

Orhan Agirdag & Ellen-Rose Kambel (red.)

M E E R
T A L I G
H E I D

EN ONDERWIJS

Nederlands plus

Boom

Dit boek is mogelijk gemaakt met een VENI-subsidie van de
Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek,
Project nr. 451-14-010

© Orhan Agirdag & Ellen-Rose Kambel (red.) / Boom Uitgevers Amsterdam, 2017

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van de artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb. 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht (postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van artikel 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912. Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.

De uitgever heeft getracht alle rechthebbenden van de illustraties te achterhalen. Mocht iemand desondanks menen dat zijn rechten niet zijn gehonoreerd, dan kan hij zich wenden tot de uitgever.

Ontwerp omslag: JACKY-0, Rotterdam

Vormgeving binnenwerk: Floor Boissevain | Eijgen Stijl, Den Haag

ISBN 9789024406661

NUR 842

Rutu Foundation voor meertalig intercultureel onderwijs
www.rutufoundation.org

RUTU
Foundation

Inhoudsopgave

Inleiding: de paradox van meertaligheid in de Lage Landen <i>Orhan Agirdag en Karmijn van de Oudeweetering</i>	9
1 Meertalige strategieën, taalonzekerheid en rekenen met anderstaligen: voorbeelden uit Suriname <i>Emmanuelle Le Pichon-Vorstman en Ellen-Rose Kambel</i>	17
2 Translanguaging: een oplossing voor meertalige klassen? <i>Anouk Ticheloven</i>	39
3 Het straffen van meertaligheid op school: de schaamte voorbij <i>Orhan Agirdag</i>	44
4 Taalonderwijs en leren van talen in meertalige klassen: een introductie bij het rapport van de Europese Commissie <i>Ana-Maria Stan</i>	53
5 De meerwaarde van de thuistalen van leerlingen in praktijk omgezet: het Validiv-project in het kort <i>Lore Van Praag, Orhan Agirdag, Piet Van Avermaet en Mieke Van Houtte</i>	66
6 Meertaligheid als sleutel tot inclusief onderwijs voor nieuwkomers <i>Emmanuelle Le Pichon-Vorstman en Sergio Baauw</i>	79
7 Drietalinge basisscholen in Friesland: een gouden greep in tijden van toenemende diversiteit? <i>Joana da Silveira Duarte en Mirjam Günther-van der Meij</i>	90

- 8 Taalbeleid voor migrantenkinderen in Zweden. Een introductie van het Zweedse moedertaalonderwijs in beleid en praktijk
Ann Charlotte Karnemo en Amor Segerhammar **103**
- 9 Meertaligheid en onderwijs in Caribisch Nederland: Community-based onderzoek gericht op een duurzaam taalonderwijsbeleid op St. Eustatius
Eric Mijts, Ellen-Petra Kester en Nicholas Faraclas **107**

ERVARINGEN VAN MEERTALIGEN

- Ik spreek in vele tongen
Hélène Christella Mungayende **126**
- Niemand mag je ervan weerhouden om je moedertaal te spreken
Greta Pané-Kiba **130**
- Hoe meertaligheid mijn schoolcarrière heeft beïnvloed
Jahkini Bisselink **131**
- Tweetalig zijn uitgelegd aan niet-tweetaligen
Aroha MacKay **133**
- Ik ben een vrouw van vele talen
Dionne Swedo **134**
- Meertalig voordeel in de advocatuur
Akin Alan **136**
- Je thuis voelen op twee plaatsen
Isaure Vorstman **139**
- Taaldiscriminatie en meertaligheid: een blik door de generaties heen
Jamiu Busari **140**
- Ik ben bevoorrecht dat ik vier talen ken
Mag Ramachandran **145**

De taal van mijn gevoel <i>Magda Pattiha</i>	146
Ahang, je hebt mijn aandacht <i>Pamela Mercera</i>	147
Profijt tijdens Franse les <i>Alexis Vorstman</i>	148
De grootste fout van mijn leven <i>Suheyla Yalçin</i>	149
Een grotere wereld dankzij meertaligheid <i>Thijs Vorstman</i>	151
Tongo e meki: mijn taal, mijn identiteit <i>Stuart Rehan</i>	152
Vragen die mensen aan mij stellen als ik zeg dat ik tweetalig ben <i>Fleur Vorstman</i>	153
Moedertaal <i>Nosrat Mansouri Gilani</i>	154
Meertaligheid in het onderwijs: conclusies en tips voor beleidsmakers, leerkrachten en ouders <i>Ellen-Rose Kambel en Karmijn van de Oudeweetering</i>	155
Over de auteurs	159
Referenties	161

Inleiding: de paradox van meertaligheid in de Lage Landen

Orhan Agirdag en Karmijn van de Oudeweetering

De bijdragen in dit boek gaan over de Lage Landen die iedere dag diverser worden op het vlak van taal. Anno 2017 is Nederlands nog steeds onze voertaal. Maar andere talen worden meer en meer zichtbaar, niet het minst in de schoolbanken: steeds meer leerlingen spreken naast het Nederlands ook een andere taal of talen en zijn dus meertalig.

Talige diversiteit is op zich een rijkdom voor de samenleving en het onderwijs, maar het brengt ook nieuwe uitdagingen met zich mee. Enerzijds wordt meertaligheid steeds meer gepromoot als een cruciale katalysator op het vlak van burgerschap en economie. Anderzijds, wordt het gezien als een oorzaak van achterstanden, met de fameuze leuzen over de vermeende 'taalachterstand' van leerlingen met een migratie-achtergrond. Meertaligheid is dus een paradoxaal gegeven (zie ook Agirdag, 2010).

Toch is het zo dat tot nu toe de onderwijssystemen in Nederland en Vlaanderen vooral ééntalig zijn gebleven. Dat betekent niet dat er geen andere talen geleerd worden op deze scholen als een apart vak, maar wel dat de instructie van de reguliere vakken meestal enkel in het Nederlands plaatsvindt. Zelfs in de tweetalige regio Brussel moeten ouders voor hun kinderen kiezen tussen ééntalige Nederlandstalige of Franstalige scholen. Meer recent zien we dat er veel verandert en dat verschillende vormen van meertalig onderwijs en meertalige instructie hun intrede doen.

■ Meertalig onderwijs in Nederland en Vlaanderen

Hoewel het nog een vrij recent verschijnsel is, zien we anno 2017 dat in Nederland ongeveer 130 scholen meertalig onderwijs aanbieden. Dit houdt in dat ongeveer de helft van de lessen, dus ook reguliere vakken zoals wiskunde en aardrijkskunde,

in het Engels worden gegeven. Met andere woorden, er wordt niet alleen Engels geleerd op school (= taal als een vak), maar er wordt geleerd *in* het Engels (= instructietaal). Sinds 2014 is meertalig onderwijs niet enkel mogelijk binnen het voortgezet onderwijs, maar zijn ook verschillende basisscholen op initiatief van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gestart met tweetalig onderwijs. Volgens staatssecretaris Dekker moeten alle basisscholen structureel ruimte krijgen om tot 15% van hun onderwijstijd Engels, Frans of Duits als instructietaal te hanteren (Rijksoverheid, 2014).

Ook in Vlaanderen heeft meertalig onderwijs de laatste decennia aan terrein gewonnen, onder de noemer van CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Anno 2017 zijn er 61 scholen binnen het secundair/voorgezet onderwijs waar in CLIL wordt voorzien, waarvan 24 scholen opteren voor het geven van vakken in het Engels, 11 scholen voor vakken in het Frans, 2 scholen voor vakken in het Duits en 24 scholen voor een combinatie van deze talen. CLIL is per wet ook enkel mogelijk in deze statustalen: Frans, Engels of Duits. Talen van migratie, zo zal dadelijk blijken, worden voorlopig nog anders behandeld.

■ **Waarom meertaligheid op school?**

De positieve visie op meertaligheid en meertalig onderwijs is gebaseerd op belangrijke wetenschappelijke inzichten. Zo beargumenteren de meeste taalkundigen dat concepten en vaardigheden die ontwikkeld worden in één taal overgedragen worden naar een tweede taal door middel van een zogenaamde 'gemeenschappelijke onderliggende vaardigheid'. Meertalig onderwijs zou daarom het aanleren van het Nederlands niet verhinderen, maar juist stimuleren (Cummins, 1981).

Vanuit een neurologisch perspectief stelt men dat tweetalige kinderen cognitieve mechanismen ontwikkelen waarmee ze voortdurend controleren welke taal ze spreken. Deze cognitieve controle vindt in de hersenen plaats. Hoe eerder een kind begint met het trainen van dit cognitieve controlemechanisme, doordat er meerdere talen gebruikt worden, hoe beter de hersenen zich ontwikkelen. De hersenen van tweetalige kinderen worden daarom beter getraind dan die van eentalige kinderen. Het verschil is ook meetbaar wanneer mensen oud worden: tweetalige mensen zouden gemiddeld genomen veel later last hebben van Alzheimer (Barac, Bialystok, Castro & Sanchez, 2014).

Ook vanuit een sociologisch perspectief is meertaligheid een plus. Dit is voor alle leerlingen het geval, maar in het bijzonder voor etnische minderheden. Voor hen kan de kennis en behoud van hun moedertaal functioneren als 'cultureel kapitaal'. De moedertaal speelt immers een cruciale rol bij het ontwikkelen van communicatieve en emotionele banden met de familie en de gemeenschap. Dankzij dergelijke sociale relaties kunnen culturele en economische hulpbronnen binnen de gemeenschap ingeschakeld worden voor betere onderwijsprestaties. Te denken valt aan huiswerkbegeleiding die door vele verenigingen van etnisch-culturele minderheden wordt georganiseerd (Agirdag, 2014).

Er zijn dan ook heel wat (internationale) studies uitgevoerd die de effectiviteit van meertalig onderwijs hebben bestudeerd. De resultaten zijn samengevat in verschillende meta-onderzoeken en deze tonen zonder uitzondering aan dat meertalige instructie gunstige gevolgen heeft op de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen, hoewel de grootte van de effecten bescheiden zijn (Bialystok, 2016).

■ De ene meertaligheid is de andere niet

Hoewel de positieve gevolgen van meertaligheid en meertalig onderwijs niet ter discussie staan, worden niet alle meertalige repertoires op een zelfde wijze gewaardeerd. Ter illustratie: in 2013 werd een scholier geschorst op een Amsterdamse middelbare school omdat hij meermaals 'betrapt' werd op het spreken van Turks op school. De scholier stapte naar de rechter, maar volgens de rechter had de school de leerling terecht verwijderd. De rechter oordeelde ook dat de gedragsregel van de school om zowel binnen als buiten de klaslokalen Nederlands als voertaal te gebruiken niet in strijd is met het discriminatieverbod. Volgens de rechter is het verbod op het spreken van de moedertaal gerechtvaardigd, omdat de school hierdoor 'groepsvorming' naar afkomst minimaliseert.

In deze uitspraak wordt de meerwaarde van meertaligheid niet alleen vergeten, maar ook actief gedevalueerd. Het wordt gezien als iets wat aanleiding geeft tot 'groepsvorming', iets wat burgerschapsvorming belemmert. Hoe de rechter het verbod op het spreken van de moedertaal verzoent met het Kinderrechtenverdrag (dat een discriminatieverbod op grond van taal bevat en dat kinderen behorende tot minderheden het recht geeft zich van hun eigen taal te bedienen) is een vraag (zie ook Le Pichon-Vorstman & Kambel, deze bundel).

Dit is geen geïsoleerd incident. Het past in de tijdsgeest. Vanaf het begin van de 21^{ste} eeuw is in West-Europa een verslechtering voelbaar in de houding richting immigranten. In 2004 werden de initiatieven van Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC), en Onderwijs van Allochtone Levende Talen (OALT) voor migrantenkinderen afgeschaft in Nederland. Hierna werd geen enkel structureel initiatief meer genomen vanuit de overheid om de talen van de migratie zoals het Turks of het Arabisch te valoriseren in het onderwijs.

Uit een Vlaamse studie van Pulinx, Van Avermaet & Agirdag (2017) blijkt dat bijna tachtig procent van de leraren in het secundair/voortgezet onderwijs voorstander is van een verbod op het spreken van andere talen dan de instructietaal op school. Daarbij zou slechts dertien procent van de leraren instemmen met de aanwezigheid van anderstalige boeken op school. Slechts zeven procent is voorstander van het onderwijzen van moedertalen van anderstalige leerlingen en slechts drie procent voor meertalig onderwijs (instructie) in de moedertalen van anderstalige leerlingen. Een overgrote meerderheid van de leraren is ervan overtuigd dat de blootstelling aan de moedertalen niet goed is voor de onderwijsprestaties van de leerlingen.

Met andere woorden, als er over de meertaligheid van bevolkingsgroepen met een niet-westerse origine wordt gesproken, is dit vaak in termen van een gebrek. Bij leerlingen uit deze groepen spreekt men zelden over *meer*-taligheid, maar wel vaak over taal-*achterstand*. Het lijkt alsof deze leerlingen niet méér, maar juist minder, cultureel kapitaal hebben, doordat ze een taal extra spreken. Maar hoe komt dat het discours plots verandert van 'goede' meertaligheid, naar 'slechte' meertaligheid wanneer het gaat over de talen van migratie?

Onderwijsachterstanden

Men zou kunnen opwerpen dat de paradox van meertaligheid begrepen kan worden op basis van onderwijskundige inzichten. Is het immers niet zo dat de leraren gelijk hebben en anderstalige leerlingen slechter presteren *doordat* ze een andere taal spreken en te weinig worden blootgesteld aan het Nederlands?

Eerdere empirische studies hebben niet eenduidig kunnen vaststellen of (en in welke mate) het taalgebruik van de leerlingen gerelateerd is aan hun onderwijsprestaties. Een aantal studies heeft vastgesteld dat Nederlandstalige leerlingen beter presteren dan anderstalige leerlingen, ook na controle voor sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen (Jacobs & Rea, 2011; Van Damme et al.,

2001, 2007). Het staat dus min of meer vast dat er onderwijsongelijkheid is tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen. Het is echter niet duidelijk of de ongelijkheid tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen tot stand komt *doordat* er een andere taal wordt gesproken. Dit laatste wordt in twijfel getrokken door studies van Agirdag, Jordens en Van Houtte (2014), Agirdag & Vanlaar (2017), en ook door Veerman en Dronkers (2015). Deze laatste studies vinden immers dat *binnen* specifieke etnische groepen (bijvoorbeeld leerlingen met een Turkse achtergrond) de mate waarin leerlingen een vreemde taal spreken (thuis of op school) niet gerelateerd is aan de onderwijsprestaties. Het zou daarom kunnen dat bij de eerstgenoemde studies 'taalgebruik' een indicator voor een ander kenmerk is dat ertoe doet dan enkel het gebruiken van taal. Het zou bijvoorbeeld ook kunnen dat anderstalige leerlingen anders behandeld worden en hierdoor minder goed presteren.

Economie

Men zou ook kunnen opwerpen dat de paradox van meertaligheid begrepen kan worden op basis van economische inzichten. Is het immers niet logisch dat er meer aandacht gaat naar talen die een economische meerwaarde hebben? Dit argument steunt op de veronderstelling dat talen van de migratie geen economische meerwaarde hebben. Deze aanname klopt niet.

Zo wijst onderzoek uit dat talen van immigranten wel degelijk een economische meerwaarde hebben. Immigranten die hun moedertaal beter beheersen verdienen meer dan degenen die hun moedertaal vergeten (Agirdag, 2014). Iemand die door de straten van Amsterdam Zuidoost of Gent wandelt, begrijpt ook heel goed hoe dat komt. De bloeiende micro-economieën van etnische minderheden draaien immers voor een belangrijk deel op deze talen. Ook buiten de etnische enclaves hebben de talen van de migratie een economische meerwaarde.

De talen van de migratie zijn ook relevant voor de internationale economie. Bijvoorbeeld het Turks. De handel tussen Nederland en Turkije is in het afgelopen decennium verdriedubbeld (Rijksdienst voor Ondernemend Nederland, 2017). Nederland is wereldwijd een van de belangrijkste investeerders in Turkije. Talrijke Nederlandse bedrijven hebben een vestiging in Turkije, vooral in de sectoren van levensmiddelen, energie en technologie. Binnen deze sectoren is de kennis van de Turkse taal goud waard.

De sociale en politieke waardering van een taal valt dus niet samen met de economische meerwaarde ervan. De etnische associatie die we geven aan deze talen, zeg maar de 'kleur' van deze talen, biedt anderzijds een betere verklaring voor de ogenschijnlijke paradox van meertaligheid. We kunnen inderdaad over witte en gekleurde talen spreken. Witte talen zijn de talen van de blanke bevolkingsgroepen (Engels, Frans of Duits), gekleurde talen die van gekleurde bevolkingsgroepen, talen zoals Turks, Koerdisch en Sranan. Als Engels en Frans een Afrikaans accent hebben, vallen we weer in de gekleurde groep. Om Pierre Bourdieu (1977) te parafaseren, een taal blijkt zoveel waard als de sprekers ervan waard zijn in de politieke en sociale ruimte. In het onderwijs blijkt dat voorlopig niet anders, en daar willen we met deze verzameling van uiteenlopende bijdragen iets aan doen.

Over dit boek

Voor dit boek zijn meerdere schrijvers uitgenodigd om hun inzichten en ervaringen op het gebied van meertaligheid te delen. Zij hebben ieder op hun eigen wijze met het gespreksthema te maken, dan wel vanuit de onderwijspraktijk, het onderzoek of hun persoonlijke leven. De geschreven stukken weerspiegelen visies, ervaringen, problemen én *best practices* met betrekking tot meertaligheid in verschillende contexten en talen. De verscheidenheid van de verhalen en invalshoeken zorgt voor een breed blikveld op het thema en onderschrijft daarmee verschillende manieren waarop talige diversiteit gewaardeerd kan worden.

In het eerste gedeelte van het boek worden recente ontwikkelingen en inzichten ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs behandeld vanuit academisch en beleidsperspectief. Niet alleen wordt meertaligheid bij leerlingen met een migratie-achtergrond in Nederland en Vlaanderen besproken, maar ook vraagstukken vanuit de onderwijspraktijk van Suriname, Zweden, St. Eustasius en het Fries taalonderwijs worden bediscussieerd. Tezamen bieden de stukken bewijsvoering voor verschillende praktijken die bij kunnen dragen aan een gunstige taalontwikkeling bij meertalige kinderen en jongeren. In het tweede deel van het boek komen persoonlijke ervaringen van meertaligen aan bod: van leerlingen in het voortgezet onderwijs tot ouderen in het verzorgingstehuis; van problematiek omtrent taal-discriminatie tot de emotionele verbinding met de moedertaal. Met deze verhalen tonen ze de waarde van talige diversiteit en de invloed van maatschappelijke ideeën en tendensen omtrent taal op hun persoonlijke leven.

Het boek besluit met een korte samenvatting van de lering die getrokken kan worden uit de geschreven stukken. Het omvat een overzicht van aanbevelingen voor onderwijsprofessionals die te maken hebben met meertalige leerlingen, en voor ouders die geconfronteerd worden met meertaligheid in de opvoeding: op welke wijze kan het beste omgegaan worden met meertaligheid in de klas en in de thuisomgeving?

H1

Meertalige strategieën, taalonzekerheid en rekenen met anderstaligen: voorbeelden uit Suriname

Emmanuelle Le Pichon-Vorstman en Ellen-Rose Kambel

In 2014 kregen wij (Emmanuelle en Ellen-Rose) de kans om vier leerlingen te interviewen op een school in Suriname die iets buiten de hoofdstad Paramaribo was gelegen. We spraken Nederlands met de leerlingen en we vroegen ze onder andere: “Als je in de bus bent op weg naar school, welke taal spreek je dan?” Het eerste meisje antwoordde dat zij *Saamaka* (Saramakaans) sprak, de jongen naast haar *Hindoestaans*, de derde jongen antwoordde *Sranan* en de laatste zei dat hij naar school loopt en onderweg Nederlands spreekt met zijn zusje, maar dat hij ook *Javaans* spreekt, leest en schrijft.

Al deze leerlingen zitten in dezelfde klas. Het was een mooi voorbeeld van wat Suriname kan zijn: een meertalig land waar de talen allemaal deel uitmaken van het dagelijkse leven van de leerlingen. Hoewel Nederlands de instructietaal is op alle scholen in Suriname zijn de leerlingen vaak, nog voordat zij naar school gaan, in contact geweest met andere talen dan het Nederlands. Soms kunnen zij het Nederlands wel begrijpen als zij voor het eerst naar school komen, soms niet. Soms spreken zij het, soms niet. Het betekent dus dat onderwijs dat alleen in het Nederlands wordt aangeboden, een aantal leerlingen *a priori* uitsluit en dus niet dezelfde kansen biedt (zie ook Ticheloven, deze bundel).

Het onderliggende principe van onderwijs in een schooltaal is dat men ervan uitgaat dat kleine kinderen snel en zonder moeite de schooltaal leren. Dat is een mythe. Kleine kinderen doen er heel lang over om een taal te leren en ook al is een kind communicatief zeer gemotiveerd, het massaal introduceren van een nieuwe taal op school moet niet onderschat worden.

De school heeft twee doelen tegelijk: dat de leerling de schooltaal leert en dat de leerling de schoolvakken beheerst. Echter: de schoolvakken worden gegeven in een

taal die door de kinderen tot op verschillende hoogte nog geleerd moet worden. De leerling moet dan de schooltaal zo goed en zo snel mogelijk ontwikkelen zodat hij of zij de schoolvakken kan begrijpen. Dit komt neer op drie aspecten van een taal leren: de kwaliteit, de kwantiteit (bijvoorbeeld van de woordenschat) en de snelheidsgraad van de ontwikkeling van de doeltaal.

In deze bijdrage¹ behandelen we enkele basisprincipes voor het inzetten van meertalige strategieën aan de hand van onderwijskundige en sociolinguïstische concepten om de leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen in de ontwikkeling van de te leren taal zonder dat het onderwijsproces vertraagd wordt. Wij bekijken dit vanuit de onderwijssituatie in Suriname en bespreken een voorbeeld over rekenonderwijs. Wij introduceren het concept van *Translanguaging* en laten zien waarom het een effectieve pedagogische strategie zou kunnen zijn voor het omgaan met taaldiversiteit in de klas. Tenslotte geven we antwoorden op vragen van zowel Surinaamse leerkrachten als docenten in Nederland over de nieuwe rol die zij in de klas moeten vervullen als zij de thuistalen van leerlingen in de klas verwelkomen.

■ Beginselen van meertaligheid

Leraren in het onderwijs zouden hun onderwijs moeten baseren op de vier beginselen van meertaligheid.

1. Bijna iedereen heeft bepaalde meertalige vaardigheden.
2. Die **veranderen** afhankelijk van **de sociale context en de deelnemers aan het gesprek**.
3. Een volledig ontwikkelde taalvaardigheid kan **nooit** behaald worden.
4. Iemands taalvaardigheid ontwikkelt zich **gedurende zijn of haar leven**.

Uit: Le Pichon-Vorstman 2013.

Deze beginselen worden allemaal geïllustreerd door de verhalen van de leerlingen hierboven. Wij hebben gezien dat de leerlingen, afhankelijk van de context waarin zij zich bevinden, een andere taal gebruiken. We hebben ook gezien dat zij meerdere talen tegelijk ontwikkelen en wat wij hieraan toevoegen is dat deze ontwikkeling

¹ Dit hoofdstuk is een bewerking van een cursus voor lerarenopleiders die de auteurs in 2015-2016 in Suriname hebben verzorgd over omgaan met meertaligheid en culturele diversiteit (Kambel, Kester, Le Pichon-Vorstman & Schmeitz, 2017).