

Wentink, H. & L. Verhoeven (2008). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Ronde 5

Hilde De Smedt

Regionaal Integratiecentrum Foyer Brussel

Contact: Hilde.desmedt@foyer.be

Talen leren en talensensibilisering: beroep doen op de kracht van de verbeelding

1. Inleiding

Het doel van talensensibilisering is niet het rechtstreeks leren van talen, maar wel om op een positieve, speelse en gestructureerde manier in contact te komen met taaldiversiteit. Hoofddoel is om zo een positieve attitude te bevorderen ten aanzien van andere talen en culturen. Daarnaast worden de taalvaardigheden en de interculturele vaardigheden versterkt. In verschillende Europese landen werden met die aanpak al veel positieve ervaringen opgedaan.

We staan hier stil bij de vraag waarom talensensibilisering in de huidige context een belangrijke rol kan spelen in het taalleerproces en deel zou moeten uitmaken van een goed taalbeleid. We bekijken hoe de benadering van meertaligheid bij kinderen evolueerde en hoe talen leren werd benaderd in de periode voor en na 1980.

2. Evolutie van de (onderzoeks)benadering van meertaligheid bij kinderen

Er zijn heel verschillende benaderingen geweest van hoe mensen talen leren en door welke factoren dat wordt beïnvloed.

Sinds het begin van de 20^e eeuw zijn er allerlei theorieën met betrekking tot meertaligheid de revue gepasseerd. In de eerste periode werd meertaligheid vooral benaderd vanuit een conflictmodel. Vooral meertalige taalontwikkeling bij kinderen werd van bij het begin met een dubbele standaard benaderd: voor de midden en hogere sociale klasse was die benadering positief; voor wat men migratiegroepen of taalminderheden (van de lagere klasse) noemt, werd meertalige taalontwikkeling geassocieerd met mentale retardatie, gespleten identiteit, taalproblemen en zelfs morele inferioriteit (zie o.a. Ronjat 1913 ; Epstein 1915 ; Povlovitch 1920). Vanuit die benadering was er dus een

zekere ‘voorbestedheid’ om goed of slecht meertalig te worden, wat vooral verbonden was met sociale achtergrond.

Vanaf de jaren 1940 (zie o.a. Spoerl 1943 ; Bossard 1945) groeit er een nieuwe visie die stelt dat het emotionele onevenwicht (ook anomie genoemd) bij meertaligen mogelijk wordt veroorzaakt door de omgeving en niet door een intern emotioneel conflict. Vanaf dat ogenblik ligt de weg open voor allerlei modellen met betrekking tot taal leren.

Vanaf de jaren 1950 wordt die visie verder opengetrokken. Aandacht voor de invloed van de sociaaleconomische status blijft, maar er ontstaan meer dynamische modellen. Factoren zoals de invloed van gevoelens, attitudes en motivationele elementen treden op de voorgrond.

Vanaf de jaren 1980 is er opnieuw evolutie in de benaderingsmodellen van waaruit men het meertalig leerproces bekijkt. Die evolutie kan worden toegeschreven aan nieuwe visies en andere onderzoeksmethodes, maar ook het onderwerp van studie is veranderd. Terwijl men in de vorige periode vooral inzoomde op de invloed van ervaringen – en dus het verleden – krijgt nu het toekomstgerichte zelfbeeld meer aandacht.

We focussen hier verder op de laatste twee periodes: de periode vanaf de jaren 1950 en de periode vanaf eind jaren 1980. Die maken ons immers duidelijk waarom talensensibilisering juist vandaag op de voorgrond komt.

3. Taalleren in de context van de jaren 1950 tot begin jaren 1980

3.1. *Wat leren we en waarom?*

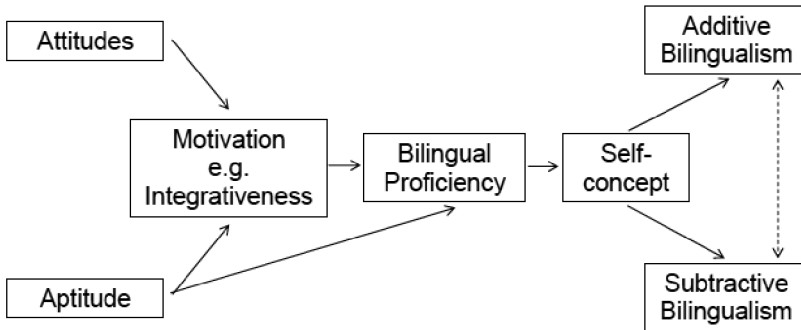
Men leert een taal met de bedoeling om binnen een groep moedertaalsprekers te kunnen functioneren en opgenomen en/of geaccepteerd te kunnen worden. Vaak gebeurt dat vanuit een migratieperspectief of, omdat binnen landsgrenzen meerdere officiële talen(gemeenschappen) zijn waarbinnen men zich moet kunnen bewegen. Talen worden in de eerste plaats beschouwd als op zichzelf staande systemen die men onder de knie moet krijgen. Men concentreert zich op het leren van woordenschat, grammatica en uitspraak.

3.2. *Wat zijn de vereiste vaardigheden?*

- goede taalvaardigheid in de betreffende taal;
- zogenoemde interculturele vaardigheden (openheid en respect), toegespitst op specifieke groepen.

3.3. Welk wetenschappelijk model sluit hierbij aan?

The socio-educational model (SE) van Gardner en Lambert (sociaal-psychologisch model)



Figuur 1: The socio-educational model (Gardner & Lambert 1959).

De focus binnen dat model ligt op attitudes, gevoelens, motivatie en intergroeprelaties. Het model ontstond deels als reactie op de vroegere benaderingen waarbij succesvol taal leren vooral werd bepaald door aanleg en aanleg op haar beurt door het milieu van waaruit men afkomstig was. Het model benadrukt dat al dan niet succesvol leren onder meer wordt beïnvloed door vroegere ervaringen met een welbepaalde taal en met talen leren in het algemeen.

Centraal in het model staat de ‘integrativeness’ (i.e. de oprechte interesse voor het leren van een taal om dichterbij de betrokken taalgemeenschap te komen.) Dat impliceert openheid en respect voor andere culturele groepen (Gardner 2001).

Het model heeft een tweetal beperkingen:

- In de huidige globaliserende wereld wordt een tweede/derde taal niet alleen geleerd in functie van integratie in een specifieke groep. Het gaat dus niet altijd gepaard met de wil om via taal toegang te krijgen tot de groep moedertaalsprekers van die taal. Engels is hier een goed voorbeeld van.
- In het model van Gardner & Lambert wordt leren sterk aangestuurd door attitudes die meestal groeien uit opgedane ervaringen. Het model houdt dan ook geen rekening met het ‘zelfbeeld’ dat men heeft. Precies dat zelfbeeld kan de motivatie – en dus het leren – beïnvloeden.

4. Taal leren vanaf eind jaren 1980

4.1. Wat leren we en waarom?

- We leren nog steeds talen om ingang te vinden in bepaalde groepen van moedertaalsprekers.
- We leren talen die in de globaliserende wereld naar voren worden geschoven om wetenschappelijke en economische motieven, bijvoorbeeld: het Engels, het Chinees en het Arabisch.
- We leren talen vanuit een persoonlijke interesse, vaak met beperkte eigen doelstellingen.
- We leven met talen die we niet echt willen of moeten leren. In een meertalige leefomgeving kunnen we niet alle talen leren van de groepen rondom ons. Het is belangrijk dat we ons comfortabel voelen ten aanzien van groepen waarvan we de taal niet spreken in een meertalige context.
- We moeten leren omgaan met het gegeven dat talen minder op zichzelf staande systemen zijn. Niet voor niets is er de laatste tijd nogal wat aandacht voor 'Polylingual languaging' (zie o.a. Normann Jørgensen 2008). Meertaligen hanteren niet langer zomaar één taal, maar combineren taalelementen uit verschillende talen in functie van een communicatief doel.

4.2. Wat zijn de vereiste vaardigheden?

- taalvaardigheid in T1/T2/T3, al dan niet gecombineerd met 'integratie' binnen andere cultuurgroepen in functie van de eigen behoeften;
- de vaardigheid om voeling te hebben met andere taalgroepen zonder er ten volle in door te dringen, opnieuw in functie van de eigen behoeften;
- niet alleen aandacht hebben voor wat er wordt gezegd, maar voor de 'totale communicatie' en de rol van verschillende talen hierin;
- vaardigheden om zich comfortabel te bewegen in een meertalige context.

4.3. Welke nieuwe modellen sluiten hierbij aan?

Modellen met de focus op 'possible selves' (Markus & Nurius 1986, in: Dörnyei 2009).

Markus & Nurius (1986) omschrijven de 'possible selves' als toekomstgeoriënteerde zelfkennis die kan worden opgedeeld in drie delen:

1. *The expected self* = het verwachte zelfbeeld = datgene waarvan de persoon denkt het realistisch gezien te kunnen bereiken (kan positief of negatief zijn).
2. *The hoped-for self* = het gehoopte zelfbeeld = de toekomst zoals men die sterk voor zichzelf wenst.

3. *The feared self* = het gevreesde zelfbeeld = datgene dat men vreest te worden, ook al wil men het vermijden.

De relatie tussen ‘possible selves’ en motivatie wordt goed omschreven door Higgins (1987) in zijn ‘self-discrepancy theory’: het is de kloof tussen het toekomstige, nog niet gerealiseerde ‘self’ en het actuele ‘self’ dat een persoon aanzet tot gedrag.

Die 3 elementen – de verschillende ‘selves’ – kunnen in dezelfde richting wijzen.

Bijvoorbeeld:

- Ik denk dat ik naast Nederlands ook goed Frans kan leren (expected self).
- Ik hoop goed tweetalig te worden (hoped-for self).
- Ik vrees dat ik als eentalige weinig kans maak op een goede job (feared self).

De drie zelfbeelden versterken hier de leermotivatie.

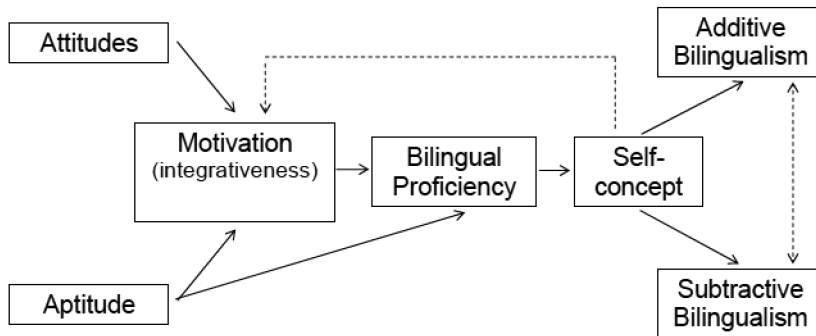
De 3 elementen kunnen ook concurrerend zijn.

Bijvoorbeeld:

- Ik denk dat ik goed Nederlands kan leren (expected self).
- Ik hoop dat ik ooit terug kan naar mijn land (hoped-for self).
- Ik vrees dat ik misschien niet in België kan blijven en het Nederlands in andere landen weinig kan gebruiken (feared self).

De nieuwe modellen heffen de vorige niet op, maar ze verruimen ze en hebben het voordeel dat ze meer kunnen worden ingepast bij het leren van talen in een meertalige context en dat ze het zelfconcept meer centraal plaatsen in het leerproces, naast de attitudes en gevoelens die mensen ontwikkelen.

In onderstaand schema worden beide modellen geïntegreerd.



Figuur 2: Geïntegreerd model van het socio-educational model en het model met de 'possible selves'.

5. Hoe speelt talensensibilisering hierop in?

Talensensibilisering (TS) wil kinderen/jongeren voorbereiden op een leven in een meertalige context waarin talen op allerlei manieren aanwezig zijn en niet alleen als 'te leren materie'.

TS is niet gericht op het leren van een specifieke taal. Kinderen worden in TS gestimuleerd toenadering te zoeken tot allerlei talen. In die zin kan worden gezegd dat TS algemeen *drempelverlagend* kan werken: kinderen benaderen andere talen eerder met nieuwsgierigheid dan met vrees.

In het kader van TS verhogen kinderen hun aandacht voor allerlei *taalverschijnselen*: intonatieverschillen, gebaren, omgangsvormen, enz. worden het onderwerp van de ontdekkingsstocht en leiden tot een positieve attitude van talen en culturen. In een wereld waar 'interlanguage' toeneemt, is dat zeker geen overbodige luxe.

Binnen TS blijft er aandacht voor de relatie tussen taal en cultuur. Zonder je in een specifieke taal of *cultuur* te verdiepen, ontdek je dat je in taal aspecten van iemands cultuur kan ontdekken en leren kennen en andersom.

Er gaat van deze activiteiten ook een stimulans uit om te reflecteren over het *zelfbeeld*. Hoe zie en voel ik mezelf in een meertalige context? Zie ik mezelf als iemand die binnen een meertalige wereld beweegt? Wat kan en wil ik bereiken? Het gaat hier dus eigenlijk om de 'possible selves' met betrekking tot meertaligheid. TS kan hier een aanzet geven tot reflectie.

Tenslotte kan TS *de motivatie* van kinderen om effectief talen te leren, versterken. En dan kunnen we eigenlijk terugkeren naar het model van Lambert & Gardner (1959). Binnen dat model werd reeds beschreven hoe attitudes de leermotivaties beïnvloeden

en dus ook het uiteindelijke leerresultaat. Werken aan TS is, samen met vele andere factoren, een element dat de open attitude ten aanzien van talen en culturen en het eigenlijke leren van talen ondersteunt.

Referenties

- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- De Vos, G. (1978). "Selective Permeability and Reference Group Sanctioning: Psychocultural continuities in role degradation". In: S.M. Yinger & S.J. Curtis (eds.). *Major Social Issues*. New York: Free Press.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Dublin: SLA.
- Gardner, R.C. & W. Lambert (1959). "Motivational variables in second language acquisition". In: *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, nr. 4, p. 266-272.
- Gardner, R.C. (2001). "Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher". In: *In Texas papers Foreign Language Education*, vol. 6, nr. 1, p.1-18.
- Higgins, E. T. (1987). "Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect". In: *Psychological Review*, vol. 94, nr. 3, p. 319-340.
- Normann Jørgensen, J. (2008). "Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents". In: J. Normann Jørgensen (ed.). *International Journal of multilingualism*, jg. 5, nr.3, p 161-176.