



## Wat? module

### Cursustekst

#### coördinator

**Maria Teresa Zanola**

Silvia Calvi, Klara Dankova, Silvia Gilardoni, Maria Vittoria Lo Presti  
(Katholieke Universiteit van het Heilig Hart, Milaan)

#### medewerkers

**Nemira Mačianskienė**

Vaida Misevičiūtė, Daiva Pundziuvienė  
(Vytautas Magnus Universiteit, Kaunas)

**Anna Murkowska**

Joana Fituła, Jacek Romaniuk, Marta Wojakowska  
(Universiteit van Warschau)

**Manuel Célio Conceição**

Neuza Costa, Pedro de Sousa  
(Universiteit van de Algarve)

**Kris Peeters**

Jim Ureel, Michela Mangiarotti  
(Universiteit Antwerpen)





## Inhoudsopgave

### **INTRODUCTIE: HET FLUÏDE CONCEPT VAN MEERTALIGHEID IN HET HOGER ONDERWIJS** 3

#### **DEEL 1. MEERTALIGHEID EN TAALBELEID IN HET HOGER ONDERWIJS**

|   |   |
|---|---|
| WAT IS TAALBELEID EN WAT IS HET BELANG ERVAN? | 6 |
| DE DRIE NIVEAUS VAN TAALBELEID                | 7 |
| TAALBELEID IN DE EU                           | 7 |
| TAALBELEID IN HET HOGER ONDERWIJS             | 9 |

#### **DEEL 2. MEERTALIGHEID IN DE CONTEXT VAN HET HOGER ONDERWIJS**

|  |    |
|--|----|
| MEERTALIGHEID IN HET HOGER ONDERWIJS: ENKELE FEITEN EN CIJFERS | 12 |
| MEERTALIGHEID, KENNISOVERDRACHT EN KENNISCREATIE               | 14 |
| MEERTALIGHEID EN INTERNATIONALISERING                          | 16 |
| MEERTALIGHEID EN DIVERSITEIT EN INCLUSIE                       | 18 |

#### **DEEL 3. MEERTALIGHEID EN HET LEREN VAN TALEN: MEERTALIGHEID IN HET HOGER ONDERWIJS**

|   |    |
|---|----|
| MEERTALIGHEID, METALINGUÏSTISCHE COMPETENTIE EN DE CO-CONSTRUCTIE VAN BETEKENIS                           | 21 |
| HET ERK (2022) (1): HET MEERTALIGE REPERTOIRE, OF DE INDIVIDUELE TAALGEBRUIKER ALS MAATSCHAPPELIJKE ACTOR | 22 |
| HET ERK (2022) (2): MEERTALIGE, PLURICULTURELE COMPETENTIE EN DE COMPONENTEN ERVAN                        | 23 |
| MEERTALIGE, PLURICULTURELE BENADERINGEN IN HET HOGER ONDERWIJS  | 26 |
| ANDERE KADERS VOOR MEERTALIGE, PLURICULTURELE BENADERINGEN VAN HET LEREN EN ONDERWIJZEN VAN TALEN         | 27 |

#### **DEEL 4. STRATEGIEËN VOOR MEERTALIG ONDERWIJZEN EN LEREN**

|  |    |
|--|----|
| MEERTALIGE VERGELIJKENDE BENADERINGEN                          | 31 |
| RECEPTIEF WEDERZIJDIG BEGRIP                                   | 32 |
| TAALALTERNATIE, CODE-SWITCHING, TRANSLANGUAGING                | 33 |
| GEÏNTEGREERDE BENADERINGEN                                     | 36 |
| MEDIATIE OVER TALEN HEEN ALS TRANSVERSALE MEERTALIGE STRATEGIE | 37 |





## Introductie: Het fluïde concept van meertaligheid in het hoger onderwijs

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, M.T. Zanola)

In meertaligheid (eng. *multilingualism*) en multiculturalisme worden talen en culturen beschouwd als statische entiteiten die naast elkaar bestaan in een samenleving, terwijl de Engelse term *plurilingualism*, die helaas ook als meertaligheid vertaald werd (Nederlandse Taalunie 2022), en pluriculturalisme verwijzen naar het taalkundige en culturele repertoire van de taalleerder/gebruiker. Dat repertoire wordt gedefinieerd als het geheel van talen, taalvariëteiten en culturen die de taalgebruiker op verschillende niveaus beheerst. In die zin evolueert het meertalige repertoire (eng. *plurilingual repertoire*) voortdurend en wordt het beïnvloed door de ervaringen van elk individu. Meertalige en pluriculturele competenties zijn van groot belang voor hedendaagse burgers, omdat zij hen in staat stellen actief deel te nemen aan commerciële, wetenschappelijke en culturele uitwisselingen, waarbij verschillende talen en culturen met elkaar in contact komen.

Dit geldt ook voor het hoger onderwijs (HO): in deze context, die gekenmerkt wordt door internationale mobiliteit en die bijgevolg rijk is aan taalkundige verscheidenheid, vergemakkelijken meertalige en pluriculturele competenties inclusie. Bovendien brengt het gebruik van verschillende talen in plaats van één enkele *lingua franca* een dynamische ontwikkeling van het wetenschappelijk onderzoek met zich mee, waarbij rekening wordt gehouden met de resultaten van studies die in verschillende talen zijn geschreven. Daardoor wordt kennis gecreëerd en overgedragen aan sprekers van verschillende talen en culturen. Wat het leren en onderwijzen van talen in het hoger onderwijs betreft, wordt de rol van meertalige en pluriculturele benaderingen ook steeds relevanter: een combinatie van verschillende talen is geschikt voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid van studenten, aangezien het autonoom leren vergemakkelijkt en interculturele attitudes bevordert.

### Referenties

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge University Press, Straatsburg. Beschikbaar op: <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Straatsburg.



Funded by the  
European Union



# APATCHE

Adding Plurilingual Approaches to language Teacher Competences in Higher Education

Beschikbaar op: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Raad van Europa (2022), *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen. Aangevulde uitgave*. Nederlandse Taalunie. Beschikbaar op <https://taalunie.org/publicaties/216/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-talen-leren-onderwijzen-beoordelen>.

Conceição M. C. et al. (2018a), Why is it advisable to combine "international orientation" with "regional location" in the language strategy of universities?, in *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*, Switzerland, 2018, pp. 130-131. Beschikbaar op: <https://www.mime-project.org/vademecum/>.



Funded by the  
European Union



## Deel 1

# Meertaligheid en taalbeleid in het hoger onderwijs





## Wat is taalbeleid en wat is het belang ervan?

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, M.T. Zanola)

In de steeds meer geglobaliseerde en onderling verbonden samenleving van vandaag, is taalbeleid van groot belang. Dat belang situeert zich op het gebied van het managen van betrekkingen op nationaal en internationaal niveau, terwijl ethische uitdagingen zoals democratie en taalverscheidenheid, taalrechten en -plichten, en taalrechtvaardigheid (Oakes, Peled 2017: 1) niet uit de weg worden gegaan. Bovendien heeft taalbeleid een direct effect op het leren en onderwijzen van talen.

Om het belang van de implementatie van taalbeleid te begrijpen, is het noodzakelijk om het begrip nauwkeurig te definiëren, vooral omdat er in de literatuur verschillende definities van dit concept circuleren. Taalbeleid duidt elke vorm van beslissing aan met betrekking tot het gebruik van een of meer talen in een bepaalde geopolitieke en sociale context. Deze beslissingen worden bewust genomen door een maatschappelijke actor, zoals staten, regeringen of andere gezaghebbende actoren die taalkeuzes beïnvloeden. Die sociale actoren kunnen beperkt blijven tot staten, transnationale en internationale organisaties, waarbij taalbeleid wordt beperkt tot besluiten die op verschillende wetgevingsniveaus – lokaal, regionaal, nationaal, transnationaal en internationaal – worden gereguleerd, teneinde regels vast te stellen voor het officiële gebruik van talen in verschillende institutionele en publieke contexten. Net als in de definitie van UNESCO (2006) die taalbeleid verder beperkt tot overheidsbeslissingen, kan taalbeleid omschreven worden als een reeks keuzes en doelen die een staat zich stelt voor taalkwesties, en die vaak maar niet noodzakelijkerwijs beïnvloed zijn door moeilijke en conflicterende situaties. In het hoger onderwijs (HO) vervult taalbeleid een verscheidenheid aan functies die soms onderling tegenstrijdig zijn. Zo fungeert taalbeleid onder meer als facilitator in de internationalisering van het HO, als de plaats waar taalkundige diversiteit wordt beheerd, als een geheel van regels met betrekking tot meertaligheid in wetenschappelijke communicatie. Taalbeleid is daarom een wezenlijk onderdeel van elke ontwikkelingsstrategie voor HO, zowel lokaal als internationaal. Dit is vaak te zien in organisatiestructuren van bestuur en werking, curriculaire structuren en educatieve, pedagogische en wetenschappelijke praktijken, met inbegrip van beoordeling, certificering en accreditatie.

Taalbeidskwesties in het HO komen voor in diverse gedaanten en contexten, waarbij ook landen en instellingen in hetzelfde land onderling verschillend kunnen zijn. Daarom zou er ook rekening moeten worden gehouden met het belang van meertalige wetenschapscommunicatie en ontwikkeling van onderzoek, en met de maatschappelijke impact ervan.

### Referenties

- Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. In *Mots. Les langages du politique*, 94, 67-74.  
<https://journals.openedition.org/mots/19891>.
- Calvet, L. J. (2021). Politique linguistique. In *Langage et société*, HS1, 275-280.
- Crawford, J., Filback, R. A. (2021). *TESOL Guide for Critical Praxis in Teaching, Inquiry, and Advocacy*. IGI Global - Information Science Reference, Hershey.





- Gilardoni, S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*. EDUCatt, Milano.
- Oakes, L., Peled, Y. (2017). *Normative Language Policy. Ethics, Politics, Principles*. Cambridge University Press, Cambridge.
- UNESCO (2006). *Education pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145595>.
- Zanola, M.T. (2023). Language Policy in Higher Education. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.

## De drie niveaus van taalbeleid

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, M.T. Zanola)

In taalbeleid kunnen drie hoofdniveaus worden onderscheiden: macroniveau, mesoniveau en microniveau. Deze worden onderscheiden op basis van de actoren die betrokken zijn bij beslissingen op het gebied van taalbeleid. Op macroniveau gaat het om de samenleving als geheel en om beslissingen op regionaal, nationaal en mondiaal niveau. Het mesoniveau omvat interventies die worden uitgevoerd door organisaties van verschillende aard, zonder of met winstoogmerk, publiek of privaat. Onder de belanghebbenden van dit niveau hebben universiteiten en scholen steeds meer aandacht voor taalbeleid, gezien hun meertalige context. Het microniveau heeft betrekking op taalbeleid dat door elk individu wordt gebruikt in de privé- en professionele context.

In de definitie van taalbeleid moeten deze drie niveaus niet als onafhankelijk worden beschouwd, maar eerder sterk met elkaar verbonden, omdat ze door elkaar worden beïnvloed.

### Referenties

- Grin F. (2018), 'The MIME Vademecum: an Introduction', in *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*, Zwitserland, 2018, pp. 14-25. Beschikbaar op: <https://www.mime-project.org/vademecum/>

## Taalbeleid in de EU

(N. Mačianskienė)

Sinds de oprichting van de Europese Unie (EU) is haar motto "Eenheid in verscheidenheid". Die eenheid in verscheidenheid kan alleen gerealiseerd worden door taalkundige en culturele verscheidenheid te behouden, en te bevorderen. Meertaligheid wordt beschouwd als een belangrijke factor in het economisch concurrentievermogen, een troef en een fundamentele



Funded by the  
European Union



waarde. De EU heeft gekozen voor een institutioneel meertaligheidsbeleid, wat betekent dat alle 24 (nationale / officiële) talen van de lidstaten worden erkend:

"Wetgeving, belangrijke politieke teksten en alle parlementaire documenten worden in alle EU-talen vertaald, behalve in de talen die niet juridisch bindend zijn. Deze laatste worden meestal alleen in het Engels, Frans en Duits gepubliceerd" (ECSPM, 2022).

Burgers kunnen contact opnemen met de Europese Commissie (EC) en leden van het Europees Parlement (EP) hebben het recht om in een van de officiële talen te spreken.

De EU moedigt al haar burgers aan om meertalig te zijn, d.w.z. dat ze naast hun moedertaal nog twee talen kunnen spreken. Een belangrijk instrument in dit verband was de in 2002 in Barcelona aangenomen mededeling, waarin de lidstaten werden uitgenodigd om *naast hun moedertaal al op zeer jonge leeftijd ten minste twee vreemde talen te onderwijzen*, wat algemeen bekend werd als de Barcelona-doelstelling van "moedertaal +2". Dit doel is vanaf het begin bijgesteld, afhankelijk van behaalde resultaten. Zo bleek uit de resultaten van de *Europese enquête over taalvaardigheden* (2012) dat het niveau van Europese studenten in hun 1e en 2e vreemde taal niet in overeenstemming was met de beleidsverwachtingen. In de studie die in 2016 werd uitgevoerd naar de *Europese strategie voor meertaligheid – beleid en uitvoering op EU-niveau*, werd geconcludeerd dat de doelstelling "moedertaal+2" opnieuw moet worden bekeken in het licht van de nieuwe taalkundige realiteit in Europa, door:

- rekening te houden, niet alleen met de EU-talen, maar ook met de vele andere talen die in de hele EU worden gebruikt;
- door afstand te nemen "van het idee van *gevorderde* vaardigheid in twee vreemde talen";
- door EU-burgers aan te moedigen om "rijke taalkundige repertoires te ontwikkelen", d.w.z. om "verschillende talen te verwerven op verschillende vaardigheidsniveaus en voor verschillende doeleinden en contexten gedurende hun hele leven".

Daarom werd in de mededeling van de Commissie van 2017 (COM(2017)673) alleen een benchmark vastgesteld voor "alle jonge Europeanen die het hoger secundair onderwijs afronden", om tegen 2025 "een goede kennis te hebben van twee talen naast hun moedertaal", zodat er een visie op Europa ontstaat waarbij "naast de moedertaal het spreken van twee andere talen de norm is geworden" (blz. 11).

De EC heeft tal van programma's en projecten gefinancierd om meertaligheid, het leren van talen en taalverscheidenheid te bevorderen (met name via het Erasmus+-programma voor onderwijs, opleiding, jeugd en sport, voor de periode 2021-2027). De EU werkt ook samen met de lidstaten om minderheden te beschermen, op basis van het *Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden* van de Raad van Europa.

Hoewel de EU-instellingen op dit gebied een ondersteunende rol spelen, en, op basis van het subsidiariteitsbeginsel, een Europese dimensie in het taalbeleid van de lidstaten bevorderen, valt de inhoud van onderwijsstelsels en het taalbeleid onder de verantwoordelijkheid van de afzonderlijke lidstaten.







## Referenties

Council of Europe. *European Charter for Regional or Minority Languages*.

<https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>.

COM(2017)673 – *Communication on Strengthening European Identity through Education and Culture*.

The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017.

Directorate-General for Internal Policies (2016). *Research for CULT Committee - European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU level*. <https://www.ecml.at/>.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2012). *First European survey on language competences: final report*. Publications Office.

<https://data.europa.eu/doi/10.2766/34160/>.

ECSPM – European Civil Society Platform for Multilingualism (2022). <https://ecspm.org>.

## **HELP (Higher Education Language Policy): Taalbeleid in het hoger onderwijs**

(M. T. Zanola)

Taalbeleid in het hoger onderwijs vervult een aantal soms tegenstrijdige functies: het werkt als facilitator in de internationalisering van het hoger onderwijs, als de plaats waar taalkundige diversiteit wordt beheerd, als een set regels met betrekking tot meertaligheid in wetenschapscommunicatie – dit alles tegen de achtergrond van belangrijke maatschappelijke uitdagingen waarin het hoger onderwijs een belangrijke speler is.

Taalbeleid is daarom een belangrijk onderdeel van elke ontwikkelingsstrategie voor hoger onderwijs, zowel lokaal als internationaal.

Als reactie op de diepgaande omwentelingen die zich in de loop van de tijd hebben voorgedaan, zijn er interventies geweest in verschillende aspecten van de autonomie van instellingen voor hoger onderwijs (organisatorisch, financieel of academisch; van inschrijving tot afstuderen).

Talen kunnen worden onderwezen als onderwerp/inhoud, als instructietaal, als taal voor onderzoeksactiviteiten, als taal voor interne/externe communicatie: afhankelijk van deze richtingen moeten keuzes worden gemaakt.

Als talen als vakken/inhoud worden onderwezen, richt de keuze zich op de vraag welk taalkundig aanbod wenselijk is, welke talen moeten worden onderwezen en om welke redenen, welke vaardigheidsniveaus nodig zijn in welke talen, en met welke methoden er onderwezen wordt, waarbij ook rekening moet worden gehouden met budgettaire beperkingen. Wat de talen waarin onderwezen wordt betreft, heeft de vraag welke taal of talen worden gebruikt voor het onderwijs, ook in niet-taalvakken, gevolgen. En dat geldt ook voor welke vaardigheidsniveaus van studenten en van docenten worden verwacht, voor welke cursussen. Daarnaast hebben dergelijke keuzes effecten op de praktijken van universiteiten en de toegang tot onderwijs.

Wat de talen betreft die worden gebruikt voor onderzoeksactiviteiten, zouden er vooraf geen beperkingen mogen zijn, maar zou men rekening moeten houden met de behoeften van



Funded by the  
European Union



meertalig en multidisciplinair onderzoek: talen zouden een uitwisselingsterrein moeten zijn voor een open onderwijs, dat toegang geeft tot kennis in verschillende culturen en benaderingen, van het gebruik van een *lingua franca*, over nationale talen en talen met prestige, tot minderheidstalen. Talen kunnen worden onderwezen en/of gebruikt voor interne/externe communicatie, om de identiteit en het gedrag van universiteiten te versterken, en een imago te bewerkstelligen dat implicaties kan hebben voor de werving van studenten, de wijze waarop onderwezen wordt, en de kwaliteitsborging en -controle van talen.

Taalbeleidskwesties in het hoger onderwijs zijn in veel landen van bijzonder belang: verschillen tussen Europese contexten kunnen verschillende taalbeleidsoplossingen inspireren en kunnen helpen om praktijken vorm te geven.

## Referenties

- Conceição, M. C. (2020), Language policies and internationalization of Higher Education. In *European Journal of Higher Education*, 10/3, 231-240.
- Conceição, M.C., Caruso E., Costa, N. (2018). How can mobility and inclusion be fostered through multilingualism in Higher Education (HE)? In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Switzerland, 120-121. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.
- Gilardoni, S., Sartirana, L. (eds.) (2023). *Approcci integrati plurilingui all'università - metodi, formazione, esperienze. XXII Convegno Internazionale AICLU*. EDUCatt, Milano.
- Grin, F. (2015). Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics. In G. Stickel, C. Robustelli (eds.), *Language use in university teaching and research*. Peter Lang, Frankfurt-Berne, 99-118. <http://secb.espais.iec.cat/files/2011/02/LUX-UNI-TEX-2.pdf>.
- Zanola, M. T. (2023). Language Policy in Higher Education. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.





## Deel 2

### Meertaligheid

### in de context van het hoger onderwijs





## Meertaligheid in het hoger onderwijs: enkele feiten en cijfers

(K. Peeters, M. Mangiarotti, J. Ureel)

In tegenstelling tot wat veel mensen denken, is Engels niet alomtegenwoordig in het Europese hoger onderwijs (HO), en het is ook niet de enige taal van de academische wereld. Hoewel Engels vaak dient als *lingua franca* die de communicatie vergemakkelijkt in internationale onderzoeksgroepen, tijdens conferenties en bijeenkomsten, of met internationale studenten, hoeft dit niet het gevolg te zijn van een exclusieve keuze tussen Engels of andere talen. Natuurlijk is het Engels als "*de lingua franca van de wereld*" (De Swaan, 2001) een belangrijk onderdeel van de internationale communicatie in het hoger onderwijs, maar er is, en er moet meer zijn.

De ervaringen van onderzoekers, docenten en studenten in het hedendaagse HO zijn fundamenteel meertalig, aangezien ze reizen tussen lessen, conferenties, vergaderingen, lezingen, enz., in verschillende talen, en in steeds internationalere en dus taalkundig en cultureel diverse omgevingen. Taalalternatie en code switching maken deel uit van het dagelijks leven in het HO, maar worden niet altijd gezien als een kans voor cultureel bewustzijn, inclusie en diversiteit. Maar al te vaak denken we dat het gebruik van Engels de oplossing is, en dat beperkte beheersing van het Engels het probleem is. Toch is context de sleutel in taalgebruik: niet alle contexten zijn even geschikt voor het gebruik van één taal, en wetenschappers moeten communiceren in nationale en lokale talen om betrokkenheid bij belanghebbenden en het publiek te bevorderen – zie het Leidse manifest (Hicks et al., 2015), waarin wordt opgeroepen tot publicaties van hoge kwaliteit in andere talen dan het Engels, om zo regionaal en nationaal geëngageerd onderzoek te beschermen en te bevorderen, of ook de oproep van Sivertsen (2018) voor "evenwichtige meertaligheid" in wetenschapscommunicatie.

In feite zijn onze dagelijkse praktijken meertalig, ook al zien velen van ons die meertaligheid als een reeks gecompartmenteerde taalgebruiken: Frans, Italiaans of Duits in de klas, Engels bij het schrijven van een artikel of wanneer we communiceren met collega's in het buitenland of buitenlandse studenten, onze nationale taal bij het aanspreken van binnenlandse collega's of het grote publiek. Toch maken we daarbij continu gebruik van onze meertalige repertoires. In plaats van talen in hokjes te plaatsen, vertalen we onszelf als het ware, in de talen waartussen we afwisselen, waarbij we onze wetenschappelijke en educatieve praktijken van de ene context naar de andere overbrengen. Bij deze vorm van dagelijkse meertaligheid is het probleem veel groter dan een beperkte beheersing van het Engels. Het bereiken van een hoog niveau van functionele beheersing, met inbegrip van de meertalige wetenschappelijke terminologie die nodig is voor kennisopbouw en -overdracht, in andere talen (L1 plus twee, volgens de Europese Commissie) is even belangrijk en kan even problematisch zijn. Als we willen bereiken dat onze studenten effectieve communicatoren zijn, wetenschappelijk of anderszins, in onze superdiverse samenlevingen; als we willen bereiken dat ze de Europese kernwaarden van diversiteit, inclusie en democratische participatie omarmen, dan moeten we hen leren hoe ze hun meertalige en meertalige repertoires kunnen gebruiken, en we moeten hen helpen om hun meertalige,





pluriculturele vaardigheden te ontwikkelen, inclusief maar niet beperkt tot het Engels als *een*, maar niet *de*, dominante *lingua academica*.

Het gebied waarop het Engels als academische taal het meest dominant is, is ongetwijfeld wetenschapscommunicatie, vooral artikelpublicaties. Maar zoals een recente studie van Kulzycki et al. (2020) heeft aangetoond, is het Engels, hoewel wijdverbreid, in Europa in de sociale en geesteswetenschappen (SGW), niet de enige taal van wetenschappelijke publicaties. 58,7% van de 51.000 onderzoekers in de zeven Europese landen die door Kulzycki et al. (2020) zijn onderzocht, heeft in het Engels gepubliceerd, terwijl 65,5% in hun nationale taal of talen heeft gepubliceerd en 9,5% in een derde taal. 53,4% van de onderzoekers in de SGW die in de periode 2013-2015 minstens drie artikels hebben gepubliceerd, hebben in minstens twee talen gepubliceerd, maar met aanzienlijke nationale verschillen, gaande van 37,7% in Vlaanderen tot 68,5% in Slovenië. Slechts 30,3% heeft alleen in het Engels gepubliceerd. Meertalige wetenschapscommunicatie bestaat niet alleen, het is zelfs gangbaar.

Deze gangbaarheid van meertaligheid in het HO werd ook bevestigd door de APATCHE-enquête die we tussen 12 september en 15 oktober 2022 uitvoerden. Volgens de resultaten van onze enquête is het Europese taallandschap in het HO op alle niveaus meertalig, hoewel we deze gegevens met de nodige voorzichtigheid moeten interpreteren, aangezien de respondenten degenen waren die geïnteresseerd waren in deelname aan een enquête over meertaligheid, waarbij ze meestal zelf talen onderwezen (72%, van wie 37% hun tweede taal onderwijst).

Van de 450 respondenten gaf bijna 10% (n=44) aan meer dan één thuistaal te hebben; 7 respondenten hebben zelfs drie thuistalen. Wat betreft het aantal talen dat privé of op het werk wordt gebruikt, gaven slechts 6 respondenten (1,3%) aan slechts één taal te gebruiken, in welk geval die taal nooit Engels was. 72,7% (n=327) gaf aan Engels te gebruiken, hetzij in privécontext, hetzij op het werk, naast andere talen, terwijl 27,3% (n=123) aangaf helemaal geen Engels te gebruiken, hoewel hij of zij op zijn minst tweetalig was. Maar liefst 32 verschillende talen werden genoemd. 52,7% van de respondenten (n=237) gaf aan twee talen te gebruiken (in 43% van deze gevallen was Engels geen van deze twee talen), 46% (n=207) gebruikt ten minste drie talen (in 13 gevallen zonder het Engels te gebruiken), 24,7% (n=111) ten minste vier, 13,6% (n=61) vijf talen of meer; Eén respondent gaf aan tot acht talen te gebruiken.

Als we kijken naar wetenschappelijke communicatie, rapporteerden 238 respondenten over hun wetenschappelijke communicatie met collega's. 121 van hen (50,8%) verklaarden dat ze slechts één taal gebruiken. In slechts 71 gevallen (29,8%) is die taal Engels, terwijl 50 respondenten (21%) alleen hun nationale taal gebruiken. De 117 andere respondenten (49,2%) gebruiken twee talen (69 respondenten, van wie er 10 geen Engels gebruiken), drie talen (27 respondenten) of meer (45 respondenten gebruiken tussen de 4 en 6 talen). 179 respondenten (75,2% van 238) geven aan Engels te gebruiken voor wetenschappelijke communicatie met collega's. Wanneer deelnemers communiceren met een lekenpubliek, daalt het belang van Engels aanzienlijk: van de 158 respondenten geven slechts 70 (44,3%) aan Engels te gebruiken. 115 (72,8%) gebruiken slechts één taal, die in slechts 20 gevallen (12,7%) Engels is; 43 respondenten gebruiken meer dan één, en sommigen tot vijf talen voor wetenschappelijke communicatie met leken.

Van de 325 respondenten die taalcursussen doceren, geeft 59,1% (n=192) les in hun L2 aan L2-studenten, terwijl 40,3% (n=131) hun L1 geeft aan studenten voor wie het een L2 is. Slechts 12,3% (n=40) van de respondenten geeft hun L1 aan leerlingen met dezelfde L1, terwijl 11,4%





(n=37) hun L2 geeft aan leerlingen voor wie het een L1 is. Van de 325 respondenten geven er 61 (18,8%) les in zowel hun L1 als L2.

Meertaligheid in het hoger onderwijs is een feit. Het creëren van meertalige, multiculturele onderwijs- en leerruimtes stelt ons in staat om de voordelen van meertaligheid op het gebied van kennisoverdracht en -creatie, internationalisering en diversiteit en inclusie te maximaliseren, zonder in de val te lopen van één enkele en schijnbaar onproblematische *lingua franca*.

## Referenties

- De Swaan, A. (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Polity, Cambridge.
- Gao, X., Han, Y. (eds.) (2020). *Sustainable Multilingualism in Higher Education*, special issue of *Sustainability*, 12.  
[https://www.mdpi.com/journal/sustainability/special\\_issues/multilingualism\\_education](https://www.mdpi.com/journal/sustainability/special_issues/multilingualism_education).
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. In *Nature*, 520 (7548), 429–431.
- Kulczycki, E. et al. (2020). Multilingual publishing in the social sciences and humanities: A seven-country European study. In *The Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71, 1371–1385. <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/asi.24336>.
- Shin, H., Sterzuk, A. (2019). Discourses, practices, and realities of multilingualism in Higher Education. In *TESL Canada Journal*, 36(1) (special issue *Language and Higher Education*), 147–159. <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1349>.
- Sivertsen, G. (2018). Multilingüisme equilibrat en ciència. In *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 40. <https://bid.ub.edu/40/sivertsen.htm>.  
<https://dx.doi.org/10.1344/BiD2018.40.24>.
- Van der Walt, C. (2013). *Multilingual Higher Education. Beyond English medium orientations*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol.

## Meertaligheid, kennisoverdracht en kenniscreatie

(M. T. Zanola)

Meertaligheid is duidelijk van fundamenteel belang voor kennisoverdracht, kenniscreatie en publieke betrokkenheid bij kennis; Meertaligheid bevordert de creativiteit; respecteert wetenschappelijke tradities en praktijken, disciplinaire en culturele kwesties; bevordert gelijkheid door de voordelen tussen sprekers van machtige talen en sprekers van andere talen te verminderen. Al deze aspecten tonen aan in welke mate meertaligheid een effectieve impact op alle niveaus (van lokaal tot mondiaal) van activiteiten in het hoger onderwijs mogelijk maakt. Taalbeleid dat meertaligheid bevordert is geen handelswaar voor onmiddellijke consumptie en is ook niet gemakkelijk te ontwikkelen: maar de brede voordelen ervan zijn meetbaar in termen van inclusiviteit, respect voor diversiteit en begrip tussen volkeren en culturen (Gazzola 2014).

De relatie tussen enerzijds meertaligheid, kenniscreatie en kennisoverdracht en anderzijds de rol die instellingen voor hoger onderwijs hebben in de samenleving, impliceert dat men een



Funded by the  
European Union



afweging maakt van de institutionele, culturele en educatieve aspecten die verband houden met het gebruik van talen (Zanola 2013: 254-256).

Taal bevordert de deelname van iedereen aan de politieke, economische en sociale organisatie van een land, en mag dus niet naar de achtergrond worden verbannen in het onderwijsproces; docenten en professoren moeten de taal of talen kiezen die wenselijk zijn voor hun beroep; daarom is het van belang om de (of een) nationale taal te gebruiken, met dezelfde aandacht als voor om het even welke internationale taal of *lingua franca*. Taal is de vector van de geschiedenis en identiteit van (de) nationale gemeenschap(en), de katalysator van de ontwikkeling van cultuur en haar terminologie is erfgoed dat moet worden behouden en een gemeenschappelijk goed dat moet worden versterkt.

In feite is het noodzakelijk dat elke taal technische en wetenschappelijke innovaties kan uitdrukken zonder beperkt te zijn tot het gebruik van één *lingua franca*. Het is het recht van professionals om te kunnen studeren en communiceren in hun eigen taal, en het recht van elk individu om toegang te hebben tot kennis zonder daarbij genoodzaakt te zijn een toevlucht te nemen tot andere talen.

Duidelijke en effectieve communicatie is essentieel voor kennisoverdracht, professionele communicatie en publieke betrokkenheid: als academische en universitaire communicatie verloopt in één taal of in een *lingua franca* waarin studenten en docenten niet in hoge mate vloeiend zijn, welke kans is er dan op effectieve communicatie in de professionele en institutionele ruimte?

## Referenties

- Conceição, M.C., Zanola, M.T. (eds.) (2020). *Terminologia e mediação linguística: métodos, práticas e atividades*. Universidade do Algarve, Faro.
- Fürst, G., Grin, F. (2018). Multilingualism and creativity: a multivariate approach. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39/4, 341-355.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2017.1389948?scroll=top&needAccess=true&role=tab>.
- Gazzola, M. (2014). *The evaluation of language regimes: Theory and application to multilingual patent organisations*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.  
<https://benjamins.com/catalog/mdm.3>.
- Grimaldi, C., Marzi, E., Puccini, C., Zanola, M.T., Zollo, S.D. (2022). *Terminologia e interculturalità. Problematiche e prospettive*. Emil di Odoja, Città di Castello.
- Van de Craen, P. (2021). Imagining the future of multilingualism: education and society at a turning point. In *European Journal of Language Policy*, 13/1, 121-127.
- Zanola, M.T. (2013). The attractiveness of second-cycle and PhD studies in Europe - a question among others: Which language?. In *European Journal of Language Policy*, 5/2, 247-256.
- Zanola, M.T. (2018). *Che cos'è la terminologia*. Carocci, Roma.
- Zanola, M.T. (2023). *Language Policy in Higher Education*. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.), *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.







## Meertaligheid en internationalisering

(J. Fituła, A. Murkowska, J. Romaniuk, M. Wojakowska)

Onderlinge verbinding op intercultureel en meertalig gebied is een kenmerk van onze samenlevingen vandaag. Pluralisme van talen en culturen is een veel voorkomende en brede ervaring; er bestaan vrijwel geen homogene groepen die zouden bestaan los van economische banden, dialoog of culturele uitwisseling, hetzij rechtstreeks, hetzij via de media. Hele naties worden nu hervormd als gevolg van migratie, bevolkingsvermenging, samenleven en vermenging van levensstijlen, rituelen en waarden. Er is een toename waarneembaar van fysieke, virtuele, intellectuele, spirituele en op identiteit gebaseerde interculturele ontmoetingen. Zo zijn interculturaliteit en meertaligheid, maar ook angst voor het nieuwe en niet-bekende, cruciale kwesties geworden in het politieke discours en in het onderwijs. In de loop van de afgelopen decennia heeft de EU een ambitieuze agenda ontwikkeld en tal van initiatieven gelanceerd om de internationalisering van het hoger onderwijs te bevorderen.

Sinds het ontstaan in de jaren 1970-1980, heeft Communicatief Taalonderwijs (Communicative Language Teaching) taal beschouwd als een sociale praktijk: als een vector, een product en een producent van cultureel erfgoed, waarbij de nadruk in het taalonderwijs kwam te liggen op het ontwikkelen van communicatie in de doeltaal in plaats van alleen op grammaticale competentie. De daaropvolgende publicatie van *Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen* (ERK, 2001) heeft een grote invloed gehad op taalonderwijsmethoden, waarbij de nadruk werd gelegd op internationalisering en meertaligheid en intercultureel bewustzijn. Het document van de Raad van Europa is een cruciale stap geweest in de richting van betrokkenheid bij taalonderwijs, met als doel "de taalkundige en culturele diversiteit te beschermen, meertalig en intercultureel onderwijs te bevorderen, het recht op kwaliteitsonderwijs voor iedereen te versterken en de interculturele dialoog, sociale inclusie en democratie te versterken" (ERK, 2001: 11). Tegenwoordig staan de interculturele dimensie en meertaligheid centraal in de didactiek van vreemde talen. Meertaligheid (eng. *plurilingualism* eerder dan *multilingualism*)<sup>1</sup> wordt nu gedefinieerd als "het vermogen om talen te gebruiken voor communicatiedoeleinden en om deel te nemen aan interculturele interactie, waarbij een persoon, gezien als een sociale actor, in verschillende mate bekwaam is in verschillende talen en ervaring heeft met verschillende culturen. In plaats van een superpositie of nevenschikking van verschillende competenties, wordt het gezien als het bestaan van een complexe of zelfs samengestelde competentie waaruit de sociale actor kan putten" (Coste, Moore & Zarate, 1997: 12).

Deze paradigmawisseling van eentaligheid naar meertaligheid wordt gezien als een kans in het hoger onderwijs en in het vreemdetalenonderwijs, waar leerders culturele verschillen kunnen ervaren en waarderen, en deze ervaring kunnen gebruiken om na te denken over zaken die

---

<sup>1</sup> *Multilingualism* verwijst naar de aanwezigheid van meerdere talen in een bepaald geografisch gebied, terwijl *plurilingualism* verwijst naar meertalige sprekers als sociale actoren (Coste, D., Moore, D., en Zarate, G. (1997/2009 :12). In de Nederlandse vertaling van het ERK wordt dit onderscheid niet gemaakt; beide termen werden vertaald als "maartaligheid".







gewoonlijk als vanzelfsprekend worden beschouwd binnen de eigen cultuur en omgeving. Dit vereist op zijn beurt het loslaten van het eentalige ideaal (dat Europa lange tijd heeft gedomineerd) en het bevorderen van pluralistische benaderingen die in detail worden beschreven in het *Kader voor pluralistische benaderingen* dat in 2007 werd ontwikkeld (FREPA, 2007).

Het huidige onderwijsbeleid van de EU legt de nadruk op meertaligheid en taalverscheidenheid door middel van pluralistisch taalonderwijs, wat heeft geresulteerd in een veelvoud van initiatieven op het gebied van onderzoek en pedagogiek (zie bv. de conferenties, projecten en opleidingsprogramma's van de European Language Council en het ECML in Graz). Dit komt tot uiting in EU-documenten zoals het *High Level Group on Multilingualism Final Report* (2007); het *Civil Society Platform on Multilingualism, Policy, Recommendations for the promotion of Multilingualism in the European Union* (2011); het *EU High Level Group Report to the European Commission on the Modernization of Higher Education* (2013); de aanbeveling van de Raad van Europa *Recommendation on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages* (2018), die tijdens de zitting van de Europese Raad van 22 mei 2019 door de ministers van Onderwijs werd aangenomen; en de *New Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*, die op 2 februari 2022 werd aangenomen tijdens de vergadering van de afgevaardigden van de ministers.

De bevordering van meertaligheid en pluriculturalisme wordt ook onderstreept in het nieuwe, geactualiseerde ERK (2020, Nederlandse versie 2022), waarin nu dieper wordt ingegaan op meertalige en pluriculturele competentie en op het ontwikkelen van het meertalig en pluricultureel repertoire.

Meertaligheid en pluriculturalisme hebben tot doel de holistische aard van de taalkundige en culturele repertoires van individuele taalgebruikers/-leerders te vatten. Taalleerders/gebruikers worden gezien als sociale actoren die putten uit alle bronnen in hun meertalige en pluriculturele repertoire en deze bronnen verder ontwikkelen in hun trajecten. Meertaligheid/pluriculturalisme legt de nadruk op het dynamische gebruik van meerdere talen/variëteiten en culturele kennis, bewustzijn en/of ervaring in sociale contexten en situaties.

De toepassing van meertalige en pluriculturele pedagogieën in het leren van talen is een onmisbare stap om het gewenste proces van internationalisering te vergemakkelijken, d.w.z. om de burgers van Europa te motiveren om meer dan één vreemde taal te leren en meertalig te worden.

## Referenties

- Candelier, M. et al. (2012). FREPA. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Straatsburg.  
<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des Langues Vivantes. Études Préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe, Straatsburg.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://rm.coe.int/1680459f97>.





Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Straatsburg. Website: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Council of Europe (2020b). *Common European Framework of Reference for Languages*, website, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>.

Raad van Europa (2022), *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen. Aangevulde uitgave*. Nederlandse Taalunie. Beschikbaar op <https://taalunie.org/publicaties/216/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-talen-leren-onderwijzen-beoordelen>.

Piccardo, E., Germain Rutherford, A., Lawrence, G. (2022). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge, London.

## Meertaligheid en diversiteit en inclusie

(M. C. Conceição, N. Costa, P. de Sousa)

Het Europese hogeronderwijslandschap (*Higher Education Area*) wordt steeds diverser, meertaliger en multicultureler, onder meer door de toestroom en diversificatie van studenten- en personeelspopulaties als gevolg van mobiliteit en internationalisering. Als meertalige en multiculturele onderwijs- en leerruimte (MMOLR, Grin et al. 2018), is het hogeronderwijslandschap een ruimte waarin het nodig is om alle activiteiten te herdenken en moeten er strategieën worden bedacht met het oog op diversiteit, maar met respect voor de noodzaak van inclusie.

De aanduiding meertaligheid moet worden beschouwd als een hyperoniem voor het scala aan talen en culturen *in praesentia* en *in absentia* in de MMOLR. Met diversiteit bedoelen we de enorme veelheid aan talen, culturen en kennisachtergronden van studenten en personeel (onderwijzend en niet-onderwijzend personeel) en de daaruit voortvloeiende verscheidenheid aan bestuurs- en dienstverleningsstructuren die moeten worden georganiseerd om aan behoeften te voldoen.

De belangrijkste uitdaging is dan om kennis op te bouwen en te verspreiden (met respect voor erfgoedkennis van elke deelnemer aan de MMOLR, en het produceren van innovatieve kennis) met maatschappelijke impact, rekening houdend met macro, meso en micro niveaus. Inclusie is hierbij een *conditio sine qua non*.

In de MMOLR slaat inclusie op het bevorderen van toegang voor iedereen (inclusief gemarginaliseerde en minderheidsgroepen) om zo gelijkheid en sociale rechtvaardigheid na te streven, als democratische beginselen, maar zonder afbreuk te doen aan de academische relevantie en verwachte resultaten in het hoger onderwijs.

Meertaligheid is een afweging tussen diversiteit en inclusie. Aan de ene kant moet er rekening worden gehouden met diversiteit in alle taalkundige en communicatieve strategieën en beleids-





# APATCHE

Adding Plurilingual Approaches to language Teacher Competences in Higher Education

maatregelen. Aan de andere kant kan er geen sprake zijn van sociale cohesie en eerlijke persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke impact, zonder de intentie van inclusiviteit. Te veel diversiteit zonder inclusie resulteert in Babylonische spraakverwarring, te veel inclusie zonder diversiteit zou kunnen resulteren in wat George Orwell *newspeak* noemde.

Meertaligheid en diversiteit en inclusie hebben baat bij een duidelijke strategie om diversiteit aan te moedigen, waarbij eerlijkheid en billijkheid worden geëerbiedigd door interculturele competentie te bevorderen en voortdurend in gedachten te houden dat kennis over culturen en talen (meertalige competentie) een primordiale rol speelt bij het vormgeven van interacties en bij het opbouwen van de bovengenoemde afweging en het vooruitbrengen van de wetenschap.

## Referenties

Grin, F., Conceição, M. C., Kraus, P. A., Marócz, L., Ozolina, Z., Pokorn, N. K., Pym, A. (eds.) (2018). *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. MIME Project.



Funded by the  
European Union



## Deel 3

### Meertaligheid en talen leren: Meertalige competentie in het hoger onderwijs





## Meertaligheid<sup>2</sup>, metalinguïstische competentie en de co-constructie van betekenis

(M. C. Conceição, N. Costa, P. de Sousa)

In meertalige contexten moeten individuen omgaan met een diversiteit aan talen of variëteiten om te communiceren, toegang te krijgen tot informatie en kennis en hun gesprekspartners hetzelfde te laten doen met wat ze verwoorden, om samen betekenis vorm te geven. Daarom hebben ze meertalige en pluriculturele competentie nodig, die hen in staat stelt deze talen en/of variëteiten te gebruiken op basis van hun behoeften. Om zich het concept van meertalige competentie te kunnen toe-eigenen, moet taalkennis niet alleen worden herdacht wars van grammaticale paradigma's. Er moet ook rekening worden gehouden met communicatieve behoeften die ontstaan in een meertalige samenleving, en met taalgebruik in concrete sociale situaties (Piccardo en North, 2019). Deze sociale activiteiten zijn specifiek voor bepaalde domeinen en gemeenschappen die gevormd worden door praktijk (eng. *communities of practices*) en zijn geworteld in de permanente co-constructie van betekenis en kennis, die taal en inhoud met elkaar verbindt. Vanuit dit perspectief is kennis dus meer dan feitelijk en kan kennis worden opgebouwd, verworven en overgedragen door te onderhandelen over betekenis. Kennis is dynamisch en komt voort uit een multi-competentie die taal, communicatie, context, intentie, interpretatie, enz. omvat. Het verband tussen meertaligheid, in beide betekenissen van het woord, en het co-construeren van betekenis veronderstelt een duidelijke sociaal-culturele benadering van kennis als gevolg van gezamenlijke constructie door verschillende actoren (in het geval van hoger onderwijs, docenten/professoren en studenten).

De co-constructie van kennis, door interactie, impliceert een verscheidenheid aan cognitieve (en meertalige) taken, die niet alleen de kennis van talen omvat (onder de bovenstaande definitie) maar ook de controle van cognitieve aspecten. Interacties zijn historisch en cultureel gesitueerd en hier kan het voorvoegsel *co-* een enorm scala omvatten aan aspecten (interpretatie, vaardigheid, ideologie, identiteit, houding, enz.) en processen (samenwerking, partnerschap, enz.).

Meertalige competentie kan verschillende middelen mobiliseren, zoals code-switching, code-mixing en translanguaging, die rekening houden met veelsoortige en meertalige taalecologieën. Als deze middelen niet op de juiste manier worden gebruikt, veroorzaken ze miscommunicatie. Als ze op de juiste manier worden gebruikt, leiden ze tot de co-constructie van betekenis en de co-constructie van kennis.

De meest betekenisvolle factor die de co-constructie van betekenis in meertalige communicatie mogelijk maakt (door het gebruik van meertalige competentie) is metalinguïstische competentie. Die wordt hier niet alleen opgevat als de beheersing van taalkundige componenten van taal,

---

<sup>2</sup> In de beide betekenissen van het woord, nl. het Engelse *multilingualism* of meertaligheid in de omgeving en *plurilingualism* of het meertalige optreden van een taalgebruiker als sociale actor.





maar ook als het vermogen om deze aan te passen aan communicatieve behoeften en zo informatie over te dragen waarbij kennis ontstaat. De eerste stap is metalinguïstisch bewustzijn. In dit meertalige perspectief moet metalinguïstisch bewustzijn worden gezien als de mogelijkheid om kritisch denken te gebruiken, om uit te leggen wat er in de context wordt opgebouwd en overgedragen tussen talen, voorbij de structurele aspecten van taal en het kunnen manipuleren van talen.

## Referenties

- Caruso, E. (2019). *Competência multilingue*. Proefschrift, Faro, Universiteit van de Algarve.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Straatsburg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Digruber, S. (2019). *The co-construction of knowledge in foreign language teacher-student classroom interactions*. Dissertation. Georgetown University, Washington.
- Jacoby, S., Ochs, E. (1995). Co-Construction: An introduction. In *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171-183.
- Piccardo, E., North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters, Bristol.

## Het ERK (2022) (1): Het meertalige repertoire, of de individuele taalgebruiker als maatschappelijke actor

(S. Gilardoni, M. V. Lo Presti, L. Sartirana)

Sinds het begin van de 21e eeuw zet de Raad van Europa zich in voor de bevordering van zowel contextuele als persoonlijke meertaligheid, waarbij het leren van talen wordt aangemerkt als een prioriteit voor het concurrentievermogen van Europa. Niet alleen het beheersen van twee andere talen naast de eerste taal (L1) is een doelstelling van het taalbeleid van de Raad van Europa, maar ook het verwerven van communicatieve vaardigheden in andere vreemde talen, samen met L1, wordt beschouwd als een sleutelcompetentie die elke persoon moet ontwikkelen voor zijn/haar persoonlijke en professionele groei. Bovendien heeft de huidige geglobaliseerde wereld de internationale uitwisselingen en migratie doen toenemen, met als direct gevolg dat mensen steeds meer worden blootgesteld aan verschillende talen en, afhankelijk van verschillende communicatieve situaties, verschillende taalvariëteiten. In deze context vormt de reeks talen en taalvariëteiten die een persoon op verschillende vaardigheidsniveaus kent, zijn/haar persoonlijke meertalige repertoire. Daarom kan dit repertoire zeer rijk en heterogeen zijn: de L1 en de vreemde talen die op school of op HO-niveau worden bestudeerd, zijn niet de enige talen waaruit het bestaat. Zowel dialecten als talen waaraan mensen worden blootgesteld, bijvoorbeeld tijdens een periode in het buitenland, dragen bij aan de verrijking van hun





individuele meertalige repertoire. Om deze reden ligt het meertalige repertoire niet vast; Als onderdeel van de identiteit van een persoon verandert het in de loop van de tijd en volgens verschillende ervaringen. Bovendien is het meertalig repertoire een instrument om de communicatie in meertalige contexten te vergemakkelijken en neemt de leerling in een actiegerichte aanpak de rol op van een sociale actor die, dankzij zijn/haar meertalig en pluricultureel repertoire, taken en communicatieve handelingen kan uitvoeren in verschillende talen. Op deze manier worden talen gezien als communicatiemiddelen in plaats van louter als studieobject. Bovendien vergemakkelijkt het meertalige repertoire inclusie, vooral in het hoger onderwijs, dat wordt gekenmerkt door een rijke taalkundige diversiteit onder professoren, internationale studenten en onderzoekers. De tot nu toe gegeven definitie van meertalig repertoire beschrijft individueel repertoire, dat wil zeggen elke individuele persoonlijke taalkundige achtergrond. Dit concept kan echter worden uitgebreid naar een klas, de verzameling talen en taalvariëteiten die door de leraar en zijn/haar leerlingen worden gesproken, en naar een regio, de verzameling talen en taalvariëteiten die in een specifiek gebied worden gesproken.

## Referenties

- Conceição, M. C., Caruso, E., Costa, N. (2018). How can mobility and inclusion be fostered through multilingualism in Higher Education (HE)? In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Switzerland, 120-121. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Straatsburg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Cummins, J. (2001), *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association of Bilingual Education, Walnut. <https://www.pesb.wa.gov/negotiating-identities-education-for-empowerment-in-a-diverse-society/>.
- Piccardo, E., Germain Rutherford, A., Lawrence, G. (2022). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge, London.
- Räsänen, A. et al. (2013). *MAGICC conceptual framework. Modularising multilingual and multicultural academic communication competence*. [https://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised\\_Conceptual\\_Framework\\_MAGICC.pdf](https://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised_Conceptual_Framework_MAGICC.pdf).

## Het ERK (2022) (2): Meertalige, pluriculturele competentie en de componenten ervan

(N. Mačianskienė, D. Pundziuvienė)

*Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen* (2020, Nederlandse versie 2022) bevat een reeks richtlijnen die taalvaardigheidsniveaus in heel Europa op een gestandaardiseerde manier beschrijven, en definieert meertalige en pluriculturele competentie als het vermogen om



Funded by the  
European Union





meerdere talen en culturele contexten te begrijpen, en erin te communiceren en effectief te interageren:

---

*"Het fundamentele punt is (...) dat meertaligen één enkel, samenhangend repertoire hebben dat ze combineren met hun algemene competenties en met verschillende strategieën om taken te volbrengen" (ERK, 2022, p. 32).*

---

De meertalige benadering in het ERK beschrijft culturele en taalkundige diversiteit op het niveau van het individu, waarbij het nodig is om de taalleerder in staat te stellen om op te treden als "sociale actor" doordat hij of zij leert putten uit al zijn of haar taalkundige en culturele bronnen en ervaringen.

Meertalige en pluriculturele competentie omvat drie begrippen:

(1.) *voortbouwen op pluricultureel repertoire*, dat op de meeste taalniveaus het volgende omvat:

- "herkennen van en handelen naar culturele, sociaal-pragmatische en sociolinguïstische conventies/aanwijzingen;
- herkennen en interpreteren van overeenkomsten en verschillen in perspectieven, gebruiken, gebeurtenissen;
- neutraal en kritisch evalueren." (2022: 138)

(2.) *meertalig begrip*, dat het volgende omvat:

- "openheid en flexibiliteit om te werken met verschillende elementen van verschillende talen;
- gebruikmaken van aanwijzingen;
- gebruikmaken van overeenkomsten, herkennen van 'valse vrienden' (vanaf B1);
- gebruikmaken van parallelle bronnen in verschillende talen (vanaf B1);
- samenvoegen van informatie uit alle beschikbare bronnen (in verschillende talen)." (2022: 139)

(3.) *Voortbouwend op meertalig repertoire*, dat aspecten van de vorige schaal omvat, waarbij de belangrijkste sleutelbegrippen de volgende zijn:

- flexibele aanpassing aan de situatie;
- aanvoelen wanneer en in hoeverre het gebruik van verschillende talen nuttig en gepast is;
- taal aanpassen op basis van linguïstische vaardigheden van gesprekspartners;
- zo nodig talen vermengen en afwisselen tussen talen;
- uitleggen en verduidelijken in verschillende talen;
- mensen aanmoedigen verschillende talen te gebruiken door een voorbeeld te geven." (2022: 140-41)

Meertalige en pluriculturele competentie omvat een verscheidenheid aan componenten:

- **Taalvaardigheid:** het vermogen om meerdere talen te begrijpen, spreken, lezen en schrijven.
- **Cultureel bewustzijn:** begrip en waardering van verschillende culturele normen, waarden en overtuigingen.







- **Interculturele communicatieve vaardigheden:** het vermogen om effectief en respectvol te communiceren met personen met verschillende culturele achtergronden.
- **Transculturele competentie:** het vermogen om zich aan te passen aan nieuwe culturele omgevingen en de relatie tussen cultuur en communicatie te begrijpen.
- **Metalinguïstisch bewustzijn:** het vermogen om te reflecteren op het eigen taalgebruik en het taalgebruik van anderen.
- **Taal-cultuur verbinding:** inzicht in de relatie tussen taal en cultuur, en hoe deze elkaar beïnvloeden.
- **Flexibiliteit in taalgebruik:** de mogelijkheid om tussen talen te schakelen en het taalgebruik aan te passen aan de context en het publiek.

## Referenties

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Straatsburg.  
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Raad van Europa (2022), *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen. Aangevulde uitgave*. Nederlandse Taalunie. Beschikbaar op <https://taalunie.org/publicaties/216/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-talen-leren-onderwijzen-beoordelen>.





## Meertalige, pluriculturele benaderingen in het hoger onderwijs

(S. Calvi, K. Dankova)

De Europese samenleving van vandaag is zeer pluricultureel en haar bewoners zijn mensen van verschillende talen en culturen. Deze pluriculturele samenleving is dynamisch en fluïde, wat de netwerkvorming tussen al haar taalkundige en culturele realiteiten versterkt. Door mobiliteit en migratie wordt de sociale structuur nog complexer, wat belangrijke veranderingen op het gebied van onderwijs met zich meebrengt, vooral als het gaat om bewustmaking van meertaligheid. Meertaligheid in de maatschappij heeft geleid tot de ontwikkeling van meertalige en pluriculturele benaderingen bij het leren en onderwijzen van talen. Daarbij wordt gebruikgemaakt van het metalinguïstisch bewustzijn van de leerders en van hun meertalige en pluriculturele ervaringen, om de doeltaal op een efficiëntere manier te verwerven. Bovendien leiden meertalige en pluriculturele onderwijspraktijken ook tot een versterking van de interculturele dialoog, die een essentiële rol speelt bij het creëren en in stand houden van sociale cohesie en inclusie en bij het verwerven van interculturele competenties (Byram *et al.* 2009: 7).

De meertalige en pluriculturele aanpak in het hoger onderwijs omvat een aantal didactische implementaties die gericht zijn op het ontwikkelen van meertalige en pluriculturele competentie. Dat gebeurt door middel van goed georganiseerd taalonderwijs, dat verschillende talen en culturen in dezelfde syllabusplanning en dezelfde onderwijsactiviteiten met elkaar in verband brengt. In een meertalige en pluriculturele benadering zijn alle talen en culturen die deel uitmaken van het meertalige repertoire van studenten en docenten geïntegreerd. Deze benadering van het taalonderwijs beschouwt de taalkundige en culturele diversiteit en de verschillende taalachtergronden van leerders als een troef: meertalige en pluriculturele competentie bestaat niet uit afzonderlijke competenties voor elke taal en cultuur, maar omvat talen, variëteiten en dialecten die tot het repertoire van de sprekers behoren en die worden behandeld als een onderling verbonden geheel, waarin talen en culturen met elkaar in verband staan en op elkaar inwerken.

Een van de belangrijkste doelstellingen van de meertalige en pluriculturele benadering in het hoger onderwijs is dat studenten vaardigheden ontwikkelen die hen in staat stellen om bekwame meertalige en pluriculturele sprekers te worden, die in meerdere talen en variëteiten kunnen communiceren, eerder dan vloeiend te kunnen communiceren in slechts één taal naast haar/zijn eerste taal.

In een meertalige en pluriculturele benadering kan het niveau dat studenten in elk van de talen en variëteiten moeten bereiken, verschillend zijn: het varieert afhankelijk van de achtergrond en communicatieve behoeften van elke student. Men kan dus stellen dat het hoger onderwijs aanzienlijk aan het veranderen is en dat de meertalige en pluriculturele benaderingen die stilaanmeer vorm krijgen, het vermogen vergroten om te bemiddelen en te mediëren. Dergelijke benaderingen stellen de meertalige en pluriculturele spreker namelijk in staat een communicatiebemiddelaar te zijn tussen personen die geen gemeenschappelijke taal hebben.





## Referenties

- Byram M. et al. (2009), *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. Council of Europe, Language Policy Division, Straatsburg. Beschikbaar op: <https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c>.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2013). *Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages*. In *TESOL Quarterly*, 47/3, 591-599. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.121>.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe, Straatsburg. <https://rm.coe.int/09000016806ae621>.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Straatsburg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and Curriculum Design: Towards a Synergic Vision. In *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: a systemic analysis. In *Frontiers in Psychology, section Cognition*, 8. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.02169/full>.

## Andere kaders voor meertalige, pluriculturele benaderingen van het leren en onderwijzen van talen

(N. Mačianskienė, V. Misevičiūtė, D. Pundziuvienė)

De EU heeft een groot aantal projecten gefinancierd die verschillende kaders hebben ontwikkeld met betrekking tot contextuele meertaligheid, persoonlijke meertaligheid en pluriculturele benaderingen van het leren en onderwijzen van talen. Sommige projecten van het ECML (*European Centre for Modern Languages*) hadden tot doel docenten en taalleerders te ondersteunen in meertalige en pluriculturele taalontwikkeling (FREPA; PLURCUR) en waren voornamelijk gericht op secundair onderwijs. Sommige EU-projecten waren gericht op het hoger onderwijs (INTLUNI; MAGICC; MIME; LANQUA) maar voornamelijk op het creëren van principes, beschrijvende kaders en benchmarks. Veel minder inspanning werd geleverd om het bewustzijn te vergroten en opleidingen te geven in meertalige benaderingen voor docenten in het hoger onderwijs.

Sommige eerdere door de EU gefinancierde projecten leverden kaders voor de verwezenlijking van meertalige competentie door middel van meertalig begrip (Eng. *intercomprehension*). GALATEA (1995-1999) was het eerste Europese project dat gericht was op het produceren van digitaal materiaal voor de ontwikkeling van meertalig begrip tussen sprekers van Romaanse talen. Het GALANET-project (2001-2004) zette dat werk voort door een platform te creëren voor het online leren van meertalig begrip; GALATPRO (2008-2010) produceerde een platform voor het trainen van meertalig begrip; REDINTER (2008-2011) was het eerste Europese netwerk voor





samenwerking (op het gebied van onderwijspraktijken, vaardigheden en syllabi voor het aanleren en trainen van meertalig begrip, en de ontwikkeling van didactiek specifiek voor verbaal meertalig begrip). Het Europese project MIRIADI (2012-2015), "Cooperation and Innovation for an Online Intercomprehension Network" (gefinancierd door EACEA) droeg bij aan de innovatie van het onderwijs- en leerproces van talen door het bevorderen van trainingen in meertalig begrip en interactie op internet. Het projectteam ontwierp descriptoren voor het verwerven van communicatieve vaardigheden op het gebied van meertalig begrip en ontwikkelden twee belangrijke documenten: 1) de Skills Reference Data of Plurilingual Communication in Intercomprehension (REFIC) en de Skills Reference Data in Didactics of Intercomprehension (REDFIC).

*FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources* (2013) is een ander framework, waarin vier didactische benaderingen werden geïntroduceerd waarbij verschillende talen of culturen worden gebruikt: taalbewustzijn, geïntegreerde didactische benaderingen, meertalig begrip tussen verwante talen en interculturele benaderingen. De FREPA-descriptoren van competenties en middelen (kennis, attitudes, vaardigheden), die kunnen worden ontwikkeld door middel van pluralistische benaderingen, werden in verschillende talen vertaald. FREPA omvat een rijke databank van nuttig lesmateriaal, dat relevant is voor pluralistische benaderingen van talen en culturen, en taaldocenten in staat stelt leermiddelen te selecteren op basis van hun specifieke doelstellingen, beoogde taalniveaus, thematische gebieden of het type pluralistische benadering dat zij verkiezen.

Het PLURCUR-project heeft een proefproject uitgevoerd, geëvalueerd en instrumenten aangereikt om een meertalig, inclusief en intercultureel schoolbeleid op stapel te zetten, te ontwikkelen en uit te voeren, dat niet alleen meerderheidstalen en minderheidstalen omvat, maar ook regionale, erfgoed- en buurtalen.

Verschiedene andere, door de EU gefinancierde projecten, hebben getracht om opleidingsbehoefte op het gebied van meertaligheid in het hoger onderwijs doeltreffend in kaart te brengen, zowel in het verleden – DYLAN, dat zich richtte op taaldynamiek en het omgaan met taalkundige diversiteit; LANQUA dat kwaliteitskwesaties onderzocht in de context van talendisiplines, en het opvolgproject SPEAQ; MULTICOM over meertalige communicatie; MOLAN over taalmotivatie; ENLU over talen voor iedereen, MAGICC over meertalige competentie-evaluatie; IntUni over principes voor de kwaliteit van lesgeven en leren in de meertalige en multiculturele leerruimte van het hoger onderwijs; MIME dat gefinancierd werd in het 6e kaderprogramma van de Europese Commissie en gericht was op mobiliteit en inclusie – als meer recent (LISTiac over taalkundig sensitief onderwijs in alle klaslokalen; FAB dat benchmarks bepaalde voor formatieve beoordeling; en MiLLaT over mediatie in taalonderwijs). Al deze projecten en kaders werden gebruikt om opleidingsbehoefte op het gebied van meertaligheid in het hoger onderwijs te identificeren.

## Referenties

Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe, Straatsburg. <https://rm.coe.int/09000016806ae621>.





Byram, M., Barrett, M. Ipgrave, J., Jackson, R., Méndez García, C. (2009). *Context, concepts and theories of the 'Autobiography of Intercultural Encounters'*. Council of Europe, Straatsburg. <https://rm.coe.int/168089eb76>.

Candelier, M. et al. (2012). FREPA. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Straatsburg. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.

## Projecten

Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (2023): <https://www.celelc.org/past-projects/>.

DYLAN (Language Dynamics and Management of Diversity): [https://www.dylan-project.org/Dylan\\_en/home/home.php](https://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php).

FAB (Formative Assessment Benchmarking): <https://faberasmus.org/>.

FREPA (A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures): <https://carap.ecml.at/>.

GALATEA (Development of the intercomprehension between Romance language speakers) <https://www.miriadi.net/en/projects>

INTLUNI (The Challenges of the Multilingual and Multicultural Learning Space in the International University): <https://www.facebook.com/IntlUni/>.

LANQUA (The Language Network for Quality Assurance): <https://www.lanqua.eu/>.

LISTIAC (Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms): <https://listiac.org/>.

MAGICC (Modularising multilingual and multicultural academic communication competence): <https://www.unil.ch/magicc/home.html>.

MiLLat (Mediation in Language Learning and Teaching): <http://millat.uw.edu.pl/polski-opis-projektu/>.

MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance): <https://www.miriadi.net/>.

PLURCUR (Plurilingual whole school curricula): <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/PlurCur/tabid/1750/language/en-GB/Default.aspx>.

REDINTER: <https://www.miriadi.net/en/projects>.

SPEAQ (Société pour le perfectionnement de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec): <https://www.speaq.org/en/>.

TE-Con3 (Teaching English as a content subject at the tertiary level): <https://tecon3.wn.uw.edu.pl/>.





## Deel 4

### Strategieën

### voor meertalig onderwijzen en leren





## Meertalige vergelijkende benaderingen

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M. V. lo Presti)

Momenteel wordt in veel taalcursussen een onderdompelingservaring in de doeltaal vooropgesteld, zonder rekening te houden met de meertalige en pluriculturele repertoires van taalleerders en de contactelementen tussen talen waaruit deze repertoires bestaan. De eerste taal van de leerling is echter van invloed op het verwervingsproces van een vreemde of tweede taal (L2). Juist om deze reden is bij het leren/onderwijzen van talen de toepassing van meertalige inter- en cross-linguïstische vergelijkende benaderingen een effectieve en veelbelovende keuze. Het begrip "inter-/crosslinguïstische invloed" verwijst immers zowel naar de invloed van de L1 op de andere talen die worden geleerd/onderwezen als, meer in het algemeen, naar de wederzijdse invloed van alle talen die deel uitmaken van het meertalige en pluriculturele repertoire van een leerder. Vanuit vergelijkend oogpunt kunnen talen op verschillende niveaus worden vergeleken: fonologisch, lexicaal, morfologisch-grammaticaal en syntactisch. Door overeenkomsten en verschillen tussen de talen van leerlingen te onderstrepen, is het mogelijk om het proces van het leren van een andere taal te versnellen. Meer in het bijzonder heeft het toepassen van inter- en cross-linguïstische vergelijkende benaderingen een aantal voordelen, zoals: het observeren van taalkundige fenomenen die al dan niet onderhevig zijn aan variatie; het gebruik van dezelfde terminologie in beschrijvende categorieën om taalkundige fenomenen onafhankelijk van de doeltaal te analyseren; analyse van de doeltaal door deze te vergelijken met de kenmerken van de L1 of andere talen; het ontwikkelen van voorspellende vaardigheden in de studie van de grammatica van de L2. Vooral wanneer het gaat om complexe fenomenen, vereenvoudigt de toepassing van inter- en cross-linguïstische vergelijkende benaderingen de verklaring daarvan. Het wordt dan mogelijk om een complex concept te introduceren door te verwijzen naar de voorkennis van de leerder die is afgeleid van de L1 en, eventueel, andere talen.

Zulke benaderingen vergemakkelijken niet alleen het verwerven van nieuwe taalkundige fenomenen, maar ontwikkelen ook het reflectievermogen van het individu: door verschillende talen te observeren, zijn leerders beter in staat om algemeenheden en specifieke verschillen tussen talen te identificeren, waardoor hun metacognitieve reflectie wordt bevorderd.

Het is ook noodzakelijk om te specificeren dat het begrip "inter- en interlinguïstische vergelijkende benaderingen" niet beperkt is tot taalkundige elementen, maar eerder moet worden uitgebreid tot culturele observatie, aangezien taal en cultuur intrinsiek met elkaar verbonden zijn.

### Referenties

- Baker, C., Wright, E. W. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Bristol.
- Cummins, J. (2021). Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni. In M. E. Favilla, S. Machetti (eds.), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. AltLA, Bologna, 291-307.  
<http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAltLA13/018Cummins.pdf>.







Danesi, M., Di Pietro, R. J. (2001). *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*, Armando, Roma. Sharwood Smith M. (1994), *Tweede taal leren: theoretische grondslagen*, Longman, Londen.

## Receptief meertalig begrip (Eng. *receptive intercomprehension*)

(N. Mačianskienė)

Tijdens het communiceren in een meertalige context worden sprekers van verschillende maar verwante talen, geconfronteerd met situaties waarin ze een gesprekspartner kunnen begrijpen, ook al spreekt deze een taal die ze nooit formeel hebben geleerd. Soms is het mogelijk om communicatieve handelingen vrij vlot te kunnen uitvoeren door gebruik te maken van receptief meertalig begrip, dat verworven werd als onderdeel van hun meertalige competentie. Meertalig begrip wordt mogelijk gemaakt doordat de verworven receptieve strategieën iemand in staat stellen "een betekenis te construeren uit aanwijzingen die door verschillende bronnen worden verstrekt" (Eur-lex. Europa, blz. 44). Deze worden in verband gebracht met overeenkomsten tussen talen, d.w.z. kennis van talen van dezelfde taalfamilie, het vermogen om bepaalde woorden te herkennen, te ontdekken, te anticiperen, te raden, af te leiden en conclusies te trekken, waarvoor iemand zijn of haar thuistaal en gehele taalrepertoire inzet.

Meertalig begrip wordt eigenlijk dagelijks gebruikt in de maatschappij, het onderwijs en het bedrijfsleven. Mensen gebruiken het op werkplekken, in restaurants, banken, bij sport- en culturele evenementen, talkshows op de radio, d.w.z. in vrijwel elke situatie of bij elke activiteit. Het is bijvoorbeeld gebruikelijk, op meer meertalige plekken, zoals Catalonië, Galicië, Friesland, Brussel, of onder de sprekers van verwante of geografisch verwante talen zoals bijvoorbeeld Slavische talen, om mensen hun verschillende thuistalen te horen gebruiken in gesprekken en geen behoefte te voelen om de taal of het dialect te veranderen omdat mensen elkaar prima kunnen begrijpen vanwege overeenkomsten in grammatica, woordenschat of uitspraak, dankzij hun receptieve vaardigheden.

Het is de taak van de docent om meertalige leerders bewust te maken van het feit dat meertalig begrip werkt, en dat ze dit soort kennis eigenlijk van nature bezitten. Het is van groot belang om hen te trainen om strategieën van meertalig begrip te ontwikkelen door middel van praktische ervaring. De ontwerpers van de Skills Reference Data of Multilingual Communication in Intercomprehension in het MIRIADI-project zien de noodzaak van vooruitgang van de leerder op drie gebieden: een groeiende mate van autonomie van de leerder bij het overdragen van kennis en interlinguïstische vergelijking; het verwerven van tekstvaardigheden; en het verwerven van taalkundige kennis en knowhow (syntaxis, lexicon, morfologie). Deze drie gebieden siteren zich op drie niveaus van vooruitgang: bewustzijnsverhoging, training en verbetering.

Er moet ook worden opgemerkt dat ideologische factoren hier een rol kunnen spelen, d.w.z. de houding ten opzichte van een andere taal, b.v. het promoten van een positieve houding ten opzichte van meertalig begrip tussen Scandinavische talen in Scandinavische landen. Meertalig begrip werkt het best wanneer talen een gelijkwaardige status hebben.







## Referenties

- Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32008G1216%2801%29&qid=1676921630402>.
- Eur-Lex. Europa. (n.d.). *Intercomprehension: Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3.0001.03/DOC\\_2&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3.0001.03/DOC_2&format=PDF).
- MIRIADI (n.d.). *Guide on the use of the REFIC*. <https://www.miriadi.net/en/guide-use-refic#simple-table-of-contents-1>.

## Taalalternatie, code-switching, translanguaging

(K. Peeters)

Als het gaat om het gebruik van meer dan één taal in het hoger onderwijs, vooral in klaslokalen in het hoger onderwijs, zijn er verschillende strategieën voor het combineren van talen mogelijk. Sommige van deze strategieën houden het midden tussen vergelijkende en receptieve benaderingen die hierboven zijn besproken, waarbij het leren van talen wordt gestimuleerd door observatie en reflectie, en volledig geïntegreerde benaderingen, waarin verschillende talen tegelijkertijd worden gebruikt, wat ambitieus en uitdagend kan lijken. Taalalternatie, code-switching en translanguaging zijn drie mogelijke meertalige strategieën die het midden houden tussen taalvergelijking en meertalig begrip (Eng. *intercomprehension*) enerzijds, en volledig geïntegreerde benaderingen van meertalig taalonderwijs anderzijds. Samen vertegenwoordigen deze strategieën een pad van groei naar een diepere integratie van alle talen die aanwezig zijn in het klaslokaal en de bredere omgeving in het hoger onderwijs.

Ondanks de conceptuele en terminologische vaagheid in de literatuur over deze benaderingen, kan worden gesteld dat taalalternatie, code-switching en translanguaging drie gemeenschappelijke kenmerken vertonen. Ten eerste het feit dat taalleerders ze vaak al gebruiken, maar ze verborgen houden voor hun docenten, gezien de nog steeds overwegend eentalige pedagogieën die in klaslokalen voor vreemde talen worden gebruikt. Ten tweede zijn taalalternatie, code-switching en translanguaging vergelijkbare strategieën in die zin dat ze berusten op een benadering waarbij talen niet volledig worden geïntegreerd, maar worden gecombineerd door achtereenvolgens gebruik te maken van de ene taal en dan de andere. Ten slotte impliceren deze drie strategieën allemaal actieve productie in meer dan één taal, door de taalleerders, waarbij meestal productie (schriftelijk of mondeling) wordt gecombineerd met receptie (schriftelijk of mondeling). Als zodanig zijn deze strategieën niet alleen effectief, maar ook realistisch in de leeromgeving van het hoger onderwijs.

Een van de meest voor de hand liggende manieren waarop verschillende talen in de klas kunnen worden gebruikt, is taalalternatie. Alternatie, of afwisseling, verwijst naar het afzonderlijke gebruik van talen, zodat de ene taal wordt afgewisseld met de andere. Vanuit meertalig methodologisch oogpunt zou dit kunnen worden aangeduid als een sequentieel eentalig gebruik





van verschillende talen, eerst één taal (en alleen die ene), dan een andere taal. In de meeste gevallen zal de gebruikte taal een instructietaal zijn die wordt gecombineerd met een vaktaal – bijvoorbeeld instructies in het Frans voor een oefening in Spaanse of Italiaanse grammatica – of met een *lingua franca* – bijvoorbeeld wanneer de docent instructies die gegeven werden in het Litouws, vertaalt in het Engels voor buitenlandse uitwisselingsstudenten. Zoals het geval is met elk taalgebruik, is taalafwisseling onderhevig aan contextuele beperkingen, zoals de talen die aanwezig zijn in de internationale klas, de uit te voeren communicatieve taken en het vaardigheidsniveau van de docent en de taalleerders. Dit zijn de belangrijkste factoren die de noodzaak en het succes van taalalternatie in de klas bepalen.

*Code-switching* vindt plaats wanneer een spreker wisselt tussen talen of variëteiten van talen in de context van een enkele communicatieve situatie. Meestal is *code-switching* gerelateerd aan conversatie en vindt het plaats op het niveau van zinnen, zinsdelen, woorden of zelfs specifieke morfemen. Het kan worden beschouwd als een soort taalalternatie, maar dan op microniveau, wanneer elementen van de ene taal worden geïntegreerd in een gesprek dat in een andere taal plaatsvindt. Daardoor gaat *code-switching* nog een stap verder in de richting van taalintegratie, in vergelijking met de hierboven gegeven voorbeelden van taalalternatie. Hoewel *code-switching* soms gepaard gaat met een beperkte vaardigheid en moeite om te communiceren, hetzij bij taalleerders, hetzij bij migranten- of inheemse gemeenschappen, komt het ook voor wanneer sprekers beide talen vloeiend spreken. Het kan ook een nuttige communicatiestrategie zijn voor taalleerders, bijvoorbeeld wanneer het gebruik van een L1-woord of een Engelse uitdrukking die in L2-spraak is ingevoegd, hen in staat kan stellen ideeën of concepten over te brengen waarvoor ze nog niet het juiste woord of de juiste uitdrukking beheersen in hun L2. Als gevolg van de dominante eentalige pedagogieën in klaslokalen voor vreemde talen, zijn dergelijke voorbeelden van *code-switching* over het algemeen taboe. Toch kunnen ze een nuttig middel zijn om een doel te bereiken: het is door een lacune aan het licht te brengen, aan zichzelf en aan docenten, dat leerders vervolgens woorden of uitdrukkingen in L2's kunnen verwerven. Het toestaan van *code-switching* in mondelinge productie in een L2 is ook een manier om de angst om te praten weg te nemen, en dus om de participatie van studenten te vergemakkelijken.

Terwijl taalalternatie en *code-switching* strategieën zijn die verband houden met taalproductie en kunnen worden gecombineerd met receptieve activiteiten, gaat *translanguaging* nog een stap verder, in die zin dat het niet alleen receptie en productie omvat, maar ook meertalige *interactie*. De term *translanguaging* impliceert een actie die plaatsvindt (*-ing*). Die voortdurende actie bestaat erin dat leerders hun meertalige repertoires gebruiken om communicatieve taken uit te voeren die het gebruik van verschillende talen impliceren, niet opeenvolgend, maar tegelijkertijd. Anders gezegd, *translanguaging* impliceert een actiever en gelijktijdiger samenspel van alle talen die in een leerruimte aanwezig zijn. Op conceptueel niveau impliceert het begrip *translanguaging* een unitaire benadering van meertaligheid, die ook wordt bepleit door de Raad van Europa, namelijk dat meertalige sprekers één repertoire gebruiken waarin alle talen met elkaar verbonden zijn en elkaar wederzijds beïnvloeden. *Translanguaging* impliceert een geïntegreerde meertalige benadering, terwijl de concepten van *code-switching* of taalalternatie berusten op het idee van onderscheiden talen, gepresenteerd in een model met dubbele competentie, dat uitgaat van het bestaan van afzonderlijke taalsystemen. *Translanguaging* echter creëert ruimte voor alle talen die in de leerruimte aanwezig zijn en alle taalvariëteiten, waarbij meertaligheid als een troef wordt beschouwd bij het leren van een vreemde taal, terwijl het belang van





metacognitief begrip van taalpraktijken wordt benadrukt en verder gaat dan het zinsniveau en grammaticale correctheid, om zich te concentreren op discourskwessies en de effectiviteit van communicatie in realistische omgevingen. Mogelijke voorbeelden van *translanguaging*-activiteiten zijn de volgende: het lezen van tweetalige auteurs en teksten, het lezen van een tekst in een L2 en het maken van een samenvatting in een L1, academisch schrijven in een L2, gecombineerd met het schrijven van een samenvatting in een L1 en/of een L3, een conversatieles in een L2 en L3, gebaseerd op meertalige terminologielijsten, het herformuleren van L1-discours in een L2, studenten in een L1 laten uitleggen wat ze in een L2 hebben geleerd, enz. In al deze gevallen impliceert *translanguaging* een basisvorm van vertalen of tolken, waarvoor taalleerders veel baat kunnen hebben bij basale vertaal- en tolkvaardigheden, zoals het identificeren van potentiële cognitieve problemen, deverbaliseren en herformuleren van het idee, en aanpassen van de woordvolgorde aan de basisstructuur van thema en rhema, of nog het leren maken van aantekeningen. Dit brengt ons bij een volgende stap in de richting van echt geïntegreerde meertalige strategieën, die zich voordoet wanneer taalleerders niet alleen lezen, spreken en communiceren in verschillende talen, maar ook meertalig mediëren.

## Referenties

- Alvarez, C. (1998). From 'switching code' to 'code-switching': towards a reconceptualization of communicative codes. In P. Auer (ed.) *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity*. Routledge, London, 29-48.
- Bullock, B.E., Toribio, A.J. (2009). *The Cambridge Handbook of code-switching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Burton, J., Rajendram, S. (2019). Translanguaging-as-Resource: University ESL instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. In *TESL Canada Journal*, 36(1) (special issue *Language and Higher Education*), 21-47.
- Jasim Betti, M. (2021). *Language alternation*. Unpublished paper available on ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/351938765\\_Language\\_Alternation](https://www.researchgate.net/publication/351938765_Language_Alternation).
- Kettle, M., Macqueen, S. (2020). Applied linguistics and education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, Oxford.
- Milroy, L., Muysken, P. (eds.) (1995). *One speaker, two Languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nikula, T., Moore, P. (2016). Exploring translanguaging in CLIL. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 1-13.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. In *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15-34.
- Vogel, S., García, O. (2017). Translanguaging. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, Oxford.
- Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. Routledge, London.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. In *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.





## Geïntegreerde benaderingen

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M. V. lo Presti)

Meertalige en pluriculturele benaderingen die gebaseerd zijn op onderwijs- en leeractiviteiten waarbij meerdere talen en culturen tegelijk betrokken zijn, kunnen ook een geïntegreerde aanpak hanteren van taalonderwijs. Een dergelijke aanpak vormt een innovatieve uitdaging voor het hoger onderwijs.

In deze aanpak leggen leerlingen verbanden tussen verschillende talen. De geïntegreerde aanpak van meertaligheid bestaat uit het gebruik van de eerste taal (L1) om toegang te krijgen tot een vreemde taal (L2), die samen met de L1 kan worden gebruikt om toegang te krijgen tot een tweede vreemde taal (L3) (Candelier *et al.* 2012: 6). In deze context vormen verbanden tussen talen die deel uitmaken van het meertalige repertoire van leerders een voorwaarde voor de ontwikkeling van meertalige competentie.

Vanuit theoretisch oogpunt berust geïntegreerd meertalig taalonderwijs op de overtuiging dat er een wederzijdse cognitieve invloed is tussen verschillende talen. Meer in het bijzonder zijn meertalige geïntegreerde benaderingen gebaseerd op twee principes: het anticipatiebeginsel en het beginsel van terugwerkende kracht (Coste *et al.* 2007: 65-66; Cavalli 2005).

Het anticipatieprincipe benadrukt de cruciale rol van chronologie die van invloed is op de status die verschillende talen innemen in het taalverwervingsproces: een L1 legt bijvoorbeeld de basis voor de verwerving van een L2, die op haar beurt het leerproces van een derde taal (L3) beïnvloedt. Het beginsel van terugwerkende kracht stelt integendeel dat er in het proces van het verwerven van andere talen dan L1, ook een invloed is die in de tegenovergestelde richting plaatsvindt: het leren van een L3 kan bijvoorbeeld een directe invloed hebben op de kennis van een L2 en tegelijkertijd op een L1. Vanuit didactisch oogpunt betekent het anticiperende principe dat docenten weten dat ze kunnen verwijzen naar de kennis en vaardigheden die leerlingen al in andere talen hebben opgedaan. Aan de andere kant werkt ook het principe van terugwerkende kracht in de didactische context: het bestuderen van een L3 stelt leerders in staat om kennis in de L2 en L1 te verdiepen en aan te passen, doordat ze taalkundige fenomenen ontdekken die eerder op een onbewuste manier werden uitgevoerd.

Geïntegreerde benaderingen maken het mogelijk bruggen te slaan tussen talen en culturen. Dit kan ook op een andere manier worden bereikt, namelijk door de integratie van het leren van talen en het leren van vakinhoud (CLIL). Op het niveau van het hoger onderwijs stellen onderwijsactiviteiten die gericht zijn op het integreren van het leren van talen en het leren van inhoud de leerder in staat om meer dan één taal te gebruiken bij de ontwikkeling van kennis en bevorderen ze de overdracht van kennis in verschillende talen.





## Referenties

- Candelier, M. *et al.* (2012). FREPA. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Straatsburg.  
<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Didier-CREDIF-Didier, Paris. [https://docs.google.com/document/d/1w1b9cOhG7IN0dgvr1Tyonbt1\\_CzXP49M\\_rrimrRP40k/edit](https://docs.google.com/document/d/1w1b9cOhG7IN0dgvr1Tyonbt1_CzXP49M_rrimrRP40k/edit).
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A., van de Ven P.-H. (2007). *A European reference document for languages of education?*. Council of Europe, Straatsburg. <https://rm.coe.int/a-european-reference-document-for-languages-of-education-intergovernme/16805a31e4>.
- Gilardoni, S. *et al.* (2023). Valorizzare forme di didattica plurilingue in università. Attività di classe e autonomia dell'apprendimento. In S. Gilardoni, L. Sartirana, (eds.) *Approcci integrati plurilingui all'università - metodi, formazione, esperienze. XXII Convegno Internazionale AICLU*. EDUCatt, Milaan.
- Hufeisen B., Neuner G. (2004). *The plurilingualism project: tertiary language learning: German after English*. Council of Europe, Straatsburg.

## Mediatie over talen heen als transversale meertalige strategie

(D. Pundziuvienė)

Een recente innovatie in de didactiek van talen en culturen betreft verschillende soorten mediatie strategieën en -activiteiten. Zoals vermeld in het ERK (2022), heeft de gebruiker of leerder bij mediatie "een sociale rol. De taalgebruiker bouwt bruggen, helpt betekenis te geven en over te brengen, soms in één taal, soms tussen verschillende modaliteiten (bijvoorbeeld van gesproken naar gebaarde taal of andersom, in modaliteitoverschrijdende communicatie) en soms tussen verschillende talen (mediatie over talen heen)." (ERK, 2022, blz. 97). Het construeren van betekenis van de ene taal naar de andere wordt gedefinieerd als "mediatie over talen heen" (Eng. *cross-linguistic mediation*, CEFR Companion Volume 2020). Een flexibel gebruik van verschillende talen (L1, L2, L3, ...) en het gebruik van taalkundige en culturele diversiteit als leermiddel geeft zowel de taaldocent als de taalleerder meer mogelijkheden. De toegevoegde waarde van mediatie over talen heen is de ontwikkeling van een leercultuur waarin "het klassikale discours medieert tussen de inhoud van het curriculum en de zich ontwikkelende meertalige repertoires van de leerders" (Little, Kirwan, 2021, p. 173). In deze context wordt het gebruik van *translanguaging* niet langer gezien als een obstakel, maar als een instrument om de meertalige identiteit van leerders te ontwikkelen en hun motivatie en zelfvertrouwen te vergroten.

Zich tussen talen verplaatsen en daarbij taalkundige en culturele verschillen overbruggen, kan alleen wanneer leerders passende mediatie strategieën toepassen. In het vernieuwde ERK (2022) wordt mediatie over talen heen gepresenteerd volgens drie categorieën van activiteiten: mediatie van een tekst, mediatie van concepten en mediatie van communicatie (2022, p. 98). Linguïstische mediatietaken zijn meestal gericht op het analyseren, interpreteren, verklaren of



Funded by the  
European Union



creëren van betekenis met het samenspel tussen talen. Zo wordt de meertaligheid van leerlingen benut en tegelijkertijd verder ontwikkeld. Enrica Piccardo, een vooraanstaand onderzoeker op het gebied van mediatie, geeft het volgende voorbeeld van mediatie over talen heen (in dit geval, mediatie van een tekst):

In het restaurant moet student A verschillende gerechten en opties op het menu in het Engels (de doeltaal) en Frans uitleggen aan zijn/haar vriend, die geen Engels spreekt. Student A moet student B ook helpen om te communiceren met de ober/serveerster. Omdat het menu in twee talen wordt aangeboden, ontwikkelen de leerlingen hun meertaligheid door verschillende talen te vergelijken en te proberen de betekenis te ontcijferen (aangepast van Piccardo en North, 2021).

Na lessen waarin mediatie over talen heen wordt toegepast, wordt van de leerders verwacht dat ze:

- flexibeler zijn bij het schakelen tussen talen (*code-switching*);
- verbeteren als mediators in meertalige communicatie;
- meertaliger worden in hun mindset (bv. trots zijn op al hun taalvaardigheden, talen vergelijken terwijl ze de doeltaal leren);
- intercultureel bewustzijn ontwikkelen;
- niet-talige competenties (creativiteit, leiderschap, samenwerking, kritisch denken, samenvatten, uitleg geven, opbouwende kritiek, conflictoplossing of empathie) uitbouwen.

## Referenties

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Straatsburg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Raad Van Europa (2022). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen. Aangevulde uitgave*. Nederlandse Taalunie. Beschikbaar op <https://taalunie.org/publicaties/216/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-talen-leren-onderwijzen-beoordelen>.

Council of Europe. *CEFR online workshop series (2021-23) available on the CEFR website (tab News and events)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>.

Little, D., Kirwan, D. (2021). *Engaging with linguistic diversity*. Bloomsbury, London.

Piccardo, E., North, B. (2021). *The CEFR Companion Volume: a Key Resource for Inclusive Plurilingual Education. Action-oriented plurilingual mediation in collaborative tasks*. Handout. Council of Europe webinar series, February 2021 <https://rm.coe.int/cefr-webinar-series-2021-1-handout/1680a54fb3>.

