

Meertaligheid in het voortgezet onderwijs;

Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten

Author(s)

van Beuningen, Catherine; Polišíenská, Daniela

Publication date

2019

Document Version

Final published version

Published in

Levende Talen Tijdschrift

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van Beuningen, C., & Polišíenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs; Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25-36.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

- wijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 3–13.
- Vermaas, J., & van den Linden, R. (2007). *Beter inspelen op havoleerlingen*. Tilburg: IVA.
- Wachter, L. de, & Heeren, J. (2014). Schrijfbegeleiding met effect: observerend leren en collaboratief schrijven voor talig minder sterke studenten. In *28ste conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 70–74). Leuven: Academia Press.
- Westerhuis, A., & Cuppen, J. (2017). *Havo: scharnier in het Nederlandse onderwijsstelsel?* 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

KLASKE ELVING is docent Nederlands en promoveerde in 2019 op een studie naar effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in 4-havo. Haar promotietraject werd mogelijk gemaakt door een Dudoc-Alfabeurs (www.vakdidactiekgw.nl). Zij werkt voor het Bureau voor Noordelijke Gemeenten in Groningen (www.bvng.nl). E-mail: <klaskeheida@hotmail.com>.

HUUB VAN DEN BERGH is als hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs werkzaam bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit ligt op het gebied van onderzoek naar de effectiviteit van taalonderwijs. E-mail: <h.vandenbergh@uu.nl>.

Meertaligheid in het voortgezet onderwijs; Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten

CATHERINE VAN BEUNINGEN & DANIELA POLIŠENSKÁ

Meertaligheid is zowel een gegeven als een doel binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs (vo). Deze inventarisatiestudie laat zien hoe vo-talendocenten denken en handelen ten aanzien van deze meertaligheid. Uit de gerapporteerde opvattingen kunnen we concluderen dat er op dit vlak nog misvattingen heersen en dat er ruimte is voor meer doelgerichte erkenning en benutting van de meertalige repertoires van leerlingen. De talendocenten in deze studie zijn zich ook bewust van deze ontwikkelkansen; de overgrote meerderheid van de ondervraagden geeft bijvoorbeeld aan behoefte te hebben aan handvatten voor talensensibiliserend en/of functioneel meertalig taalonderwijs.

Meertaligheid is een feit in de Nederlandse samenleving. Volgens het CBS (2019) heeft 24% van de bevolking een migratieachtergrond en in de vier grote steden spreekt meer dan de helft van de leerlingen thuis, al dan niet naast het Nederlands, een andere taal. Bovendien stelt het onderwijs meertaligheid als doel; op school leren alle leerlingen vreemde talen (bijv. Engels, Frans). Afhankelijk van de situaties waarin een leerling terecht komt en de contexten waarin hij

moet functioneren, ontwikkelt elke leerling dus een persoonlijk repertoire aan talen, taalvarianten en/of registers (o.a. Delarue, 2018). Dit betekent dat iedere leerling in feite meertalig is. Deze aanwezige talige rijkdom wordt binnen het huidige, sterk eentalig ingerichte Nederlandse onderwijs echter nauwelijks benut. Het hebben van een andere thuistaal wordt eerder als belemmering gezien dan als verrijking, en in (vreemde)taallessen wordt vaak niet doelgericht voortgebouwd op al aanwezige kennis van andere (thuis- en/of vreemde) talen.

Bestaande misvattingen over meertaligheid

De keuze voor dit eentalige model is onder andere te verklaren vanuit bestaande misvattingen ten aanzien van meertaligheid. Zo wordt nog vaak gedacht dat een eerder geleerde taal het leren van een nieuwe taal in de weg staat (Pulinx, Van Avermaet, & Agirdag, 2017; Laan, 2014). Wetenschappers zijn het er echter over eens dat de vaardigheden en concepten die ontwikkeld zijn in één taal, overgedragen worden naar de nieuwe taal. Daarom zou het doelgericht aanspreken van al aanwe-

zige taalrepertoires het leren van een nieuwe (vreemde) taal niet belemmeren, maar juist ondersteunen (o.a. Cummins, 1981).

Een tweede misvatting betreft de intrinsieke waarde van verschillende talen. Opvattingen over meertaligheid in Nederland kennen twee gezichten. Enerzijds wordt het leren van bijvoorbeeld Engels, Frans of Duits gezien als een verrijking; het leren van een vreemde taal wordt dan ook al vanaf steeds jongere leeftijd gestimuleerd (bijv. in de vorm van vroeg vreemdetalenonderwijs of tweetalig primair onderwijs). Anderzijds wordt het spreken van talen zoals Arabisch, Pools of Turks over het algemeen beschouwd als belemmering voor schoolsucces (Agirdag, 2014). Volgens taalkundigen is deze tweeledige opvatting volkomen onterecht; zij zijn het erover eens dat alle talen gelijkwaardig zijn. Volgens Pulinx en collega's (2017) is de paradoxale opvatting ten aanzien van meertaligheid louter een weerspiegeling van politieke en economische macht die in het onderwijs uiteindelijk tot contraproductief handelen van docenten leidt.

Een derde misvatting betreft de directe link die vaak gelegd wordt tussen het hebben van een andere thuistaal en taalachterstand. Zoals bijvoorbeeld blijkt uit de PISA-peiling van 2015 scoren leerlingen met een andere thuistaal laag op woordenschat- en leesvaardigheidstoetsen (Feskens, Kuhlemeier & Limpens, 2016). Begrijpelijk maar onterecht wordt de meertaligheid van deze leerlingen als oorzaak van hun taalachterstand aangewezen (Van Avermaet, 2015). Leerlingen met een taalachterstand groeien op in een taalarme omgeving, vaak in gezinnen die laag op de sociale ladder staan. In Nederland zien we dat gezinnen met een migratieachtergrond vaker aan deze omschrijving voldoen dan gezinnen zonder migratieachtergrond. Dat maakt dat kinderen met een andere thuistaal relatief gezien vaker een taalachterstand hebben. De oorzaak ligt echter niet in hun meertaligheid,

integendeel. Juist het gebrek aan positieve stimulering van hun (meer)taligheid - dat wil zeggen een sterke basis in de moedertaal, divers taalaanbod en positieve bejegening van alle talen - maakt dat leerlingen zich niet kunnen ontwikkelen tot volwaardige meertalige sprekers (zie bijv. Blom (2019) voor een heldere uiteenzetting van deze schijnbare tegenstelling).

Voordelen van een meertalig onderwijsmodel

Met zijn eentalige inrichting laat het Nederlandse talenonderwijs kansen liggen. Als docenten de meertalige repertoires van hun leerlingen doelgericht zouden erkennen en benutten, kan dat bijdragen aan alle kernfuncties van het onderwijs (nl. kwalificatie, socialisatie, persoonsvorming; Biesta, 2012). Ten eerste kan al aanwezige taalkennis als 'steiger' fungeren bij het leren van een nieuwe taal (Frijns & Sierens, 2011); docenten kunnen het leerproces van leerlingen bevorderen door hen expliciet te stimuleren voort te bouwen op al aanwezige taalkennis, zowel kennis van het Nederlands, kennis van op school geleerde vreemde talen als kennis van andere thuistalen. Ten tweede stimuleert een meertalige aanpak het taalbewustzijn en daarmee ook weer indirect de taalvaardigheid van leerlingen; inzicht in (verschillen en overeenkomsten tussen) talen helpt hen over taal te praten en de betekenis van taal in context beter te begrijpen en te waarderen (Jonckheere, 2011). Ten derde kan een meertalig model bijdragen aan sociale cohesie en burgerschap (Hajer & Spee, 2017); doelgericht werken aan bewustwording van en openheid voor taaldiversiteit, bijbehorende culturen en referentiekaders, stimuleert de interculturele competentieontwikkeling (Garret & James, 1993). Ten vierde bevordert het erkennen en benutten

van taaldiversiteit het welbevinden en de identiteitsontwikkeling van meertalige leerlingen (Van Avermaet, 2015; Ramaut et al., 2012). Ten slotte kan aandacht voor meertaligheid als (socio)linguïstisch en cultureel 'studieobject' een impuls geven aan de motivatie van leerlingen, die de huidige vo-talen-curricula saai en weinig uitdagend vinden (Meesterschapsteam Nederlands, 2016).

Ondanks al deze kansen maken sommige docenten zich a priori zorgen over de mogelijke gevolgen van het toelaten van andere talen voor het sociale klassenklimaat. Docenten vrezen bijvoorbeeld dat ze de controle over de klas verliezen; ze zijn bang voor kliekjesvorming en voor uitsluiting wanneer zijzelf en andere leerlingen de betreffende taal niet beheersen. Hoewel begrijpelijk, blijken deze angsten ongegrond. Onderzoek van bijvoorbeeld Rosiers (2016) laat zien dat als kinderen hun thuistaal in de klas mogen gebruiken, ze dat voornamelijk doen om lesinhouden te bespreken. Het maken van duidelijke afspraken over het gebruik van andere talen in de klas zorgt voor een veilig sociaal klimaat.

Talensensibilisering en functioneel meertalig leren

In navolging van Van Avermaet (2015) onderscheiden we twee manieren waarop docenten recht kunnen doen aan de aanwezige meertaligheid in hun klas: *talensensibilisering* en *functioneel meertalig onderwijs*. Bij *talensensibilisering* ligt de focus op het erkennen van meertalige repertoires. Het voornaamste doel is het creëren van openheid voor en interesse in verschillende talen en culturen, om op die manier te werken aan taalbewustzijn en meertalige identiteitsontwikkeling. Een voorbeeld van een veelgebruikte talensensibiliserende activiteit is het 'taalportret' (zie bijv. <http://www.3mproject.nl/assets/activiteit-taalportretten.pdf>).

Functioneel meertalig leren vindt plaats wanneer een docent de al aanwezige taalkennis doelbewust aanspreekt ten behoeve van het leren van een nieuwe taal, zodat leerlingen kunnen voortbouwen op eerder verworven kennis en vaardigheden. Deze aanpak bevordert de motivatie (omdat leerlingen zich er bewust van worden dat ze al veel kunnen en weten) en kan volgens Gielen en Isci (2015) tijdwinst opleveren in het onderwijs. Zo kunnen leerlingen complexe communicatieve taken beter en efficiënter uitvoeren als ze de mogelijkheid krijgen deze voor te bereiden in een andere taal dan de doeltaal (bijv. het Nederlands of een andere thuistaal; Dönszelmann, 2019).

Om de aanwezige taaldiversiteit in zijn of haar klas te kunnen benutten, is het zeker niet nodig dat een docent alle betreffende talen ook beheerst. Leerlingen kunnen zelf als autoriteit ingezet worden, ze kunnen de hulp inschakelen van bijvoorbeeld andere leerlingen en ouders of ze kunnen (online) hulpbronnen raadplegen. Van de docent vraagt het slechts een open houding ten aanzien van de inzet van andere talen in de klas en eventueel de bereidheid om iets over de betreffende talen bij te leren (De Graaf, Delarue, & De Coninck, 2019). Voor dat laatste kan bijvoorbeeld de door de Universiteit Utrecht ontwikkelde webapp 'MoedINT2' (zie <https://nt2.sites.uu.nl/>) een mooi startpunt bieden.

Deze studie

Zoals hierboven betoogd, is het belangrijk dat aanwezige meertalige repertoires in het onderwijs gevaloriseerd worden. Dat geldt des te meer voor het talenonderwijs, waarin het ontwikkelen van taalvaardigheid, taalbewustzijn en interculturele competenties de kern van het vak vormen. Een succesvolle implementatie van een meertalig model (in de vorm van talensensibilisering en/of func-

tioneel meertalig onderwijs) vraagt echter in de eerste plaats om positieve opvattingen ten aanzien van meertaligheid op school- en docentniveau.

Uit een recente surveystudie van Pulinx en collega's (2017) naar de opvattingen van vo-docenten in Vlaanderen (N=774) blijkt echter dat zo'n positieve houding geen gegeven is: bijna tachtig procent van de onderzochte docenten vond dat op school uitsluitend Nederlands gesproken mocht worden en minder dan tien procent was voorstander van een meertalig onderwijsmodel. Er is geen eerder onderzoek naar de opvattingen van Nederlandse docenten. In deze verkennende studie laten wij daarom talendocenten uit het Nederlandse vo aan het woord. Naast hun opvattingen inventariseren we ook hun praktijken ten aanzien van de rol die meertaligheid daarin speelt.

Onderzoeksvragen

Ten eerste verkennen we op welke manier meertaligheid in de ogen van talendocenten op hun scholen benaderd wordt:

1. Welk model herkennen talendocenten op school: een eentalig model, een talensensibiliserend model of een model waarin functioneel veeltalig geleerd wordt?

Naast deze verkenning op schoolniveau beogen we ook inzicht te genereren in de eigen attitudes van talendocenten ten aanzien van meertaligheid. Hierbij maken we onderscheid tussen thuishalen en op school geleerde talen:

2. Wat zijn opvattingen van talendocenten ten aanzien van:
 - a. het gebruik van thuishalen op school en in de klas; en
 - b. het over en weer benutten van kennis van en vaardigheden in andere op school geleerde talen?

Tot slot willen we in kaart brengen in hoeverre en op welke manier talendocenten de kansen die de meertalige repertoires van hun leerlingen bieden (zouden willen) benutten. Daartoe vragen we naar twee aspecten:

3. Hoe ziet de huidige talenonderwijspraktijk eruit met betrekking tot:
 - a. de mate waarin docenten hun leerlingen stimuleren gebruik te maken van al aanwezige (meer)talige kennis en vaardigheden; en
 - b. de behoefte van docenten aan handvatten (bijv. didactische strategieën, lesmaterialen) om doelgericht aandacht te kunnen besteden aan meertaligheid?

Deelnemers

De data van dit onderzoek zijn verzameld in schooljaar 2017–2018 met gebruikmaking van een online survey. Deze survey is verspreid onder docenten Nederlands en moderne vreemde talen (mvt) via de netwerken van beide auteurs en onder de leden van Levende Talen. 347 taaldocenten (in opleiding) reageerden op ons verzoek de vragenlijst in te vullen. 24% van de respondenten is docent Nederlands en 76% is mvt-docent. Informatie over de samenstelling en kenmerken van de respondentengroep is weergegeven in tabel 1.

Survey

De survey die gebruikt is in deze inventarisatiestudie bestond uit vier delen. Het eerste deel bevatte vragen met betrekking tot de achtergrond van de respondent (bijv. bevoegdheid, gender) en zijn of haar school (bijv. populatiesamenstelling). Het tweede deel bestond uit drie stellingen (met vijfpuntschaal) met betrekking tot de manier waarop op de betreffende school wordt omgegaan met meertaligheid. Dit deel van de vragenlijst werd gebruikt ter beantwoording van onderzoeksvraag 1. Het derde deel van de survey bevatte acht stellingen met betrekking tot de

Gender	Vrouw	79%
	Man	21%
Leeftijd	M = 43,56 (SD = 12,32)	
Aantal jaren ervaring in voortgezet onderwijs	M = 11,95 (SD = 10,81)	
Schoolvak	Nederlands	24%
	Engels	33%
	Frans	18%
	Duits	22%
	Spaans	3%
Bevoegdheid	Eerstegraads	32%
	Tweedegraads	39%
	In opleiding	26%
	Anderszins bevoegd (bv. pabo)	3%
Samenstelling schoolpopulatie	<20% meertalige leerlingen	58%
	<40% meertalige leerlingen	21%
	>40% meertalige leerlingen	21%

Tabel 1. Achtergrondinformatie respondenten (N = 347)

opvattingen van docenten zelf ten aanzien van de rol die verschillende talen zouden moeten spelen op school en in hun eigen klas (onderzoeksvraag 2). Voor dit derde surveydeel is de vragenlijst van Pulinx en collega's (2017) als uitgangspunt genomen. Waar relevant zijn de oorspronkelijke items aangepast en aangevuld, in aansluiting op de doelstellingen en context van het huidige onderzoek. De stellingen in dit derde surveydeel beantwoordden respondenten met behulp van een vierpuntschaal. In het vierde en laatste deel van de vragenlijst werd respondenten, in aansluiting op de derde onderzoeksvraag, gevraagd naar de mate waarin zij in hun lessen de meertaligheid van hun leerlingen erkennen en benutten, en de mate

van ervaren behoefte aan handvatten voor het vormgeven van onderwijs waarin meertalige repertoires van leerlingen doelgericht aangesproken worden. Deze aspecten zijn ieder bevestigd aan de hand van een gesloten vraag met Likert-schaal, plus een open vervolgvraag of ruimte voor toelichting.

Analyse

Kwantitatieve surveydata zijn met behulp van SPSS op descriptief niveau geanalyseerd, in aansluiting bij het inventariserende (en dus beschrijvende) karakter van de studie. Antwoorden op open vragen in deel vier van de vragenlijst zijn gebruikt om de schaalantwoorden op bijbehorende gesloten vragen te duiden.

Stelling	1 helemaal niet van toe- passing	2	3	4	5 helemaal van toe- passing
1. Eentalig model	11%	9%	15%	25%	40%
Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands moeten zo veel en zo vroeg mogelijk ondergedompeld worden in een 'taalbad' Nederlands; andere thuistalen dan het Nederlands worden op deze school daarom in principe niet gebruikt in de les/klas.					
2. Meertaligheid erkennen (talensensibilisering)	27%	26%	24%	17%	6%
Op deze school wordt op positieve wijze aandacht besteed aan de thuistalen van leerlingen en taaldiversiteit in de klas, omdat leerlingen op die manier openheid en respect voor andere talen en culturen en een gevoeligheid voor taal kunnen ontwikkelen.					
3. Meertaligheid benutten (functioneel meertalig leren)	32%	33%	22%	9%	4%
Docenten op deze school zetten het meertalige repertoire van leerlingen doelbewust in om leerkanalen te vergroten. Leerlingen worden expliciet gestimuleerd al hun talige kennis, ook die van hun moedertaal, te gebruiken in het leerproces.					

Tabel 2. Benadering van meertaligheid op schoolniveau (N = 347)

Resultaten

Hieronder presenteren we de surveyresultaten aan de hand van de drie onderzoeksvragen die centraal stonden.

Benadering van meertaligheid op schoolniveau
De eerste onderzoeksvraag richt zich op de mate waarin respondenten drie verschillende benaderingen van meertaligheid herkennen op hun eigen school: 1) een eentalige benadering waarin meertaligheid zoveel mogelijk buiten de schoolmuren gehouden wordt; 2) een meertalig model waarin taaldiversiteit positief erkend wordt (*talensensibilisering*); en 3) een model waarin de meertalige repertoires van leerlingen doelbewust worden aangesproken (*functioneel meertalig leren*). Uit de surveydata (Tabel 2) blijkt dat het overgrote deel van de bevraagde docenten het eentalige model het meest van toepassing vindt op de eigen schoolsituatie: 65% vindt dat model (helemaal) van toepassing op de eigen school. Daarentegen herkent slechts 23% zich (helemaal) in het talensensibiliserende model en geeft maar 13% van de docenten aan dat meertaligheid op hun school daadwerkelijk gevaloriseerd wordt (model 3).

Docentopvattingen ten aanzien van de rol van meertaligheid op school en in de klas
De tweede onderzoeksvraag stelt de opvattingen centraal die talendocenten zelf hebben ten aanzien van de rol van meertaligheid op school en in de taalles. Daarbij gaat het enerzijds om het gebruik van andere thuistalen dan het Nederlands en anderzijds om het over en weer benutten van kennis van en vaardigheden in andere op school geleerde talen. In Tabel 3 wordt per item aangegeven op welk van deze twee aspecten de focus ligt in de betreffende stelling.

Zoomen we eerst in op de rol van thuistalen, dan springen de volgende resultaten in het oog. Een groot deel van de docenten

is van mening dat andere thuistalen dan het Nederlands niet thuishoren op school (item 1 en 1b), vooral niet in de klas. 65% van de respondenten is van mening (d.w.z. 'meer eens dan oneens' of 'eens' met de stelling) dat leerlingen in de les, ook onderling, alleen Nederlands mogen spreken (item 1a) en slechts 26% vindt dat meertalige leerlingen de mogelijkheid zouden moeten krijgen hun moedertaal in te zetten tijdens het leerproces (item 5). Ook vindt bijna de helft van de ondervraagde docenten dat de schoolbibliotheek geen boeken in andere moedertalen hoeft te bevatten ('oneens' en 'meer oneens dan eens', item 4). Een verklaring voor deze opvattingen zou kunnen liggen in het feit dat docenten (onterecht maar welgemeend) ongerust zijn dat het gebruik van de moedertaal nadelig is voor de Nederlandse taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen. 56% van de respondenten beantwoordt de stelling over dit veronderstelde verband (item 7) namelijk positief. Een minderheid, maar toch nog steeds een aanzienlijk deel van de docenten (30%), is bovendien in de veronderstelling dat het spreken van een andere thuistaal schoolsucces in de weg staat (item 3).

Deze bevindingen staan in schril contrast met de waarde die respondenten toedichten aan het leren van een vreemde taal (item 6): alle docenten vinden het leren van bijvoorbeeld Engels of Spaans een verrijking voor leerlingen. Hoewel ze niet precies hetzelfde bevragen, is ook het verschil in antwoorden tussen items 2 en 5 opvallend; waar 95% van de respondenten het zinvol vindt als leerlingen hun kennis van andere schooltalen inzetten bij het leren, vindt slechts 26% dat leerlingen hun kennis van thuistalen zouden moeten kunnen benutten in de les.

Tot slot valt op dat 80% van de docenten het zinvol vindt leerlingen te stimuleren hun volledige talige kennisrepertoire in te zetten in de taalles (item 8). Deze bevinding lijkt in conflict met de resultaten uit item 5, die hier-

Item	Focus	Stelling	Oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Eens
1	thuis-talen	Meertalige leerlingen zouden op school, ook onderling, alleen Nederlands moeten spreken. (n = 163)*	18%	17%	36%	29%
1a	thuis-talen	Meertalige leerlingen zouden in de les, ook onderling, alleen Nederlands moeten spreken. (n = 184)	13%	22%	21%	44%
1b	thuis-talen	Meertalige leerlingen zouden onderling, ook buiten de lessen, alleen Nederlands moeten spreken. (n = 184)	31%	28%	22%	19%
2	school-talen	Het is zinvol als taaldocenten leerlingen in de les zich expliciet bewust laten worden van overeenkomsten en verschillen tussen de talen die zij leren (Nederlands, (andere) vreemde talen).	2%	3%	27%	68%
3	thuis-talen	Thuis een andere taal spreken dan het Nederlands is nadelig voor het schoolsucces van leerlingen.	41%	29%	22%	8%
4	thuis-talen	De schoolbibliotheek (of mediatheek) dient ook boeken/materialen te bevatten in de verschillende moedertalen van leerlingen.	25%	24%	31%	20%
5	thuis-talen	Meertalige leerlingen moeten in de les de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te gebruiken.	40%	34%	18%	8%
6	school-talen	Het leren van een vreemde taal (bv. Engels, Frans) is verrijkend voor leerlingen.	0%	0%	10%	90%
7	thuis-talen	Wanneer meertalige leerlingen op school ook de eigen moedertaal spreken, is dat nadelig voor hun Nederlandse taalvaardigheid.	18%	26%	30%	26%
8	thuis-talen en school-talen	Het is zinvol als taaldocenten leerlingen stimuleren hun hele talige kennisrepertoire (Nederlands, vreemde talen, andere moedertalen) in te zetten tijdens de les.	5%	15%	40%	40%

* Item 1, zoals opgenomen in de eerste versie van de vragenlijst, bleek ambigu: het is onduidelijk naar welke situaties 'op school' wel/niet verwezen wordt. Op basis van dit voortschrijdend inzicht is item 1 halverwege de dataverzameling gesplitst in item 1a en 1b.

Tabel 3. Docentopvattingen ten aanzien van de rol van meertaligheid op school en in de klas (N = 347)

boven al besproken werden. De verklaring voor dit contrast zou kunnen liggen in het feit dat item 5 alleen gaat over de benutting van thuis-talen, terwijl item 8 ook de inzet van kennis van andere op school geleerde talen betreft. Antwoorden op een gerelateerde open vraag in deel 4 van de vragenlijst die verderop besproken zullen worden, suggereren inderdaad dat talendocenten wél andere school-talen betrekken in hun les, maar dat dit veel minder het geval is als het om andere thuis-talen gaat.

Doelgerichte aandacht voor meertaligheid in de huidige talenonderwijspraktijk

In de derde onderzoeksvraag staan twee aspecten van de huidige talenonderwijspraktijk centraal:

1. de manier waarop talendocenten in hun onderwijs aanwezige meertalige competenties van leerlingen valoriseren; en
2. de behoeften van talendocenten aan handvatten voor functioneel meertalig onderwijs.

Ten aanzien van het eerste aspect zien we dat het overgrote deel van de respondenten (86%; tabel 4) aangeeft de meertalige competenties van zijn/haar leerlingen in enige mate te benutten. Uit de antwoorden op de aansluitende open vraag op welke manier zij dat doen, blijkt dat docenten in hun instructie vooral vaak aandacht besteden aan overeenkomsten en verschillen tussen zinsstructuren in verschillende talen, of leerlingen stimuleren kennis van andere talen in te zetten bij het achterhalen van woordbetekenissen. Wanneer docenten kennis van andere talen betrekken, betreft dat met name andere op school geleerde talen; slechts 11% van de gegeven antwoorden betreft voorbeelden van manieren waarop docenten ruimte creëren voor het valoriseren van aanwezige thuis-talen (anders dan het Nederlands).

Hoewel de meeste docenten aangeven de meertalige repertoires van leerlingen al aan te spreken in hun les, geeft 83% van de onderzochten aan een zekere mate van behoefte

	1 nooit	2	3	4	5 altijd
Mate van valorisering van aanwezige meertalige competenties	14%	16%	24%	31%	15%
	1 geen behoefte	2	3	4	5 grote behoefte
Mate van behoefte aan handvatten voor functioneel meertalig taalonderwijs	17%	15%	25%	30%	13%

Tabel 4. Praktijken en behoeften t.a.v. functioneel meertalig onderwijs (N = 347)

te ervaren aan handvatten voor het vormgeven van functioneel meertalig taalonderwijs. 45% heeft zelfs een relatief grote behoefte aan voorbeelden van didactische strategieën, lesmaterialen, etc.

Discussie en conclusie

Dat meertaligheid voor het talenonderwijs op dit moment een belangrijk aandachtspunt is, blijkt wel uit het feit dat de valorisatie van meertalige repertoires door de Curriculum-nu-ontwikkelteams Engels/Moderne vreemde talen én Nederlands aangemerkt is als kernthema of 'grote opdracht'. Deze inventarisatiestudie laat echter zien dat er op dat vlak in de Nederlandse (talen)onderwijspraktijk nog heel wat te winnen is. Ten eerste zien we dat het eentalige model zoals verwacht het breedst vertegenwoordigd is. Bovendien heersen wijdverbreide misvattingen rondom meertaligheid (bijv. dat het spreken van een andere thuistaal het leren van een nieuwe taal in de weg staat of dat meertaligheid de oorzaak is van taalachterstand) ook onder onze respondenten en prevaleert de opvatting dat andere thuistalen dan het Nederlands niet thuishoren op school en in de klas.

Tegelijkertijd stemmen de resultaten ook hoopvol. Ten eerste lijken docentopvattingen minder negatief dan in de Vlaamse context (Pulinx et al., 2017). Zo staat 51% van de Nederlandse docenten open voor de aanwezigheid van materiaal in verschillende moedertalen in de schoolbibliotheek, tegenover slechts 13% in de Vlaamse studie. Een mogelijke verklaring voor dit gegeven zou kunnen liggen in het verschil in steekproef. Waar Pulinx en collega's de brede doelgroep aan vo-docenten ondervroegen, richtte onze studie zich specifiek op talendocenten. Van de laatste groep zou verwacht kunnen worden dat ze meer kennis hebben over meer-

taligheid en daardoor wellicht ook een meer positieve houding ten aanzien van de rol die meertalige repertoires in het onderwijs zouden kunnen en moeten spelen.

Een tweede positief stemmende bevinding is dat een ruime meerderheid van onze respondenten aangeeft in hun lessen al voort te bouwen op de meertalige competenties die leerlingen meebrengen; 40% doet dat soms en 46% vaak, wel met de kanttekening dat docenten andere thuistalen nauwelijks als steiger gebruiken en dat het aanspreken van kennis van andere schooltalen vrij oppervlakkig en vooral ongepland gebeurt (bijv. kennis van een andere taal gebruiken om een woordbetekenis in de doeltaal af te leiden).

Ten derde erkent de overgrote meerderheid van de ondervraagde talendocenten zelf ook dat er ontwikkelkansen zijn op het gebied van het benutten van de aanwezige meertaligheid; zij geven aan behoefte te hebben aan handvatten voor het vormgeven van talensensibiliserend en/of functioneel meertalig onderwijs. Hier ligt dan ook zonder meer een belangrijke taak voor onder andere methodeontwikkelaars en lerarenopleidingen. In lerarenopleidingen en nascholing is het bovendien belangrijk aandacht te besteden aan kennisontwikkeling met betrekking tot meertaligheid en reflectie op (onbewuste) aannames en attitudes; dat is nodig om diepgewortelde misconcepties uit te bannen.

Om de beweging van het huidige eentalige model richting een meertalig model in te zetten en de kansen die zo'n model biedt optimaal te kunnen benutten, is het tot slot belangrijk dat talensecties (Nederlands en de verschillende vreemde talen) systematisch en doelgericht samenwerken. Dergelijke afstemming stelt docenten in staat in hun lessen effectief gebruik te maken van en voort te bouwen op de meertalige voorkennis van leerlingen (De Jong, De Vrind, & Van Beuningen, 2019).

OP ZOEK NAAR INSPIRATIE?

Online zijn veel inspiratiebronnen te vinden voor docenten die meer willen weten over de manier waarop zij meertaligheid een plek kunnen geven in hun onderwijs. Zie bijvoorbeeld:

<https://slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/meertaligheid/>

<https://stad.gent.nl/onderwijscentrum-gent/diversiteit/meertaligheid-en-talensensibilisering/functioneel-meertalig-leren-het-secundair-onderwijs>

<http://www.diversiteitinactie.be/themas/taal-diversiteit>

<http://www.metrotaal.be/index.php>

LITERATUUR

Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17, 449–464.

Avermaet, P. van (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6–10.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma uitgeverij.

Blom, W. B. T. (2019). *Wat iedereen moet weten over de taalontwikkeling van kinderen in een diverse samenleving (Oratie)*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

CBS (2019). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en migratieachtergrond, 1 januari*. Geraadpleegd op 02-07-2019 via: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37325/table?fromstatweb>

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

Delarue, S. (2018). Tien cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving. Geraadpleegd op 2-07-2019 via: [\[ciale-inzichten-over-meertaligheid-en-taalverwerving/\]\(#\)](https://www.neerlandistiek.nl/2018/04/10-cru-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Dönszelmann, S. (2019). *Doeltaal-Leertaal. Didactiek, professionalisering en leereffecten*. Academisch proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam. Almere: Uitgeverij Parthenon.

Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.

Frijns, C., & Sierens, S. (2011). 't Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext. Leuven & Gent: Universiteit van Leuven/Universiteit van Gent.

Garret, P., & James, C. (1993). What's language awareness? *BABEL-AFIAL* 2, 109–114.

Gielen, S., & Isci, A. (2015). *Meertaligheid: een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang*. Gent: Abimo Uitgeverij.

Graaf, A. de, Delarue, S., & De Coninck, K. (2019). *Antwoorden op vragen over omgaan met meertaligheid in het onderwijs in het Nederlandse taalgebied*. Z.pl.: Meertalig.nl, Meertalig.be, Nederlandse Taalunie.

Hajer, M., & Spee, I. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Utrecht: PO-raad.

Jonckheere, S. (2011). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 34–41.

Jong, N. H. de, Vrind, E. de, & **Beuningen, C. G. van** (2019). Schoolvakken in perspectief: Moderne Vreemde Talen. In F. Janssen, H. Hulshof & K. van Veen (red.), *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (pp. 89–112). Leiden: Iclon.

Laan, M. (2014). *De kennis over meertaligheid van aankomende docenten*. Groningen: Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie, Rijksuniversiteit Groningen.

- Meesterschapsteam Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school. Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat*. Geraadpleegd op 2-7-2019 via: <https://vakdidactiek.nl/2016/01/20/manifest-nederlands-op-school/>
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 542–556.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2012). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuis taal in onderwijs' (2009-2012)*. Leuven & Gent: Universiteit Leuven/Universiteit Gent.
- Rosiers, K. (2016). Haal meer uit interactie! Meertalige interactie in de klas. In L. van Praag et al. (red.) *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. (pp. 71–82). Leuven/Den Haag: Acco.

CATHERINE VAN BEUNINGEN is als senior-onderzoeker verbonden aan het lectoraat Didactiek van de Moderne Vreemde Talen van de Hogeschool Utrecht en is daarnaast hoofddocent binnen de lerarenopleiding Nederlands van de Hogeschool van Amsterdam.
E-mail: <catherine.vanbeuningen@hu.nl>.

DANIELA POLIŠENSKÁ is hoofddocent Onderzoek voor de eerstegraads lerarenopleidingen aan de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is zij als onderzoeker verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van dezelfde hogeschool.
E-mail: <d.polisenska@hva.nl>.

In het teken van taal; Schrijven en spreken over taal, een goed idee

DANIELLE PRONK & JOSEFIEN SWEEP

In dit onderzoek is aan leerlingen van 4-havo taalkunde aangeboden door deze te integreren in de taalvaardigheidslessen: leerlingen kregen spreek- en schrijflessen aangeboden die gericht waren op taalkundige onderwerpen. Via dit geïntegreerde taalkundeonderwijs kan aan taalkunde een vaste plek in de bovenbouw gegeven worden, zonder dat er ingrijpende veranderingen in het volle programma moeten worden aangebracht. Geïntegreerd taalkundeonderwijs is alleen een goed idee als de leerling minstens zo taalvaardig wordt als bij taalvaardigheidslessen zonder koppeling aan taalkundige onderwerpen. Dit bleek in 4-havo het geval: we vonden geen significante verschillen in taalvaardigheid tussen de controlegroep en de geïntegreerde taalkundeconditie. Omdat leerlingen wel in significante mate taalkundekennis opdoen en ze het onderwijs overwegend positief beoordelen, blijkt geïntegreerd taalkundeonderwijs zinvol.

Hoewel de neerlandistiek taalbeheersing, letterkunde en taalkunde omvat, is taalkunde in tegenstelling tot de andere twee disciplines veelal geen vast onderdeel van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs. Ondanks vele pogingen van voorstanders,

waar we in de volgende paragraaf nader op in zullen gaan, is hier tot op heden geen verandering in gekomen. Een veelgenoemd bezwaar tegen het opnemen van taalkunde is het overvolle curriculum bij Nederlands, waar niets meer bij kan en eigenlijk ook niets uit kan. Voor dit probleem is het zogenaamde 'geïntegreerde taalkundeonderwijs' een mogelijke oplossing: het koppelen van taalkunde aan het bestaande taalvaardigheidsonderwijs.

Hendrix (1997) heeft reeds aangetoond dat geïntegreerd taalkundeonderwijs zijn vruchten afwerpt als taalkunde gekoppeld wordt aan leesvaardigheid in 5-vwo. Van Disseldorp (2009) heeft de koppeling tussen taalkunde en schrijf- en spreekvaardigheid in 5-gymnasium onderzocht. De leerlingen vonden de taalkundige onderwerpen een goede aanvulling voor het vak Nederlands, en de koppeling aan spreekvaardigheid leidde tot de meeste taalkundige kennis.

In deze studie¹ is het effect van de koppeling tussen taalkundeonderwijs en schrijf- en spreekvaardigheid in 4-havo onderzocht. De studie is uitgevoerd op een regionale brede scholengemeenschap in Noord-Holland onder in totaal 58 leerlingen, van wie 29 in de experimentele conditie. Deze leerlingen