze tolerantie tegenover verschillende talen en kennismaking met verschillende talen ook voordelen biedt voor eentalige leerlingen (Van Praag e.a. 2016).
- Het taalaanbod in de media dient te worden uitgebreid (Richters, Van der Ven & Extra 2013).
- De digitalisering maakt het mogelijk om de aanwezigheid van verschillende talen in de klas beter te benutten en om lesmaterialen aan te reiken aan docenten (Hajer & Meestringa 2011; Agirdag 2015; Jonkman & Riemersma 2015).

9.5 Deelvraag 5: Hoe kan de meertaligheid van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs beter worden benut?

De Nederlandse wetgeving staat het gebruik van andere talen dan het Nederlands toe (4.4) en in een aantal andere landen blijkt er daadwerkelijk meer aandacht voor meertaligheid in het onderwijs te zijn (6.3). Om in navolging van de Nederlandse wetgeving de meertaligheid van de leerlingen te kunnen benutten, zijn er een aantal pedagogische strategieën besproken die geschikt zijn voor meertalig onderwijs (7.1). Dit zijn de volgende strategieën:

- Inhoud- en taakgericht taalonderwijs: Minder effectief bij het aanleren van syntaxis en schrijfvaardigheid (7.1.1).
- Functioneel veeltalig leren: Kan worden ingezet voor het ontwikkelen van alle domeinen (lezen, schrijven, luisteren en spreken) (7.1.2).
- Talensensibilisering: Geschikt voor het ontwikkelen van het metalinguïstisch bewustzijn (7.1.3).
- Translanguaging: Kan worden ingezet voor alle domeinen (lezen, schrijven, luisteren en spreken) (7.1.4).

Deze vier strategieën lijken toepasbaar in het Nederlandse onderwijs. Afhankelijk van het doel van de les en het domein (lezen, schrijven, luisteren, spreken) dat geoefend wordt, kan de strategie gekozen worden die het best aansluit. Deze strategieën sluiten aan bij meertalige onderwijsprogramma's. Deze onderwijsprogramma's leveren mogelijk voordelen opleveren, leveren geen nadelen op en daarnaast verkrijgen leerlingen in ieder geval kennis van minimaal een nieuwe taal. Overstappen op meertalige onderwijsprogramma's lijkt dus altijd zinvol. De leerling leert in ieder geval een nieuwe taal en ervaart mogelijk cognitieve voordelen.

Bij het onderwijzen van meertalige leerlingen moet met een aantal voorwaarden en factoren rekening worden gehouden (7.2). Deze voorwaarden en factoren komen voort uit de literatuurstudie en zijn verdeeld in drie categorieën:

Kenmerken van meertalige leerlingen:

- Om transfer van vaardigheden die zijn geleerd mogelijk te maken, moeten de leerlingen hun moedertaal op een hoog niveau beheersen (Cummins 1998; Thomas & Collier 2002). Aandacht voor de moedertaal van leerlingen is zodoende een vereiste om al hun kennis en vaardigheden te kunnen benutten.
- Er moet rekening worden gehouden met de hoeveelheid blootstelling die de leerlingen aan de talen in hun repertoire verkrijgen (Nortier 2009).
- De motivatie van de leerlingen moet hoog zijn. Zij moeten de taal interessant vinden, uitgedaagd worden en het moet de leerlingen wat opleveren (Nortier 2009).
- Er moet rekening worden gehouden met de leeftijd van de persoon die een nieuwe taal leert. Hier moet de manier van instructie en verwachtingen van de leerling op korte en lange termijn op afgestemd zijn.
- Houdt er rekening mee dat er verschillende soorten meertaligheid bestaan die mogelijk leiden tot verschillende soorten fouten.

Voorwaarden voor scholen en docenten:

- Meertaligheid moet door docenten worden gezien als een verrijking en uitdaging in de klas (Agirdag 2015).
- Veel onderzoekers stellen dat leerkrachten de pedagogische en didactische kennis missen om de meertaligheid in hun klas te kunnen benutten (Van Avermaet 2016; Van Praag e.a. 2016; Maarse & Boerboom 2017). Om deze kenniskloof te verminderen

moeten zij bijscholingscursussen volgen (Richters, Van der Ven & Extra 2013; Ramaut e.a. 2013).

- De school moet een taalrijke en taaltolerante omgeving zijn (Nortier 2009; Van Praag e.a. 2016; Maarse & Boerboom 2017; Agirdag & Kambel 2018).

Voorwaarden voor werkvormen:

- De werkvormen moeten transfer van kennis en vaardigheden van de moedertaal naar het Nederlands mogelijk maken (Cummins e.a. 2005; Cummins 2007; Van Avermaet e.a. 2016; Van Praag e.a. 2016; Agirdag & Kambel 2018).
- In overeenstemming met de buitenlandse onderwijscurricula kunnen de werkvormen het best vertrekken vanuit een functioneel perspectief
- De werkvormen moeten interactie mogelijk maken (Gibbons 2002). Hierbij gaat het om interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerling en leerkracht.
- De werkvormen moeten zowel op een visuele als op een auditieve manier aangeboden en uitgevoerd kunnen worden (Van Praag e.a. 2016).
- De werkvormen moeten adaptief zijn en differentiatie mogelijk maken (Jonkman & Riemersma 2015).
- De werkvormen moeten geïntegreerd aangeboden kunnen worden (Celic & Seltzer 2011; Hesson, Seltzer & Woodley 2014).

9.6 Deelvraag 6: Hoe kunnen kennis en inzichten met betrekking tot de voordelen van meertaligheid en de rol die het moet/kan spelen in het onderwijs worden verspreid? Valoriseren is het beschikbaar maken van kennis voor economische en/of maatschappelijke benutting (8.1). Er zijn twee manieren waarop universiteiten kennis kunnen valoriseren: kennisverspreiding en kennisbenutting. Voor deze scriptie is gekeken naar de kennisverspreiding. Dit kan in de geesteswetenschappen op vier manieren (Van Drooge & Vandenberg 2011): publicaties, publieke optredens, artefacten en onderwijs en trainingen. In hoofdstuk acht worden zestien (dertien Nederlandstalige, drie Engelstalige) websites genoemd (8.2) die informatie bieden die voortkomt uit minimaal een van de vier bovengenoemde kennisverspreidingsmethoden.

9.7 Limitaties van het onderzoek

Gezien de tijdspanne waarin dit literatuuronderzoek uitgevoerd moest worden, en de omvang die de scriptie mag hebben, is er mogelijk relevant onderzoek en literatuur niet meegenomen. Ik heb geprobeerd zo volledig mogelijk te zijn en geen literatuur bewust buiten beschouwing gelaten. Daarnaast bleek het onoverkomelijk om bij de onderzoeken naar definities en cognitieve voordelen zowel onderzoeken naar twee- als meertaligheid mee te nemen. Zoals vermeld worden de termen twee- en meertaligheid, zonder het geven van een definitie, in veel onderzoeken als synoniem gebruikt waardoor een onderscheid tussen tweetaligheid en meertaligheid niet mogelijk bleek (3.1). Bij het onderzoek naar de attitude van de politieke partijen tegenover meertaligheid (4.3) is sterk geleund op de eigen interpretatie omdat meertaligheid in geen enkel verkiezingsprogramma vermeld staat. Ten slotte is een belangrijke limitatie van dit onderzoek dat alle aanbevelingen en bevindingen enkel gebaseerd zijn op de wetenschappelijke literatuur en wat beschreven staat in de curricula. Of dit ook daadwerkelijk overeenkomt met de Nederlandse en buitenlandse onderwijspraktijk blijft een open vraag.

10. Conclusie

In dit literatuuronderzoek stond de omgang met talige diversiteit in het Nederlandse onderwijs centraal. Maatschappelijke processen zoals migratie, globalisering en digitalisering zorgen voor een toenemende en steeds beter zichtbare taaldiversiteit in Nederland. De taaldiversiteit zorgt nog steeds voor ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs. Het huidige Nederlandse onderwijscurriculum blijkt onvoldoende in te spelen op deze maatschappelijke ontwikkelingen, in het curriculum is zelfs geen enkele verwijzing naar meertaligheid opgenomen. De meeste recente oproep voor meer aandacht in het onderwijs voor meertaligheid en minder onderwijsongelijkheid is afkomstig van de Koninklijke Nederlandse Akademie der Wetenschappen (KNAW). In het rapport 'Talen voor Nederland' pleit de KNAW naast meer aandacht voor meertaligheid in het onderwijs ook voor de totstandkoming van een nationaal taalbeleid. Gelijktijdig met deze oproep is een aantal instanties bezig met een curriculumherziening onder de naam 'curriculum.nu'.

Dit literatuuronderzoek is gedaan in navolging van de oproep van de KNAW en kan mogelijk een bijdrage leveren aan de curriculumherziening van curriculum.nu. In dit onderzoek is aandacht besteed aan de volgende facetten van meertaligheid:

- De definiëring van meertaligheid en de kenmerken van meertalige personen.
- De ruimte voor meertaligheid in het Nederlandse onderwijs en de Nederlandse maatschappij.
- Redenen waarom er aandacht moet zijn voor meertaligheid in het Nederlandse onderwijs.
- De ruimte voor meertaligheid in het onderwijs in andere talig diverse landen.
- Voorwaarden voor meertalig onderwijs voor docenten, leerlingen en scholen.
- Kennisverspreiding van inzichten uit wetenschappelijke onderzoeken naar meertaligheid.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat wetenschappers geenszins eenduidig zijn over wanneer iemand een meertalig persoon is. Ook blijkt dat de termen twee- en meertaligheid vaak, onterecht, als synoniemen worden gebruikt. De diverse definities zijn in te delen in vier categorieën: origine, competentie, functie en identificatie. De ideale definitie van meertaligheid bevat deze vier elementen. Een persoon is meertalig als de kenmerken van een persoon overeenkomen met minimaal een van de vier elementen.

De Nederlandse maatschappij en de Nederlandse onderwijsonderwijspraktijk lijken niet bepaald open te staan voor meertaligheid in het onderwijs. De meeste leerkrachten en ouders van meertalige leerlingen blijken afwijzend te staan tegenover andere talen in het Nederlandse onderwijs dan de Nederlandse taal. De meeste Nederlandse politieke partijen lijken daar niet per definitie tegen te zijn. Als de partijen overtuigd raken van de volgende feiten dan zouden zij mogelijk voorstander van meertaligheid in het Nederlandse onderwijs zijn:

- De meertaligheid van de leerling kan worden ingezet om het Nederlands beter en sneller te leren.
- Het benutten van meertaligheid sluit aan bij diverse internationale maatschappelijke processen.
- Het benutten van meertaligheid zorgt voor beter onderwijs op maat voor iedere leerling.

De Nederlandse wetgeving blijkt ruimte te bieden voor andere talen dan het Nederlands (meertaligheid) in het Nederlandse onderwijs. Het lijkt zodoende zaak om de Nederlandse

nationale politieke partijen te overtuigen van bovenstaande inzichten en de actoren in het Nederlandse onderwijs van deze inzichten kennis te laten nemen.

Daarnaast moeten zij kennis vernemen van de mogelijke (cognitieve) voordelen van meertaligheid. Hoewel de wetenschappelijke resultaten niet eenduidig zijn, duidt de meerderheid van de evidentie op cognitieve voordelen. Daarnaast blijkt dat het tegen de menselijke natuur in gaat om de meertaligheid van de leerling te verbieden, zoals dat gebeurt in het Nederlandse onderwijs.

Uit deze literatuurstudie blijkt ook dat het ook mogelijk is om (meer) aandacht aan meertaligheid te besteden in het onderwijs. In diverse andere landen die veel internationale immigranten opvangen en/of landen waarin een relatief hoog aantal buitenlandse mensen woont, wordt (vaak) anders omgegaan met talige diversiteit dan in Nederland. Hoewel de onderwijssystemen en onderwijscurricula zeer verschillend zijn, besteden bijna al deze landen meer aandacht aan talige diversiteit dan Nederland. Dit varieert van het recht op moedertaalonderwijs, speciale onderwijsprogramma's en onderwijscurricula tot het inzetten van strategieën om de kennis en vaardigheden die zijn geleerd in de moedertaal toe te passen bij het leren van de taal die gesproken wordt in het nieuwe leefgebied.

Ook zijn in deze scriptie vier pedagogische strategieën besproken die in de Nederlandse onderwijscontext ingezet zouden kunnen worden om de meertaligheid in de klas te benutten. Afhankelijk van het doel van de les en de vaardigheid (lezen, schrijven, spreken, luisteren) die geoefend wordt, lijken de strategieën Translanguaging, Inhoud- en Taakgericht onderwijs, Functioneel veeltalig leren en Talensensibilisering toepasbaar in de Nederlandse onderwijscontext. Daarnaast zijn voorwaarden opgesteld waar rekening mee moet worden gehouden bij het onderwijzen van meertalige leerlingen. Deze voorwaarden hebben betrekking op de docenten, de school, de meertalige leerlingen en de werkvormen voor meertalige leerlingen.

Het internet blijkt een toegankelijke bron om (bovenstaande) inzichten uit dit onderzoek en andere onderzoeken naar meertaligheid te verspreiden in de Nederlandse onderwijscontext. Er is een overzicht gemaakt van websites die inzichten uit wetenschappelijk onderzoek verspreiden en/of men op de hoogte houdt van onderzoeksprojecten, lezingen en bijeenkomsten met betrekking tot meertaligheid.

Op basis van dit uitgebreid onderzoek naar allerlei facetten die gerelateerd zijn aan meertaligheid zijn aanbevelingen geformuleerd. Deze aanbevelingen kunnen mogelijk bijdragen aan de totstandkoming van een nationaal taalbeleid en/of het nieuwe Nederlandse onderwijscurriculum (z.o.z.).

11. Aanbevelingen

Uit het literatuuronderzoek komen een aantal aanbevelingen naar voren. Onderstaand zijn deze aanbevelingen gecategoriseerd en opgesomd.

Aanbevelingen voor de herziening van het Nederlandse onderwijscurriculum:

- Het Nederlandse onderwijscurriculum, als afspiegeling van de sociale, economische en politieke context in Nederland, zou meertaligheid moeten uitdragen als een bron om de Nederlandse taal sneller te leren, de meertaligheid in Nederland moeten toestaan om mee te gaan met de (hedendaagse) internationale ontwikkelingen en moeten uitdragen dat meertaligheid een belangrijk element vormt bij het aanbieden van passend onderwijs voor iedereen in Nederland.
- Er moet geen financiering komen voor leerlingen die een andere thuistaal hebben dan het Nederlands. Dit zou ervoor zorgen dat zij een bepaalde boodschap meekrijgen die een negatieve uitwerking heeft op hun schoolprestaties.
- Op lokaal/gemeentelijk niveau moet er een schoolbeleid gemaakt worden met betrekking tot meertaligheid, moeten er taalscholen komen en er moet meer steun komen voor meertalige opvoeders. Zo kan er rekening gehouden worden met de context waarin de school zich bevindt.
- Het instructiebeleid in onderdompelingsprogramma's wordt gedomineerd door eentalige instructieprincipes die niet ondersteund worden door empirische evidentie, inconsistent zijn met hoe mensen leren en hoe de hersenen van eentaligen en tweetaligen werken. Daarnaast worden mogelijke cognitieve voordelen misgelopen. Het lijkt dus verstandig om van het taalbadmodel, dat dominant is in Nederland, af te stappen.
- Meertaligheid moet zo vroeg mogelijk een plaats krijgen in het Nederlandse onderwijscurriculum. Dit kan bijvoorbeeld door de voormalige deelvaardigheid taalbeschouwing te herintroduceren. De moedertalen van etnische minderheden zouden een plaats moeten krijgen in het Nederlandse onderwijs, waar mogelijk als instructietaal.
- De Nederlandse Gebarentaal (NGT) moet, net als de dialecten, worden gezien als volwaardig onderdeel van het talenrepertoire van meertalige leerlingen.
- Er moet een professionalisering plaatsvinden van de leerkrachten. Zij missen kennis over belangrijke aspecten van meertaligheid.
- In het nationale onderwijsbeleid moet duidelijk naar voren komen dat het toestaan van de moedertaal aan meertalige leerlingen mogelijke cognitieve voordelen biedt en dat deze tolerantie tegenover verschillende talen en kennismaking met verschillende talen ook voordelen biedt voor eentalige leerlingen.
- Curriculumvernieuwing komt niet van de grond zolang de manier van toetsen en examineren niet wordt aangepast.
- Het taalaanbod in de media dient te worden uitgebreid.
- De digitalisering maakt het mogelijk om de aanwezigheid van verschillende talen in de klas beter te benutten en om lesmaterialen aan te reiken aan docenten.

Aanbevelingen voor de school(leiding):

- De school moet een taalrijke en taaltolerante omgeving zijn.

Aanbevelingen voor docenten:

- Meertaligheid moet door docenten worden gezien als een verrijking en uitdaging in de klas.

- Veel onderzoekers stellen dat leerkrachten de pedagogische en didactische kennis missen om de meertaligheid in hun klas te kunnen benutten. Om deze kenniskloof te verminderen moeten zij bijscholingscursussen volgen. Zij zouden, minimaal, kennis moeten hebben van de talige en culturele achtergronden van de leerling, inzicht moeten hebben in taalverschillen, kennis hebben over het taalverwervingsproces, kennis hebben van het onderscheid tussen dagelijks taalgebruik (BICS) en academisch taalgebruik (CALP) en kennis hebben van een aantal sociolinguïstische principes.
- Om transfer van vaardigheden die zijn geleerd mogelijk te maken, moeten de leerlingen hun moedertaal op een hoog niveau beheersen. Aandacht voor de moedertaal van leerlingen is zodoende een vereiste om al hun kennis en vaardigheden te kunnen benutten.
- Er moet rekening worden gehouden met de hoeveelheid blootstelling die de leerlingen aan de talen in hun repertoire verkrijgen.
- De motivatie van de leerlingen moet hoog zijn. Zij moeten de taal interessant vinden, uitgedaagd worden en het moet de leerlingen wat opleveren.
- Er moet rekening worden gehouden met de leeftijd van de persoon die een nieuwe taal leert. Hier moeten de manier van instructie en verwachtingen van de leerling op korte en lange termijn op afgestemd zijn.
- Houd rekening met de verschillende soorten meertaligheid die bestaan en mogelijk leiden tot verschillende soorten fouten.

Aanbevelingen voor werkvormen:

- De werkvormen moeten transfer van kennis en vaardigheden van de moedertaal naar het Nederlands mogelijk maken.
- In overeenstemming met de buitenlandse onderwijscurricula kunnen de werkvormen het best vertrekken vanuit een functioneel perspectief
- De werkvormen moeten interactie mogelijk maken. Hierbij gaat het om interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerling en leerkracht.
- Bij het opstellen van de werkvormen moet rekening worden gehouden met (mogelijke) culturele verschillen.
- De werkvormen moeten zowel op een visuele als op een auditieve manier aangeboden en uitgevoerd kunnen worden.
- De werkvormen moeten adaptief zijn en differentiatie mogelijk maken.
- De werkvormen moeten geïntegreerd aangeboden kunnen worden.

12. Literatuurlijst

50PLUS (2017). *Verkiezingsprogramma 2017-2013: Omdat ouderen het niet meer pikken*. Den Haag: 50PLUS-partij.

Aarts, R., Demir, S., Kurvers, J., Henrichs, L., & Laghzaoui, M. (2006). Ontluikende Schooltaalvaardigheid in Interacties Tussen Moeders en Driejarigen: Op zoek naar schooltaalkenmerken in Nederlandse, Berber en Turkse gezinnen. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 76(1), 21-38.

Abedi, J. (2003). *Impact of Student Language Background on Content-Based Performance: Analyses of Extant Data. CSE Report*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing.

Abutalebi, J., Della Rosa, P. A., Green, D. W., Hernandez, M., Scifo, P., Keim, R. & Costa, A. (2012). Bilingualism tunes the anterior cingulate cortex for conflict monitoring. *Cerebral Cortex*, 22, 2076–2086.

Adekunle, M. A. (1972). Multilingualism and language function in Nigeria. *African studies review*, 15(2), 185-207.

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.

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., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378.

Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Ethnic school segregation and self-esteem: The role of teacher–pupil relationships. *Urban Education*, 47(6), 1135-1159.

Agirdag, O., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2013). ‘School Segregation and Math Achievement: A Mixed-method Study on the Role of Self-fulfilling Prophecies’. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50.

Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 449-464.

Agirdag, O., Jordens, K., & Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian primary schools: Teacher beliefs versus effective consequences. *Bilig*, 70, 7-28.

Agirdag, O. (2015). Onderwijs, minderheden en meertaligheid. *Tijdschrift voor Sociologie*, 36(1), 45-50.

- Agirdag, O. (2015). *Scholen in de meertalige stad. Niet elke taal is gelijk*. Leuven: Koninklijke Universiteit Leuven.
- Agirdag, O. & Kambel, E. (2018). *Meertaligheid & Onderwijs*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A. K. & Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), 1938-1944.
- Alshaer, A. I. (2007). *Education for all programmes in the Kingdom of Saudi Arabia: Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it?*. Parijs: UNESCO.
- Ameel, E., Storms, G., Malt, B. C., & Sloman, S. A. (2005). How bilinguals solve the naming problem. *Journal of memory and language*, 53(1), 60-80.
- Anton, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 42(3), 576-598.
- Appel, R. (1984) *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Appel, R. & Kuiken, F. (2006a). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Appel, R. & Kuiken, F. (2006b) Nederlands als tweede taal. Geschiedenis van een jong vakgebied. In: J. Coenen & M. Hoefnagel (red.) *Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken*. Cd-rom. Amsterdam: WAP.
- Auer, P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International journal of bilingualism*, 3(4), 309-332.
- Avermaet, P. van, (2009). Fortress Europe. *Language policy regimes for immigration and citizenship*. In: G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (eds.). *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Amsterdam: John Benjamins.
- Avermaet, P. van, (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6-10.
- Avermaet, P. van, Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Craen, P. van de, Houtte, M. van, De Backer, F., Mertens, C., Biesen, L. van & Hulle, E. van. (2016). *MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. Leuven: Koninklijke Universiteit Leuven.
- Avoird, T. van der, Bontje, D., Broeder, P., Extra, G., & Peys, N. (2000). *Meertaligheid in Den Haag: De status van allochtone talen thuis en op school*. Utrecht/Tilburg: Sardes/Babylon.

- Badzakova-Trajkov, G., Kirk, I. J., & Waldie, K. E. (2008). Dual-task performance in late proficient bilinguals. *Laterality*, 13(3), 201-216.
- Bain, B. (1974). Bilingualism and cognition: Toward a general theory. In: S. T. Carey (Ed.), *Bilingualism, biculturalism, and education Proceedings from the Conference at College Universitaire Saint Jean* (pp. 119-128). Edmonton: The University of Alberta.
- Bain, B. (1975). Toward an integration of Piaget and Vygotsky: Bilingual considerations. *Linguistics*, 16, 5-20.
- Baker, C., & Sienkewicz, A. (2000). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balint A (1983) Observation in a case of polyglot aphasia. In: Paradis M. (ed.). *Readings on aphasia in bilinguals and polyglots* (pp. 169-175). Montreal: Didier.
- Barke, E. M., & Williams, D. P. (1938). A further study of the comparative intelligence of children in certain bilingual and monoglot schools in South Wales. *British Journal of Educational Psychology*, 8(1), 63-77.
- Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 277-293.
- Beardsmore, H.B. (1987). Macrological and Micrological problems in the study of multilingual and multicultural education. In: Blanc, M. & Hamers, J. (Eds.). *Theoretical and methodological issues in the study of languages/dialects in contact at macro- and micro-logical levels of analysis* (pp.174-190). Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
- Beetsma, D. (2002). *Trilingual primary education in Europe*. Ljouwert: Fryske Akademie.
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013). *Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wetenschapsprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar*. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en onderwijsevaluatie van de Koninklijke Universiteit Leuven.
- Bello L, Acerbi F, Giussani G, Baratta P, Taccone P, Songa V, Fava M, Stocchetti N, Papagno C, Gaini SM (2006) Intraoperative language localization in multilingual patients with gliomas. *Neurosurgery*, 59, 115–125
- Bennis, H. (2003). *Hoeveel talen telt het Nederlands? Over taalvariatie en taalbeleid*. Amsterdam: KNAW.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009- 1018.

Berg, M. J. M. (2000). *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig: werkdocument bij het advies Dereguleren met beleid, studie naar effecten van deregulering en autonomievergroting*. Den Haag: Onderwijsraad.

Bergmann, C., Nota, A., Sprenger, S. A., & Schmid, M. S. (2016). L2 immersion causes non-native-like L1 pronunciation in German attriters. *Journal of Phonetics*, 58, 71-86.

Bernaus, M., Masgoret, A. M., Gardner, R. C., & Reyes, E. (2004). Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-89.

Bialystok, E. (1986). Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(1), 13-32.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystok, E., Craik, F. I., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., & Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. *NeuroImage*, 24(1), 40-49.

Bialystok, E. (2008). Consequences of bilingualism for cognitive development. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 417-432.

Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International journal of bilingual education and bilingualism*. 1-14.

Bialystok, E., Craik, F. I., & Ryan, J. (2006). Executive control in a modified antisaccade task: Effects of aging and bilingualism. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(6), 1341-1354.

Bialystok, E., Craik, F. I., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464.

Bialystok, E., Craik, F., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 34(4), 859-873.

Bialystok, E., & Feng, X. (2009). Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain and language*, 109(2-3), 93-100.

Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition*, 112(3), 494-500.

Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229-235.

Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 240-250.

- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 1-14.
- Blom, E., Küntay, A. C., Messer, M., Verhagen, J., & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children. *Journal of experimental child psychology*, 128, 105-119.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). *The diversity debate*. Londen: Routledge.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy: Writing, identity and voice in Central Africa*. Abingdon: Routledge.
- Blommaert, J. & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs en samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Antwerpen: Epo.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Boendermaker, C. & Helsloot, K. (2017). Elk kind heeft zijn eigen taal nodig: De thuistaal in de klas. *Jeugd in school en wereld (JSW)*, 2(10), 18-21.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2013). Het taalonderwijs Nederlands onderzocht. *Tijdschrift Taal voor opleiders en begeleiders*, 4(6), 40-51.
- Bouma, A. (2010). Intelligentie en creativiteit: een kwestie van hemisferische specialisatie en netwerken. In: Braak, J. van, Bartels, J., Dibbets, J. & Wildevuur, C. (Eds.). *Lateralisatie en cognitie. Biologische en culturele aspecten van hersenfuncties*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Bowie, R. L., & Bond, C. L. (1994). Influencing future teachers' attitudes toward Black English: Are we making a difference? *Journal of Teacher Education*, 45(2), 112-118.
- Broeder, P., & Extra, G. (1995). *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Branden, K. van den (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. R. (2000). Technology to support learning. *How people learn: Brain, mind, experience*, 206-230.
- Briellmann, R. S., Saling, M. M., Connell, A. B., Waites, A. B., Abbott, D. F., & Jackson, G. D. (2004). A high-field functional MRI study of quadri-lingual subjects. *Brain and language*, 89(3), 531-542.
- Broeder, P. & Stokmans, M. (2011). De meertalige en multiculturele klas. Een vloek of een uitdaging voor docenten? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 84/85, 9-19.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*. Baden-Württemberg: Landeszentrale für politische Bildung.

- Bundesministerium für Bildung (2016). *Education in Austria*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education.
- Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental science*, 11(2), 282-298.
- Canagarajah, S. (2006). The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College composition and communication*, 586-619.
- Canagarajah, S. (2011a). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Canagarajah, S. (2011b). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2, 1-28.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lörincz, I., Meissner, F. J. & Noguerol, A. (2012). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe.
- Carrow, S. M. A. (1957). Linguistic functioning of bilingual and monolingual children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 22, 371-380.
- Catala, M., Fontaine, B., & Rancurel, G. (1994). Alphabetical paragnathia in a limited middle cerebral artery stroke. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 57(5), 649-651.
- CBS (1999). *Allochtonen in Nederland 1999*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2014). *Bevolkingsprognose 2014-2060: Groei door migratie*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2015). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2016). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2003). Why investigate the multilingual lexicon? *The multilingual lexicon*, 1-9. Dordrecht: Springer.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2010). The diversity of multilingualism in education. *International Journal of the sociology of language*, 2010(205), 37-53.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2012). Language policy in education: Additional languages. *The Cambridge handbook of language policy*, 301-319.

- Chang, C. B. (2013). A novelty effect in phonetic drift of the native language. *Journal of Phonetics*, 41(6), 520-533.
- Chertkow, H., Whitehead, V., Phillips, N., Wolfson, C., Atherton, J., & Bergman, H. (2010). Multilingualism (but not always bilingualism) delays the onset of Alzheimer disease: evidence from a bilingual community. *Alzheimer Disease & Associated Disorders*, 24(2), 118-125.
- Christen Unie. (2017). *Hoopvol Realistisch Voorstellen voor een samenleving met toekomst: Verkiezingsprogramma 2017-2021*. Amersfoort: Christen Unie.
- Christen-democratisch Appel (CDA). (2017). *Keuzes voor een beter Nederland: Verkiezingsprogramma 2017-2021*. Den Haag: Christen-democratisch Appel (CDA).
- Christensen, G., & Stanat, P. (2007). *Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed*. Nijmegen/ Gütersloh: The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung.
- Clycq, N. (2015). Diversiteit in het onderwijs: probleem of meerwaarde? *Welwijs*, 25(4), 15-18.
- Clyne, M., Hunt, C. R., & Isaakidis, T. (2004). Learning a community language as a third language. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 33-52.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2014). *Creating dual language schools for a transformed world: Administrators speak*. New Mexico: Fuente Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Abington: Routledge.
- Corsi-Bunker, A. (2015). *Guide to the education system in the United States*. Minnesota: University of Minnesota,
- Costa, A., Hernández, M., & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106(1), 59-86.
- Council of Europe (2000). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Covington, A. (1975). Teacher's attitudes toward Black English: Effects on student achievement. *Ebonics: the true language of Black folks*, 40-54.
- Craats, I. van de. (2004). Eigen taal in NT2-les? *LES*, 131, 19-21.
- Craen, P. van de, Ceuleers, E., Lochtman, K., Allain, L. & K. Mondt (2007a). An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels. In: C. Dalton-Puffer & U. Smit (ed.). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 253-274). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Craen, P. van de, Ceuleers, E. & Mondt, K. (2007b). Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. In: D. Marsh & D. Wolff (Eds.). *Diverse Contexts – Diverse Goals. CLIL in Europe* (pp. 185-200). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Craik, F. I., Bialystok, E., & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(19), 1726-1729.

Crane, P. K., Gruhl, J. C., Erosheva, E. A., Gibbons, L. E., McCurry, S. M., Rhoads, K. & White, L. (2010). Use of spoken and written Japanese did not protect Japanese-American men from cognitive decline in late life. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65(6), 654-666.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.

Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. In M. Paradis (Ed.). *The Fourth Lacus Forum 1977* (pp. 29-40). Columbia, S C: Hornbeam Press.

Cummins, J. (1981). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *Nabe Journal*, 5(3), 31-45.

Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. (pp. 34-47). Japan: Katoh Gakuen.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Bristol: Multilingual Matters.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandu, P. & Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational leadership*, 63(1), 38-43

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: B. Street & N.H. Hornberger. (Eds.). *Encyclopedia of language and education* (pp. 71-83). New York: Springer.

Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL quarterly*, 43(2), 317-321.

Cummins, J. (2011). Literacy engagement. *The Reading Teacher*, 65(2), 142-146.

D66. (2016). *Verkiezingsprogramma 2017-2021*. Den Haag: D66.

- Dalton-Puffer, C. (2008). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. Wenen: Universiteit van Wenen.
- Darcy, N. J. (1953). A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 82, 21-57.
- Dedic, S. (1926). Zur Aphasie Frage. *Zeitschrift fuer die gesamte Neurologie Psychiatrie*, 106: 208–213.
- Dehaene, S. (1999). Fitting two languages into one brain. *Brain*, 122(12), 2207-2208.
- Delarue, S. (2018). 10 cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving. *Fons*, 3(2), 42-44.
- DENK. (2017). *Denkend aan Nederland: Verkiezingsprogramma DENK 2017-2021*. Rotterdam: DENK.
- Department for Education. (2013). *The National Curriculum in England: Framework document for consultation*. London: CROWN.
- Dewaele, J. M., & Furnham, A. (1999). Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, 49(3), 509-544.
- Dewaele, J. M. (2005). Sociodemographic, psychological and politicocultural correlates in Flemish students' attitudes towards French and English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(2), 118-137.
- Dijkstra, T., Grainger, J., & Van Heuven, W. J. (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and language*, 41(4), 496-518.
- Dijkstra, T. (2005). Bilingual visual word recognition and lexical access. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 179-201.
- Di Pietro, R. J. (1970). *The discovery of universals in multilingualism*. Georgetown: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. Washington: National Academy Press.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.

- Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. *Motivation and second language acquisition*, 23, 399-432.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1), 3-32.
- Doyle, A. B., Champagne, M., & Segalowitz, N. (1977). *Some Issues in the Assessment of Linguistic Consequence of Early Bilingualism*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Driessen, G., K. de Bot & P. Jungbluth (1989) *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Nijmegen: ITS/ITT.
- Dronkers, J., & Kerkhoff, A. (1990). Sociaal milieu, taalvaardigheid en schoolsucces bij allochtonen, dialect- en standaardtaalsprekers. *Sociologische Gids*, 37(5), 304-319.
- Drooge, L. van, & Vandeberg, R. (2011). *Waardevol: indicatoren voor valorisatie*. Den Haag: Rathenau Instituut.
- Duarte, J. (2011). *Bilingual language proficiency: A comparative study*. Münster: Waxmann Verlag.
- Duarte, J., & Pereira, D. (2011). Didactical and School Organizational Approaches in Bilingual Schools: The Cases of Portuguese-Creole in Lisbon and Portuguese-German in Hamburg. *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching*, 319-338.
- Duarte, J., & Gogolin, I. (2013). *Linguistic superdiversity in urban areas: Research approaches*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloophanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Dussias, P. E., & Sagarra, N. (2007). The effect of exposure on syntactic parsing in Spanish–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 101-116.
- Dussias, P. E., & Scaltz, T. R. C. (2008). Spanish–English L2 speakers’ use of subcategorization bias information in the resolution of temporary ambiguity during second language reading. *Acta psychologica*, 128(3), 501-513.
- Duursma, E. (2011). Vaders en voorlezen. *Pedagogiek*, 31(1), 29-52.
- Duyck, W., Van Assche, E., Drieghe, D., & Hartsuiker, R. J. (2007). Visual word recognition by bilinguals in a sentence context: Evidence for nonselective lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33(4), 663.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Abingdon: Routledge.
- Elbers, E. (2013). Taal- en vakonderwijs in het beroepsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 14-27.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Elk, R. van, Lanser, D. & Veldhuizen, S. van, (2011). *Onderwijsbeleid in Nederland; de kwantificering van effecten*. Den Haag: CPB.
- Els, T. van, (1990). *Horizon taal: nationaal actieprogramma moderne vreemde talen: nota van aanbevelingen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Engel de Abreu, Pascale M. J. (2011). Working memory in multilingual children: Is there a bilingual effect? *Memory*, 19(5), 529-537.
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current directions in psychological science*, 11(1), 19-23.
- Ervin, S. M. (1961). Semantic shift in bilingualism. *The American journal of psychology*, 74(2), 233-241.
- Europese Commissie. (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism*. Brussel: Europese Commissie.
- Eurydice, The Information Network on Education in Europe (2001) Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems: facts and figures: 2000-01 annual report. Brussels: Eurydice.
- Extra, G., Aarts, R., Van der Avoird, T., Broeder, P., & Yağmur, K. (2002). *De andere talen van Nederland: Thuis en op School*. Bussum: Coutinho.
- Extra, G., & Gorter, D. (2008). *Multilingual Europe: facts and policies*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Feng, X. (2008). *Working memory and bilingualism: An investigation of executive control and processing speed*. Michigan: ProQuest.
- Fernandez, R. M., & Nielsen, F. (1986). Bilingualism and Hispanic scholastic achievement: Some baseline results. *Social Science Research*, 15(1), 43-70.
- Fishman, J. A., & Terry, C. (1969). The validity of census data on bilingualism in a Puerto Rican neighborhood. *American sociological review*, 636-650.
- Fogelquist, D. F. (1950). The bilingualism of Paraguay. *Hispania*, 33(1), 23-27.
- Forum voor Democratie (FVD). (2017). *Verkiezingsprogramma 2017-2021*. Den Haag: Forum voor Democratie (FVD).
- Francis, D. J., Lesaux, N., & August, D. (2006). Language of instruction. *Developing literacy in second-language learners*, 365-413.

- Frijns, C., Sierens, S., Van Gorp, K., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Devlieger, M. (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext*. Leuven/ Gent: Koninklijke Universiteit Leuven/Gent.
- Frith, C. D., Friston, K. J., Liddle, P. F., & Frackowiak, R. S. J. (1991). A PET study of word finding. *Neuropsychologia*, 29(12), 1137-1148.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Galambos, S. (1982). *The development of metalinguistic awareness in bilingual and monolingual children*. Boston: Boston University.
- Garbin, G., Sanjuan, A., Forn, C., Bustamante, J. C., Rodríguez-Pujadas, A., Belloch, V., Hernández, A., Costa, A. & Ávila, C. (2010). Bridging language and attention: Brain basis of the impact of bilingualism on cognitive control. *Neuroimage*, 53(4), 1272-1278.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *Social justice through multilingual education*, 140-158.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and education. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 63-77). London: Palgrave Macmillan.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43(2), 157-194.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1998). Specificity of affective variables and the trait/state conceptualization of motivation in second language acquisition. *Social psychological perspectives on second language learning*, 4, 31.
- Gelder, F. van, & Visser, S. (2005). Van misverstand tot meertaligheid. Een onderzoek in het kleuteronderwijs van de stad Groningen. Groningen: *Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie van de Rijksuniversiteit Groningen*.
- Genesee, F. (1976). The Suitability of Immersion Programs for all Children. *Canadian Modern Language Review*, 32(5), 494-515.
- Genesee, F. (2003). Rethinking bilingual acquisition. In: Dewaele, J.-M.; Housen, A.; Wei, L. (eds.). *Bilingualism: Beyond Basic Principles* (pp. 204-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (2006). Conclusions and future directions. *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*, 223-234.
- Genesee, F., & Fortune, T. W. (2014). Bilingual education and at-risk students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 196-209.

Geyer, F. (2009). The educational system in Luxembourg: CEPS Special Report/Semptember 2009. Brussel: Centre for European Policy Studies (CEPS).

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom* (Vol. 428). Portsmouth, NH: Heinemann.

Giussani, C., Roux, F. E., Lubrano, V., Gaini, S. M., & Bello, L. (2007). Review of language organisation in bilingual patients: what can we learn from direct brain mapping?. *Acta Neurochirurgica*, 149(11), 1109-1116.

Goddard, H. H. (1910). A Measuring Scale for Intelligence. *Training School*, 6, 146-154.

Godley, A. J., Sweetland, J., Wheeler, R. S., Minnici, A., & Carpenter, B. D. (2006). Preparing teachers for dialectally diverse classrooms. *Educational Researcher*, 35(8), 30-37.

Gold, B. T., Kim, C., Johnson, N. F., Kryscio, R. J., & Smith, C. D. (2013). Lifelong bilingualism maintains neural efficiency for cognitive control in aging. *Journal of Neuroscience*, 33(2), 387-396.

Goldenberg, C., & Neuman, S. B. (2008). Improving achievement for English language learners. Educating the other America: Top experts tackle poverty, literacy, and achievement in our schools, *Children, Youth & Environments*, 5(2), 139-162.

Golestani, N., Alario, F. X., Meriaux, S., Le Bihan, D., Dehaene, S., and Pallier, C. (2006). Syntax production in bilinguals. *Neuropsychologia* 44, 1029–1040.

Gollan, T. H., Montoya, R. I., Cera, C., & Sandoval, T. C. (2008). More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of memory and language*, 58(3), 787-814.

Gollan, T. H., Sandoval, T., & Salmon, D. P. (2011). Cross-language intrusion errors in aging bilinguals reveal the link between executive control and language selection. *Psychological Science*, 22(9), 1155-1164.

Goodman, K. S., & Buck, C. (1973). Dialect barriers to reading comprehension revisited. *The Reading Teacher*, 27(1), 6-12.

Gordon, R. G. (2005). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas TX: SIL International.

Gove, P.B. (1961). *Webster's Third New International Dictionary*. Londen: George Bell & Sons.

Government of Ireland (1999). *Primary School Curriculum*. Dublin: Stationery Office.

Government of the Republic Estonia. (2014a). *National curriculum for basic schools*. Tallinn, Toompea: Government of the Republic Estonia.

Government of the Republic Estonia. (2014b). *National curriculum for upper secondary schools*. Tallinn, Toompea: Government of the Republic Estonia.

- Graham, R. S. (1956). Widespread bilingualism and the creative writer. *Word*, 12(3), 369-381.
- Greene, J. P. (1998). *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. Claremont, CA: Tomas Rivera Policy Institute.
- Groenez, S., Van den Brande, I., & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs*. Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt.
- GroenLinks. (2017). *Tijd voor verandering: Verkiezingsprogramma GroenLinks 2017-2021*. Den Haag: GroenLinks.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.
- Gueudet, G., Bueno-Ravel, L., Modeste, S., & Trouche, L. (2017). *Curriculum in France: A nationale frame in transition*. Lyon: French Institute of Education.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading research quarterly*, 43(2), 148-164.
- Hacquebord, H. (2004). Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(2), 17-28.
- Hajer, M. (2005). Taalgericht vakonderwijs: Tijd voor een nieuw vijfjarenplan. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(1), 3-11.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M. & Spee, I. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten: keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers.
- Hakuta, K. & Mostafapour, E.F. (1996). Perspectives from the history and politics of bilingualism and bilingual education in het United States. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 38-50). New York: Cambridge University Press.
- Harris, C. W. (1948). An exploration of language skill patterns. *Journal of Educational Psychology*, 32, 351-64.
- Haugen, E. I. (1953). *The Norwegian language in America: The bilingual community*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Heek, F. (1968). *Het verborgen talent: milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Amsterdam: Boom Koninklijke Uitgevers.

- Heij, K. (2014). 'We toetsen te veel en doen te weinig met de resultaten' – Interview met Karen Heij, directeur Bureau ICE. *Toets!*, 1, 6-9.
- Heij, K. (2015). Waar ligt de cesuur? Een masterclass. *Toets!*, 4, 24-29.
- Helsloot, K. (2008). *Wat is Taaltrotters, en hoe het te gebruiken op school?* Amsterdam: Stichting Studio Taalwetenschap.
- Helvert, K. van, & Kroon, J. W. M. (1989). *Basisvorming meertaligheid*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Helvert, K. van, & Vallen, T. (2002). Taal en (taal) onderwijs in Nederland als immigratiesamenleving: De WRR-visie gewogen. *Migrantenstudies*, 18(2), 115-122.
- Hesson, S., Seltzer, K., & Woodley, H. H. (2014). *Translanguaging in curriculum and instruction: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB.
- Heyerick, L. (2008). De thuistaal van allochtone leerlingen als hefboom voor gelijke onderwijskansen. *Ethiek & Maatschappij*, 11(3), 102-112.
- Higby, E., Kim, J., & Obler, L. K. (2013). Multilingualism and the Brain. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 68-101.
- Hinshelwood J (1902) Four cases of word-blindness. *Lancet*, 1, 358–363
- Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem-Antwerpen: EPO.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornberger, N. H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hornby, P. A. (1977). *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press.
- Horner, B., Lu, M. Z., Royster, J. J., & Trimbur, J. (2011). Language difference in writing: Toward a translangual approach. *College English*, 73(3), 303-321.
- Horner, K. (2009). Language policy mechanisms and social practices in multilingual Luxembourg. *Language Problems and Language Planning*, 33(2), 101-111.
- Houtte, M. van, (2011). „So where's the teacher in school effects research?: the impact of teacher's beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education“. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet & M. Van Houtte (Ed.). *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). Londen: Routledge.
- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Ianco-Worrall, A. D. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43, 1390-1400.
- International Bureau of Education (2001). *The Development of Education: National Report of Cyprus by The Ministry of Education and Culture*. Nicosia: The Ministry of Education and Culture.
- Ivanova, I., & Costa, A. (2008). Does bilingualism hamper lexical access in speech production? *Acta psychologica*, 127(2), 277-288.
- Jacobs, D. (2009). *De sociale lift blij steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Jacobs, D., & Rea, a. (2011). *Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Jaspaert K., Frijns C. (2017). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Tiel: LannooCampus.
- Jensen, J. V. (1962). Effects of childhood bilingualism. *Elementary English*, 39(2), 132-143.
- Johnson, K. R. (1971). Teacher's attitude toward the nonstandard negro dialect—let's change it. *Elementary English*, 48(2), 176-184.
- Jonckheere, S. (2011). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal*, 2(3). 34-41.
- Jones, W. R. (1959). *Bilingualism and intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.
- Jong, J. de, (2012). Diagnostiek van taalstoornissen bij kinderen in een tweetalige context. *Logopedie-Vlaamse Vereniging voor Logopedisten*, 25(6), 32-39.
- Jonkman, R., & Riemersma, A. (2015). De heterogene taalsituatie en het meertalig onderwijs in Friesland. *Levende Talen Magazine*, 102(7), 20-24.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176.
- Julien, M. M. R. (2011). Spontane taalanalyse bij meertalige kinderen; alternatief voor, of aanvullend op genormeerde taaltesten?. *Stem-, Spraak-en Taalpathologie*, 15(2), 104-114.
- Kantola, L., & van Gompel, R. P. (2011). Between-and within-language priming is the same: Evidence for shared bilingual syntactic representations. *Memory & Cognition*, 39(2), 276-290.
- Kavé, G., Eyal, N., Shorek, A., & Cohen-Mansfield, J. (2008). Multilingualism and cognitive state in the oldest old. *Psychology and aging*, 23(1), 70-78.
- Kittell, J. E. (1959). Bilingualism and language: Non-language intelligence scores of third-grade children. *The Journal of Educational Research*, 52(7), 263-268.

- Klein, D., Milner, B., Zatorre, R. J., Meyer, E., and Evans, A. C. (1995). The neural substrates underlying word generation – a bilingual functional-imaging study. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.*, *92*, 2899–2903.
- Klein, D. (2003). A positron emission tomography study of presurgical language mapping in a bilingual patient with a left posterior temporal cavernous angioma. *Journal of Neurolinguistics*, *16*(4-5), 417-427.
- KNAW (2018). *Talen voor Nederland*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Knecht, S., Deppe, M., Dräger, B., Bobe, L., Lohmann, H., Ringelstein, E. B., & Henningsen, H. (2000). Language lateralization in healthy right-handers. *Brain*, *123*(1), 74-81.
- Köpke, B., & Signorelli, T. M. (2012). Methodological aspects of working memory assessment in simultaneous interpreters. *International Journal of Bilingualism*, *16*(2), 183-197.
- Kousaie, S., & Phillips, N. A. (2012). Ageing and bilingualism: Absence of a “bilingual advantage” in Stroop interference in a nonimmigrant sample. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *65*(2), 356-369.
- Krashen, S., & McField, G. (2005). What works? Reviewing the latest evidence on bilingual education. *Language Learner*, *1*(2), 7–10.
- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL quarterly*, 573-582.
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bogulski, C. A., & Kroff, J. R. V. (2012). Juggling two languages in one mind: What bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. In: Bower, G.H. (ed.). *Psychology of learning and motivation* (pp. 229-262). New York: Elsevier.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, *25*(5), 497-514.
- Kroll, J. F., Bobb, S. C., & Hoshino, N. (2014). Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(3), 159-163.
- Kroon, S. (2000). Language policy development in multilingual societies. In: M. Den Elt. & T. van der Meer (Eds.). *Nationalities and education: Perspectives in policy-making in Russia and the Netherlands: Issues and methods in language policy and school-parents relationships* (pp. 15-38). Utrecht: Sardes.
- Lambert, W.E. (1984). *An overview of issues in immersion education: A Collection for United States Educators*. Sacramento: California State Department of Education.
- Laurie, S. S. (1890). *Lectures on language and linguistic method in the school*. Oxford: Oxford University Press.

- Lecocq, K., Mousty, Ph., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J. & Alegria, J. (2004). *Evaluation des programmes d'immersion en communauté française: une étude longitudinale comparative du développement des compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais*. Brussel: Université Libre de Bruxelles.
- Lee, P. (1996). Cognitive development in bilingual children: A case for bilingual instruction in early childhood education. *Bilingual Research Journal*, 20(3-4), 499-522.
- Lee, V. E. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects. *Educational psychologist*, 35(2), 125-141.
- Lehtonen, M., Hulten, A., Rodriguez-Fornells, A., Cunillera, T., Tuomainen, J., & Laine, M. (2012). Differences in word recognition between early bilinguals and monolinguals: Behavioral and ERP evidence. *Neuropsychologia*, 50, 1362–1371.
- Leloux, M., Hoeboer, E., & Rooij, A. (2013). Valorisatie: De keuze van exploitatiestrategie. *Thema*, 1-13.
- Leopold, W. K. (1939). *Speech development of a bilingual child*. Evanston: Northwestern University Press.
- Leopold, W. F. (1949). Original invention in infant language. In *Symposium: A Quarterly Journal in Modern Literatures* (pp. 66-75). Didcot: Taylor & Francis Group.
- Lichtman, K. (2013) Developmental Comparisons of Implicit and Explicit Language Learning. *Language Acquisition*, 20 (2), 93 – 108.
- Liedtke, W. W., & Nelson, L. D. (1968). Concept formation and bilingualism. *Alberta Journal of Educational Research*, 14, 225- 232.
- Light, R. (1972). On language arts and minority group children. In: R.D. Abrahams & R.C. Torike (Eds.). *Language and cultural diversity in American education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K., & Block, N. (2010). Achievement in predominantly low SES/Hispanic dual language schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 43-60.
- Lindholm-Leary, K., & Genesee, F. (2014). Student outcomes in one-way, two-way, and indigenous language immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 165-180.
- Lochtman, K. (2007a). Die mündliche Fehlerkorrektur in CLIL und im traditionellen Fremdsprachenunterricht: ein Vergleich. In: C. Dalton-Puffer & U. Smit (eds.). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 119-138). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lochtman, K. (2007b). Het verbeteren van taalfouten in de vreemdetaalklas: wie, wat en hoe? In: L. Van Looy, M. Coninx, M. & K. Lochtman (eds.). *Onderwijsonderzoek: redelijk eigenzinnig* (pp. 163-178). Brussel: VUBPRESS.

Lochtman, K., Van de Craen, P., & Ceuleers, E. (2007). Meertalig onderwijs is beter onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(4), 49-54.

Lucas, T., & Katz, A. (1994). Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students. *Tesol Quarterly*, 28(3), 537-561.

Maarse, J. & Boerboom, H. (2017). Ex-vluchtelingenkinderen op jouw school: Werk aan een goede start. *Didactiek*. 1-6.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.

MacIntyre, A. (1999). *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues*. Chicago: Open Court Publishing Company.

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance—a psychological overview. *Journal of social issues*, 23(2), 58-77.

Martens, R. (2012). Valorisatie is samenwerken. *Onderwijsinnovatie*, 11-13.

Matthijssen, M. A. J. M., & Sonnemans, G. J. M. (1958). *Schoolkeuze en schoolsucces bij vmo en ulo in Noord-Brabant: een sociologische studie vervaardigd voor provinciale staten van Noord-Brabant*. Tilburg: Zwijssen.

Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.

Meertens Instituut (2016). *Aan het werk met de staat van het Nederlands*. Amsterdam: Meertens Instituut.

Mizera, G. J. (2006). *Working memory and L2 oral fluency*. Pittsburgh: University of Pittsburgh (PhD Dissertation)..

Mohanty, A. K. (1994). *Bilingualism in a multilingual society: Psycho-social and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.

Moodley, V. (2007). Codeswitching in the multilingual English first language classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(6), 707-722.

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science*, 22(11), 1425-1433.

Morford, J. P., Wilkinson, E., Villwock, A., Piñar, P., & Kroll, J. F. (2011). When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations?. *Cognition*, 118(2), 286-292.

Moses, R. A., Daniels, H. A., & Gundlach, R. A. (1976). Teachers' language attitudes and bidialectalism. *International Journal of the Sociology of Language*, 1976(8), 77-92.

Mueller Gathercole, V. C., Thomas, E. M., Jones, L., Guasch, N. V., Young, N., & Hughes, E. K. (2010). Cognitive effects of bilingualism: digging deeper for the contributions of language dominance, linguistic knowledge, socio-economic status and cognitive abilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(5), 617-664.

Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. *Advances in research on language acquisition and teaching*, 39-49.

Muysken, P. C. (1989). *Waarom zijn er verschillen tussen de talen: het Babelprobleem*. Amsterdam: Instituut voor Algemene Taalwetenschap.

Nauta, A., & de Dreu, C. (2012). Een pleidooi voor valorisatie van de Arbeids- en Organisatiepsychologie. *Gedrag en Organisatie*, 25(3), 222-231.

Nederlof, N. (2018). *Werkvormen voor meertalige leerlingen in het Nederlandse onderwijs: een literatuuronderzoek met als doel het benutten van meertaligheid in het Nederlandse onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (stageverslag Master Meertaligheid & Taalverwerving).

Nederlof, N. & Smit, J. (2018). *Meertaligheid: stand van zaken en aanbevelingen aan ontwikkelteam Nederlands*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).

Nicaise, I., & Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.

Nicolaas, H., & Sprangers, A. (2007). Buitenlandse migratie in Nederland 1795-2006: de invloed op de bevolkingssamenstelling. *Twee eeuwen Nederland getfield: Onderzoek met de digitale Volks-, Beroeps- en Woningtellingen 1795-2001*, 19-50.

Nikula, T. (2007). The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. In: C. Dalton-Puffer & U. Smit (eds) *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 179-204). Frankfurt am Main: Peter Lang.

NORRIC (2015). *The system of education in Russia*. Copenhagen: Nordic Recognition Network (NORRIC).

Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland*. Amsterdam: Uitgeverij Aksant.

Nuffic (2011a). *Onderwijssysteem Canada beschreven en vergeleken met het Nederlandse systeem*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2011b). *Onderwijssysteem Zwitserland beschreven en vergeleken met het Nederlandse systeem*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2014). *Landenmodule Zweden*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2015a). *Het Britse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*.

Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2015b). *Het Duitse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2015c). *Het Estse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2015d). *Het Letse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2015e). *Het Russische onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2015f). *Het Spaanse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2015g). *Oostenrijkse Onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse systeem*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2016a). *Het Amerikaanse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2016b). *Onderwijssysteem België*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2016c). *Onderwijssysteem Frankrijk beschreven en vergeleken met het Nederlandse systeem*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2017). *Onderwijssysteem Ierland beschreven en vergeleken met het Nederlandse systeem*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Nuffic (2018). *Onderwijssysteem Australië beschreven en vergeleken met het Nederlandse systeem*. Den Haag: Nuffic Afdeling Onderwijsvergelijking.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.

OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

O'Doherty, E. F. (1958). Bilingual school policy. *Studies: An Irish Quarterly Review*, 47(187), 259-268.

OECD (2010). *PISA 2009 results: Overcoming Social Background – equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Parijs: OECD Publications.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Parijs: OECD Publications.

OECD (2016). *Education policy outlook: Luxembourg*. Parijs: OECD publications.

- OECD (2017). *Education policy outlook: Latvia*. Parijs: OECD Publications.
- Ojemann G. & Whitaker H.A. (1978). The bilingual brain. *Arch Neurol*, 35, 409–412.
- Ojemann, G. (1991). Cortical organization of language. *Journal of Neuroscience*, 11(8), 2281-2287.
- Okoh, N. (1980). Bilingualism and divergent thinking among Nigerian and Welsh school children. *The Journal of Social Psychology*, 110(2), 163-170.
- Onderwijsplatform2032 (2016). *Ons onderwijs2032 eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs: advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Opendakker, M. C., & Hermans, D. (2006). allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In: Sierens, S., Houtte, M. Van , Loobuyck, P., Delrue, K. & Pelleriaux, K. (Eds.) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 33-66). Gent: academia Press.
- Padilla, A. M., Fan, L., Xu, X., & Silva, D. (2013). A Mandarin/English two-way immersion program: Language proficiency and academic achievement. *Foreign Language Annals*, 46(4), 661-679.
- Park, H. R., Badzakova-Trajkov, G., & Waldie, K. E. (2012). Language lateralisation in late proficient bilinguals: A lexical decision fMRI study. *Neuropsychologia*, 50(5), 688-695.
- Parker Jones, Ö., Green, D. W., Grogan, A., Pliatsikas, C., Filippopolitis, K., Ali, N., ... & Seghier, M. L. (2011). Where, when and why brain activation differs for bilinguals and monolinguals during picture naming and reading aloud. *Cerebral Cortex*, 22(4), 892-902.
- Partij van de Arbeid (PvdA). (2017). *Een verbonden samenleving: Verkiezingsprogramma 2017*. Den Haag: Partij van de Arbeid (PvdA).
- Partij voor de Dieren. (2017). *Plan B Verkiezingsprogramma Partij voor de Dieren Tweede Kamerverkiezingen 2017: Hou vast aan je idealen*. Den Haag: Partij voor de Dieren.
- Partij voor de Vrijheid (PVV). (2017). *Verkiezingsprogramma PVV 2017-2021*. Den Haag: Partij voor de Vrijheid (PVV).
- Paumen, J. (1997). OALT in de praktijk. *Een studie naar het beleid en de uitvoering van onderwijs in allochtone levende talen in de gemeente Heerlen*. Tilburg: Tilburg Universiteit (doctoraalscriptie).
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2002). Ideologies of language in multilingual contexts. Special issue. *Multilingua*, 21(2/3), 121-326.
- Pavlenko, A. (2003). 'Language of the enemy': Foreign language education and national identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313-331.

- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27).
- Penninx, M. J. A. (1996). *Immigration, minorities policy and multiculturalism in Dutch society since 1960*. Vienna/Aldershot: European Centre/Avebury.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Abingdon: Routledge.
- Praag, L., van, Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Avermaet, P. van, Braak, J. van, Craen, P. van de, Gorp, K. van, Houtte, M. van. (2016). *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Prior, A., & Gollan, T. H. (2011). Good language-switchers are good task-switchers: Evidence from Spanish–English and Mandarin–English bilinguals. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(4), 682-691.
- Pulinx, R., Agirdag, O., & Avermaet, P. van, (2014). *Taal en onderwijs: Percepties en praktijken in de klas*. Gent: Universiteit Gent.
- Pulinx (2017). *The dynamics of Teachers' belief about language, citizenship and social interaction: Echoes of monolingualism in Flemish classrooms*. Gent: Universiteit Gent.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Avermaet, P. van, Slembrouck, S., Gorp, K. van & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuis taal in onderwijs' (2009-2012): Eindrapport*. Gent/ Leuven: Universiteit Gent en Koninklijke Universiteit Leuven.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Avermaet, P. van, Slembrouck, S., Gorp, K. van, & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuis taal in onderwijs (2009-2012). Eindrapport*. Gent: Universiteit Gent.
- Ransdell, S. E., & Fischler, I. (1987). Memory in a monolingual mode: When are bilinguals at a disadvantage? *Journal of Memory and Language*, 26(4), 392-405.
- Rapport RL, Tan CT, Whitaker HA (1983) Language function and dysfunction among Chinese- and English-speaking polyglots: cortical stimulation, WADA testing and clinical studies. *Brain Lang*, 18, 342–366
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128.
- Ricciardelli, L. A. (1993). Two components of metalinguistic awareness: Control of linguistic processing and analysis of linguistic knowledge. *Applied Psycholinguistics*, 14(3), 349-367.
- Richters, Van der Ven & Extra (2013). *Van taalachterstandsbestrijding naar taaldiversiteitsbeleid: Adviezen van de Vereniging van Leraren in Levende Talen voor meertaligheidsbeleid in het Nederlandse basis- en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Ridge, N., Kippels, S & Farah, S. (2017). Curriculum Development in the United Arab Emirates. *Policy Paper*, 18, 1-16.

- Riemersma, A. (2012). *Gelijkwaardigheid en continuïteit van meertalig onderwijs in Europees perspectief*. Leeuwarden: NHL Stenden Hogeschool.
- Rodriguez-Fornells, A., Lugt, A. V. D., Rotte, M., Britti, B., Heinze, H. J., & Münte, T. F. (2005). Second language interferes with word production in fluent bilinguals: brain potential and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(3), 422-433.
- Roeper, T. (1999). Universal bilingualism. *Bilingualism: language and cognition*, 2(3), 169-186.
- Rolstad, K., Mahoney, K. S., & Glass, G. V. (2005a). Weighing the evidence: A meta-analysis of bilingual education in Arizona. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 43-67.
- Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. V. (2005b). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational policy*, 19(4), 572-594.
- Rolstad, K., Swadener, B. B., & Nakagawa, K. (2008). Verde—Sometimes We Call It Green: Construal of Language Difference and Power in a Preschool Dual Immersion Program. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 6(2), 73-93.
- Romaine, S. (2000). *Language in society: An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Roslon, A. (2006). *Meertaligheid, wel of geen onderwerp? Onderzoek naar communicatieve behoeften van de ouders van meertalige kinderen*. Groningen: Universiteit Groningen.
- Ruijven, B. van & Ytsma, J. (2004). *Taalbeeld en schoolprestaties in Drenthe, Frylân en Limburg*. Ongepubliceerd manuscript.
- Ruijven, E. van, & Ytsma, J. (2008). *Trijetalige skoalle yn Fryslân*. Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers college record*, 107(9), 3-42.
- Sadat, J., Martin, C. D., Alario, F. X., & Costa, A. (2012). Characterizing the bilingual disadvantage in noun phrase production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 41(3), 159-179.
- Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14(1), 25-38.
- Samway, K. D. (2006). *When English language learners write*. Portsmouth, US: Heinemann.
- Saporta, S. (1966). Applied linguistics and generative grammar. *Trends in language teaching*, 81-92.

- Schermer, T., & Vermeerbergen, M. (2004). Nederlandse Gebarentaal en Vlaamse Gebarentaal: zussen of verre nichtjes? *Ons Erfdeel*, 47(4), 569-575.
- Schwartz, M. (2013). Immigrant parents' and teachers' views on bilingual preschool language policy. *Language and education*, 27(1), 22-43.
- Schwartz, M., & Shaul, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), 36-51.
- Shafer, R. E., & Shafer, S. M. (1975). Teacher attitudes towards children's language in West Germany and England. *Comparative Education*, 11(1), 43-61.
- Shanahan, T., & Escamilla, K. (2009). English language learners: Developing literacy in second-language learners—Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of literacy research*, 41, 432-452.
- Shea, N., & Al-Ahmed, A. (2006). *Saudi Arabia's curriculum of intolerance*. New York: Freedom House.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Abingdon: Routledge.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In: Avermaet, P. van, Branden, van den K. & Heylen, L. (Eds.). *Goed geGOKt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 69-87). Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*, 204-222.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2015). *Inequality, inequity and language in education: there are no simple recipes*. Ghent-Brussels: VBJK-Transatlantic Forum on Inclusive Early Years.
- Signorelli, T. M., Haarmann, H. J., & Obler, L. K. (2012). Working memory in simultaneous interpreters: Effects of task and age. *International Journal of Bilingualism*, 16(2), 198-212.
- Signorelli, T., & Obler, L. K. (2013). Working memory in simultaneous interpreters. In J. Altarriba & L. Isurin (Eds.), *Memory, language, and bilingualism: Theoretical and applied approaches*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Simos OG, Castillo EM, Fletcher JM, Francis DJ, Maestu F, Breier JI, Maggio WW, Papanicolaou AC (2001) Mapping of receptive language cortex in bilingual volunteers by using MSI. *Journal Neurosurg*, 95, 76–81.
- Skolverket (2011a). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011*. Stockholm: Ordfo r radet AB.

- Skolverket (2011b). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation class 2011*. Stockholm: Ordfoerradet AB.
- Skolverket (2011c). *Curriculum for the Preschool Lpfö 98*. Stockholm: Ordfoerradet AB.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (Eds.). (1988). *Minority education: From shame to struggle* (Vol. 40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*, 40-62.
- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75, 247–284.
- SLO (2017). *Vakspezifieke trendanalyse 2017*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
- Socialistische Partij (SP). (2017). *Programma voor een sociaal Nederland voor de verkiezingen van 15 maart 2017*. Den Haag: Socialistische Partij (SP).
- Soffietti, J. P. (1955). Bilingualism and biculturalism. *Journal of Educational Psychology*, 46(4), 222-227.
- Sorensen, A. P. (1967). Multilingualism in the northwest Amazon. *American Anthropologist*, 69(6), 670-684.
- Sridhar, K. K. (1996). Societal multilingualism. *Sociolinguistics and language teaching*, 47-70.
- Staatskundig Gereformeerde Partij (SGP). (2017). *Stem vóór het leven*. Rotterdam: Staatskundig Gereformeerde Partij (SGP).
- Stoddard, G. D., & Wellman, B. L. (1934). *Child psychology*. Oxford: Macmillan.
- Stuewig, J., & McCloskey, L. A. (2005). The relation of child maltreatment to shame and guilt among adolescents: Psychological routes to depression and delinquency. *Child maltreatment*, 10(4), 324-336.
- Schwartz, A. I., & Kroll, J. F. (2006). Language processing in bilingual speakers. In: Traxler, M.J. & Gernsbacher, M.A. (Eds.). *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 967-999). New York: Elsevier.
- Tesser, P.T.M., Merens, J.G.F., Praag, C.S., Iedema, J. (1999). *Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: SCP/VUGA.

Teunissen, J.M.F.B.G. (1986) *Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*. Utrecht: Utrecht Universiteit.

Teunissen, F. (1990) *Werken aan Nederlands als tweede taal. Een programmatisch kader voor de projectgroep NT2*. 's-Hertogenbosch: KPC.

Teunissen, F. (1992) *Werken aan taalbeleid. Nederlands als tweede taal en onderwijs in de eigen taal*. 's-Hertogenbosch: KPC.

Teunissen, F. (1997) *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC.

Thierry, G., & Wu, Y. J. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(30), 12530-12535.

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1995). Language minority student achievement and program effectiveness. *California Association for Bilingual Education Newsletter*, 17(5), 19-24.

Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students. NCBE Resource Collection Series*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

Tragant, E., & Muñoz, C. (2000). *La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

Tsushima, W. T., & Hogan, T. P. (1975). Verbal ability and school achievement of bilingual and monolingual children of different ages. *Journal of Educational Review*, 68, 349-53.

Tudjman, T., Heerik, A., Le Pichon, E. M. M., & Baauw, S. (2016). *Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe: Refugee education in The Netherlands*. Rotterdam: RISBO/Erasmus Universiteit.

Turkenburg, M. (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen*. Den Haag: SCP.

United Nations (2017). *Population Facts: The world counted 258 million international migrants in 2017, representing 3.4 per cent of global population*. New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs.

Unsworth, S. (2013). Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition*, 20(2), 74-92.

Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I. (2014). The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 35(4), 765-805.

Urlings, G. (2016). Dialect doet 't digital. *De Limburger*, 10 oktober 2016.

Vallen, T. (2001). Veeltaligheid in de klas: een uitdaging voor beleid en praktijk. *Spiegel: Tijdschrift voor onderzoek en ontwikkeling op het terrein van de didactiek van het moedertaalonderwijs en van de opleiding tot leraar in de moedertaal*, 17(3/4), 79-104.

Varenes, F. J. De, (1996). *Language, minorities and human rights*. Maastricht: Maastricht University (Doctoral dissertation).

Velasco, P., & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 6-23.

Verhoeven, L. (1987) *Ethnic minority children acquiring literacy*. Tilburg: Tilburg Universiteit.

Vingerhoets, G., Van Borsel, J., Tesink, C., van den Noort, M., Deblaere, K., Seurinck, R. & Achten, E. (2003). Multilingualism: an fMRI study. *NeuroImage*, 20(4), 2181-2196.

Volkspartij voor Vrijheid en Democratie (VVD). *Zeker Nederland: VVD verkiezingsprogramma 2017-2021*. Den Haag: Volkspartij voor Vrijheid en Democratie (VVD).

Vos, H. (2017). De trein van de verengelsing. *WT-Tijdschrift over de geschiedenis van de Vlaamse beweging*, (4), 363-369.

Wager, T. D., Jonides, J., & Smith, E. E. (2006). Individual differences in multiple types of shifting attention. *Memory & cognition*, 34(8), 1730-1743.

Wang, Y., Kuhl, P. K., Chen, C., & Dong, Q. (2009). Sustained and transient language control in the bilingual brain. *NeuroImage*, 47(1), 414-422.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.

Wheeler, R. S. (2008). Becoming adept at code-switching. *Educational Leadership*, 65(7), 54-58.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin*, 91(3), 461.

Wilburn Robinson, D. (1992). The cognitive academic and attitudinal benefits of early language learning. In: Met, M. (ed.). *Critical Issues in Early Language Learning* (pp. 37-43). New York: Longman,

Wildt, A. van der, Avermaet, P. van, & Houtte, M. van, (2015). Do birds singing the same song flock together? A mixed-method study on language as a tool for changing social

homophily in primary schools in Flanders (Belgium). *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 168-182.

Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of educational research*, 55(3), 269-317.

Woll, B., Sutton-Spence, R., & Elton, F. (2001). Multilingualism: The global approach to sign languages. *The sociolinguistics of sign languages*, 8-32.

Yamadori, A. (1975). Ideogram reading in alexia. *Brain*, 98(2), 231-238.

Young, V. A. (2004). Your average nigga. *College Composition and Communication*, 693-715.

Referenties

Curriculum.nu: <https://curriculum.nu>. Bezocht op: 05-03-2018.

Curriculum Australië: <https://www.australiancurriculum.edu.au>. Bezocht op: 04-06-2018.

Curriculum Canada: <http://libguides.msvu.ca/c.php?g=114528&p=745441>. Bezocht op 04-06-2018.

Curriculum Cyprus: <http://www.moec.gov.cy/odigos-ekpaidefsis/documents/english.pdf>. Bezocht op: 04-06-2018.

Curriculum Estland: <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>. Bezocht op: 04-06-2018.

Curriculum Ierland: <https://www.curriculumonline.ie>. Bezocht op: 04-06-2018.

Curriculum Letland: <http://www.izm.gov.lv/en/education/education-system-in-latvia>. Bezocht op: 04-06-2018.

Curriculum Verenigd Koninkrijk: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>. Bezocht op: 04-06-2018.

Curriculum Vlaanderen: <http://eindtermen.vlaanderen.be>. Bezocht op: 04-06-2018.

Curriculum Zweden:
<http://malmo.se/download/18.29c3b78a132728ecb52800034181/pdf2687.pdf>. Bezocht op: 04-06-2018.

EDK.CH: <http://www.edk.ch/dyn/16342.php>. Bezocht op: 04-06-2018.

Eerstekamer.nl: https://www.eerstekamer.nl/nieuws/20040519/afschaffing_oalt_gaat_door. Bezocht op: 11-06-2018.

Eindtermen Vlaanderen: <http://eindtermen.vlaanderen.be>. Bezocht op: 30-05-2018.

ERK.nl: <http://www.erk.nl>. Bezocht op: 28-03-2018.

Flipvandyke.nl: <http://www.flipvandyke.nl/2014/12/hoeveel-immigranten-telt-de-eu/>. Bezocht op: 01-06-2018.

Glenn: <http://education.stateuniversity.com/pages/2077/Immigrant-Education.html>. Bezocht op: 04-06-2018.

Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Vluchtelingen (2016): <https://www.hu.nl/overdehu/nieuws/Lectoren-vragen-extra-aandacht-voor-kwaliteit-onderwijs-aan-vluchtelingenkinderen>. Bezocht op: 05-03-2018.

NBTC (2017): <https://www.nbtc.nl/nl/homepage/cijfers-trends/algemene-cijfers-toerisme/toerisme-in-perspectief-2018.htm>. Bezocht op: 03-03-2018.

NWO.nl: <https://www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten/onderzoeksprojecten>. Bezocht op: 03-06-2018.

Otten (2009): Voetstuk van de pabo. Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo, <http://www.kennisbasispabo.nl/publications/29-Eindversie-kennisbasis-Taal>. Bezocht op: 28-04-2018.

Rijksoverheid.nl: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toekomst-onderwijs/toekomstgericht-curriculum>. Bezocht op: 15-05-2018.

Bijlage 1: Standpunten Nederlandse landelijke politieke partijen

Standpunten 50PLUS

De 50PLUS-partij (50PLUS partij 2017) stelt dat de instructietaal in het onderwijs het Nederlands moet zijn, in het bijzonder in het hoger onderwijs. Daarnaast stellen zij dat een nieuwkomer pas een verblijfsvergunning mag krijgen na tien jaar op voorwaarde dat deze nieuwkomer de Nederlandse taal ‘volledig beheerst’, een verklaring aflegt over de Nederlandse grondwet en in het bezit is van een gemeentelijk bewijs van goed gedrag.

Standpunten Christen-Democratisch Appèl (CDA)

Het Christen-Democratisch Appèl (CDA 2017) ziet taal en cultuur als dragers van identiteit en verbinders in de samenleving. Zij willen dat het Fries erkenning verkrijgt in de Nederlandse grondwet en willen het gebruik van het Nedersaksisch en Limburgs als streektaalen stimuleren in het openbaar bestuur, de cultuur en de media. Om bij te dragen aan de integratie van nieuwkomers willen zij het aanbod van taalcurricula verruimen door taal- en inburgeringscurricula aan te bieden via de publieke omroep en de drempels voor taallessen door vrijwilligers te verlagen. Het CDA streeft naar onderwijs dat alle jongeren gelijke kansen biedt op een goede toekomst. Hierbij draait het om de inzet en niet om de afkomst van de persoon.

Standpunten ChristenUnie

De ChristenUnie (Christen Unie 2017) stelt dat het Nederlands, het Fries en de Nederlandse gebarentaal wettelijk verankerd moeten worden. Nieuwkomers moeten meteen taallessen kunnen krijgen waarbij ook aandacht wordt besteed aan de overdracht van de Nederlandse waarden. Het onderwijs moet eerlijke kansen bieden voor iedereen. De ChristenUnie vindt het daarbij zeer belangrijk dat alle leerlingen de Nederlandse taal leren, net als dat zij leren over de Nederlandse cultuur, waarden, rechtstaat en democratie.

Standpunten Democraten 66 (D66)

D66 (D66 2016) geeft aan ruimte te bieden voor tweetalig en Engelstalig onderwijs en wil plaats bieden voor buitenlandse talenten die in Nederland willen studeren of werken. Zij stimuleren om deze reden initiatieven om getalenteerde studenten en docenten naar Nederland te halen. Daarnaast stellen zij dat niemand zijn of haar oorspronkelijke nationaliteit op hoeft te geven om Nederlander te worden. D66 stelt vast dat er een ongelijke toegang tot kennis is en willen dat Nederland investeert in het beschikbaar stellen van die kennis in een taal die daarvoor effectief is. D66 vindt dat deelnemen aan de Nederlandse maatschappij door het hebben van een baan én het spreken van de Nederlandse taal het allerbelangrijkste. Om deze reden moeten vluchtelingen al vanaf de eerste dag taallessen kunnen krijgen.

Standpunten DENK

DENK (DENK 2017) is voor meer talen binnen het vroege talenonderwijs en voor het aanbieden van talen als Portugees, Spaans, Mandarijn, Turks en Arabisch naast de bestaande keuzevakken Engels, Duits en Frans. Daarnaast vinden zij dat er meer geld beschikbaar moet worden gesteld voor onderwijs en zorg voor asielzoekers en dat het onderwijs met de wereld mee moet veranderen. Zij stellen een lerende en inclusieve samenleving voor waarin iedereen gelijke kansen krijgt en het niet meer mogelijk is dat leerlingen met Turks-Nederlands of Marokkaans-Nederlandse ouders met een lage opleiding een te laag schooladvies krijgt.

Standpunten Forum voor Democratie

Het Forum voor Democratie (Forum voor Democratie 2017) stelt dat er een drastische verbetering van het basis- en middelbaar onderwijs noodzakelijk is. Hierbij moeten scholen en onderwijsinstellingen zelf kunnen bepalen wat het beste is voor iedere leerling. Het basisonderwijs moet omgevormd worden naar Fins model waarin onderwijs op maat wordt aangeboden aan ieder kind. De afgelopen decennia is geprobeerd om de Nederlander te vervreemden van de Nederlandse geschiedenis. Om dit aan te passen moeten muziek en kunst, cultuur en kennis veel meer onderwezen worden op scholen en uitgedragen worden in de media. Een asielaanvraag mag niet leiden tot een permanente verblijfsvergunning maar het doel moet zijn om de asielzoeker terug te laten keren naar het land van herkomst.

Standpunten GroenLinks

GroenLinks (GroenLinks 2017) wil de onderwijsongelijkheid verkleinen. De partij wil inclusieve scholen waarop leerlingen hun eigen ontwikkeltraject kunnen volgen en waarop ze leeftijdsgenoten met verschillende achtergronden ontmoeten onder begeleiding van docenten die een echte passie hebben voor hun vak. Zij zien onderwijs als de motor van emancipatie en willen de barrières wegnemen tussen leerlingen en hun kansen. Daarnaast willen zij dat het onderwijs sterk inspeelt op de kennis en vaardigheden die aansluiten bij de 21^{ste} eeuw waarin omgang met diversiteit in opvattingen en culturen een belangrijk punt vormt. De erkende vluchtelingen krijgen snel de kans om de taal te leren en moeten hierbij de Nederlandse grondwet en democratie leren kennen en zich daaraan houden.

Standpunten Partij voor de Dieren

De Partij voor de Dieren (Partij van de Dieren 2017) vindt dat vluchtelingen zich zo snel mogelijk de Nederlandse taal en cultuur eigen moeten maken. Goed en toegankelijk onderwijs vormt volgens de Partij van de Dieren een belangrijk onderdeel van een democratische samenleving. Ieder persoon moet, ongeacht de herkomst, de kans krijgen zichzelf te ontwikkelen en een opleiding te volgen die past de capaciteiten van de persoon. Om dit te bereiken moet er volgens de Partij van de Dieren veel geïnvesteerd worden in aangepaste lesprogramma's zodat geen enkel kind 'tussen wal en schip valt'.

Standpunten Partij van de Arbeid (PvdA)

De PvdA (PvdA 2017) stelt dat het kiezen voor een bestaan in Nederland vereist dat nieuwe Nederlanders de taal leren om te kunnen participeren. Om dit te realiseren wil de PvdA investeren in onderwijs in de Nederlandse taal, passend bij het niveau dat de nieuwe Nederlander heeft. De komende periode wil de PvdA het bieden van scholing aan de mensen die lage taalvaardigheden hebben in het Nederlands sterk intensiveren. De PvdA erkent hierbij de gebarentaal als officiële taal. Er moet meer aandacht gegeven worden aan media voor doven en slechthorenden en er moet rekening gehouden worden met de sociaaleconomische achtergrond van iedere leerling. Daarnaast stimuleert de PvdA basisscholen in grensprovincies om vanaf jonge leeftijd tuurtaalonderwijs aan te bieden.

Standpunten Partij Voor de Vrijheid (PVV)

De PVV (PVV 2017) wil dat de grenzen dichtgaan en dat er geen asielzoekers meer bij komen en geen immigranten uit Islamitische landen in Nederland worden opgenomen. Daarnaast willen zij dat alle verleende verblijfsvergunningen voor bepaalde tijd worden ingetrokken en dat alle AZC 's sluiten. Alle moskeeën en islamitische scholen moeten volgens de PVV sluiten en de koran moet verboden worden.

Standpunten Staatskundig Gereformeerde Partij (SGP)

De SGP (SGP 2017) stelt dat het een vereiste is dat vreemdelingen Nederlands kunnen spreken. Daarnaast hoort bij hun integratie in de Nederlandse maatschappij dat zij zich zoveel mogelijk inspannen om een bijdrage te leveren aan de maatschappij, en zich verdiept in de Nederlandse geschiedenis, cultuur en gewoonten. Als een vreemdeling dit niet doet, krijgt hij geen voortgezet verblijf. Bij een herziening van het Nederlands onderwijsprogramma moet recht worden gedaan aan de exclusieve status van de Nederlandse taal.

Standpunten Socialistische Partij (SP)

De SP (SP 2017) stelt dat in het integratiebeleid niet centraal zou moeten staan tot welke groep iemand behoort, maar welke capaciteiten zij hebben om een bijdrage te leveren aan de samenleving. Mensen moeten elkaar aanspreken op wat ze doen en niet op de sociale klasse, etnische afkomst, geslacht, seksuele voorkeur of religieuze achtergrond. Discriminatie en racisme in het Nederlandse onderwijs, of op de arbeidsmarkt of bij de politie bestrijdt de SP op alle mogelijke manieren. De SP wil een modernisatie van artikel 23 van de Nederlandse Grondwet. Alle scholen dienen bij te dragen aan de integratie van alle leerlingen en het is onacceptabel als scholen leerlingen weigeren. Scholen die dit doen, kunnen hun financiering kwijtraken. Daarnaast wil de SP dat er extra taalonderwijs komt bij de publieke omroep via de televisie, de radio en het internet. Ook moet het Fries als officiële taal worden verankerd in de Nederlandse Grondwet.

Standpunten Volkspartij voor Vrijheid en Democratie (VVD)

De VVD (VVD 2017) stelt dat nieuwkomers alleen naar Nederland kunnen komen als zij volwaardig kunnen deelnemen aan de Nederlandse samenleving. Om dit te bepalen heeft de VVD een aantal eisen gesteld aan de leeftijd, het inkomen, de taalbeheersing en de inburgering van de nieuwkomers. Als zij zich niet aan deze eisen kunnen houden, zijn daar ook consequenties aan verbonden. Nieuwkomers moeten er zelf voor zorgen dat zij het Nederlands leren spreken, verstaan, lezen en schrijven. Als nieuwkomers geen inspanningen leveren om de Nederlandse taal te leren dan krijgen zij geen bijstandsuitkering. In het onderwijs moeten achterstanden snel opgespoord en spelenderwijs weggewerkt worden. Scholen krijgen van de VVD meer vrijheid om een deel van het lesprogramma zelf in te vullen. Een middelbare school in een grensgebied kan er bijvoorbeeld voor kiezen meer aandacht te besteden aan de Duitse terwijl, terwijl basisscholen er bijvoorbeeld voor kunnen kiezen om lessen in het Engels te verzorgen om de basis te leggen voor een internationale toekomst van de leerlingen. Leerlingen die deelnemen aan tweetalige onderwijsprogramma's moeten het onderwijs in de tweede taal ook kunnen volgen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en het eindexamen in deze tweede taal kunnen doen.

Bijlage 2: Beschrijving Curricula tien Europese landen met relatief de meeste buitenlandse inwoners

België

België (Nuffic 2016b; Eindtermen Vlaanderen) bestaat uit 3 zelfstandige gemeenschappen: de Vlaamse gemeenschap, de Franse gemeenschap en de Duitstalige gemeenschap. Iedere gemeenschap heeft een eigen ministerie van Onderwijs. In Vlaanderen is de onderwijstaal in het basis- en voortgezet onderwijs het Nederlands. In de Franse gemeenschap is de onderwijstaal het Frans in het basis- en voortgezet onderwijs en in de Duitse gemeenschap het Duits. In Vlaanderen krijgen de leerlingen al in het lager onderwijs verplicht Franse les. Dit kan door middel van talensensibilisering of door taalinitiatie ('talige activiteiten'). Als voor taalinitiatie wordt gekozen, is het verplicht dat dit wordt ingezet voor de Franse taal. Voor talensensibilisering geldt dit niet exclusief, maar Frans moet wel een van de talen zijn als het gaat om vroege vreemde taalverwerving. Centraal staat de kennismaking met andere talen, bewustwording van andere talen en het verwerven van een meertalige competentie. Vanaf groep 5 van de basisschool krijgen formele Franse taallessen. Voor scholen in Brussel en taalgrensgemeenten geldt dit al in groep 3. In Vlaanderen zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen opgesteld in overeenstemming met het ERK voor luisteren, lezen, spreken en mondelinge interactie. Het einddoel is dat leerlingen leren te communiceren, het hoofddoel is dus niet wat leerlingen weten over taal maar wat zij ermee kunnen doen.

Cyprus

In Cyprus (Curriculum Cyprus: International Bureau of Education 2001) is het Grieks de onderwijstaal. Er zijn speciale klassen (inductieklassen) voor leerlingen van wie de ouders terugkeren naar Cyprus en voor de kinderen van immigranten die het Grieks willen leren. Er zijn ook een aantal private basisscholen die het mogelijk maken om de onderwijsprogramma's in andere talen dan het Grieks te volgen. Deze scholen vallen, net als de andere basisscholen, onder de supervisie van het ministerie van Educatie en Cultuur. Dit geldt ook voor het voortgezet onderwijs. Leerlingen kunnen op private scholen in het voortgezet onderwijs zes of zeven jaar (sommige zelfs 12/13 jaar) onderwijs krijgen in andere talen. De basisinstructietalen zijn het Engels, het Frans, het Italiaans of het Arabisch. Het is mogelijk om over te stappen van private basisscholen met onderwijs in een andere taal, naar publieke middelbare scholen met onderwijs in het Grieks. Hiervoor moeten de leerlingen een aantal testen uitvoeren. De talen die worden gebruikt in het hoger onderwijs zijn afhankelijk van de opleiding. Op universiteiten zijn de voertalen Turks en Grieks. In het hogere onderwijs is het Grieks of het Engels de voertaal.

Estland

In Estland (Curriculum Estland; Nuffic 2015c; Government of the Republic Estonia 2014a; Government of the Republic Estonia 2014b) is het mogelijk om het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs te volgen in het Ests of in het Russisch. Het volgen van het onderwijs in andere talen, zoals het Fins, behoort ook tot de mogelijkheden. Ook is het mogelijk om onderwijs met Ests als tweede taal te volgen. Hiervoor is een apart curriculum opgesteld. Leerlingen die dit programma volgen, kunnen ook hun examen afnemen in Ests als tweede taal. Daarnaast krijgen leerlingen in Estland les in twee vreemde talen. Dit kunnen het Engels, het Frans, het Duits, het Russisch of een andere taal zijn. Het kunnen communiceren in deze vreemde talen staat centraal in het curriculum.

Ierland

Ierland (Curriculum Ierland; Government of Ireland 1999; Nuffic 2017) is in 1921 onafhankelijk geworden van het Verenigd Koninkrijk. Het onderwijs in Ierland is dus anders geregeld dan in de buurlanden. De leerplicht begint in Ierland op 6-jarige leeftijd en eindigt op 16-jarige leeftijd. In het basisonderwijs en in het middelbaar onderwijs is het Iers (Gaeilge) of het Engels de voertaal, in het hoger onderwijs is dit het Engels. In het basisonderwijs en het middelbaar onderwijs krijgen de leerlingen vanaf het begin naast de voertaal (Iers of Engels) ook les in een andere taal (Iers of Engels) afhankelijk van de keuze voor de voertaal. Er zijn drie verschillende schooltypen in Ierland. Scholen waarin het Engels de moedertaal is van de leerlingen en het Engels de voertaal is in het onderwijs, scholen waar het Iers de moedertaal is van de leerling en het Iers de voertaal is en zogenoemde ‘scoileanna lán-Ghaeilge’ waar het Iers niet de moedertaal is van de leerlingen maar wel de instructietaal. Er zijn twee curricula voor het Iers. Een curriculum voor het Iers voor het onderwijs waarbij het Engels de voertaal is en een curriculum voor het Iers waarbij het Iers de voertaal is. Er is ook een curriculum voor het Engels. Deze drie curricula vertrekken vanuit een functioneel perspectief. Daarnaast is in het curriculum in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs een soort vrije tijd opgenomen in het curriculum waar, afhankelijk van de leerlingen en de context van de school, een moderne taal kan worden geleerd.

Letland

In Letland (Curriculum Letland; OECD 2017) is over het algemeen het Lets de voertaal in het onderwijs, maar dit is niet altijd zo geweest. Tot de 16^e eeuw was het Duits de voertaal in het Letse onderwijs. Hedendaags is het Lets dus de onderwijstaal, maar de staat financiert ook scholen voor etnische minderheden. Op deze scholen wordt maximaal 40% van de onderwijstijd onderwezen in het Wit-Russisch, het Ests, het Hebreeuws, het Litouws, het Pools, het Roma, het Russisch, het Engels, het Frans of het Oekraïens. In het voortgezet onderwijs is evenveel tijd ingeruimd voor het leren van een minderheidstaal als het leren van wiskunde. Daarnaast volgen zij ook les in een moderne vreemde taal.

Luxemburg

Het onderwijssysteem reflecteert de kenmerken van het land en de gemeenschap van het land. Vooral de drietaligheid van Luxemburg (Geyer 2009; OECD 2016) komt sterk terug in het onderwijs. Het land is niet, zoals België (Vlaanderen, Wallonië), verdeeld in sprekersgemeenschappen maar deze leven door elkaar heen. Luxemburg heeft zodoende drie officiële talen erkend: het Luxemburgs, het Frans en het Duits. Het Luxemburgs is de nationale taal, de wetgeving is in het Frans en administratie en rechtelijke zaken zijn in het Duits. Dit heeft tot gevolg dat er drie verschillende talen op school worden gebruikt. Welke taal wordt gebruikt is afhankelijk van het onderwijsniveau. In de kleuterklassen en in de eerste twee jaar van het basisonderwijs is het Luxemburgs de instructietaal. Lezen en schrijven worden aangeleerd in het Duits in het tweede jaar van het basisonderwijs. In het tweede jaar van het basisonderwijs krijgen de leerlingen ook les in het Frans. De leerlingen leren de Franse taal schrijven in het derde jaar van het basisonderwijs. Engels wordt later geleerd als vreemde taal. Kinderen van immigranten moeten onafhankelijk van de verblijfstatus onderwijs ontvangen. Leerlingen die thuis een minderheidstaal spreken, krijgen twee uur per week les in hun minderheidstaal. Ter ondersteuning hiervan zijn diverse leerboeken vertaald in onder andere het Portugees en het Italiaans.

Oostenrijk

De voertaal in het onderwijs in Oostenrijk (Nuffic 2015g; Bundesministerium für Bildung 2016) is in principe het Duits. Hoewel er ook tweetalig onderwijs wordt gegeven aan etnische

minderheden in het Sloveens, Hongaars en Kroatisch. Daarnaast is er in Oostenrijk veel aandacht voor de kennis en competenties van de docenten. Op Bachelor niveau en Masterniveau zijn programma's opgezet die onder andere gericht zijn op inclusief onderwijs en meertaligheid.

Spanje

In 1978 heeft Spanje (Nuffic 2015f) een vernieuwde Grondwet aangenomen en uit deze grondwet komt het onderwijssysteem en de onderwijswetten in Spanje voort. De voertalen in het Spaanse onderwijs zijn Spaans en (afhankelijk van de regio) de erkende minderheidstalen Catalaans, Galicisch en Baskisch. In Baskenland is zodoende het Baskisch de voertaal in het leerplichtonderwijs en in Catalonië is het Catalaans de voertaal in het leerplichtonderwijs. Waar een van de minderheidstalen de voertaal is moet ook tien procent van de tijd aan de Spaanse taal worden besteed. De meeste immigranten komen uit de Spaanstalige landen in Latijns-Amerika. De moedertaal van de meeste immigranten is zodoende al Spaans. Leerlingen met andere thuistalen kunnen buiten de onderwijstijd les krijgen om hun taalvaardigheid in het Spaans en/of in de erkende minderheidstaal te verbeteren. Er wordt wel veel aandacht besteed aan het leren van vreemde talen. Leerlingen krijgen in het kleuteronderwijs al les in de Engelse taal. Vanaf jaar 3 in het primaire onderwijs krijgen de leerlingen ook les in een andere vreemde taal, meestal het Frans.

Zweden

Er is een onderwijsplicht van 7 jaar tot 16 jaar oud. De voertaal in dit onderwijs (Curriculum Zweden; Skolverket 2011a; Skolverket 2011b; Skolverket 2011c; Nuffic 2014) is in de meeste gevallen het Zweeds. Ook kent Zweden internationaal onderwijs waarin de voertaal het Engels is. In het Noorden van Zweden leven de Saami, zij krijgen onderwijs in het Saami. De leerlingen krijgen al vroeg les in het Engels en een tweede vreemde taal. Het is een doelstelling dat de leerlingen kunnen communiceren in het Engels en in een andere vreemde taal. Ook moeten zij basiskennis hebben van de Noordse talen. Daarnaast is het volgen van les in een 3^e vreemde taal een keuzevak in het Zweedse onderwijs. Leerlingen die thuis een andere taal spreken dan het Zweeds hebben recht op onderwijs in de moedertaal. In Zweden leeft de aanname dat het ontwikkelen van de moedertaal en onderwijs in de moedertaal ook sterk bijdraagt aan het leren van het Zweeds. Zij kunnen dan daarbij onderwijs in het Zweeds als tweede taal volgen of het Zweeds als keuzevak volgen. Leerlingen moeten de kans krijgen om hun spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid in de moedertaal te kunnen ontwikkelen en zich in allerlei verschillende omstandigheden goed moeten kunnen uiten in de moedertaal. Het doel is om deze leerlingen de mogelijkheden te bieden om hun culturele identiteit te ontwikkelen en meertalig te worden.

Zwitserland

Zwitserland (EDK.CH; Nuffic 2011b) bestaat uit 26 kantons die verspreid liggen over vier taalgebieden. Er is een Duitstalige regio, een Franstalige regio, een Italiaanstalige regio en een Romaanstalige regio. De Zwitserse overheid houdt toezicht op het onderwijs op landelijk niveau en de kantons zijn verantwoordelijk voor het verplichte onderwijs. Er zijn vier officiële voertalen in het onderwijs: het Duits, het Frans, het Italiaans en het Romaans. Welke taal de voertaal is in het onderwijs is afhankelijk van de taalregio waarin de school staat. Naast les in en over de voertaal krijgen de leerlingen ook les over het Engels en een van de andere talen die in Zwitserland worden gesproken.

Bijlage 3: Beschrijving curricula van landen die in absolute aantal de meeste internationale immigranten opvangen

Australië

In Australië (Curriculum Australië; Nuffic 2018) komt 23% van de bevolking uit het buitenland en 27% van de inwoners heeft en minste een ouder die uit een ander land afkomstig is. De meerderheid van de immigranten in Australië heeft een Europese oorsprong. Het land is onderverdeeld in zes staten en twee territoria. Er gelden nationale onderwijsdoelen, maar de staten zijn verantwoordelijk voor de door de overheid gefinancierde scholen in het basisonderwijs en het middelbaaronderwijs. De onderwijstaal in Australië is het Engels. Als leerlingen een andere thuistaal hebben en/of een andere talen beheersen worden zij gestimuleerd deze in te zetten in het leerproces. Zij voeren dan bijvoorbeeld een opdracht uit in het Hindi en de bespreking van de opdracht is in het Engels. Het onderwijs draait om het ontwikkelen van een metataal en het ontwikkelen van metalinguïstische vaardigheden. De leerlingen worden gestimuleerd om hun thuistaal zo veel mogelijk te gebruiken. Het Engels wordt gebruikt voor de discussie van de opdracht, uitleg te geven en te reflecteren.

Canada

Van een op de drie leerlingen in Canada (Nuffic 2015a; Curriculum Canada) zijn de ouders in een ander land geboren. Ook wat betreft de moedertaal zijn er grote verschillen. In Canada spreekt 67% van de bevolking het Engels als moedertaal, 13% spreekt het Frans als moedertaal en 20% van de bevolking heeft een andere moedertaal. Engels en Frans zijn de officiële voertalen in het onderwijs. Canada bestaat uit tien provincies en drie territoria. Deze provincies en territoria hebben allemaal zelf de verantwoordelijkheid over het onderwijs in de betreffende provincie of het territorium. Door het land heen worden verschillende curricula gebruikt:

- Een curriculum Frans voor leerlingen met Frans als moedertaal
- Een curriculum Frans als tweede taal voor leerlingen met een andere moedertaal
- Een curriculum Engels voor leerlingen met het Engels als moedertaal
- Een curriculum Engels voor leerlingen met het Frans als moedertaal

Ook zijn tweetalige onderwijsprogramma's Engels-Frans beperkt mogelijk. Moedertaalonderwijs is ook mogelijk in de Aboriginal talen en er is ondersteuning voor leerlingen die een andere moedertaal hebben.

Duitsland

Duitsland (Nuffic 2015b) bestaat uit zestien deelstaten. De deelstaten maken zelf hun eigen onderwijswetgeving. De voertaal in het onderwijs is Duits, maar steeds meer opleiding in het hoger onderwijs worden in het Engels gegeven. In alle deelstaten zijn er al lessen in vreemde talen op de basisschool. In de meeste deelstaten krijgen de leerlingen ook tweetalig onderwijs in het basisonderwijs en het middelbaar onderwijs. De talen waarin de leerlingen tweetalig onderwijs kunnen volgen of de talen waarin zij de lessen vreemde taal krijgen, zijn sterk afgestemd op de ligging van Duitsland in Europa, de ligging van de deelstaat in Duitsland en de minderheidsgroepen die in de deelstaten leven:

- De talen van buurlanden zijn Deens, Nederlands, Pools en Tsjechisch.
- De talen die in de gemeenschappen worden gesproken zijn bijvoorbeeld Italiaans, Portugees, Russisch, Spaans of Turks.
- Een regionale taal is bijvoorbeeld het Fries.

- Internationale talen als het Engels en het Frans.

In veel van de deelstaten kunnen leerlingen ook (facultatief) extra lessen krijgen in de taal die thuis wordt gesproken. De meeste deelstaten bieden ook het volledige onderwijs aan in de thuistaal van de leerling. Dit onderwijs is te volgen in bijna alle talen die bovenstaand zijn opgesomd.

Frankrijk

Frankrijk (Nuffic 2016c; Gueudet, Bueno-Ravel, Modeste & Trouche 2017) is verdeeld in dertig onderwijsdistricten die het onderwijsbeleid uitvoeren. Het hoofd van zo'n district is een 'recteur' die verantwoordelijk is voor het gehele basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Het hogere onderwijs valt onder de verantwoordelijkheid van het ministerie van Hoger Onderwijs en Onderzoek. De voertaal in het Franse onderwijs is het Frans. Het leren van deze taal is, samen met leren tellen en rekenen, een van de belangrijkste dingen op school. Ook is er aandacht voor vreemde talen en op sommige scholen en, afhankelijk van de regio, wordt er ook aandacht besteed aan regionale talen. In het curriculum voor het basisonderwijs is opgenomen dat de leerlingen twee vreemde talen leren en eventueel ook les krijgen in een regionale taal. In het zevende leerjaar komt hier het Latijn bij en in het achtste leerjaar volgen de leerlingen les in een tweede vreemde taal als ze dat nog niet deden of in een regionale taal. In het negende jaar is het ook mogelijk om het Grieks als keuzevak te volgen. Na de middelbare school is het verplicht om minimaal twee talen te hebben geleerd en te beheersen.

Rusland

De voertaal in het Russische onderwijs (NORRIC 2015; Nuffic 2015e) is Russisch. In het Russische onderwijs is veel aandacht voor het leren van deze taal. Daarnaast krijgen de leerlingen vanaf het begin van de basisschool les in een andere taal. Welke tweede taal wordt geleerd, is afhankelijk van de school. De Moscow State Linguistic University (MSLU) onderwijst 26 vreemde talen, waaronder de Scandinavische talen en talen uit de voormalige Sovjet-Unie (bijvoorbeeld Oekraïens en Armeens). De Scandinavische talen kunnen eventueel ook als voertaal worden gebruikt in het onderwijs. Leerlingen die een studie vormen die niet onder de taalstudies valt, blijven ook les krijgen in twee vreemde talen.

Saudi-Arabië

Bij de start van het onderwijs (Shea & Al-Ahmed 2006; Alshaer 2017) in 1932 werden groepen mensen nog uitgesloten. Nu is er 'education for all' wat inhoudt dat er gratis onderwijs is voor iedere die de leeftijd heeft om deel te nemen aan het Saudi-Arabisch basisonderwijs. Het land is opgedeeld in vier regio's (Riyadh, Al-Qassim, Makkah en Tabuk) en iedere regio heeft zijn eigen departement van Educatie. Het onderwijs in Saudi-Arabië staat er bekend om dat het erg sterk is gericht op religieuze inhouden en de Islamitische normen en waarden. Uit een aantal onderzoeken komt dit erg sterk naar voren. Uit een analyse van Saudi-Arabisch tekstboeken blijkt dat er wordt opgeroepen tot haat tegenover joden en een 'call for jihad'. Het onderwijs is gebaseerd op vertrouwen in Allah, de Islam als religie en Mohammed als de profeet. De voertaal in het Arabisch onderwijs is op ieder niveau en in alle materialen het Arabisch behalve als de situatie een andere taal vereist. Welke situaties dat zijn, wordt niet expliciet kenbaar gemaakt in het curriculum. Het doel van het onderwijs om een goed begrip van de Islam te creëren en het propaganderen van de Islam.

Spanje

In 1978 heeft Spanje (Nuffic 2015f) een vernieuwde Grondwet aangenomen en uit deze grondwet komt het onderwijssysteem en de onderwijswetten in Spanje voort. De voertalen in

het Spaanse onderwijs zijn Spaans en (afhankelijk van de regio) de erkende minderheidstalen Catalaans, Galicisch en Baskisch. In Baskenland is zodoende het Baskisch de voertaal in het leerplichtonderwijs en in Catalonië is het Catalaans de voertaal in het leerplichtonderwijs. Waar een van de minderheidstalen de voertaal is moet ook tien procent van de tijd aan de Spaanse taal worden besteed. De meeste immigranten komen uit de Spaanstalige landen in Latijns-Amerika. De moedertaal van de meeste immigranten is zodoende al Spaans. Leerlingen met andere thuistalen kunnen buiten de onderwijstijd les krijgen om hun taalvaardigheid in het Spaans en/of in de erkende minderheidstaal te verbeteren. Er wordt wel veel aandacht besteed aan het leren van vreemde talen. Leerlingen krijgen in het kleuteronderwijs al les in de Engelse taal. Vanaf jaar 3 in het primaire onderwijs krijgen de leerlingen ook les in een andere vreemde taal, meestal het Frans.

Verenigde Arabische Emiraten

In 1953 is met behulp van Koeweit de eerste school geopend (in Sharjah). Daarna zijn er door het hele land (Ridge, Kippels & Farah 2017) diverse scholen geopend met steun van Koeweit, Bahrein, Egypte, Qatar, Saudi-Arabië en andere landen. Deze landen stelden ook de staf van de scholen samen en lieten de scholen dezelfde boeken, teksten en hetzelfde curriculum gebruiken als die in het land werden gebruikt dat de school had geopend. Hierdoor waren er in de Verenigde Arabische Emiraten diverse curricula in omloop. Om deze diversiteit tegen te gaan, is de onderwijsoverheid in 1979 begonnen met een project voor een nationaal curriculum. Dit curriculum is in 1985 ook daadwerkelijk in werking getreden. Sinds 2005 houdt de Abu Dhabi Educational Council (ADEC) zich bezig met curriculumontwikkeling voor de Verenigde Arabische Emiraten. In het huidige curriculum, dat sinds 2010 in werking is, zijn zowel het Arabisch als het Engels opgenomen als voertalen. Afhankelijk van het vak dat onderwezen wordt, is de voertaal Engels of Arabisch. In het primair en secundair onderwijs zijn de vakken Engels, Wiskunde en Wetenschap in het Engels. De vakken Arabisch, Islamitisch onderwijs, Sociale studies, kunst, muziek en gym worden onderwezen in het Arabisch. Dit onderwijs wordt gegeven door moedertaalsprekers van deze talen. Er wordt steeds meer gestimuleerd om beide docenten gezamenlijk te laten werken zodat er ideale omstandigheden gecreëerd zijn voor crosslinguïstische transfer.

Verenigd Koninkrijk

Het Verenigd Koninkrijk (Nuffic 2015a) bestaat uit de landen Engeland, Wales en Schotland. Het ministerie van Onderwijs dat bestaat uit het Department for Education en het Department for Business, Innovation and Skills is verantwoordelijk voor het onderwijs in Engeland. In Schotland, Wales en Noord-Ierland ligt de verantwoordelijkheid voor het onderwijs bij de lokale ministeries van onderwijs. De voertaal in het onderwijs in het Verenigd Koninkrijk is het Engels. Al op de basisschool wordt het vak 'Languages' gegeven. Vanaf zevenjarige leeftijd krijgen de leerlingen les in een vreemde taal. Het Verenigd Koninkrijk benadrukt dat docent sterk rekening moeten houden met leerlingen van wie de eerste taal niet het Engels is. Zij moeten bij het bepalen van de prestaties van de leerling rekening houden met de leeftijd van de leerling, het aantal jaar dat de leerling in het Verenigd Koninkrijk is, eerder gevolgd onderwijs en de vaardigheden in andere talen. De leerkrachten moeten deze leerlingen zo ondersteunen dat zij het Engels leren en kunnen deelnemen aan alle lessen en activiteiten.

Verenigde Staten

De Verenigde Staten (Glenn; Hakuta & Mostafapour 1996; Corsi-Bunker 2015; Nuffic 2016b) bestaat uit 50 staten. Het Department of Education geeft richtlijnen met betrekking tot het onderwijsbeleid, maar de individuele staten zijn verantwoordelijk voor de inhoud van het onderwijs, de eindtermen in het onderwijs en de kwaliteit van het onderwijs. De State Board

of Education van iedere staat draagt deze verantwoordelijkheid. De voertaal in het onderwijs in Amerika is het Engels. In 1974 is een wet aangenomen aangaande het gebruik van de thuistaal in het Amerikaanse onderwijs. Deze wet is tot stand gekomen omdat grote groepen Chinese immigranten de Engelse taal niet machtig waren, maar wel onderwijs moesten volgen in Amerika. Als gevolg van deze wet zijn bijvoorbeeld Spaanse-Engelse tweetalige scholen gestart waarop Cubaanse leerlingen ook hun Spaanse taal konden gebruiken in het onderwijs. Daarnaast zijn er Transitional Bilingual Education (TBE) programma's gestart waarbij onderwijs wordt gegeven in de thuistaal terwijl de leerlingen het Engels leren. Leerlingen die niet vaardig genoeg zijn in het Engels om op dagelijkse basis mee te kunnen draaien in het Engelstalige onderwijs volgen een TBE-programma. Leerlingen draaien meestal zo'n drie jaar mee in deze klassen voordat zij overstappen op het Engelse onderwijs. Al in de jaren '80 waren er TBE-programma's voor Spaanse kinderen, Vietnamese kinderen, Koreaanse kinderen, Franse kinderen en Griekse kinderen. Het vaardig zijn in een andere taal dan het Engels wordt niet gezien als een obstakel, het gaat erom dat de leerlingen ook vaardigheden in het Engels ontwikkelen.