

- Journal of Multilingual Theories and Practices, 1(2), 185–217.
- Maluch, J.T., Kempert, S., Neumann, M., & Stanat, P. (2015). The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning and Instruction*, 36, 76–85.
- Marinis, T., & Armon-Lotem, S. (2015). Sentence repetition. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 95–124). Multilingual Matters.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Paradis, J., Schneider, P., & Sorenson Duncan, T. (2013). Discriminating children with language impairment among English-language learners from diverse first-language backgrounds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(3), 971–981.
- Polišenská, K., Chiat, S., & Roy, P. (2014). Sentence repetition: What does the task measure? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(1), 106–118.
- Rauch, D. P., Naumann, J., & Jude, N. (2011). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16, 402–418.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27, 107–127.
- Schlichting, L. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL*. Harcourt Test.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1991). Heritage language children in an English-French bilingual program. *The Canadian Modern Language Review*, 47(4), 635–641.
- Tingley, D., Yamamoto, T., Hirose, K., Keele, L., & Imai, K. (2014). Mediation: R package for causal mediation analysis. *Journal of Statistical Software*, 59(5), 1–38.
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 301–330). Multilingual Matters.
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 666–682.

ELENA TRIBUSHININA is universitair hoofd-docent Engelse Taalkunde aan de Universiteit Utrecht. Haar expertise ligt op het gebied van eerste en tweede taalverwerving, meertaligheid, taalontwikkelingsstoornissen en vreemdetalenonderwijs.
E-mail: e.tribushinina@uu.nl

ANNA RIJKERS-BARANOVA heeft haar Research Master in Educational Sciences behaald aan de Universiteit Utrecht. Zij is mede-initiatiefnemer van Balanskracht voor scholen, een jeugdzorgprogramma met als doel het bevorderen van sociaal-emotionele vaardigheden en zelfregulatie van leerlingen. Daarnaast oriënteert ze zich op een promotietraject op het gebied van mentaal welbevinden van jongeren.
E-mail: anya@rijkers.org

ELMA BLOM is als hoogleraar Taalontwikkeling en Meertaligheid in Gezin en Onderwijs verbonden aan de opleiding Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. Haar onderwijs en onderzoek gaan over typische en atypische taalontwikkeling, meertaligheid en vroege tweedetaalverwerving, de rol die de omgeving speelt in taalontwikkeling en de samenhang tussen taal- en cognitieve ontwikkeling.
E-mail: w.b.t.blom@uu.nl

Meertaligheid in het mvt-onderwijs: Een analyse van het aanbod aan meertaligheid in leergangen Engels, Frans en Spaans¹

EMMA BENSCHOP, CAROLINE DE QUAY, TOMSITO BABETE &
MARJON TAMMENGA-HELMANTEL²

De toenemende meertaligheid in de samenleving en het onderwijs biedt docenten kansen en uitdagingen. Een door ons ontwikkeld analyse-instrument toont een breed spectrum aan mogelijkheden voor het onderwijs in de moderne vreemde talen. We analyseerden internationale en Nederlandse leergangen Engels, Frans en Spaans, om te zien hoe het lesmateriaal inspeelt op deze mogelijkheden van meertaligheid. Talensensibilisering heeft als doel een positieve houding ten opzichte van meertaligheid te stimuleren. Functioneel meertalig leren wordt gezien als vervolgstap op talensensibilisering: daarbij wordt de specifieke taalkennis die aanwezig is bij leerlingen, bewust gebruikt bij het leren van een nieuwe taal. De leergangen blijken de meeste aandacht te schenken aan talensensibilisering, terwijl er voor functioneel meertalig leren nog ontwikkelkansen liggen.

In Nederland hebben we te maken met een meertalige samenleving met meertalige burgers (KNAW, 2018; Inspectie van het Onderwijs, 2021). De talige diversiteit in de Nederlandse samenleving is zichtbaar in de vorm van officiële talen als Nederlands en Fries, Nederlandse gebarentaal, streektaalen, maar ook in de vorm van socio- of regiolec-

ten. De individuele meertaligheid is breed op te vatten; deze omvat zowel de talen als de taalvariëteiten binnen de taal/talen die een persoon beheerst. Daarbij hoeven deze talen niet allemaal in dezelfde mate verworven te zijn (Van den Branden, 2010). Deze individuele meertaligheid wordt het meertalig repertoire genoemd.

Meertaligheid in het onderwijs

Aandacht voor de meertaligheid van leerlingen heeft positieve effecten op verschillende terreinen (o.a. Agirdag, 2020). Zo draagt deze bij aan identiteitsvorming door de verbinding van taal met identiteit en cultuur. Ook kan positieve aandacht voor meertaligheid bijdragen aan de sociale cohesie binnen de klas (Curriculum.nu, 2019). Ten slotte zijn er positieve effecten zichtbaar op het zelfvertrouwen van leerlingen, op hun taalvaardigheid, talig bewustzijn en op het leren (Van Avermaet, 2015; Günther-van der Meij et al., 2020; Hélot et al., 2018; Helsloot, 2020). Zo helpt bestaande talenkennis bij de verwerving van nieuwe talen; talige vaardigheden en concepten uit de eerste taal worden overgedragen naar een tweede of derde taal (o.a. Cummins,

1981). Het meertalig repertoire is daarmee geen obstakel, maar de basis voor het leren van een nieuwe taal.

Van Beuningen en Polišenská (2019) schetsen de mogelijkheden die meertaligheid biedt in het onderwijs en nemen als het vertrekpunt de indeling van Van Avermaet (2015). Hij onderscheidt twee benaderingen van meertaligheid die elkaar vaak versterken: talensensibilisering en functioneel meertalig leren.

Talensensibilisering

Talensensibilisering heeft als doel een positieve houding ten opzichte van meertaligheid te stimuleren. Onze literatuuranalyse leverde vier categorieën van talensensibilisering op.

Allereerst kan er aandacht worden geschonken aan talensensibilisering door het **meertalig bewustzijn** van leerlingen aan te spreken. Het doel is om een positieve houding te stimuleren ten opzichte van een meertalige context (Smedt, 2009). Leerlingen kunnen bijvoorbeeld een taalportret of taalpaspoort maken, waarbij ze nadenken over de talen en variëteiten die ze spreken of waarmee ze in aanraking komen, en welke functies deze hebben (De Graaf et al., 2019).

Ten tweede kan talensensibilisering binnen het vreemdetalenonderwijs specifiek worden ingezet in relatie tot de doeltaal. Hiertoe maken leerlingen kennis met de **verspreiding van de doeltaal** over de wereld. Zo kan een leergang vermelden in welke landen de taal als officiële taal wordt gebruikt (Smits & Kloots, 2015).

Ten derde kan op de variatie binnen de doeltaal worden ingegaan (Van Beuningen & Polišenská, 2020). Deze zogenoemde **intra-linguïstische variatie** omvat regionale, stilistische en pragmatische verscheidenheid binnen een taal. Kennismaking met deze variatie bereidt leerlingen voor op realistische communicatieve situaties in het doeltaalge-

bied (Canagarajah, 2007; French & Beaulieu, 2016).

Ten vierde valt ook vergelijking tussen talen onder talensensibilisering. Het benodigde **metalinguïstisch bewustzijn** van leerlingen kan worden gestimuleerd door in het lesmateriaal klanken, woorden en grammaticale constructies uit diverse talen en variëteiten naast elkaar te plaatsen en te vergelijken (De Graaf et al., 2019). Door verschillen en overeenkomsten te ontdekken tussen talen, waaronder de doeltaal, neemt de kennis over andere talen en over taal als fenomeen toe.

Hoewel talensensibilisering een positieve attitude en verhoogd taalbewustzijn beoogt, lijkt deze niet automatisch te resulteren in een hoger taalniveau (Frijns et al., 2011; Frijns, 2015).

Functioneel meertalig leren

Functioneel meertalig leren wordt gezien als vervolgstap op talensensibilisering, juist om wel te komen tot een hoger taalvaardigheidsniveau. Bij functioneel meertalig leren wordt de specifieke taalkennis die aanwezig is bij leerlingen bewust gebruikt bij het leren van een nieuwe taal, zowel door de docenten als door de leerlingen zelf (Van Beuningen & Polišenská, 2020). Op basis van de door ons bestudeerde literatuur onderscheiden we drie vormen van functioneel meertalig leren.

- Ten eerste kan in het vreemdetalenonderwijs het gebruik gestimuleerd worden van **taalleerstrategieën** die het taalleerproces ondersteunen. Dit kan door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan de betekenis van intonatiepatronen en vormen van non-verbale communicatie, die per taal kunnen verschillen. De doeltaal en de eigen taal op deze punten vergelijken leidt tot kennis en inzichten die het doeltaalbegrip ondersteunen (Smedt, 2009).

- Ten tweede is de **inzet van de aanwezige taalkennis** zinvol om positieve interferentie, waarbij aspecten vanuit de moedertaal succesvol worden overgenomen in een tweede taal (Jarvis & Pavlenko, 2008), te bevorderen en negatieve interferentie te voorkomen. Daartoe worden bijvoorbeeld grammaticale constructies en vocabulaire uit de doeltaal gericht vergeleken met overeenkomende structuren en woorden in een taal die leerlingen al kennen. Ook kunnen leerlingen zelf zoeken naar vergelijkbare grammaticale aspecten in voor hen bekende talen, zoals het Nederlands, andere schooltalen, thuistalen en dialecten.

- Ten derde kunnen leerlingen hun **receptieve meertaligheid** gebruiken. Vaak herkennen zij woorden en structuren van de doeltaal nog niet goed genoeg om deze productief in te zetten (Günther-van der Meij et al., 2020). In zo'n geval kan de docent of de instructie in het lesmateriaal aangeven dat leerlingen het antwoord op een vraag mogen geven in een taal die zij wel productief beheersen, veelal de schooltaal.

Het huidige onderzoek

Onderzoek van Van Beuningen en Polišenská (2019; 2020) toont dat Nederlandse mvt-docenten in het voortgezet onderwijs ervoor open staan om meer aandacht aan meertaligheid te besteden. De docenten zeggen behoefte te hebben aan handvatten om dit vorm te geven, zoals voorbeelden van didactische strategieën en lesmateriaal. De onderzoekers concluderen dat hier een belangrijke taak ligt voor onder andere leergangontwikkelaars, temeer daar volgens Fasoglio et al. (2015) veel docenten niet op de hoogte blijven van curriculaire ontwikkelingen, maar de leergangen volgen.

Onderzoeksvragen

Onze hoofdvraag luidt als volgt: *Aan welke aspecten van meertaligheid wordt in de door ons geanalyseerde Nederlandse en internationale leergangen Engels, Frans en Spaans aandacht besteed?*

De volgende deelvragen zijn daarbij gesteld:

- 1.A In welke mate wordt in de geanalyseerde Nederlandse en internationale leergangen aandacht besteed aan talensensibilisering?
- 1.B Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de geanalyseerde Nederlandse en internationale leergangen ten aanzien van talensensibilisering?
- 2.A In welke mate wordt in de geanalyseerde Nederlandse en internationale leergangen aandacht besteed aan functioneel meertalig leren?
- 2.B Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de geanalyseerde Nederlandse en de geanalyseerde internationale leergangen ten aanzien van functioneel meertalig leren?

Materialen

In het onderzoek werden Nederlandse en internationale leergangen Engels, Frans en Spaans geanalyseerd. Voor iedere taal werden de meest actuele edities van twee internationale en drie Nederlandse leergangen doorgenomen. De leergangen werden gekozen na advies van vakdidactici (Inge Elferink, persoonlijke communicatie; Juan Espinola, p.c., Nienke Smit, p.c.). Daarbij is gevraagd naar hun inschatting wat betreft de drie meest gebruikte Nederlandse leergangen voor hun taal en naar twee toonaangevende internationale leergangen die mogelijk ook in het Nederlandse vo gebruikt worden. Voor Engels waren dit: *KERN Engels, All Right! / Of Course!, New Interface, Stepping Stones, English in Mind en Solutions*. Voor Frans: *Grandes Lignes, Libre Service, D'accord, À plus en Adomania*. Voor Spaans: *Paso Adelante, Apúntate, Compañeros, Nuevo sueño en Nuevo Prisma*.³

De analyse is uitgevoerd met het lesmateriaal van havo 1 tot en met 5 (Nederlandse leergangen) en met internationale leergangen met dezelfde ERK-niveaus als vermeld op de Nederlandse leergangen. We hebben daarbij tekst- en oefenboeken geanalyseerd, omdat zij veelal leidend zijn in de Nederlandse onderwijspraktijk, en het beschikbare online aanbod bij de leergang optioneel wordt aangeboden en veelal tegen een meerprijs (Fasoglio et al., 2015; Tammenga-Helmantel & Majjala, 2019).

Procedure

De hierboven genoemde zeven manieren om aandacht te besteden aan meertaligheid zijn samengevat in een door ons ontwikkeld analyse-instrument, met de onderverdeling talensensibilisering (vier categorieën) en functioneel meertalig leren (drie categorieën). De analyse is uitgevoerd door de eerste drie auteurs. Om te zorgen voor een uniforme werkwijze werd er voorafgaand aan de analyse afgestemd welke voorbeelden aan welke categorie werden toegewezen. Ook tijdens de analysefase werden veelvuldig overlegmomenten gepland om twijfelgevallen te bespreken. Verder zijn de havo 3-boeken en boeken van ERK-niveau A2 van iedere taal steeds door twee onderzoekers doorgenomen en vergeleken in een streven naar een uniforme werkwijze.

Elke vindplaats waarin aandacht voor meertaligheid voorkwam werd geteld, waarbij geen onderscheid gemaakt werd tussen omvangrijke of korte items. De kwaliteit van de items werd niet meegewogen.

Resultaten

1A: In welke mate wordt in de geanalyseerde Nederlandse en internationale leergangen aandacht besteed aan talensensibilisering?

Tabel 1 (zie bijlage) toont dat de leergangen voorbeelden bevatten voor alle vier categorieën van talensensibilisering. De meeste voorbeelden vallen onder de categorie *Metalinguïstisch bewustzijn*, vooral door het vergelijken van grammaticale constructies (totaal: 186). Relatief weinig aanbod is er in de categorie *Intralinguïstische variatie* (98) en in een aantal subcategorieën, waaronder *Meertalig bewustzijn van de leerling* (16) en *Intralinguïstische variatie/pragmatisch* (3).

Verder zien we verschillen tussen de talen. In de lesmaterialen voor Engels vallen voorbeelden veelal in de categorieën *Intralinguïstische variatie/stilistisch* (36) en *Metalinguïstisch bewustzijn/grammaticale constructies* (49). Het aanbod concentreert zich in de leerjaren 1 en 2. Voor Frans is het aanbod het grootst in de categorieën *Verspreiding van de doeltaal* (51), *Metalinguïstisch bewustzijn/klanken* (56) en *Metalinguïstisch bewustzijn/grammaticale constructies* (119). Hierop concentreert zich het aanbod in havo 2 en 3. De Spaanse materialen bieden voornamelijk voorbeelden van *Meertalig bewustzijn/In de samenleving* (34), *Verspreiding van de doeltaal* (47) en *Intralinguïstische variatie/regionaal* (31). De meeste voorbeelden zijn gevonden in het materiaal voor havo 1, waar veel aandacht besteed wordt aan *Verspreiding van de doeltaal*.

De internationale leergangen besteden veel aandacht aan *Intralinguïstische variatie*, voornamelijk *stilistische variatie* (117) en *regionale variatie* (46). Tabel 2 (zie bijlage) toont dat ook de categorie *Meertalig bewustzijn/van anderen* ruim vertegenwoordigd is (53). Bijzonder weinig voorbeelden vinden we voor *Intralinguïstische variatie/pragmatisch* (5), *Metalinguïstisch bewustzijn/klanken* (1) en *Metalinguïstisch bewustzijn/grammaticale constructies* (totaal: 7).

Als we het aanbod tussen de talen vergelijken, zien we dat voor alle talen geldt dat de meeste voorbeelden worden gevonden in de categorie *Intralinguïstische variatie/stilistisch*,

en dan vooral vanaf niveau B1, dus op de hogere taalniveaus. De leergangen Engels bieden naast *Intralinguïstische variatie/stilistisch* ook een groot aantal voorbeelden voor *Intralinguïstische variatie/regionaal* en voor *Meertalig bewustzijn*. Voor Frans zien we een groot aantal voorbeelden van *Verspreiding van de doeltaal* (20), met name in de A1- en A2-boeken. In de geanalyseerde internationale leergangen Spaans wordt vooral veel aandacht besteed aan *Meertalig bewustzijn* en *Intralinguïstische variatie*. De voorbeelden uit de vier categorieën zijn redelijk gelijkmatig verdeeld over de ERK-niveaus.

1B: Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de geanalyseerde Nederlandse internationale leergangen ten aanzien van talensensibilisering?

Tabel 1 en 2 tonen dat de Nederlandse en internationale leergangen voorbeelden bevatten voor alle vier categorieën van talensensibilisering, maar dat de hoeveelheid voorbeelden en de spreiding over de categorieën verschillen. De Nederlandse leergangen bieden meer voorbeelden van talensensibilisering dan de internationale leergangen. Ook zien we dat het aanbod voor bepaalde (sub)categorieën heel beperkt is, met name in de internationale leergangen. Dit is vooral zichtbaar in de categorie *Metalinguïstisch bewustzijn* waar het aantal voorbeelden in de Nederlandse leergangen juist opvallend groot is (186). De internationale leergangen bieden veelal voorbeelden aan voor *Intralinguïstische variatie*, voornamelijk *stilistische variatie* (117).

2A: In welke mate wordt in de geanalyseerde Nederlandse en internationale leergangen aandacht besteed aan functioneel meertalig leren?

Tabel 3 (zie bijlage) toont dat de leergangen voorbeelden bevatten voor alle vier categorieën van functioneel meertalig leren. Wel

zien we dat in de subcategorie *Inzet aanwezige taalkennis op basis van de thuistaal* geen enkel voorbeeld gevonden is en het aantal voorbeelden van *Receptieve meertaligheid* zeer gering is (totaal: 3). De meeste voorbeelden vallen onder de categorie *Taalleerstrategieën* (19) en *Inzet aanwezige taalkennis op basis van het Nederlands en van de moderne vreemde talen* (58). Voorbeelden van functioneel meertalig leren worden aangeboden in alle leerjaren en concentreren zich in leerjaar 1, met name bij Engels en Spaans.

Bij het vergelijken van de leergangen voor de verschillende talen valt op dat het aantal voorbeelden van *Taalleerstrategieën* nagenoeg gelijk is (Engels: 7; Frans: 6; Spaans: 6). Verschillen tussen de talen zijn zichtbaar in de categorie *Inzet aanwezige taalkennis*. Engels en Spaans nodigen de leerlingen vooral te kijken naar het Nederlands (Engels: 16; Spaans: 15; Frans: 2), terwijl in de leergangen Frans veelal de relatie met de andere moderne vreemde talen gelegd wordt (Frans: 16; Spaans: 7; Engels: 2).

Internationale leergangen beperken de voorbeelden van functioneel meertalig leren nagenoeg uitsluitend tot de categorie *Taalleerstrategieën*. Het aantal voorbeelden van *Taalleerstrategieën* verschilt sterk per taal (Engels: 15; Spaans: 5; Frans: 2), zie tabel 4 (zie bijlage). In de categorie *Inzet aanwezige taalkennis* werd maar 1 voorbeeld gevonden: een Frans A1-boek legt de verbinding met de thuistaal van de leerling. De leergangen bieden geen voorbeelden van *Receptieve meertaligheid*.

2B: Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de geanalyseerde Nederlandse en internationale leergangen ten aanzien van functioneel meertalig leren?

In tabel 3 en 4 zien we dat de Nederlandse leergangen meer voorbeelden aanreiken voor functioneel meertalig leren dan de internationale leergangen, met respectie-

velijk 80 en 23 items. Ook constateren we een verschil in de categorie *Inzet aanwezige taalkennis*, waar de Nederlandse leergangen veel voorbeelden geven en het aanbod in de internationale boeken sterk achterblijft. Verder tonen de tabellen dat zowel de Nederlandse als internationale leergangen weinig aandacht besteden aan *Receptieve meertaligheid*; in de Nederlandse leergangen werden maar 3 voorbeelden gevonden, in de internationale geen enkel voorbeeld. Ook het aanbod in de categorie *Taalleerstrategieën* is in Nederlandse en internationale leergangen vergelijkbaar, met respectievelijk 19 en 22 voorbeelden.

Conclusies en discussie

Dit onderzoek toont dat er over het algemeen meer aandacht is voor talensensibilisering dan voor functioneel meertalig leren, zowel in de geanalyseerde Nederlandse als in de internationale leergangen Frans, Spaans en Engels. Als we afzonderlijk inzoomen op talensensibilisering en functioneel meertalig leren, dan zien we verschillen in het aanbod per (sub)categorie, zowel tussen de talen als tussen de Nederlandse en internationale leergangen. We bespreken hier de meest opvallende observaties.

Binnen talensensibilisering zien we in de Nederlandse leergangen veel voorbeelden bij het stimuleren van het metalinguïstisch bewustzijn. Leerlingen worden gewezen op overeenkomsten en verschillen tussen talen als het gaat om woorden, klanken en vooral grammaticale constructies. Bij het aanbieden van nieuwe grammatica wordt deze vergeleken met constructies in voor de leerling bekende talen. Leergangauteurs lijken zich ervan bewust dat interlinguïstische vergelijking positieve transfer stimuleert en negatieve transfer vermindert (Jarvis & Pavlenko, 2008). Er zijn relatief veel voorbeelden gevonden in de

onderbouwboeken. Dit ligt in de lijn der verwachting; Nederlandse leergangen introduceren juist in de onderbouw de meeste grammatica (voor Engels: Piggott, 2019; voor Duits: Tammenga-Helmantel, 2012). Daarentegen zijn contrastieve vergelijkingen in de internationale leergangen schaars. Deze bevinding is niet verrassend, want nationale leergangen, zoals in ons geval Nederlandse leergangen, zijn 'op maat' gemaakt (Tomlinson, 2013); zij sluiten aan bij een landelijk curriculum en een concrete doelgroep. Oftewel: Nederlandse leergangen kunnen contrastieve vergelijkingen inbouwen met de schooltaal Nederlands, of met andere talen die leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs leren. Voor internationale leergangen is zulk maatwerk niet mogelijk, want zij bedienen een mondiale markt. Een mogelijkheid voor zowel Nederlandse als internationale leergangen, is leerlingen vragen een constructie in de vreemde taal met de eigen thuistaal of met hun bekende talen te vergelijken. We zien echter dat zowel Nederlandse als internationale leergangen weinig tot geen voorbeelden bieden die gerelateerd zijn aan de thuistaal van de leerlingen wanneer deze niet Nederlands of een andere Europese taal is. Deze resultaten zijn in lijn met eerder onderzoek onder docenten, waarin zij aangeven wel gebruik te maken van het Nederlands of op school geleerde talen bij het vergelijken van woorden of zinsstructuren, maar dat niet-westerse thuistalen hierbij vergeten worden (Van Beuningen & Polišínská, 2019).

Bij het aandacht schenken aan meertaligheid ligt in de geanalyseerde leergangen de nadruk meer op talensensibilisering dan op functioneel meertalig leren. Dit is duidelijk zichtbaar als we twee verwante categorieën met elkaar vergelijken: *Metalinguïstisch bewustzijn* en *Inzet van aanwezige taalkennis van leerlingen*. We vonden veel voorbeelden uit de eerste categorie, waarbij leerlingen grammaticale constructies, vocabulaire of klanken enkel

moeten vergelijken. Er waren aanmerkelijk minder voorbeelden van de tweede categorie, waar expliciet de link naar de eigen taalvaardigheid gemaakt moet worden. Leergangen reiken dus wel de informatie aan en stimuleren het vergelijken (onder *Metalinguïstisch bewustzijn*), maar de stap om deze contrastieve aanpak ook concreet te gebruiken om de aanwezige taalkennis actief in te zetten, blijft achterwege. Docenten lijken het belang van de inzet van de taalkennis van de leerlingen ter ondersteuning van hun taalleerproces wel in te zien (Van Beuningen & Polišínská, 2019), maar in de geanalyseerde leergangen sluit het aanbod hier maar deels op aan. We merken echter op dat een analyse als deze slechts indirect een inkijkje geeft in de lespraktijk en wat daarin met de vergelijking van talen gedaan wordt. Het is zeer wel denkbaar dat docenten de voorbeelden die metalinguïstisch bewustzijn stimuleren ook functioneel meertalig inzetten, bijvoorbeeld wanneer leerlingen een vergelijking tussen talen maken en daarmee de betekenis van onbekende woorden ontsleutelen. Hierdoor zouden de voorbeelden die nu onder talensensibilisering vallen in de lespraktijk mogelijk worden ingezet met het oog op functioneel meertalig leren.

Ons onderzoek richtte zich op een selectie van beschikbare leergangen. Zo beperkten we ons bij het Nederlandse materiaal tot de leergangen die voor het havo zijn ontwikkeld en betrof onze analyse alleen papieren lesmateriaal. Hierdoor zijn de uitkomsten van deze studie beperkt generaliseerbaar. Uitbreiding van de selectie leergangen naar andere schoolsoorten en inclusief digitaal materiaal dat uitgevers bij hun papieren boeken ontwikkelen, zou een aanvulling betekenen op deze studie. Ons onderzoek geeft geen representatief beeld van het aanbod aan meertaligheid in internationale leergangen. Daarvoor zal toekomstig onderzoek een veel ruimere keuze aan leermiddelen moeten analyseren.

Conclusie

Onze leerganganalyse laat zien dat zowel de geanalyseerde internationale als Nederlandse leergangen voor het onderwijs in de moderne vreemde talen een breed aanbod hebben waarin ze de aandacht richten op meertaligheid. De Nederlandse leergangen steken daarbij positief af bij de internationale leergangen, enerzijds wat betreft het aantal items, anderzijds wat betreft de spreiding van de items over de (sub)categorieën. Deze studie – en in het bijzonder de tabellen – laat echter ook zien waar in de leergangen 'gaten vallen', zoals bij het gericht inzetten van de taalkennis van de leerlingen en in het bijzonder die van de thuistaal waar het niet het Nederlands of een Europese taal betreft. Benutten van de thuistaal is belangrijk (Van Avermaet, 2015). Op die manier maken alle leerlingen, en niet alleen die met Nederlands als moedertaal, gebruik van hun volledige talenreservoir, dat ze bij het leren van nieuwe talen kunnen inzetten (Cummins, 1981). Onze leerlingen verdienen een breed aanbod van aandacht voor meertaligheid.

Naastlegger Meertaligheid in het moderne vreemdetalenonderwijs

Op basis van dit onderzoek ontwikkelde SLO een zogenaamde Naastlegger, een hulpmiddel dat docenten naast het bestaande lesmateriaal kunnen leggen om het eigen onderwijsaanbod te verrijken. De naastlegger *Meertaligheid in het moderne vreemdetalenonderwijs* biedt concrete voorbeelden voor de verschillende (sub)categorieën van talensensibilisering en functioneel meertalig leren, met voorbeelden voor Duits, Frans, Spaans en Engels. De naastlegger is beschikbaar via <https://bit.ly/3qRz4qh>

NOTEN

- 1 Dit artikel is gebaseerd op het onderzoeksverslag dat Tomsito Babete, Emma Benschop en Caroline de Quay opstelden in het kader van hun masteropleiding Meertaligheid en Taalverwerving aan de Universiteit Utrecht waar zij respectievelijk de track Spaans, Engels en Frans volgden. Zij liepen hiervoor van februari tot april 2021 stage op de afdeling voortgezet onderwijs van SLO. Een leer-ganganalyse voor Duits rond dit thema werd al eerder uitgevoerd (Tammenga-Helmantel et al., ingediend).
- 2 Wij danken Machteld Moonen, Bertolt van der Grijn Santen, Annette Koopmans en de redactie van LTT voor hun suggesties en opmerkingen bij een eerdere versie van deze tekst.
- 3 De bibliografische gegevens van de primaire bronnen staan in de uitgebreide versie van deze tekst die opvraagbaar is via de eerste auteur.
- LITERATUUR
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. EPO.
- Avermaet, P. van. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6–10.
- Beuningen, C. van, & Polišíenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs; Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25–36.
- Beuningen, C. van, & Polišíenská, D. (2020). Meertaligheid in de klas. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal en R. de Graaff (Red.), *Handboek vreemdelendidactiek* (pp. 353–367). Coutinho.
- Branden, K. van den. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Acco.
- Canagarajah, S. (2007). *Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition*. *Modern Language Journal*, 91, 923–939.

- Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of Education*, 163(1), 16–29.
- Curriculum.nu (2019). *Leergebied Engels/MVT. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen*. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/>
- Fasoglio, D., de Jong, K., Pennewaard, L., Trimbos, B., & Tuin, D. (2015). *Moderne vreemde talen: vakspecifieke trendanalyse 2015*. SLO.
- French, L., & Beaulieu, S. (2016). Effects of sociolinguistic awareness on French L1 learners' planned and unplanned oral production of stylistic variation. *Language Awareness*, 25(1-2), 55–71.
- Frijns, C. (2015). Wie heeft er een çekiç? Over het omarmen van meertaligheid op school. *Basis*, 11, 22–24.
- Frijns, C., Sierens, S., Van Gorp, K., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Devlieger, M. (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal!* Literatuurstudie praktijkgericht onderwijs-onderzoek in opdracht van de Vlaamse OnderwijsRaad (Vlor). KU Leuven/UGent.
- Graaf, A. de, Delarue, S., & De Coninck, K. (2019). *Antwoorden op vragen over omgaan met meertaligheid in het onderwijs in het Nederlandse taalgebied*. <https://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Omgaan%20met%20meertaligheid%20in%20het%20onderwijs.pdf>
- Günther-van der Meij, M., Duarte, J., & Coret-Bergstra, M. (2020). Meertalig voortgezet onderwijs voor iedereen. *Levende Talen Magazine*, 107(6), 16–20.
- Hélot, C., Frijns, C., Gorp, K. van, & Sierens, S. (2018). *Language awareness in multilingual classrooms in Europe. From theory to practice*. De Gruyter.
- Helsloot, K. (2020). *Taal naar keuze. Meer talen in het voortgezet onderwijs*. *Levende Talen Magazine*, 107(6), 22–26.

- Inspectie van het Onderwijs (2021). *De staat van het onderwijs 2021*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs>
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- KNAW (2018). *Talen voor Nederland*. <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland>
- Piggott, L. (2019). *First meaning then form: A longitudinal study on the effects of delaying and reducing explicit form-focused instruction for young adolescent EFL learners*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Smedt, H. de (2009). *Talen leren en talensensibilisering: beroep doen op de kracht van de verbeelding*. In S. Vanhooren, & A. Mottart (Red.). *Drieëntwintigste Conferentie van het Schoolvak Nederlands* (pp. 23–29). Nederlandse Taalunie.
- Smits, T. F., & Kloots, H. (2015). *Leerganganalyse met aandacht voor intratallige variatie: Welke 'T' in NVT-onderwijs?* In: M. Boogaard, B. van den Bogaerde, S. Bacchini, M. Curcic, N. de Jong, E. le Pichon, & L. Rasier (Red.). *Artikelen van de 8^e Anéla Conferentie Toegepaste Taalwetenschap 2015* (pp. 79–96). Eburon.
- Tammenga-Helmantel, M. (2012). *Zur Positionsbestimmung von Grammatik in DaF-Lehrwerken am Beispiel der Schulbücher in der niederländischen Unterstufe. Deutsch als Fremdsprache*, 49, 67–77.
- Tammenga-Helmantel, M., Boon, N., Jentges, S., & Knopp, E. (ingediend). *Targeted language use in teaching materials: an instrument*.
- Tammenga-Helmantel, M., & Maijala, M. (2019). *The position of grammar in Finnish, Dutch and global teaching materials for German as a foreign language*. *Language Teaching Research*, 23, 562–583.
- Tomlinson, B. (2013). *Second language acquisition and materials development*. In: B. Tomlinson (Ed.) *Applied linguistics and materials development* (pp. 11–30). Bloomsbury.

EMMA BENSCHOP heeft een bachelor Engelse taal en cultuur gevolgd en heeft in het kader van haar master Meertaligheid en Taalverwerving (track Engels) aan de Universiteit Utrecht een onderzoeksstage bij SLO gedaan. Momenteel is ze docent Engels in het vo.
E-mail: emmabeng9@gmail.com

CAROLINE DE QUAY heeft een bachelor in Franse taal en cultuur behaald. Voor haar master Meertaligheid en Taalverwerving (track Frans) aan de Universiteit Utrecht liep ze stage bij SLO om het aanbod aan meertaligheid in leergangen te onderzoeken.
E-mail: carolinedequay@hotmail.com

TOMSITO BABETE heeft de bachelor Spaanse taal en cultuur aan de Universiteit van Utrecht afgerond met aansluitend de master Meertaligheid en Taalverwerving (track Spaans). In het kader hiervan liep hij stage bij SLO. Na het behalen van de master gaat hij verder met een educatieve master voor eerste-graads docent Spaans.
E-mail: tomsito@live.nl

MARJON TAMMENGA-HELMANTEL is vak-expert mvt en werkt als curriculumontwikkelaar bij SLO, het nationaal expertisecentrum voor het curriculum. Zij is in die hoedanigheid betrokken bij curriculumvraagstukken rond de moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs.
E-mail: m.tammenga@slo.nl

BIJLAGE

TALENSENSIBILISERING	SUBVERDELING	LEERJAAR																			
		ENGELS HAVO						FRANS HAVO						SPAANS HAVO						Totaal Engels, Frans, Spaans	
		H1	H2	H3	H4	H5	totaal	H1	H2	H3	H4	H5	totaal	H1	H2	H3	H4	H5	totaal		
1. Meertalig bewustzijn	Van de leerlingen	3	2	0	0	0	5	0	3	3	0	0	6	1	1	1	1	1	5	16	
	Van anderen	3	1	0	0	0	4	3	1	16	2	4	26	6	3	0	2	3	14	44	
	In de samenleving	3	4	2	3	2	14	0	4	14	2	3	23	0	11	8	9	6	34	71	
2. Verspreiding v/d doeltaal		4	5	0	2	0	11	8	21	19	0	3	51	33	6	3	5	0	47	109	
3. Intra-linguïstische variatie	Regionaal	4	2	2	7	2	17	0	4	4	0	0	8	8	12	7	2	2	31	56	
	Stilistisch	8	4	9	9	6	36	1	2	3	3	0	9	1	2	1	1	2	7	52	
	Pragmatisch	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	
4. Metalinguïstisch bewustzijn	Klanken	5	2	3	0	1	11	16	18	12	7	3	56	2	1	2	0	0	5	72	
	Woorden	4	5	2	6	2	19	0	1	1	0	2	4	5	1	1	3	1	12	35	
	Grammaticale constructies	12	15	9	5	8	49	29	29	33	12	16	119	9	3	2	1	3	18	186	
Totaal talensensibilisering		47	41	27	32	21	168	57	83	105	26	31	302	65	40	26	24	18	173	643	

Tabel 1. Het aantal gevonden voorbeelden in de geanalyseerde Nederlandse leergangen op het gebied van talensensibilisering

TALENSENSIBILISERING	SUBVERDELING	NIVEAU																		
		ENGELS						FRANS						SPAANS						Totaal alle talen
		A1	A2	B1	B2	C1	totaal	A1	A2	B1	B2	totaal	A1	A2	B1	B2	totaal			
1. Meertalig bewustzijn	Van de leerlingen	3	0	0	2	0	5	4	0	0	0	4	1	0	0	2	3	12		
	Van anderen	7	1	2	1	1	12	11	1	1	0	13	6	9	9	4	28	53		
	In de samenleving	3	1	0	8	5	17	3	1	4	0	8	7	4	3	7	21	46		
2. Verspreiding v/d doeltaal		1	0	0	0	2	3	8	8	2	2	20	2	1	3	0	6	29		
3. Intra-linguïstische variatie	Regionaal	0	6	2	6	2	16	0	4	0	0	4	11	6	6	3	26	46		
	Stilistisch	2	3	8	6	14	33	4	15	26	6	51	4	6	7	16	33	117		
	Pragmatisch	1	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	5		
4. Metalinguïstisch bewustzijn	Klanken	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1		
	Woorden	3	7	0	1	2	13	2	0	0	0	2	1	1	3	1	6	21		
	Grammaticale constructies	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	3	1	2	1	0	4	7		
Totaal talensensibilisering		20	18	12	24	28	102	34	29	34	8	105	33	30	33	34	130	337		

Tabel 2. Het aantal gevonden voorbeelden in de geanalyseerde internationale leergangen op het gebied van talensensibilisering

FUNCTIONEEL MEERTALIG LEREN	SUBVERDELING	NIVEAU																			Totaal Engels Frans Spaans	
		ENGELS HAVO						FRANS HAVO						SPAANS HAVO								
		H1	H2	H3	H4	H5	totaal	H1	H2	H3	H4	H5	totaal	H1	H2	H3	H4	H5	totaal			
5. Taalleerstrategieën, bv. intonatie/non-verbale communicatie		3	1	1	1	1	7	1	1	2	1	1	6	4	1	1	0	0	6	19		
6. Inzet aanwezige taalkennis op basis van	Nederlands	7	1	5	1	2	16	2	0	0	0	0	2	9	1	3	2	0	15	33		
	Moderne vreemde talen	1	0	0	0	1	2	6	2	4	4	0	16	2	1	2	2	0	7	25		
	Thuis taal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
7. Receptieve meertaligheid		0	1	1	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3		
Totaal FML		11	3	7	2	4	27	9	4	6	5	1	25	15	3	6	4	0	28	80		

Tabel 3. Het aantal gevonden voorbeelden in de geanalyseerde Nederlandse leergangen op het gebied van functioneel meertalig leren

FUNCTIONEEL MEERTALIG LEREN	SUBVERDELING	NIVEAU																	Totaal Engels Frans Spaans	
		ENGELS						FRANS					SPAANS							
		A1	A2	B1	B2	C1	totaal	A1	A2	B1	B2	totaal	A1	A2	B1	B2	totaal			
5. Taalleerstrategieën, bv. intonatie/non-verbale communicatie		2	2	2	8	1	15	2	0	0	0	2	0	0	3	2	5	22		
6. Inzet aanwezige taalkennis op basis van	Nederlands	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	Moderne vreemde talen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	Thuis taal	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1		
7. Receptieve meertaligheid		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Totaal FML		2	2	2	8	1	15	3				3			3	2	5	23		

Tabel 4. Het aantal gevonden voorbeelden in de geanalyseerde internationale leergangen op het gebied van functioneel meertalig leren