

TWEETALIGE ONTWIKKELING EN TWEETALIG ONDERWIJS: Een verslag van een symposium over visies uit onderzoek, beleid en praktijk

Rick de Graaff, Sharon Unsworth, Faculteit Geesteswetenschappen, UU
Sophie ter Schure, Faculteit Geesteswetenschappen, UvA

1 Aanleiding

Tweetaligheid in het onderwijs staat volop in de belangstelling. Aan de ene kant gaat het om de Nederlandse taalontwikkeling van taalzwakke kinderen, door in de gehele schoolcontext via taalgericht vakonderwijs aandacht te besteden aan taalaanbod en interactie. Aan de andere kant gaat het om tweetalig voortgezet onderwijs (tto), waarin niet-talenvakken in een vreemde taal worden aangeboden. Het tto is een uitwerking van de theoretische principes van CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Het uitgangspunt is om leerlingen in het vakonderwijs zo veel vreemde-taalaanbod en communicatiemogelijkheden te bieden dat zij binnen de bestaande onderwijstijd zowel de reguliere vakdoelen bereiken als een veel hoger taalvaardigheidsniveau dan met reguliere inspanning bereikt zou worden. Van de 500 scholen met een vwo-afdeling hebben er op dit moment zo'n 120 een tweetalige stroom; een aantal van deze scholen is ook met tto op havo-niveau gestart. Ook het vmbo laat een snelle ontwikkeling van verschillende varianten van tto zien. En meer dan 500 basisscholen bieden inmiddels vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) aan in de onder- en middenbouw (zie bijv. Muñoz & Singleton, 2010 en Nikolov, 2010 voor overzicht vanuit een internationaal perspectief). In de praktijk gaat het in vrijwel alle schooltypen om het Engels als vreemde taal. Op kleinere schaal zijn echter ook het vroeg en versterkt vreemdetalenonderwijs in het Frans en Duits volop in ontwikkeling.

Taalgericht vakonderwijs en tweetalig onderwijs komen voort uit verschillende behoeften en hebben hun eigen didactieken ontwikkeld. Maar wellicht hebben onderzoekers, beleidsmakers en docenten in de verschillende contexten van meertalige ontwikkeling in het onderwijs meer met elkaar gemeen en kunnen zij meer van elkaar leren dan nu het geval is. In het symposium *Tweetalige ontwikkeling en Tweetalig onderwijs*¹ kwamen onderzoekers, beleidsmakers en ervaringsdeskundigen op het gebied van meertalige ontwikkeling en tweetalig onderwijs bij elkaar om inzichten te delen en op basis daarvan beleidsadviezen en onderzoeksvragen te formuleren. Tijdens het ochtendgedeelte lag de focus op resultaten uit het onderzoeksveld, tijdens het middagdeel vooral op het beleid en de praktijk van twee- en meertalig onderwijs en ontwikkeling. In de discussie stond de relatie tussen onderzoek en praktijk centraal: Welk onderzoek moet beter vertaald worden naar beleid en praktijk? Welke praktijk

¹ Gehouden tijdens de Anéla/WAP-studiedag op 20 april 2011 in Utrecht

moet beter onderbouwd worden door onderzoek? Deze bijdrage is een beknopt verslag van de belangrijkste punten die tijdens dit symposium besproken zijn.

2 Ochtendsymposium: van onderzoek naar beleid en praktijk

Tijdens de ochtend kwamen wetenschappers aan het woord van wie het onderzoek raakvlakken heeft met twee-/meertalige ontwikkeling en twee-/meertalig onderwijs. De expertise van *Anne Vermeer* (Universiteit van Tilburg) ligt op het gebied van vroege tweetaligheid, geletterdheid en het toetsen van taalontwikkeling onder tweetalige kinderen. Het onderzoek van *Paul Leseman* (Universiteit Utrecht) richt zich op leesvaardigheid en de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheden, zowel bij autochtone als allochtone kinderen. *Onno Crasborn* (Radboud Universiteit Nijmegen) vertegenwoordigt het gebied van bimodale taalontwikkeling en gebarentaal (zie bijv. Crasborn, Zwitserlood & Ros, 2008). *Evelien Krikhaar* (Expertisecentrum Nederlands) doet onderzoek naar vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland en Europa. *Marjolijn Verspoor* (Rijksuniversiteit Groningen) richt zich in haar onderzoek vooral op tweetalig voortgezet onderwijs. Deze onderzoekers hebben eerst kort eigen bevindingen en aanbevelingen op het gebied van meertalige ontwikkeling en onderwijs gepresenteerd. Daarna heeft de discussie zich onder andere gericht op de volgende vragen:

1. Welke factoren hebben grote invloed op de taalvaardigheden van tweetalige kinderen en/of kinderen die een tweede taal leren?
2. In Nederland zijn al veel tweetalige havo/vwo-scholen. Moet dit meer gestimuleerd worden, en kan dit op dezelfde wijze doorgetrokken worden naar het vmbo, mbo en/of basisonderwijs?
3. Wat zou Nederland van andere landen kunnen leren op het gebied van meertaligheid? Wat moeten we overnemen en wat juist niet?

Anne Vermeer is niet positief over de manier waarop wordt omgegaan met onderzoeksbevindingen in het onderwijsbeleid voor meertaligheid. In een longitudinaal onderzoek met René Appel waarbij kinderen op een ‘zwarte’ school van groep 1 tot groep 8 zijn gevolgd, werd een enorme vooruitgang geboekt indien heel veel woorden aangeboden werden (Appel & Vermeer, 1998). Ook vonden zij dat zwakke leerlingen veel baat hebben bij expliciete instructie; voor sterke leerlingen maakt het niet zoveel uit. Veel voorlezen is belangrijk, maar dat ziet Vermeer maar weinig terug in het basisonderwijs. De overheid misbruikt toetsen als financieringsgrondslag: toetsen die diagnostisch zijn bedoeld, worden gebruikt als indicatie voor een ‘rugzakje’ (regeling leerlinggebonden financiering). Een ander probleem dat hij signaleert, is dat taalonderwijsbeleid aan mode onderhevig is: voorschoolse en vroegschoolse educatie (VVE; zie ook Kuiken, elders in deze bundel) is nu bijvoorbeeld ‘in’, terwijl er volgens Vermeer nog te weinig onderzoek naar is gedaan om de grote investeringen tot nu toe te rechtvaardigen.

Paul Leseman vindt ‘poor comprehension skills’ maatschappelijk veel belangrijker dan meertaligheid zelf; al bevindt zich in de groep van kinderen die zwakker taalbegrip hebben en minder goed begrijpend kunnen lezen - en dus ook minder goed verhaaltjessommen kunnen maken - wel een hoog percentage kinderen van een

allochtone achtergrond. Leseman doet onderzoek naar de structuur van de 'academic language'-modus, die kinderen nodig hebben voor schoolsucces. Bij gezinnen waar het Berber de thuistaal is, is de 'academic language'-modus thuis praktisch afwezig door gebrek aan geschreven bronnen in het Berber. Het Turks daarentegen is een sterke onderwijstaal met een brede culturele en academische achtergrond, en bij Turkse gezinnen wordt ook vaker voorgelezen. Het onderzoek van Leseman en zijn team laat zien dat dit tot een betere begrijpend leesvaardigheid in het Nederlands leidt bij Turkse kinderen in groep 4 (Leseman, Aarts & Henrichs, 2010; Scheele, 2010).

Onno Crasborn belicht het meertalig perspectief vanuit Nederlandse Gebarentaal en gesproken Nederlands (zie Baker, van den Bogaerde, Pfau & Schermer). Ook bij Nederlandse Gebarentaal missen hulpbronnen die het gebruik van schoolse taalvaardigheden goed kunnen stimuleren. Zo is er bijvoorbeeld geen geschreven versie van de taal en geen tv-zender. Er zijn zo'n 15.000 tweetalige doven, die in de regel naar tweetalige middelbare scholen gaan of zijn gegaan. Onderwijs in de beide talen is iets van de laatste 20-30 jaar (Knoors, 2011).

Evelien Krikhaar doet verslag van het ELLiE-project (Early Language Learning in Europe, www.ellieresearch.eu) waarin het Engelse taalvaardigheidsniveau onderzocht wordt van basisschoolleerlingen in zeven landen (zie bijv. Lopriore & Mihaljević Djigunović 2010). Hierbij wordt gekeken naar de invloed van onder andere sociale, onderwijskundige en beleidsmatige factoren op leersucces. Hieruit blijkt dat bijvoorbeeld het buitenschoolse contact dat kinderen met de vreemde taal hebben, net zo belangrijk kan zijn als wat er in de klas gebeurt.

Marjolijn Verspoor doet onderzoek naar tweetalig onderwijs (tto) op het vwo en havo. Zij doet verslag van een onderzoek waarbij 600 leerlingen op 6 scholen longitudinaal zijn getest (Verspoor, de Bot & Xu, elders in deze bundel). Dit onderzoek laat zien dat het taalvaardigheidsniveau zich zeer snel ontwikkelt: binnen 6 maanden bereiken de leerlingen een hoog begripsniveau. Daarna vlakt de ontwikkeling af. Verspoor concludeert dat tto werkt door de hoeveelheid en intensiteit van het taalaanbod: de leerlingen praten authentiek Engels en bereiken sneller een hoog niveau dan reguliere leerlingen.

De discussie wordt geleid door *Sharon Unsworth* (Universiteit Utrecht). De eerste vraag waar over wordt gediscussieerd, luidt: *Welke factoren hebben een grote invloed op de taalvaardigheid van tweetalige kinderen en/of kinderen die een tweede taal leren?* Men is het erover eens dat naast de onderwijsleeromgeving ook de taalontwikkeling thuis heel belangrijk is. *Verspoor* noemt de factor 'tijd' (hoeveel een kind daadwerkelijk blootgesteld wordt aan de taal), maar ook cognitieve 'aanleg' (er is een sterk verband tussen Cito-score en succes in het tto). Twee uur vreemdetalenonderwijs per week is niet voor alle kinderen genoeg om een hoge taalvaardigheid te ontwikkelen: een of meer vakken in het Engels geven heeft een grote invloed op de taalontwikkeling. *Krikhaar* noemt 'leerkrachtvaardigheid' als invloedrijke factor: een leraar met inzicht in taalontwikkeling die didactisch effectieve lessen kan geven, bereikt meer. *Leseman* waarschuwt dat wanneer bijvoorbeeld wiskunde in het Engels wordt aangeboden, dit voor taalzwakke kinderen een extra barrière kan vormen bij het leren van wiskundige concepten. Uit de zaal komt *Anne Baker* (UvA) met de opmerking dat het effect op de lange termijn niet altijd wordt meegenomen; vroeg onderwijs in het Engels kan in groep 5 wel meetbaar zijn, maar de vraag is of dit in het VO ook nog zo is. Het rendement op lange termijn is

van belang voor de samenleving maar het beleid is vooral geïnteresseerd in het rendement van zijn investeringen op de korte termijn, en wil niet 8 jaar wil wachten op uitkomsten – tegen die tijd is er weer een nieuwe regering. Als reactie hierop antwoordt *Verspoor* dat zij op dit moment lange-termijneffecten binnen het *tto* aan het onderzoeken is. *Unsworth* merkt ook op dat de eerste vvto-kinderen nu in groep 8 zitten, en dat hier dus binnenkort longitudinale gegevens beschikbaar zouden moeten zijn. *Vermeer* merkt op dat in het meeste *tto*-onderzoek een bias lijkt te zitten in de *tto*-groep in vergelijking met de controlegroep: de *tto*-groep is zelfgeselecteerd, meer gemotiveerd en heeft vermoedelijk meer (taal)aanleg. Daarnaast zegt hij dat uit onderzoek bij het vroege immersie-onderwijs in Canada blijkt dat, hoewel leerlingen beter worden in uitspraak, het andere onderwijs lijdt onder de ‘French immersion’ (Harley, Allen, Cummins & Swain, 1990). Vooral bij ‘early’ en ‘middle-immersion’ (groep 4-5-6) speelt dit, bij late wat minder. *Laurence Mettenie* (FUNDP, Namur), uit de zaal, merkt op dat *tto* misschien juist meerwaarde heeft wanneer er geen voorselectie is zoals in Nederland wel veel gebeurt; juist kinderen met taalleerproblemen kunnen baat hebben bij tweetalig onderwijs. *Crasborn* benadrukt het feit dat interactie in de aan te leren taal heel belangrijk is: de taal moet veel gebruikt worden om de vaardigheid te laten beklijven. *Folkert Kuiken* (UvA) reageert op *Vermeer*'s eerdere statement dat in Canada early immersion niet per se heilzaam is, en vraagt hem of voor VVE hetzelfde zou kunnen gelden. *Vermeer* antwoordt dat het eventuele slechte rendement kan liggen aan verschillende factoren die al dan niet te verbeteren zijn, zoals het type kinderen, de scholing van de leidsters en de organisatie. *Leseman* benadrukt dat input volgens vele onderzoeken van belang is bij zulke jonge kinderen en dat de VVE dus wel succesvol zou moeten kunnen zijn als het goed wordt uitgevoerd. Bij ‘emergent literacy’-onderzoek (De Haan, Leseman & Elbers, te verschijnen) is gevonden dat verschillen in taalvaardigheidsscores deels te wijten zijn aan verschillende klassen, afhankelijk van de verschillende typen activiteiten die in de klas gedaan worden; bij de VVE's is er teveel een cultuur van didactische vrijblijvendheid en dat moet worden aangepakt. *Vermeer* vraagt zich af of een betere opleiding van de begeleiders een effect zou kunnen hebben. Volgens *Leseman* bieden MBO-leidsters soms interessanter en gevarieerder taalaanbod met een ingewikkelder syntax, terwijl sommige HBO-leidsters het juist houden bij kindertaal.

Hierna gaat de discussie over naar de tweede vraag: *In Nederland zijn al veel tweetalige havo/vwo-scholen. Moet dit meer gestimuleerd worden, en kan dit op dezelfde wijze doorgetrokken worden naar het vmbo, mbo en/of basisonderwijs?* *Verspoor* is de eerste die reageert: uit haar onderzoek op havo en vwo niveau komt een duidelijk effect van taalaanbod op taalsucces naar voren. De zaal vult aan dat voor taalsucces interactie in die taal essentieel is; anders is het leren van de tweede taal volstrekt nutteloos. *Crasborn* haalt de anekdote aan van *Koen Jaspaert* dat vijftig jaar geleden in Vlaanderen er een gelijk aantal lessen voor Frans en Engels was, net als nu, maar dat de leerlingen alleen Frans echt leerden, en dat de situatie nu andersom is. De verklarende factor is de veranderde positie van Engels en Frans in de maatschappij; het onderwijs zelf lijkt nauwelijks invloed op te hebben gehad op de veranderingen in het taalbeheersingsniveau van Frans en Engels. *Jaspaerts* voorbeeld geeft volgens *Leseman* dus de invloed van de context aan: de hoeveelheid input en de activiteiten in een andere taal zijn belangrijk, zowel binnen en buiten de school en dat betekent simpelweg meer leertijd. Als taalvaardigheid mede afhankelijk is van de hoeveelheid input binnen en buiten de school, en het taalaanbod in het Nederlands aanmerkelijk kleiner zou worden vanwege

meer lessen in het Engels, kan dat negatieve gevolgen hebben voor anderstalige leerlingen die Nederlands toch al als tweede taal leren. *Leseman* geeft verder aan dat voor anderstalige gezinnen programma's in de buitenschoolse context van belang zijn: gericht op ouders, waarbij de interactie in de thuistaal versterkt wordt; dit heeft positieve invloed op schoolse taalvaardigheden, en daarmee op schoolsucces in het algemeen.

De zaal vraagt zich af of je relatief taalzwakke kinderen in het vmbo wel tweetalig onderwijs (Engels-Nederlands) zou moeten aanbieden. *Patrick Snellings* (UvA) heeft onderzocht of het beheersen van een tweede taal het leren van een derde taal vergemakkelijkt. Uit zijn onderzoek bleek dat het beheersingsniveau in de eerste taal de belangrijkste factor is. In het tweetalig vmbo is de kwaliteit en kwantiteit van het taalaanbod in het Nederlands dus een essentieel aandachtspunt.

De derde vraag is *Wat zou Nederland van andere landen kunnen leren op het gebied van meertaligheid? Wat zouden we moeten overnemen en wat juist niet?* *Krikbaar* vindt dat resultaten in het vreemdetalenonderwijs in Nederland in vergelijking met andere Europese landen relatief goed zijn; wel is het van belang om vast te leggen wat de eisen zijn aan docenten die lesgeven in een vreemde taal, zowel op het gebied van taalvaardigheid als didactische vaardigheid. Volgens *Vermeer* hebben basisscholen in bv. Canada voor ESL-onderwijs (English as a Second Language) een specifieke vakdocent, die inzicht heeft in tweede taalontwikkeling. *Riemersma* heeft veel ervaring met tweedetaalonderwijs in het Fries, en ziet daar de volgende belangrijke factoren: voldoende goede input, consequent zijn in het gebruik van de andere taal, voldoende interactie in die taal. Een verbeterpunt is de leerlijn tussen primair en voortgezet onderwijs: docenten in het VO hebben te weinig idee wat de kinderen al tijdens het PO hebben geleerd.

3 Middagsymposium: van beleid en praktijk naar onderzoek

Bij het middagdeel bestond het panel uit beleidsmakers en ervaringsdeskundigen op het gebied van tweetalige ontwikkeling en twee-/meertalig onderwijs. *Alex Riemersma* (Fryske Akademy) is deskundig op het gebied van tweetalig en drietalig (Nederlands-Fries-Engels) onderwijs in Friesland. *Ton de Kraay* (Hogeschool Rotterdam) is expert op het gebied van taalcompetenties Engels voor docenten basisonderwijs. *Maartje Visser* (CPS) begeleidt en adviseert scholen in curriculumontwikkeling vreemde talen. *Gerrit Jan Koopman* (Universiteit Utrecht) is lerarenopleider Engels en coördinator van de tweetalig lerarenopleiding U-TEAch. *Maaïke Hajer* (Hogeschool Utrecht) is gespecialiseerd in taalgericht vakonderwijs en taalbeleid. Zij hebben vanuit hun praktijkervaring vragen opgeworpen waarvoor nader onderzoek gewenst is. De volgende vragen zijn daarbij aan bod gekomen:

1. Wat zijn de huidige ervaringen en ambities m.b.t. doorlopende leerlijnen voor Nederlands en Engels? Welk onderzoek is nodig om doorlopende leerlijnen te versterken en verbeteren?
2. Welke rollen hebben taal- en vakdocenten in de taalontwikkeling van leerlingen, en welke competenties moeten vakdocenten van Nederlandstalige en Engelstalige vakken bezitten?
3. Is het mogelijk om taalontwikkeling in verschillende talen meer van elkaar te laten profiteren?

In zijn inleidende overzicht richt *Alex Riemersma* zich op het probleem dat hij tijdens de ochtend al even aanstipte: de aansluiting van het drietalig basisonderwijs (Nederlands, Fries en Engels) naar het voortgezet onderwijs (Riemersma & de Vries, 2011). De commissie Meijerink heeft in 2008 haar rapport met ‘referentieniveaus’ uitgebracht, dat de leerlijnen tussen verschillende vormen van onderwijs op het gebied van taal en rekenen continuer zou moeten maken (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). De naam van dit rapport moet in deze context volgens Riemersma ‘talen en rekenen’ worden. Riemersma wil de toetsen in de drie talen harmoniseren, de competenties van de leerkrachten verhogen, en de communicatie tussen de talendocenten binnen de school en tussen PO en VO verbeteren.

Ton de Kraay benadrukt de praktijk dat inmiddels meer dan 500 basisscholen in Nederland vroeg vreemdetalenonderwijs aanbieden vanaf de onder- of middenbouw, en dat dit aantal nog steeds groeit (www.europeesplatform.nl/vvto). Aandacht is noodzakelijk voor differentiatie in het VO: in de brugklassen komen kinderen die in het basisonderwijs 8 jaar lang Engels hebben gehad en kinderen die nog bijna geen Engels hebben gehad. Docenten in het VO zijn echter nog zoekende naar goede manieren om taalvaardigheidsverschillen in kaart te brengen en goede didactieken om daar rekening mee te houden.

Maartje Visser is betrokken bij versterkt taalonderwijs (vto): hier worden niet andere vakken in een vreemde taal aangeboden, maar worden kwaliteit en kwantiteit van aanbod en interactie binnen de lessen vreemde talen versterkt. Zij is geïnteresseerd in de implementatieverschillen tussen tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs, maar heeft ook behoefte aan meer onderzoek naar het succes van *vto* ten opzichte van *tto* en de rol van de docent daarbij: welke didactische vaardigheden beïnvloeden het succes van *tto* en *vto*, en hoe kunnen taal- en vakdocenten zich daar beter in ontwikkelen. Visser benadrukt het belang van schoolontwikkeling en onderwijskundig leiderschap op het gebied van talenbeleid, om te komen tot een geïntegreerde benadering van Nederlands als eerste en tweede taal en van vreemde talen in *vvto*-, *vto*-, *tto*- en *mvt*-contexten.

Ook *Gerrit Jan Koopman* geeft aan dat de onderwijspraktijk meer kennis nodig heeft over hoe vakleerkrachten lessen interactief kunnen maken en hoe kinderen het beste een tweede taal kunnen leren. Verder is meer inzicht nodig in de rol van en aanpak bij het vak Engels in het tweetalig onderwijs: wat doe je nog (of juist) tijdens de lessen Engels als de leerlingen al 15u/week les in het Engels hebben? Taaldocenten kunnen daarbij veel leren van vakdocenten die lesgeven in een vreemde taal, waar het gaat om het benutten van input en stimuleren van interactie (De Graaff e.a., 2007). Het *tto* zal ook veel van het taalgericht vakonderwijs kunnen leren, en wellicht ook andersom.

Maike Hajer sluit hierop aan: uit onderzoek is bekend dat vakdocenten in taalbeleidsprojecten niet optimaal werken aan de taalontwikkeling van leerlingen (Van Knippenberg, 2010). Zo kunnen tweegesprekken met (T2-)leerlingen interactiever gevoerd worden (Knezic e.a., 2010; Knezic, 2011). Of vakdocenten nu in het Nederlands lesgeven of in het Engels, zij spelen altijd een rol in de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheden bij hun leerlingen. Zij vraagt zich af welke overeenkomsten en verschillen er zijn in cognities, gedrag en behoeften van deze twee typen vakleerkrachten, en via welke opleidingsarrangementen vakdocenten de competenties kunnen ontwikkelen om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen.

De discussie wordt ingezet door *Rick de Graaff* (Universiteit Utrecht). De eerste vraag richt zich op de doorlopende leerlijnen die al eerder genoemd zijn: *Wat zijn de huidige ervaringen en ambities m.b.t. doorlopende leerlijnen voor Nederlands en Engels? Welke onderzoek is nodig om doorlopende leerlijnen te versterken en verbeteren?* *Visser* vindt dat er gestandaardiseerde taken moeten komen waarmee met name mondelinge taalvaardigheid getoetst kan worden, waardoor het VO beter kan aansluiten op de taalcompetenties die leerlingen in het basisonderwijs hebben opgedaan. *De Kraay* zegt dat er op dit moment geen sprake is van doorlopende leerlijnen voor het Engels, en dat het onderwijs te weinig lering trekt uit toetsresultaten. Deze kunnen docenten veel meer inzicht geven in het rendement van hun onderwijs dan dat er nu meestal gebeurt. Docenten in het VO zouden veel meer geschoold moeten worden in differentiatiedidactiek dan op dit moment gebeurt. *Koopman* denkt dat individuele (taal)portfolio's hierbij een hulpmiddel kunnen zijn: zij geven inzicht in wat de leerling al kan, en wat hij/zij zelf wil leren.

Hiermee gaat de discussie door naar de tweede vraag: *Welke rollen hebben taal- en vakdocenten in de taalontwikkeling van leerlingen, en welke competenties moeten vakdocenten van Nederlandstalige en Engelstalige vakken bezitten?* *Hajer* vindt dat de referentieniveaus zoals die beschikbaar zijn voor het Nederlands, er ook voor andere talen zouden moeten zijn. Daarbij kan dan gedeelde kennis ontstaan over welke onderwijs- en leermethodes het beste werken, en bij welk vak je welke (taal)competentie zou moeten aanleren; een onderzoeksverslag kun je bij voorbeeld leren schrijven bij biologie en bij Nederlands, of een historische vergelijking bij geschiedenis en Engels. *Visser* benadrukt het belang van 'reflective practice' bij de aandacht voor taal tijdens andere vakken: het vermogen om te reflecteren op eigen handelen waardoor een continu leerproces wordt gestimuleerd (*Visser & Wagenaar, 2010; Visser, 2011; van Veen e.a., 2010*). Tijd en aandacht voor taal is inherent aan elk vak; taal is immers het middel waarmee onderwijs wordt gegeven en kennis wordt ontwikkeld. Elke vakdocent is dus automatisch ook taaldocent. *Koopman* weet dat tto-docenten hierover uiteenlopende meningen hebben: de ene vindt zijn vakinhoud belangrijker dan taalontwikkeling, een andere vindt het belangrijker dat een leerling zich in het Engels weet uit te drukken, ook als het op conceptueel niveau eigenlijk te simpel is.

Mettenie suggereert vanuit de zaal dat regelmatig overleg tussen vak- en taaldocenten effectief kan zijn. Volgens *De Kraay* gaat het niet zozeer om georganiseerde overlegmomenten, maar om leerkrachten die open en zelfkritisch zijn en graag ervaringen delen. *Riemersma* denkt dat overlegmomenten zinvol kunnen zijn als docententeams samen met lerarenopleidingen en onderzoeksinstituten op zoek kunnen naar beleid en didactiek voor effectieve taalontwikkeling. *Ed Elbers* (UU) vindt dat docenten vooral moeten leren om zelf doelen te stellen en zelf te reflecteren op hun onderwijs; dat is veel effectiever dan wanneer er gewacht moet worden op resultaten van wetenschappelijk onderzoek.

Vervolgens spitst de discussie zich vooral toe op de vraag *Is het mogelijk om taalontwikkeling in verschillende talen meer van elkaar te laten profiteren?* *Hajer* denkt dat het van belang is om binnen taalgericht vakonderwijs aan de eigen taal te refereren, en dat de toegang tot de leerstof zo helder mogelijk moet worden gemaakt – eventueel door het gebruik van woordenlijsten of –boeken. Kinderen met eenzelfde taalachtergrond moeten elkaar mogen helpen. Op veel scholen wordt dit juist afgeremd. *Jaspaert* is bevreesd dat de taalvaardigheid in het Nederlands armer wordt wanneer schoolvakken in het Engels worden gegeven. *Riemersma* denkt dat dit probleem is op te lossen door afwisseling: biologie bij voorbeeld in het eerste jaar in het Engels en in jaar 2 en 3 in het

Nederlands, terwijl geschiedenis in het eerste en tweede jaar in het Nederlands wordt gegeven, maar in het derde jaar in het Engels. Dit is niet de realiteit in het tto, licht *De Graaff* toe: in het huidige systeem wordt de helft van de vakken ten minste drie jaar lang in het Engels gegeven, en de ander helft in het Nederlands. Maar of dat echt de meest effectieve werkwijze is, is nog niet onderzocht. In het tweetalig vmbo wordt geëxperimenteerd met andere varianten, juist om naast het Engels ook de Nederlandse taalontwikkeling van de leerlingen te verbeteren (Tanner & de Graaff, 2011). Maar ook de aanpak in het vmbo is nog nauwelijks systematisch onderzocht.

4 Aandachtspunten voor de toekomst

Het symposium heeft een aantal concrete aandachtspunten opgeleverd voor het onderzoek naar en de praktijk van twee-/meertalige ontwikkeling en twee-/meertalig onderwijs. We vatten deze punten hieronder samen.

1. Huidige praktijken en didactieken zijn lang niet altijd voldoende evidence-based. daarom is meer onderzoek nodig naar de effecten van verschillende varianten van vroeg vreemdetalenonderwijs, tweetalig onderwijs, versterkt talenonderwijs en taalgericht vakonderwijs.
2. Opbrengsten in verschillende talen zijn niet goed met elkaar te vergelijken, mede wegens verschillen in toetsafname. Daarom is er behoefte aan onderzoek naar de aansluiting en afstemming van taalontwikkeling in vvto, tto, vto en taalgericht vakonderwijs.
3. Iedere vakdocent is ook taaldocent, en moet daarvoor de benodigde competenties ontwikkelen. Daarom is meer aandacht nodig voor leerkrachtvaardigheden; het gaat hier zowel om competenties in eigen taalvaardigheid als in didactiek.
4. *Reflective practice* bevordert docentprofessionaliteit en onderwijskwaliteit, en daarmee de taalontwikkeling van leerlingen. Taal- en vakdocenten kunnen en moeten daarom meer praktijkgericht onderzoek doen in hun eigen schoolcontext. Onderzoekers kunnen hierbij een stimulerende rol spelen.
5. Doorlopende taalleerlijnen tussen PO en VO, en parallelle onderwijslijnen tussen verschillende talen zijn nodig, maar vaak afwezig. Onderzoek en praktijk dienen de ontwikkeling en implementatie van doorlopende leerlijnen te bevorderen en te evalueren.
6. We weten nog onvoldoende of tweetalig onderwijs ten koste kan gaan van de Nederlandse taalontwikkeling van taalzwakke leerlingen. Maar misschien kan tweetalig onderwijs, als onderdeel van gericht taalbeleid, ook bij deze leerlingen de Nederlandse taalontwikkeling juist bevorderen. Onderzoek hiernaar is van groot belang.
7. Taalaanbod en taalontwikkeling in de binnenschoolse en buitenschoolse context kunnen en moeten veel beter op elkaar aansluiten. De buitenschoolse context kan veel meer gestimuleerd en benut worden om de binnenschoolse taalontwikkeling te ondersteunen.
8. Meertaligheid in het onderwijs moet niet alleen gaan om de ontwikkeling van Nederlands en Engels, maar ook om de ontwikkeling van de thuistaal en van andere vreemde talen.

9. Taalbeleid in de school dient geïntegreerd talenbeleid te zijn, met focus op Nederlands als T1 en T2, thuistalen en vreemde talen. Er moet aansluiting komen bij onderzoek naar effectieve schoolontwikkeling en onderwijskundig leiderschap om dit goed te kunnen realiseren.

Bibliografie

- Appel, R., & Vermeer, A. (1998), Speeding up second language vocabulary acquisition of minority children. *Language and Education* 12 (3), 159-173
- Baker, A., van den Bogaerde, B., Pfau, R., & Schermer, T. (Eds.) (2007). *Gebarentaalwetenschap*. Twello: Van Tricht.
- Crasborn, O., Zwitserlood, I., & Ros, J. (2008) Het Corpus NGT: een online open-access corpus van Nederlandse Gebarentaal. URL: <http://www.ru.nl/corpusngtuk>
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Graaff, R. de, Koopman, G.J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 603-624.
- Haan, A.K.E. de, Leseman, P.P.M., & Elbers, E. (te verschijnen). Targeted versus mixed preschools: Effects of classroom composition and teacher-managed literacy and math activities on low income and ethnic minority children's emergent academic skills. *School Effectiveness & School Improvement (special issue)*.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J., & Swain, M. (Eds.) (1990). *The development of second language proficiency*. New York: Cambridge.
- Knezic, D. (2011). *Socratic dialogue and teacher-pupil interaction*. Proefschrift, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Knezic, D., Wubbels, T, Elbers, E., & Hajer, M. (2010). The Socratic dialogue and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1104-1111.
- Knoors, H. (2011). Herijkt taalbeleid voor dove kinderen. Van Horen Zeggen, aug. 2011, pp. 10-19.
- Knippenberg, M. van (2010). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs; een case-study in de opleiding Helpende Zorg*. Delft: Eburon.
- Leseman, P.P.M., Aarts, R., & Henrichs, L.F. (2010). Academic language input and early literacy in Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 7-year-olds. Paper presented at the Society for the Scientific Study of Reading, Berlin, Germany, 10 juli 2010.
- Lopriore, L. & Mihaljević Djigunović, J. (2010). Role of language exposure in early foreign language learning. *Empirical research in English applied linguistics 2010* (ed. G. Szabo). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Muñoz, C. & Singleton, D. (2010). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44 (1), 1-35.
- Nikolov, M. & Mihaljević Djigunović, J. (2011). All shades of every color: an overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31.

- Riemersma, A.M.J., & de Vries, S. (Eds.) (2011). *Trilingual Primary Education in Europe: Some Developments with Regard to the Provisions of Trilingual Primary Education in Minority Language Communities of the European Union*. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Academy / Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Scheele, A.F. (2010). *Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language*. Proefschrift, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Tanner, R., & de Graaff, R. (2011). *Proud to be t-vmbo; teachers and students' opinions about good practice in bilingual junior secondary vocational education (tweetalig vmbo)*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van docenten, Universiteit Leiden.
Te downloaden via:
http://www.lerenvandocenten.nl/achtergrond_theorie/professionele_ontwikkeling_leraren_een_reviewstudie_naar_effectieve_kenmerken_pr
- Vermeer, A. (2002). Voorschoolse educatie: de nieuwe mode in het bestrijden van onderwijsachterstanden. *Vernieuwing. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 61, 10, 22-24.
- Verspoor, M. , de Bot, K & Xu, X (2011) The role of input and scholastic aptitude in second language development. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 86,xxx-yy.*
- Visser, M. (2011) Praktijkgericht samen leren. Vakspecifiek leren van taaldocenten, in: *Levende Talen Magazine, 2011* (1), 24-27.
Te downloaden via:
<http://www.onderwijsinontwikkeling.nl/nl/Documenten/Publicaties/CPS-Publicaties/Praktijkgericht-samen-leren,-vakspecifiek-leren-van-taaldocenten.pdf>
- Visser, M. en Wagenaar, L (2010) *Docenten Talen(t)*. Amersfoort: CPS.
Te downloaden via: <http://www.cps.nl/nl/Diensten/Publicaties/Publicaties-Zoeken/Onderzoek.html?pid=docententalent>