

TAALSENSIBILISERING EN TAALINITIATIE: 10 VRAGEN

over het niet-verplichte vreemdetaal aanbod in het basisonderwijs

1 Wat zegt ons het wettelijk kader?

Het **art. 43**, zoals gewijzigd bij decreet van 29 april 2004, **uit het Decreet basisonderwijs** van 25 februari 1997, leest gedeeltelijk als volgt:

“[§ 1. (...).

§ 2. **Taalinitiaties** in een andere taal dan het Nederlands behoren facultatief tot het onderwijsaanbod van het gewoon basisonderwijs.

Indien een in het eerste lid bedoelde **taalinitiatie** wordt georganiseerd, wordt eerst **taalinitiatie in het Frans** aangeboden.

Voor de toepassing van deze paragraaf wordt "Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur" niet beschouwd als taalinitiatie.

§ 3.(...).

§ 4. (...).]”.

Dit betekent **volgens de omzendbrief** “Vreemdetaalonderwijs in het gewoon basisonderwijs”, referentie: BaO/2004/02, publicatiedatum: (11/06/2004) dat “(...) (V)anaf 1 september 2004 in Vlaanderen en in de gemeenten met een speciaal statuut (Brussel, randgemeenten en taalgrensgemeenten) in het gewoon basisonderwijs gekozen kan worden voor **taalinitiaties in een andere taal dan het Nederlands**, vroeger dan of naast het verplicht onderwijs in het Frans¹. Indien hiervoor gekozen wordt, moet steeds eerst **taalinitiatie in het Frans** aangeboden worden.”

Contacten met en signalen uit het veld lieten aanvoelen dat een en ander niet duidelijk genoeg is; daarom deze visietekst, die een antwoord probeert te bieden op een aantal veel gestelde vragen.

Wanneer men aan **taalinitiatie** doet, dan is het de bedoeling nadien met het “formeel” aanleren van de in de initiatie aangebrachte taal aan te vangen. Initiatie in een vreemde taal – het woord zegt het zelf – **heeft als bedoeling te initiëren, in te wijden in een welbepaalde taal**. Daarna wordt verder gegaan met het onderwijzen en leren van die vreemde taal waarin men een initiatie heeft gekregen. Hoe dit onderwijzen en leren nadien gebeurt en tot op welk niveau behoort niet meer tot het onderwerp van deze tekst.

We keren terug naar wat te lezen valt in het decreet en de omzendbrief.

Beide documenten hebben het over **taalinitiatie**. Dit betekent dat één (vreemde) taal wordt aangeboden die nadien verder wordt aangeleerd en geleerd. In onze regio ligt het wettelijk vast dat in het basisonderwijs verplicht één vreemde taal wordt aangeboden (=onze tweede taal of onze eerste vreemde taal naast het Nederlands of naast de instructietaal/schooltaal). Die taal is in de scholen van de Vlaamse Gemeenschap het Frans.

Het decreet en de omzendbrief hebben het ook over **taalinitiaties**. Dat betekent dus strikt genomen dat verschillende (vreemde) talen worden aangeboden, dat m.a.w. de kleuter/leerling in verschillende talen wordt geïnitieerd, om nadien in het basisonderwijs verschillende talen verder aangeleerd te krijgen en te leren. Dit laatste kan in onze regio niet de bedoeling zijn aangezien, zoals reeds geschreven, het wettelijk vastligt dat in het basisonderwijs verplicht maar één vreemde taal wordt aangeboden.

Naar aanleiding van het wettelijk kader dat sinds september 2004 voor het vroeg vreemdetaalaanbod werd gecreëerd, is het eigenlijk juist het te hebben over (vreemde-) **taalsensibilisering** enerzijds en over (vreemde-) **taalinitiatie** anderzijds.

Vermits de verplichte tweede taal of eerste vreemde taal voor het Nederlandstalig onderwijs in België het Frans is, heeft de term **taalinitiatie** betrekking op **het inwijden in de Franse taal** vooraleer in het vijfde leerjaar (voor de scholen van het Vlaamse Gewest) of in het derde leerjaar (voor de scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest) met het 'formele' en verplichte leren van het Frans wordt aangevangen. **Elk ander taalaanbod in het basisonderwijs dat niet met het Nederlands, de instructietaal/de schooltaal, of met het Frans, de verplichte eerste vreemde taal vanaf het derde/vijfde leerjaar, te maken heeft, is taalsensibilisering.**

Wanneer het in het gewijzigde Decreet Basisonderwijs gaat over **taalinitiaties** dan is die term voor onze situatie (in de Vlaamse Gemeenschap) wat ongelukkig gekozen. **Bedoeld wordt taalsensibilisering** wat gebeurt aan de hand van verschillende vreemde talen waar natuurlijk het Frans deel kan van uitmaken (en waar wettelijk gezien het Frans deel móet van uitmaken).

Er is dus taalsensibilisering én taalinitiatie. In de tekst die volgt wordt duidelijk hoe dat taalaanbod in mekaar zit.

2 Waarom is een 'goed gebracht' vreemdetaalaanbod op jonge leeftijd zo belangrijk?

'Vroeg begonnen is 'veel' gewonnen'.² Het 'leren' door zeer jonge kinderen van één of meer andere talen dan de thuistaal³ of thustalen, de sensibilisering voor taal, de initiatie in taal, en dit met name via een ludieke aanpak, op een leeftijd waarop de intellectuele soepelheid en ontvankelijkheid het grootst zijn, kunnen de noodzakelijke gunstige voorwaarden scheppen voor het aanleren van vreemde talen op latere leeftijd.⁴ **Met andere woorden, taalsensibilisering en taalinitiatie leiden tot een gemakkelijker en zonder angst instappen in het leren van om het even welke vreemde taal.** Talen waarmee men op een goede manier kennismaakt tijdens de vroege jeugd jaren worden ervaren als zijnde gemakkelijker. Dit is niet alleen zo omwille van psycholinguïstische redenen maar omdat het onderwijs ervan niet 'academisch' is en geen sociale remmen veroorzaakt door de verplichting om goede resultaten te halen.⁵ Een bijkomende troef is dat wetenschappelijk onderzoek aantoont dat kinderen die vroeg beginnen met het spelonderwijs kennis maken met vreemde talen gemakkelijker komen tot 'near native speaker' uitspraak^{6 7}, zelfs voor die talen die oorspronkelijk niet behoorden tot het sensibiliseringspakket van het basisonderwijs of van de kindertijd. Met andere woorden, sensibilisering voor taal via taal 1 en/of via taal 2 heeft ook effect op elke andere taal die men nadien leert.

Maar er is méér. Door taalsensibilisering staan kinderen meer open voor taaldiversiteit, waardoor een beter begrip en een groter wederzijds respect tussen jongeren wordt bevorderd, omdat men de andere leert kennen⁸. Op langere termijn worden sociale cohesie, democratisch burgerschap en cultureel begrip bij de bevolking in de hand gewerkt, waardoor ook de kans op mobiliteit toeneemt. **Door het spontaan leren omgaan met vreemde talen verwerven kinderen dus ook (inter-)culturele competentie**⁹. Ze worden bewuster van andere culturen en andere culturele groepen, waar andere talen worden gebruikt en andere taalnormen heersen. Hiermee leren rekening houden laat kinderen toe beter samen te leven met anderen¹⁰.

Door op jonge leeftijd spelonderwijs talen te ontmoeten, verwerft men op lange termijn meer talenkennis en een plurilinguale competentie. Meer talenkennis en een plurilinguale competentie hebben ook een economische meerwaarde. Kennis van talen biedt m.a.w. economische perspectieven.

Bovendien komt het via onderzoek meer en meer vast te staan dat het vroeg kennismaken met verschillende talen, het openstaan voor talen, het 'leren' van vreemde talen, dat al deze elementen van het proces van vreemdetaalverwerving een positieve impact hebben op de thuistaal.

3 Wat is (inter)culturele competentie?

Het concept 'cultuur' in het taalaanbod kende de laatste jaren een verschuiving van klemtoon. Die viel voordien vooral op literatuur, kunst en filosofie nu veel meer op cultuur als een gedeelde manier van leven. Die interculturele dimensie in het taalonderwijs als geheel heeft tot doel leerders te ontwikkelen tot interculturele sprekers of 'mediators' die in staat zijn zich in te laten met complexe en veelzijdige identiteiten en die ook in staat zijn de stereotiepen te vermijden die dikwijls gepaard gaan met het bekijken van mensen via een enkelvoudige identiteit. Ze is gebaseerd op het beschouwen van de gesprekspartner als een individu wiens kwaliteiten dienen ontdekt te worden, eerder dan als een vertegenwoordiger van een identiteit die van buitenaf aan dat individu wordt toegeschreven. Interculturele communicatie is dan communicatie op basis van respect voor individuen en gelijkheid van mensenrechten.

Een interculturele competentie is dus datgene wat ons helpt om met sprekers van andere talen op gelijke voet interactie te voeren en bewust te zijn zowel van onze eigen identiteit als deze van de gesprekspartner(s). Taalonderwijs dat zorgt voor de ontwikkeling van deze dimensie maakt van leerders sprekers die niet louter communicatie tot stand brengen maar die ook relaties ontwikkelen met mensen die andere talen spreken en die tot andere culturen behoren. Het gaat niet om het feit dat in het taalonderwijs weer een nieuwe methode van taalleren wordt ontwikkeld maar het is gewoon een uitbreiding, een accent leggen op datgene wat de meeste leerkrachten en vele anderen met hen belangrijk vinden.

11

4 Wat is plurilinguale competentie?

Een plurilinguale competentie is het bezitten, kunnen terugvallen op en gebruiken van een pakket talen. Het gaat hier niet om een aantal talen op zich (thuistaal, vreemde taal 1, vreemde taal 2, vreemde taal 3 ...). Het gaat wel om een 'massief' pakket taal dat de taalleerder en taalspreker bezit, waarop hij een beroep doet en waaruit hij communicatie put. Men kan plurilinguïsme voor goed begrip plaatsen tegenover multilinguïsme.

Er is multilinguïsme in een samenleving wanneer er verschillende talen in aanwezig zijn. Er is sprake van multilinguïsme op het ogenblik dat een onderwijsinstelling een divers pakket talen in het curriculum stopt en dit aanbiedt. Je krijgt ook multilinguïsme wanneer je leerlingen aanmoedigt om meer dan één vreemde taal te leren of ook door de dominante positie van het Engels in te perken in de internationale communicatie.

Een plurilinguale benadering daarentegen gaat ervan uit dat wanneer de ervaring van taal (in haar culturele context) zich bij een persoon uitbreidt (gaande van de taal thuis over de omgevingstalen en de talen van de maatschappij naar andere talen van de wereld, aangeleerd om het even waar, wanneer en om het even hoe), die persoon deze talen niet in aparte vakjes of compartimenten stopt. Die persoon bouwt een communicatieve competentie op waartoe elke taal die hij kent en elke taalervaring bijdragen. Binnen die competentie interageren de talen met elkaar en staan ze met elkaar in relatie. Het is dan zo dat, in verschillende situaties, een individu op een flexibele manier een beroep kan doen op verschillende delen van die competentie om zo effectieve communicatie tot stand te brengen met een welbepaalde lezer of gesprekspartner. Zo kunnen gesprekspartners overschakelen van de ene taal naar de andere. Ze buiten mekaars taalmogelijkheden en taalkennis uit om zich in een taal uit te drukken en de andere te begrijpen. Of nog: zo kunnen personen maakt gebruik van hun kennis van verschillende talen om een geschreven en zelfs en gesproken tekst te begrijpen. Om iets nieuws, iets onbekends, dat binnen taal opduikt te begrijpen,

maakt het plurilinguale individu gebruik van een als **het ware opgeslagen gemeenschappelijk internationaal taalgoed**.

Het is dus duidelijk dat vanuit dit perspectief, taalopvoeding en taalonderwijs aan jonge kinderen óók en zéker de mogelijkheid moet bieden om die competentie te ontwikkelen. Dat kan door confrontatie van talen met elkaar (thuis taal, omgevingstaal, dialect, schooltaal, en vreemde taal; alles kan met alles worden vergeleken ...) en door het kind er spontaan te laten op reageren vanuit de taalkennis, het taalgevoel, de taalervaring die het al heeft.¹²

5 Hoe ziet een goed gebracht vroeg vreemdetaalaanbod er het best uit?

De wijze waarop dit (niet-verplicht) vreemdetaalaanbod vorm moet krijgen in het basisonderwijs is moeilijk te vatten in een algemeen model. Wegens verschillende schoolcontexten, verschillende noden en voorzieningen is het immers onmogelijk om voor alle settings met hetzelfde model aan de slag te gaan. Daarom is het belangrijk om vooraf voor elke setting waarin vroeg vreemdetaalaanbod plaatsvindt, de schoolcontext te beschouwen en te beschrijven¹³, de doelen en bedoelingen uit te klaren – ook wat men op lange termijn wil bereiken, dus voorbij het basisonderwijs – de middelen en mogelijkheden op te lijsten en op basis hiervan een keuze te maken in de wijze waarop men dit vreemdetaalaanbod zal brengen.¹⁴

Regionaal overleg tussen verschillende scholen met verschillende onderwijsniveaus is zeker aan te raden.

In het basisonderwijs wordt momenteel – met uitzondering van Brussel – verplicht gestart met vreemdetaalonderwijs vanaf de leeftijd van 10 jaar of vanaf het vijfde jaar. We gebruiken de term ‘formeel’ vreemdetaalonderwijs in het onderliggend document om het verplichte onderwijs Frans te benoemen. Het doel van dit verplicht onderricht is het bereiken van de eindtermen Frans en de uren voor dat ‘formeel’ onderwijs Frans zijn op vaste tijdstippen ingeroosterd.

Wat u tot nu toe hebt gelezen laat al vermoeden dat wanneer men écht vroeg wil starten met vreemde talen in het onderwijs dit zeker niet kan door het aanbieden van ‘formeel’ taalonderwijs. We schreven het al eerder, het gaat immers enerzijds om taalsensibilisering, sensibiliseren voor (vreemde) taal, language awareness, éveil aux langues of taalontmoeting en anderzijds om taalinitiatie. **Het gaat niet om taal ‘leren’, wél om taal verkennen en zo onbewust taal verwerven.**

Het integreren van zowel taalsensibilisering als taalinitiatie in het programma van het basisonderwijs vraagt een totaal andere aanpak dan het ‘formeel’ aanleren van een vreemde taal.

5.1 Je kan **taalsensibilisering en taalinitiatie** nog het best vergelijken met watergewenning enerzijds en zweminitiatie anderzijds. Het komt er bij watergewenning niet op aan om te kunnen zwemmen maar om zich goed en veilig te voelen in het water, om te ervaren hoe het is om zich in het water te verplaatsen; wat gaat gemakkelijk en wat gaat moeilijk, wat vind ik leuk en wat niet. Uiteraard kan men watergewenning zien als een voorbereiding op leren zwemmen maar dat is toch niet het hoofddoel. Daarvoor bestaat zweminitiatie, die zorgt wel voor een aantal belangrijke voorwaarden waardoor leren zwemmen later gemakkelijker gaat.

Zo ongeveer kan men taalsensibilisering (1) of taalinitiatie (2) ook zien. In het ene geval (1) leer je later gemakkelijk andere talen, om het even dewelke, los van het aanbod in het sensibiliseringspakket; je durft gemakkelijker een andere taal leren en spreken. In het andere geval (2) leer je gemakkelijker aansluitend de taal waarmee je tijdens de initiatie kennis maakte. Je durft in ons geval (in de scholen van de Vlaamse Gemeenschap) gemakkelijker het Frans instappen, leren, spreken.

Zowel bij taalsensibilisering als taalinitiatie stapt de leerling in een taal die de zijne niet is, om er kennis mee te maken, om te leren hoe andere mensen, ‘andersklinkende’ mensen,

kinderen dan vooral, of volwassenen in hun communicatie met kinderen, gelijkaardige dingen bezingen, tonen, vertellen, uitdrukken met tekeningen of gebaren... . Het gaat in dit taalaanbod om het verkennen van een gelijkaardige maar andersklinkende wereld; die wereld moet door het kind worden beseft, normaal worden gevonden, over die wereld moet het kind weten,

Het gaat dus niet om het leren van een taal om er zelf, bewust, iets mee te gaan doen. Voor de meeste vroege vreemdetaallearners, of beter verkenners, is de vreemde taal immers van marginaal belang in hun buitenschoolse context. Het gaat voor hen niet om het verwerven van taal om er persoonlijk, maatschappelijk, educatief méé en/of in te kunnen gaan functioneren. **Het gaat niet om beheersing, het gaat wel om**

- ❑ **een attitude aankweken.** (Durven) meedoen, plezier beleven, willen nabootsen, openstaan voor de nieuwe klank-/taalervaring... . Met andere woorden, het gaat om het ontwikkelen van een positieve houding tegenover andere talen, gesproken door anderen, en het gaat ook om het geleidelijk bijbrengen van een (meta)linguïstische competentie. Dit is bijvoorbeeld gewoon het feit dat leerlingen verschillen in accent opmerken en zo een taal herkennen. Ook bijvoorbeeld het onder de aandacht brengen van gelijkenissen in eigennamen - Sinterklaas, Saint Nicolas - of plaatsnamen - Oostende/Ostende, Luik/Liège, Luttich
- ❑ Er moet **belang** worden gehecht aan **gemeenschappelijkheden in talen**, men moet de leerlingen bijbrengen wat gemeenschappelijk is aan het functioneren van alle talen¹⁵. De leerlingen moeten bewust worden van de gelijkwaardigheid van talen. Voor de evaluatie van het kind gaat het dan ook over wat het kind **'mét'** de vreemde taal kan doen, niet over wat het kind kan doen **'in'** de vreemde taal;
- ❑ **het verkennen van de wereld** buiten de eigen taalgrenzen; een positieve attitude aankweken tegenover andere culturen;
- ❑ **het stimuleren van het verlangen om (talen) te leren** (op langere termijn, of onmiddellijk na het stadium van de initiatie in een bepaalde taal); de interesse voor andere talen aankweken;
- ❑ **het verhogen van het zelfvertrouwen van de leerling.**

Wanneer er dan toch sprake moet zijn van evalueren, dan zijn het deze elementen die moeten worden beschouwd: durft de leerling meedoen? Doet de leerling mee? Bootst hij na? Staat hij open voor de nieuwe klanken? Verkent hij de taal? Is hij nieuwsgierig ernaar? Stelt hij vragen over taal? Is er een verlangen om meer te weten (over taal), om taal te 'leren'? Is het zelfvertrouwen er? Is het verhoogd? ...

5.2 Het gaat om **een explorerend leren**, wat betekent dat men kinderen nieuwsgierig maakt naar de andere taalomgeving en naar de andere taal van leeftijdsgenoten bijvoorbeeld. Kinderen gaan immers op exploratie; spelen, lossen 'adventure games' op (vb. Oscar de ballonvaarder), gaan op avontuur. **Kinderen leren geen taal, ze verwerven onbewust taal, kinderen doen iets en toevallig komt daar taal bij. Kinderen pikken incidenteel iets mee van de gebruikte taal maar er wordt niet expliciet geleerd.** De doelen van deze aanpak zijn echter wél doordacht en de leeromgeving moet zoals altijd rijk en krachtig zijn.

Beide benaderingen, taalsensibilisering en taalinitiatie moeten aangepast zijn aan de cognitieve en affectieve kenmerken van het kind. Hiervoor moeten communicatiecondities worden gecreëerd die de interesse¹⁶ van de kinderen wekken. Het aanbod moet voor het kind betekenisvol en significant zijn, d. w. z. niet uit de lucht gegrepen maar gekaderd in de rest van de activiteiten. Vermits kinderen spontaan vroeg andere talen 'leren' in de natuurlijke omgeving en vermits de school geen natuurlijke omgeving is, moet men vooral voor ogen houden dat de leersituatie zo natuurlijk mogelijk is¹⁷! ...

Hoe jonger het kind hoe groter de behoefte om te spelen. Natuurlijke leersituaties zijn dan spelen en expressieactiviteiten zoals liedjes, rijmpjes, spelletjes, tekenfilmpjes, verhaaltjes, tekeningen maken, schilderen, dansen, (sport)activiteiten of bewegingsoefeningen ...¹⁸. Wanneer een lied wordt aangeleerd in de thuistaal kan een lied in een andere taal met een gelijkaardig thema worden aangeleerd; hetzelfde met spelletjes, hetzelfde met het bekijken van tekenfilmpjes ...; wanneer wordt geschilderd en uitgelegd wordt wat werd geschilderd kan ook in een vreemde taal over de tekening of het schilderwerk iets worden gezegd Bij dit alles moet men rekening houden met de ontwikkelingsgrenzen van het kind. Het moet gaan om :

- een spel met concrete objecten en niet met abstracte voorstellingen;
- onderwerpen die met betrekking tot (taal)structuren en woordenschat beperkt zijn;
- het opbouwen van een netwerk van associaties waarbij alle zintuigen te pas komen, bv door herhaling en afwisseling. Er mag geen 'te veel' zijn en geen frustrerende correctiemethode¹⁹.

De school gebruikt best de mogelijkheden die binnen de schoolcontext aanwezig zijn; ze houdt rekening met taalcompetenties, opgedaan door sommige (anderstalige) kinderen voor ze naar de school kwamen en speelt natuurlijk ook in op de mogelijkheden binnen de schoolregio. Hierbij kan een beroep worden gedaan op anderstalige volwassenen: ouders, grootouders, burens. Wanneer bv Franstalige leerlingen aanwezig zijn in een Vlaamse school dan zijn die leerlingen een uitstekend instrument voor taalsensibilisering via het Frans of voor initiatie Frans (al naargelang het moment van aanbod vb in het derde kleuterklasje of in het vierde jaar van het lager onderwijs), waarbij de kinderen elkaar helpen. Een Limburgse school kan iets gelijkaardigs doen met Duits, een school in een grootstad met Arabisch, Pools, Turks.

Vroeg taalaanbod op deze wijze dient ook niet permanent, het hele schooljaar door, te gebeuren. Intensiteit, kwaliteit van blootstelling aan of van contact met de andere taal is belangrijker dan kwantiteit²⁰. Men kan eveneens periodiek werken of het systeem van een tijdelijke eenheid invoegen. Rond de periode van Sinterklaas leert men Franse Sinterklaasliedjes of in de winter maken de kinderen tekeningen over bv bomen en sneeuw en misschien bestaat er wel een Duitstalig liedje over kale bomen of een verhaaltje daarover en misschien is er ergens wel een vader, grootmoeder die dat kan vertellen

5.3 Er zijn twee fundamenteel verschillende manieren van vreemdetalenaanpak mogelijk. Ofwel naast de andere leerdomeinen, als 'apart' vak/leergebied vreemde taal ofwel **geïntegreerd**.

Het eerste komt meestal voor; ook in het lager onderwijs. Frans wordt aangeboden als apart leergebied vanaf het vijfde jaar in de Nederlandstalige scholen in Vlaanderen, vanaf het derde jaar in Brussel en de randgemeenten.

In het andere geval worden inhouden van andere vakken/leergebieden gecombineerd met een andere taal dan de instructietaal van de school, in ons geval het Nederlands. Het integreren van inhouden en vreemdetalenaanbod wordt in de publicaties over taalleren en talenonderwijzen benoemd als CLIL (=Content and Language Integrated Learning) of als EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère) of - nog in het Frans - als AICL (L'Apprentissage Intégré d'un Contenu et d'une Langue) of in het Nederlands gewoonweg als meertalig onderwijs. Eigenlijk zijn taalsensibilisering en taalinitiatie een soort beperkt meertalig onderwijs of 'beperkte' CLIL maar dit mag niet echt letterlijk in die zin worden opgevat. **De content/inhoud is immers toevallig, arbitrair, naargelang de gelegenheid zich voordoet, wat niet wegneemt dat er wel degelijk systematiek in de aanpak zit! (schooltaalbeleid)**. Kinderen leren door associatie, nabootsing en door veel herhaling en dit moet systematisch gebeuren.

Geïntegreerd wil hier vooral zeggen 'gevat in een welbepaald leerdomein'. Dat kan bijvoorbeeld in de muzikale, plastische en bewegingsvorming of zelfs in het leergebied thuistaal. Het vreemdetalenaanbod verloopt parallel met het aanbod van een bepaald

leergebied. Vb tekening uitleggen in taal 1 naast elementen benoemen uit, tonen in, bezingen in een tekening in taal 2, lied in taal 1 naast lied in taal 2, marionettenspel in taal 1 naast mogelijkheden met marionettenspel in taal 2, verhaal beluisteren in taal 1 naast verhaal beluisteren in taal 2, kleuren leren in taal 1 naast kleuren leren in taal 2

Op die wijze kan dit soort vreemdetaal'-leren' worden gezien als een component van het leren van de thuistaal, of er parallel mee lopen, en als een voorbereiding op het meer formele vreemdetaalonderwijs later (vrij dichtbij – derde/vijfde jaar - of nog veraf –het latere taalleren in het secundair en levenslang). Het komt er dus op aan taalsensibilisering en taalinitiatie niet te zien als iets aparts.²¹. Men mag met andere woorden deze twee soorten taalaanbodinitiatieven niet opvatten als losstaand van al de rest, als aparte 'vakken of leergebieden'. Wel mogen hier geen vertaalsituaties worden gecreëerd. Men kan een gelijkaardige oefening in een andere taal doen, maar dan moet daar een duidelijke boodschap aan vastzitten: bv Konijn gaat op bezoek bij familie Lapin.

6 Wat is dan het verschil tussen taalsensibilisering en taalinitiatie?

Taalsensibilisering gebeurt occasioneel, spelenderwijs en geïntegreerd met om het even welke taal en met verschillende talen - ,alhoewel het natuurlijk heel goed is rekening te houden met wat zich in de schoolcontext spontaan aan vreemde talen aanbiedt. Men werkt vooral taalbeschuwend of rond het zoeken, doen ontdekken - spontaan - van verbanden tussen de thuistaal (of de schooltaal) en de talen uit het aanbod. De houding of aanpak is er één van vergelijking, van op zoek gaan naar gelijkenissen en contrasten. Men werkt op die manier heel sterk aan het observatievermogen van het kind/de leerling van het fenomeen 'taal'. Onbewust werkt men ook aan de opbouw van de eigen taal, thuistaal (of schooltaal) en men vergemakkelijkt de instap naar het formeel leren van de eerste vreemde taal.

Taalinitiatie gebeurt occasioneel, spelenderwijs en geïntegreerd met 1 taal, in ons geval, met het Frans. Ook hier is de aanpak er één van vergelijking om dezelfde reden. Men werkt eveneens rond het zoeken, doen ontdekken – even spontaan – van verbanden (gelijkenissen en verschillen) tussen de thuistaal (of de schooltaal) en het Frans.

Bij taalsensibilisering wordt er niet geschreven of gelezen in de vreemde taal. Het is allemaal louter auditief en visueel – picturaal. De teksten die meegegeven worden (de liedjes, verhaaltjes, ...) gaan ter info naar de ouders. De boeken, als die er zijn, zijn voor de lesgever, niet voor de kinderen!

Bij taalinitiatie ligt dit anders. Naast het nog steeds sterk auditieve en visuele aanbod Frans kan - liefst pas vanaf de tweede graad of pas in het tweede jaar voor scholen van het Brussels hoofdstedelijk Gewest - een tekst (het schriftbeeld) worden aangeboden. Het mag dan niet de bedoeling zijn woorden te gaan leren of te schrijven. Ook met een tekst erbij gaat het om nabootsen, exploreren, klankrijkdom.

7 Kan dat allemaal wanneer de leerkracht geen native speaker is?

Ja dat kan allemaal. De beste leraar is noch de native speaker, noch de non-native speaker. De beste leraar is hij die de leerders helpt om relaties, verbanden te zien tussen de eigen taal en cultuur en de taal en cultuur van anderen. Hij helpt de leerders in het verwerven van interesse voor en nieuwsgierigheid naar het 'anders zijn', dat zich uit via taal en cultuur. Hij helpt de leerders eveneens zichzelf en hun eigen cultuur te zien vanuit het perspectief van de anderen.

Het is nogal evident dat het **voor de leerkracht onmogelijk is om van elke mogelijk taal die in taalsensibilisering via de context van de school aan bod kan komen, een native speaker te zijn of de native speaker zo dicht mogelijk te benaderen.** Omdat **correcte uitspraak** nochtans **van zeer groot belang** is voor één van de langetermijndoelstellingen van taalsensibilisering, is het goed **een beroep te doen op native speakers** (leerlingen zelf, ouders, familieleden, anderen ...) **en/of op zeer goed authentiek audiomateriaal.** Voor **taalinitiatie** geldt bijna **hetzelfde**. Ook hier is correcte uitspraak om dezelfde reden van zeer groot belang. Het is meestal zo dat de leerkracht geen native speaker Frans is maar dat

kan helemaal geen kwaad wanneer de uitspraak van het Frans zo dicht mogelijk die van de native speaker benadert (near-native-speakeruitspraak). **De leerkracht moet er dus over waken dat het Frans dat hij gebruikt, correct wordt uitgesproken.** Ook hier kan de leerkracht die twijfelt zich laten ondersteunen door anderen en door zeer goed audiomateriaal.

Hier geldt in beide gevallen een gouden regel: beter weinig aanbod maar goed, authentiek en correct aanbod dan veel aanbod van een middelmatige kwaliteit.

8 Hoe kan de leerkracht bij taalsensibilisering de vreemde taal en de interculturele dimensie aanbrengen wanneer hij het land van de taal niet kent en de taal zelf niet machtig is?

Het gaat hier niet om informatie brengen over een land en het eigenlijk taal of talen 'leren'. Het gaat, zoals reeds eerder beschreven, over het helpen tot stand brengen van de interculturele competentie via interactie, natuurlijk op het niveau van de leerlingen. Het gaat steeds op elk niveau om het ontdekken van gelijkenissen en verschillen, het gaat over een houding aanleren van vergelijken van taal en cultuur vanuit de eigen taal, de thuistaal, de schooltaal en vanuit de eigen ervaring van het kind, de leerling. Een leraar hoeft dus helemaal geen expert te zijn in andere culturen. **De leraar moet wel een expert zijn in het vinden en uitbuiten van gelegenheden, mogelijkheden die de leerlingen in staat stellen andere talen en culturen te ontdekken en er vanuit zichzelf, van wat ze zelf al weten, op te reageren.** Natuurlijk moet de leraar dan zelf ook een zeer open houding aannemende tegenover de ons omringende en steeds veranderende wereld. De mogelijkheden en gelegenheden bieden zich ook aan vanuit thema's of gegevens in het bestaande curriculum. De kunst bestaat erin te vertrekken van wat er is, op een vindingrijke manier aan te knopen met een andere taal en/of het Frans en dan de leerlingen de kans te bieden op een persoonlijke manier te reageren op prenten, liedjes, verhalen

9 Wat is nog belangrijk om dit aanbod te doen slagen?

Voor het welslagen van een vreemdetaleraanbod onder de vorm van taalsensibilisering of taalinitiatie vanaf zeer vroege leeftijd, zijn een aantal voorwaarden nodig waaraan heel wat betrokkenen bij het onderwijs moeten werken om ze te creëren (overheid, onderwijsinrichters, scholengemeenschappen, directeurs, lerarenopleiders, navormers, begeleidingsdiensten, materiaalontwikkelaars e. a. ...)

- Voldoende communicatie en informatie over doel en opzet met alle betrokken partijen.
- Verhogen van vreemdetaalbewustwording bij leraren.
- Faciliteren van en gebruik maken van uitwisselingsprogramma's met scholen in andere landsgedeelten of andere landen.
- Vreemdetaal kennis, vreemdetaaldidactiek en inzichten over taalsensibilisering taalinitiatie en vroege taalverwerving inpassen in de lerarenopleiding. (De leerkrachten moeten ook de speeltoer op in de vreemde taal: vertellen, zingen, bewegen, poppenkast spelen ...)
- Er moet op één of andere manier voor worden gezorgd dat de visie op zinvolle taalsensibilisering of vreemdetaalinitiatie en vroege vreemdetaalverwerving wordt verspreid. Inzichten over taalsensibilisering, taalinitiatie en vroege taalverwerving moeten ingepast worden in de nascholing.
- Materiaalontwikkeling, vanuit deze visie. Het ter beschikking stellen van dit materiaal in een nog op te zetten materialen- en ideeënbank.
- Oprichten van scholennetwerken voor het versterken van de professionaliteit en het uitbreiden van de ervaringen van leraren. Creëren van een pool van leerkrachten of

andere personen die (tijdelijk) kunnen worden ingeschakeld, inschakelen van anderstalige stagiairs.

We gaan nu dieper in op de eerste randvoorwaarde

Voldoende communicatie en informatie over deze vreemdetaleninzichten zijn belangrijk omdat er allerlei misvattingen leven wanneer het gaat over het leren van vreemde talen. Scholen (directie, leerkrachten en hun verenigingen, coördinatoren), ouders en hun verenigingen, begeleiders, materiaalontwerpers en andere betrokkenen en vooral niet – taalkundigen of het niet-gespecialiseerd publiek, moeten goed ingelicht worden over deze aanpak en de doelstellingen ervan op korte en lange termijn. Door onvoldoende inzicht in wetenschappelijke gegevens omtrent vreemdetalenkennis gaan de opzet en de energie die worden gestopt in het bieden van een vroeg aanbod, verloren.²²

- De keuze voor een welbepaalde vreemde taal als eerste vreemde taal van een onderwijssysteem leidt niet tot uitsluiting of het niet aanbieden, in een later stadium, van een andere vreemde taal. De eerste keuze staat de verwerving van een andere, bijkomende, vreemde taal niet in de weg. Het is bijvoorbeeld niet zo dat omdat Frans eerst komt, Frans het (later) leren van een andere vreemde taal in de weg zou staan.
- Men mag dus niet denken dat omdat men chronologisch gezien later, naast het eerste vreemdetalaanbod, ook nog andere vreemde talen aanbiedt, die vreemde talen bij de verwerving ervan mekaar gaan belemmeren. Wel integendeel...²³
- Men mag niet denken dat omdat Frans of Duits of Spaans of Turks eerst komt men later beter Frans, Duits, Spaans of Turks zal kennen. Het heeft immers allemaal te maken met het regelmatig gebruik dat men maakt van de taal. Het aanbieden van een vreemde taal op een vroege leeftijd (zoals hierboven beschreven), leidt gewoonweg tot het leren van meer talen of nog duidelijker gesteld tot het gemakkelijker leren, instappen in vreemde talen.
- Engels heeft als dominante en dominerende taal, als lingua franca, een zeer aparte positie binnen het vreemdetalaanbod. Men moet de ouders van vandaag die willen dat hun kind Engels leert, aanspreken op hun vraag en hun de garantie bieden dat hun kind Engels zal leren. Ouders aanvaardden andere volgorden van vreemdetalenkeuzes als ze die die garantie krijgen. Ook de taalleerkrachten en zeker de leerkrachten Engels hebben belang bij het algemeen verkondigen van deze houding die er een moet zijn van waarde hechten aan plurilinguïsme. Men mag niet denken dat omdat Engels niet onmiddellijk wordt aangeboden deze taal minder goed zal gekend zijn. Het staat algemeen vast dat leerlingen gemakkelijk Engels leren; ze leren het al buiten de schoolcontext. Engels moet aangeboden worden maar mag later komen. Bovendien staat het vast dat wanneer leerlingen eerst Engels leren (in tegenstelling tot wat hierboven reeds werd geschreven in verband met andere vreemde talen) ze moeilijker komen tot het leren van andere vreemde talen.^{24 25} Wanneer Engels als vreemde taal de voorrang krijgt, ontbreekt vaak de motivatie om een andere taal te gebruiken. Engels blijkt een rem te zetten op de motivatie om nog bijkomende inspanningen te leveren om een tweede vreemde taal te verwerven.²⁶ Het is ook uitgemaakt dat landen waar Engels als tweede vreemde taal wordt aangeboden even ver staan in hun kennis van die taal als landen die het Engels in het schoolstelsel aanbieden als eerste vreemde taal.
- Men mag niet denken dat omdat de overheid voor Frans kiest als eerste vreemdetalaanbod in Vlaamse scholen, deze taal overal, in elk later onderwijsstadium, méér uren zal opeisen dan andere vreemde talen die later worden aangeboden. Omdat men vroeger begon met Frans of omdat men een bepaald niveau voor ogen heeft binnen een bepaald domein en context, kan het aantal uren Frans worden afgebouwd tot een zinvol minimum dat toelaat de verworven taalkennis te onderhouden. Zo kan ruimte worden gecreëerd voor andere vreemde talen in het schoolcurriculum.
- Men mag ook niet denken dat omdat een kind vroeg begint met vreemde talen of een vreemde taal, het kind later perfect tweetalig zal zijn! Het kind zal gemakkelijker talen

leren en zal meertalig zijn maar men moet kritisch blijven: wat is perfect tweetalig? Er zal altijd een taal zijn waarin men sterker is, er zullen altijd vaardigheden zijn binnen elke vreemde taal die sterker ontwikkeld zijn dan andere. Ook in onze thuistaal zijn we soms sterker in het spreken dan in het schrijven of omgekeerd. Bovendien speelt in dit alles ook nog het respect voor de eigenheid van het kind. Er zijn nu eenmaal leerstijlen. Sommige kinderen zijn klankborden, anderen durven maar iets zeggen als ze iets heel goed weten, nog anderen ravotten liever

- Taalsensibilisering moet worden bekeken als een vreemdetalenbewustwordingsproces en dan hoeft een welbepaalde vreemde taal niet verder te worden ondersteund. Men mag niet denken dat omdat men een vreemde taal kreeg aangeboden op een vroege leeftijd, men zich die taal blijft herinneren. Wanneer men (later) tot een welbepaald **niveau** van functioneren **binnen een vreemde taal** wil komen dan moet deze vreemde taal wel blijvend - daarom niet altijd met hetzelfde aantal uren - worden ondersteund.
- Men mag ook niet denken dat het 'aanleren' van een vreemde taal op vroege leeftijd het definitieve teken is om te behoren tot een gemeenschap waarmee men zich identificeert; sociale en culturele identiteit is veranderlijk en meervoudig.
- Men mag talen niet als concurrenten opstellen, alle talen zijn belangrijk. Iedereen doet hetzelfde met een taal. Veel hangt hier af van de volwassen omgeving, van de waarde en het sociale belang dat ouders, leerkrachten ... aan welbepaalde vreemde talen hechten. Het niet gelijkwaardig achten/inschatten van elke vreemde taal kan de opzet van de vroege vreemdetaalverwerving/-initiatie doen mislukken.
- Heel belangrijk is ook het meegeven van de notie dat het taalleren niet voor eens en voor altijd op school gebeurt. De methodiek van het talenaanleren op school moet er echter wel voor zorgen de leerling zin te geven om later, eens buiten de school, nog talen te gaan leren. Het levenslang taalleren moet op school een impuls krijgen.²⁷

En dit is wel het allerbelangrijkste: je kan veel winnen door vroeg te beginnen; door een verkeerde aanpak kan je echter niet alleen alles verliezen maar het ook nooit meer terugwinnen!

10 Hoe kunnen we ons de essentie van dit alles voorstellen?

	10.1 <u>Taalsensibilisering/sensibilisering voor taal</u>	10.2 <u>Taalinitiatie</u>
Intern. begrip	<ul style="list-style-type: none"> • language awareness • awakening to languages • éveil aux langues • taalontmoeting 	geen
Definitie	gevoelig maken voor en bewust maken van de diversiteit en de aard van taal (thuis taal en vreemde talen) en van haar rol in de samenleving *	gevoelig maken voor en bewust maken van de diversiteit en de aard van taal (thuis taal en 1 vreemde taal) en van haar rol in de samenleving (taalinitiatie = <ul style="list-style-type: none"> ○ overgang van taalsensibilisering naar Frans 'aanleren' ○ gefocuste vorm van taalsensibilisering)
Aantal en keuze van talen	aan de hand van verschillende talen (vrije keuze, rekening houdend met de school- en klascontext)	aan de hand van één taal: Frans
Periode van aanbod	gedurende het ganse basisonderwijs (behalve met Frans vanaf de derde graad)	voorafgaand aan het 'formeel/verplicht' aanleren van Frans (niet eerder dan de tweede graad)
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • aanbrengen van metalinguïstische competentie <ul style="list-style-type: none"> ○ de waarde van taal in de samenleving induceren * ○ perceptie en begrip totstandbrengen van de aard en functies van taal om de communicatie in de thuis taal en vreemde talen effectiever te maken * (= geleidelijke onbewuste gewenning aan de aard en functies van 'taal') ○ niet-intentioneel kennismaken met taalfenomenen (taalfonemen en –structuren) en direct herkenbare eigenschappen van hun eigen thuis taal en/of streektaal: ervaringsgericht; 	<ul style="list-style-type: none"> • aanbrengen van linguïstische competentie: <ul style="list-style-type: none"> ○ bewuste, maar occasionele confrontatie met taalfenomenen (basisstructuren, klank- en schriftbeelden) om 'vormgevoeligheid' te stimuleren;

	<p>beperkt tot luisteren en reproducerend spreken</p> <ul style="list-style-type: none"> • aanbrengen van interculturele competentie <ul style="list-style-type: none"> ○ relaties tussen culturen bevorderen door bewustmaking van de eigenheden van vreemde culturen (verkennen van de wereld) • stimuleren van taalleren (plurilinguale competentie) <ul style="list-style-type: none"> ○ de rijkdom tonen van de linguïstische variëteit die in een klas aanwezig is in de vorm van dialecten of thuishalen, en ook de relatie van die talen tot de gesproken standaardtaal (= schooltaal) verduidelijken, zonder een waardeoordeel te formuleren * ○ studievaardigheden aanscherpen voor het leren van de schooltaal en vreemde talen (en impliciet ook het talige van zaakvakken) * • verhogen van zelfvertrouwen <ul style="list-style-type: none"> ○ de leerlingen helpen de kloof te overbruggen tussen thuistaal / omgevingstaal / vreemde talen / schooltaal / instructietaal 	<p>ervaringsgerichte basisvorm van taalbeschouwing, toegespitst op Frans; beperkt tot luisteren en reproducerend spreken</p> <ul style="list-style-type: none"> • aanbrengen van interculturele competentie <ul style="list-style-type: none"> ○ relaties tussen culturen bevorderen door bewustmaking van de eigenheden van de Franstalige cultuur (verkennen van de wereld van de bureu) • stimuleren van taalleren (plurilinguale competentie) <ul style="list-style-type: none"> ○ de rijkdom aantonen van de linguïstische eigenaardigheden van het Frans ○ studievaardigheden aanscherpen voor het leren van de thuistaal en Frans (en impliciet ook het talige van zaakvakken) • verhogen van zelfvertrouwen <ul style="list-style-type: none"> ○ de leerlingen helpen de kloof te overbruggen tussen thuistaal / omgevingstaal / Frans / schooltaal / instructietaal
Frequentie en intensiteit	onbepaald, occasioneel	onbepaald, occasioneel
Organisatie	<ul style="list-style-type: none"> • geïntegreerd (= gevat in één of ander leerdomein, maar niet als apart leerdomein) • gebruik makend van occasioneel (=dat zich aandient via klasleraar, andere leraar, peer group of ouders) , spontaan, toevallig aanbod 	<ul style="list-style-type: none"> • geïntegreerd (= gevat in één of ander leerdomein, maar niet als apart leerdomein) • gebruik makend van occasioneel (=dat zich aandient via klasleraar, andere leraar, peer group of ouders) , spontaan, toevallig aanbod
Voorwaarden	• gedragen door een breed platform van het ganse	• gedragen door een breed platform van het ganse

	<p>schoolteam en ouders</p> <ul style="list-style-type: none"> • elk taalaanbod op school is gekaderd in het taalbeleid van de school volgens een overlegde ontwikkelingslijn (geen leerlijn), waarin de progressie in de confrontatie met talen is uitgetekend • leraren hoeven geen taalspecialisten of native speakers te zijn, maar dienen correct taalgebruik na te streven 	<p>schoolteam en ouders</p> <ul style="list-style-type: none"> • elk taalaanbod op school is gekaderd in het taalbeleid van de school volgens een overlegde ontwikkelingslijn (geen leerlijn), waarin de progressie in de confrontatie met talen is uitgetekend • leraren hoeven geen taalspecialisten of native speakers te zijn, maar dienen correct taalgebruik na te streven
Methodiek	<ul style="list-style-type: none"> • spelenderwijs: explorerend leren in spontane leersituaties, waarin gebruik van vreemde talen functioneel is • gebruik makend van authentiek materiaal • rekening houdend met ontwikkelingsgrenzen en belangstellingssfeer van het kind: <ul style="list-style-type: none"> ○ herkenning en herhaling van klanken, woorden (en kleine zinnestjes) via sensorische prikkels 	<ul style="list-style-type: none"> • taalgericht (taalbeschouwend en gefocust op Frans), maar in natuurlijke en uitnodigende leersituaties (spelenderwijs) • gebruik makend van authentiek materiaal • rekening houdend met ontwikkelingsgrenzen van het kind: <ul style="list-style-type: none"> ○ herkenning en herhaling van klanken, woorden en kleine zinnestjes via sensorische prikkels ○ geen overaanbod, geen frustrerende correctiemethode
Evaluatie	Appreciatie vanuit (zelf-)reflectie op taalreproductie en attitudes	Appreciatie vanuit (zelf-)reflectie op taalreproductie en attitudes

¹ Voor het Vlaams Gewest: 3^{de} graad van het basisonderwijs, voor de scholen van de Vlaamse Gemeenschap in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest: 2^{de} graad van het basisonderwijs.

² '(...) greater facility in later learning. R. Cohen (1991)'. In: Learning Modern Languages at school in the European Union", p24.

³ thuistaal=moedertaal

⁴ Naar 'Zin voor Talen', studiedag gebracht door het R.I.C. Foyer Brussel op 16 november 2004.

⁵ In: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to Plurilingual education', p.73.

⁶ '(...) a critical period seems to exist as concerns accent. B. MacLaughlin (1977) (...). P. Guberina (1991) distinguishes between three phases of childhood as concerns perception of the phonemes of a second language: before the age of six or seven, between ages six or seven and nine; and between ages nine and fourteen. Given the decreasing plasticity of the brain and the traces gradually left upon it by the first language, which creates a sort of filter, P. Guberina recommends that learning begin before the age of six or seven. C. Blondin (1992) also hypothesizes that children focus more intensely on the oral characteristics (accent and pronunciation) of the target language if they are not yet learning to read in the native language at the time of first contact with the target language.(...)'. In: Learning Modern Languages at school in the European Union, p35.

⁷ "Volwassenen bereiken zelden een moedertalige uitspraak. Kinderen blijken veel gevoeliger te zijn voor de verwerving van morfologische en fonologische elementen van een taal. De vaardigheid om woordenschat te verwerven, lijkt niet te verminderen met de leeftijd. (...) Recent neurologisch onderzoek met moderne hersenbeeldtechnieken ondersteunt de hypothese van een genetisch bepaalde gevoelige periode die haar piek bereikt voor de puberteit." In: advies over vreemdetalenonderricht voor jonge kinderen, Raad Basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad, 16 juni, 2004, p7.

⁸ Idem voetnoot 2.

⁹ 'The acquisition of language thus involves acquisition of *cultural competence* and the ability to live together with others. The extension of a plurilingual repertoire throughout life also involves further development of the awareness of other cultures and cultural groups (...)'. In: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to plurilingual Education, p34.

¹⁰ 'Acquisition of a new linguistic variety provides an opportunity, but only an opportunity, to acquire some knowledge of other communities that use that variety, to whose practices and collective rules one must adapt, at least partially, in communication.' In: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to plurilingual Education, p68.

¹¹ Naar M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey, in: 'Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching, a practical introduction for teachers', Modern Languages, Council of Europe, Strasbourg, 2002.

¹² Naar "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment", Council of Europe, Modern Languages Division, Strasbourg, 2001, Cambridge University Press.

¹³ "Bovendien doet recent onderzoek vermoeden dat ten minste één vijfde van alle jonge leerplichtige kinderen in het Vlaams Gewest afkomstig is uit gezinnen waar een andere taal dan het Nederlands wordt gesproken. Voor Brussel ligt deze ratio nog veel hoger. Veel kinderen in de Vlaamse basisschool zijn dus tweetalig en hebben ervaring met meer dan één taal". Professor A. De Houwer, in: advies over vreemdetalenonderricht voor jonge kinderen, Raad Basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad, 16juni, 2004, p 5.

¹⁴ Wegens verschillende contexten, wegens de verschillende noden en voorzieningen is het onmogelijk een algemeen model voorop te stellen voor taalinitiatie vanaf vroege leeftijd. Belangrijk is '(...) in each setting it is necessary to begin by defining the aims and by drawing up a list of available resources, and with this information to plan the teaching method used. (M. Siguàn)'. In CLIL/EMILE – The European Dimension, p.184.

¹⁵ In: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to plurilingual Education, p 86.

¹⁶ 'B.Mallet (1993) (...) compares a young self-centred child, who first filters reality through his imagination, to an independent adult who wants to learn a language whose usefulness is clear to him. To a young pupil, the language is ' a system of obligations and rules that do not in themselves interest the child, but the constraints of which he agrees to be subjected to, considering them the price to pay for access to a discourse that his imaginary self is aiming for' (p 52). Thence, according to B. Mallet,

the need to associate contacts with the target language with activities that have a meaning in themselves. The language is present either as an element of the activity (marionette play, for example) or in the form of commentary or instructions (a drawing that the child may comment on, for example)'. In: Learning Modern Languages at school in the European Union, p.115.

¹⁷ 'What is interesting is that early language learning through non-naturalistic learning environments may offer no recognizable advantage(...)' '(...) What is important is that any experience of early language learning be largely "naturalistic"'. In: CLIL/EMILE-The European Dimension, p 74, 75.

¹⁸ In het Common European Framework of Reference wordt op p55-56 een kleine aanzet gegeven tot ludieke elementen bij taalleren, niet enkel voor jongeren, maar het lijstje geeft wellicht inspiratie.

¹⁹ 'W. Maier (1993) notes that for a child, learning a foreign language does not usually stem from natural motivation and that it is essential to 'awaken an "inherent motivation" originating in the teacher's personality and in content and methods themselves, which must not be destroyed by overwork or frustrating method of correction' (p36) (...)'. In: Learning Modern Languages at school in the European Union, p.115.

²⁰ Het rapport over CLIL/EMILE geeft een concrete aanwijzing voor bepaalde contexten, die in geval van (permanente) initiatie zeker kan worden nagevolgd: 'Exposure of some 20 minutes per day, amounting to about 1.5 hrs per week is considered positively in certain contexts'. p75. Men kan naar het rapport verwijzen op basis van het volgende: 'If a child learns a foreign language through focus on function and content, more than on form, then it can be argued that this is likely to be a form of CLIL/EMILE methodologies.' p 89.

²¹ '(...) and coordinating the teaching of the various languages, which are often regarded as separate subjects. They should be coordinated and approached with the development of plurilingual competence as the common goal of teaching systems(...)'. In: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to plurilingual Education, p65.

²² In: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to plurilingual Education, p75.

²³ In: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to plurilingual Education, p72.

²⁴ 'What is essential with respect to the teaching of English is to see that individual linguistic repertoires continue to be developed by everyone and are not, as it were, frozen by the acquisition of one linguistic variety regarded as taking the place of all others. It is important that English, or any other language with the same status in linguistic representations, should take responsibility for the necessary education for plurilingual awareness as a value, which is of course not to be confused with knowing any particular language.' In: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, Main version, April 2003, Language Policy Division, Council of Europe, p106.

²⁵ 'There exists a widespread tendency to favour the study of English as the language of international communication. Although at first glance a convincing and, doubtlessly, pragmatic answer, this option, nevertheless, has various drawbacks of both a political and cultural nature. (...) . '(..) the problem is not English but English alone'. In: Learning Modern Languages at school in the European Union, p23.

²⁶ Professor Dr H. Baetens Beardsmore, in: advies over vreemdetalenonderricht voor jonge kinderen, Raad Basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad, 16 juni, 2004, p.4.

²⁷ In: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to plurilingual Education, p76.