

- different functions: A cross-genre analysis of Chinese EFL learners' writing performance. *Journal of Second Language Writing*, 33, 3–17.
- SLO (2018). Engels en moderne vreemde talen. Opgehaald van Startnotitie-Engels-MVT.pdf (curriculum.nu).
- Snider, A., & Schnurer, M. (2006). *Many sides: Debate across the curriculum*. International Debate Education Association.
- Stewart, T. (2003). Debate for ESOL students. *TESOL Journal*, 12, 9–15.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158–164.
- Uccelli, P., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30, 36–62.
- Yung, K. W. H. (2020). Using public exam questions in fishbowl debate to engage exam-oriented students in communicative language teaching. *RELC Journal*, 51(3), 440–447.

ABID EL MAJIDI is docent Engels, Cambridge en Business Engels op het Montfort College te Rotterdam. Momenteel werkt hij onder begeleiding van de andere auteurs aan een promotieonderzoek over de effecten van debatteren in de tweede taal op de taal- en argumentatievaardigheden van leerlingen. Zijn onderzoeksinteresse betreft met name vreemdetalendidactiek.
E-mail: aelmajidi@lmc-vo.nl

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Vreemdetalendidactiek aan de Universiteit Utrecht, en lector Meertaligheid en Onderwijs aan de Hogeschool Utrecht. Hij geeft onderwijs aan de lerarenopleidingen vreemde talen, en begeleidt promotieonderzoek van talendocenten en lerarenopleiders.
E-mail: r.degraaff@uu.nl

DANIËL JANSSEN is universitair hoofddocent Communicatie en informatiewetenschappen aan de Universiteit Utrecht. In zijn onderwijs en onderzoek richt hij zich op schrijfprocessen, mediagebruik en communicatie in zakelijke contexten in het bijzonder bij crisiscommunicatie.
E-mail: d.m.l.janssen@uu.nl

De rol van meertalige kennis en taalbewustzijn bij het leren van Engels als vreemde taal

ELENA TRIBUSHININA, ANNA RIJKERS-BARANOVA & ELMA BLOM

Meertaligheid en taalbewustzijn staan centraal in de nieuwe curriculumvoorstellen voor Engels/Moderne vreemde talen van curriculum.nu. Dit onderzoek gaat in op twee onderliggende aannames van het voorgestelde curriculum: (1) Zowel kennis van het Nederlands als kennis van de thuistalen draagt bij aan het leren van vreemde talen omdat kinderen al hun talenkennis kunnen benutten bij het leren van nieuwe talen; (2) Taalbewustzijn speelt een positieve rol bij het leren van vreemde talen. De studie is uitgevoerd onder Russisch-Nederlandse tweetalige kinderen in de leeftijd tussen 11 en 15 jaar. De resultaten laten zien dat alleen het taalniveau in het Nederlands voorspellend is voor het niveau van het Engels; er is geen significante relatie gevonden tussen Russische en Engelse scores op het gebied van woordenschat en grammatica. De relatie tussen Nederlands en Engels wordt niet verklaard door het niveau van taalbewustzijn, maar taalbewustzijn is wél voorspellend voor de Engelse taalvaardigheid, wat het belang van taalbewustzijn bij het leren van vreemde talen onderstreept.

In de voorstellen voor het nieuwe curriculum van het leergebied Engels/Moderne vreemde

talen staan meertaligheid en taalbewustzijn van de leerlingen centraal. Een kernelement van curriculum.nu is dat er meer expliciete aandacht moet zijn voor meertalige competenties van de leerlingen, zodat ze hun culturele identiteiten kunnen ontwikkelen en hun reeds aanwezige talenkennis actief kunnen inzetten bij het leren van nieuwe talen. Daarnaast zou taalbewustzijn onderdeel moeten worden van taalonderwijs: de leerlingen moeten worden gestimuleerd om te ontdekken hoe talen werken en te reflecteren op de overeenkomsten en verschillen tussen talen.

In de wetenschappelijke literatuur is genoeg evidentie dat taalbewustzijn een belangrijke rol speelt bij het leren van vreemde talen en dat meertaligheid bijdraagt aan de ontwikkeling van taalbewustzijn (Bialystok, 1988; Jessner, 2006; Lasagabaser 2001). Door van jongs af aan hun talen te vergelijken ontwikkelen tweetalige kinderen meer kennis over taal in het algemeen en meer inzicht in taalstructuur. Het is echter nog niet duidelijk welke rol het niveau van de schooltaal en de beheersing van de thuistaal spelen bij het leren van vreemde talen, omdat er maar weinig onderzoek is gedaan naar de relatie tussen de taalvaardigheid in beide talen van

het kind en zijn/haar prestaties bij het leren van vreemde talen op school. Er wordt relatief vaak gekeken naar de taalvaardigheid in de schooltaal (bv. Nederlands) en in een vreemde taal (bv. Engels) (Malcuş e.a., 2015; Van Gelderen e.a., 2003). Maar de bijdrage van het niveau van de thuistaal (bv. Turks of Arabisch) wordt minder vaak meegenomen in de analyses (Hopp e.a., 2019; Lasagabaster, 2000).

De resultaten van de onderzoeken waarin de relatie tussen taalvaardigheid in de eerste talen van een meertalig kind en de beheersing van het Engels als vreemde taal wél wordt onderzocht, zijn tegenstrijdig. Aan de ene kant stelt Cummins (2000) in zijn *Threshold Hypothesis*¹ dat alleen kinderen die hun eerste talen goed genoeg beheersen baat zullen hebben van hun tweetaligheid bij het leren van nieuwe talen. Deze theorie wordt ondersteund door bijvoorbeeld het onderzoek van Rauch, Naumann en Jude (2011), dat laat zien dat Turks-Duitse kinderen die de thuistaal (Turks) goed beheersen betere resultaten behalen in het leren van Engels op school. Dit voordeel wordt verklaard door een beter ontwikkeld taalbewustzijn.

Aan de andere kant blijkt uit twee recente grootschalige onderzoeken in Duitsland dat taalvaardigheid in de schooltaal (Duits) voorspellend is voor het niveau van Engels als vreemde taal, terwijl taalvaardigheid in de thuistaal (Russisch of Turks) niet of nauwelijks gerelateerd is aan prestaties in het Engels (Edele, Kempert & Schotte, 2018; Lorenz, Rahbari, Schackow & Siemund, 2020). Een mogelijke verklaring is dat leerlingen meer baat hebben bij de kennis van een typologisch verwante Germaanse taal (Duits) dan een Slavische taal (Russisch) of een niet-Indo-Europese taal (Turks), omdat Duits en Engels meer overeenkomsten vertonen in zowel woordenschat als grammatica (Odlin, 1989; Rothman, 2011).

Met dit onderzoek willen we bijdragen aan

de literatuur over meertaligheid en het leren van Engels op school, door het verband te onderzoeken tussen taalvaardigheid in het Engels en het niveau van de beheersing van de schooltaal én de thuistaal in een groep tweetalig Russisch-Nederlandse kinderen die in Nederland opgroeien en thuis Russisch spreken. Daarnaast onderzoeken we de relatie tussen taalbewustzijn en beheersing van het Engels.

Onderzoeksvragen en hypotheses

In dit onderzoek richten we ons op de volgende vragen:

1. Is het niveau van de schooltaal (Nederlands) en/of de thuistaal (Russisch) voorspellend voor de Engelse taalvaardigheid?
2. Wat is de relatie tussen taalbewustzijn en het niveau van het Engels?
3. In het geval dat er significante cross-talige relaties worden gevonden (Nederlands-Engels en/of Russisch-Engels), zijn deze relaties direct of verlopen ze via taalbewustzijn (met andere woorden: is er sprake van mediatie, zie figuur 1)?

We verwachten dat taalvaardigheid in het Nederlands een sterkere voorspeller van de Engelse taalvaardigheid zal zijn dan het niveau van het Russisch, omdat Nederlands en Engels verwante Germaanse talen zijn terwijl Russisch tot de Slavische taalfamilie behoort (vgl. Edele e.a., 2018; Lorenz e.a., 2020). We verwachten een positieve relatie tussen taalbewustzijn en woordenschat- en grammaticascores in het Engels (Lasagabaster, 2001). Het is ook mogelijk dat de relatie tussen Nederlands/Russisch aan de ene kant en Engels aan de andere kant verklaard wordt door taalbewustzijn (Rauch e.a., 2011). Deze hypothese houdt in dat een hoger niveau van het Nederlands/Russisch gerelateerd is aan een beter ontwikkeld taalbewustzijn, en dat taalbewustzijn op zijn

beurt bijdraagt aan betere taalvaardigheid in het Engels (figuur 1).

Methode

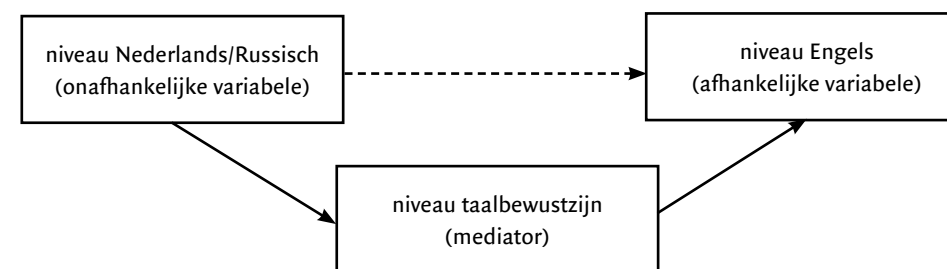
Deelnemers

Aan dit onderzoek hebben 29 Russisch-Nederlandse kinderen (15 meisjes en 14 jongens) deelgenomen. De deelnemers zijn gewonnen via Russische weekendscholen in Amersfoort, Utrecht, Hilversum en Den Haag. De leeftijd van de participanten varieerde tussen 11 en 15 jaar (gemiddelde leeftijd: 13 jaar). Alle participanten hadden een Russischtalige moeder en leerden Russisch vanaf de geboorte. Een aantal participanten had een Russischtalige vader (n=13) en een aantal had een Nederlandstalige vader (n=16). De meeste moeders (n=21) spraken alleen Russisch met hun kinderen, 8 moeders gebruikten zowel Russisch als Nederlands in gesprekken met de kinderen. De kinderen spraken Russisch (n=19) of een combinatie van Russisch en Nederlands (n=10) met de moeder. De vaders en de kinderen spraken Russisch (n=12), Nederlands (n=14) of beide talen (n=3) met elkaar. 22 participanten hadden broertjes en/of zusjes met wie ze Russisch (n=8), Nederlands (n=3) of beide talen (n=11) spraken. Vaders en moeders spraken onderling Russisch (n=12), Nederlands (n=5), Engels (n=2) of een combinatie van Russisch

en Nederlands (n=10).

20 Participanten zijn in Nederland geboren, 9 kinderen zijn geboren in een Russischtalig land. Sommige kinderen begonnen met de verwerving van het Nederlands vanaf hun geboorte (n=19), 5 kinderen kwamen in aanraking met het Nederlands tussen de leeftijd van 1 jaar en 4 jaar, en voor 5 kinderen begon de verwerving van het Nederlands tussen de leeftijd van 4 en 7 jaar. De meeste deelnemers (n=25) zijn vroeger naar een kinderdagverblijf geweest, 21 daarvan naar een Nederlandstalige crèche en 4 naar een Russischtalige crèche (in Rusland). 9 participanten hadden een oppas die Russisch (n=5), Nederlands (n=2) of beide talen (n=2) met het kind sprak. Alle deelnemers hadden regelmatig contact met het Nederlands, de meesten hadden ook regelmatig contact met het Russisch (n=27). Volgens de ouder-vragenlijsten (zie hieronder) gebruikten de deelnemers het Russisch gemiddeld 37 uur per week.

Alle deelnemers woonden in Nederland en gingen naar een reguliere Nederlandse school: 10 naar de basisschool en 19 naar de middelbare school. Alle kinderen leerden Engels als vreemde taal op school, maar hadden ook ervaring met Engels buiten school, bijvoorbeeld door Engelstalige tv-programma's, internet en sociale media (gemiddeld 1,3 uur op een schooldag en 1,7 uur in het weekend). De meeste participanten (n=22)



Figuur 1. Het mediatiemodel (vgl. Rauch e.a., 2011)

gingen ook naar de Russische weekendschool waar ze één ochtend per week (zaterdag of zondag) les kregen in de Russische taal en cultuur.²

Meetinstrumenten

Taalvaardigheid wordt in dit onderzoek geoperationaliseerd als receptieve woordenschat en grammaticale competentie. In alle drie de talen hebben we parallelle versies van dezelfde meetinstrumenten gebruikt.

RECEPTIEVE WOORDENSCHAT (PPVT)

De receptieve woordenschat werd gemeten met de *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)*. Voor het Nederlands en Engels zijn respectievelijk de PPVT-III-NL (Schlichting, 2005) en PPVT-IV Form B (Dunn & Dunn, 2007) gebruikt. Omdat er geen Russische versie van PPVT bestaat, hebben we de Engelse versie (PPVT-IV, Form A) vertaald naar het Russisch. De kinderen kregen telkens vier plaatjes te zien en ze moesten het plaatje aanwijzen dat hoorde bij het woord dat ter plekke door de onderzoeker werd uitgesproken.

PPVT is ingedeeld in sets van 12 woorden. De afname begon met de zogenaamde ‘startset’ die bepaald wordt door de leeftijd van het kind. Kinderen van 9 jaar oud beginnen bijvoorbeeld met set 9 en slaan de eerste acht sets over. De afname stopte zodra de participant de ‘afbrekset’ had bereikt. Een afbrekset is een set waarin een kind de meeste woorden niet kent. Conform de instructie hebben we de grens van 8 fouten aangehouden voor de Engelse/Russische versie en 9 fouten voor de Nederlandse versie. In de analyses werden de ruwe scores gebruikt; deze scores zijn berekend door het totaal aantal fouten af te trekken van het nummer van het afbrekitem.

ZINSHERHALING (SRT)

Grammaticale vaardigheden werden onderzocht met de *Litmus Sentence Repetition Task (SRT)*, ontwikkeld in het kader van de

Europese COST Action ISO804 *Language Assessment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment*³. Een voordeel van dit instrument is dat er parallelle versies bestaan in een aantal talen, waaronder Engels, Nederlands en Russisch. De test werd afgenomen door middel van een computerspel waarin de participanten 30 zinnen mondeling moesten herhalen (bv. *The bee that the man swallowed had hurt him*). De test is zo opgezet dat een kind de zin eerst moet verwerken op het niveau van de grammaticale en semantische structuur om deze te kunnen herhalen (Klem e.a., 2014; Marinis & Armon-Lotem, 2015; Polišenská, Chiat & Roy, 2014). Er werd 1 punt toegekend als de zin geen grammaticale fouten bevatte; bij zinnen met één of meer grammaticale fouten werden 0 punten toegekend (maximumscore=30).

METATALIG BEWUSTZIJN (MTB-TEST)

We hebben een test van taalbewustzijn ontwikkeld speciaal voor dit onderzoek. Een veelgebruikte methode om taalbewustzijn te meten is een taak waarin deelnemers eerst voorbeeldzinnen krijgen in een onbekende vreemde taal en op basis van deze voorbeelden regels moeten afleiden en op nieuwe zinnen toepassen (bv. Ter Kuile e.a., 2010). We hebben om meerdere redenen gekozen voor een test in het Fins. Ten eerste is Fins typologisch verschillend van Nederlands, Engels en Russisch. Ten tweede kennen de morfologische regels van het Fins nauwelijks uitzonderingen en zijn deze regels transparant waardoor ze voor iemand die het Fins niet kent, in principe afleidbaar zijn op grond van een aantal voorbeelden.

De participanten kregen één voorbeeld te zien waaruit ze de verbuiging van het Finse woord *Saksa* ‘Duitsland’ konden afleiden: *Saksalainen* ‘Duitsler’, *sakaa* ‘Duits’, *Saksasta* ‘uit Duitsland’, *Saksaan* ‘naar Duitsland’, *Saksassa* ‘in Duitsland’. In de testfase kregen de participanten een woordenlijst (bv. *Ranska*

‘Frankrijk’, *asuu* ‘woont’) en 10 zinnen waarin ze de woorden tussen haakjes in de juiste vorm moesten zetten zoals in *Ranskalainen asuu (Ranska)*. Elke correcte zin kreeg 1 punt (max=10).

OUDEVRAGENLIJST

Informatie over de taalachtergrond van de kinderen en taalgebruik thuis is verzameld met een ouder vragenlijst ontwikkeld op basis van de *Questionnaire for Parents of Bilingual Children*, een veelgebruikt instrument in het onderzoek naar meertalige ontwikkeling (Tuller, 2015). De ouders moesten aangeven vanaf welke leeftijd het kind was blootgesteld aan het Nederlands, Russisch en Engels, hoeveel uur per dag het kind deze talen hoorde/gebruikte, welke talen er thuis werden gesproken, met wie, enzovoort. Er is veel evidentie dat ouder vragenlijsten betrouwbare instrumenten zijn om taalaanbod in kaart te brengen (bv. De Cat e.a., 2020; Paradis, Schneider & Sorenson Duncan, 2013).

Aangezien hoeveelheid en duur van blootstelling aan het Engels belangrijke voorspelers zijn van Engelse taalvaardigheid (Artieda, Roquet & Nicolás-Conesa, 2020), hebben we op basis van de vragenlijst twee maten berekend die we in onze statistische analyses hebben gebruikt:

- Blootstellingsduur: leeftijd ten tijde van het onderzoek minus de leeftijd waarop de participant regelmatig aanbod in het Engels begon te krijgen (op school of elders);
- Hoeveelheid wekelijkse blootstelling aan de Engelse taal (bijvoorbeeld via Engelstalige muziek, tv-programma's, Netflix, YouTube, internet en sociale media): dagelijks aantal uren Engels op een gemiddelde doorweekse dag x 5 + dagelijks aantal uren Engels op een gemiddelde weekenddag x 2.

Afnameprocedure

De tests zijn in het voorjaar van 2018 afgenomen door de tweede auteur. De participanten

waren niet bekend met de onderzoeker. Alle deelnemers hebben meegedaan aan drie individuele testsessies, één sessie per taal, in een gerandomiseerde volgorde. Sommige sessies zijn afgenomen op een Russische school en sommige bij participanten thuis. In een van de drie sessies werd ook de MTB-test (schriftelijk) afgenomen. De taaltestsessies duurden gemiddeld 30-40 minuten en de afname van de MTB-test nam ongeveer 10-20 minuten in beslag. De ouders vulden de ouder vragenlijst in, terwijl de kinderen bezig waren met de taaltests.

Data-analyse

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van multilevel lineaire regressieanalyses die uitgevoerd zijn met behulp van het *lmerTest*-pakket in R (Kuznetsova, Brockhoff & Christensen, 2017). Omdat een deel van de participanten basisschoolleerlingen waren, hebben we Schooltype (primaire onderwijs; voortgezet onderwijs) opgenomen als random factor in de modellen. We hebben gebruik gemaakt van de *step*-methode in het *lmerTest*-pakket. In deze methode wordt eerst een maximaal mogelijk model gecreëerd, met alle theoretisch relevante voorspelers erin (in ons geval: schooltype; Nederlandse score; Russische score; hoeveelheid blootstelling; duur blootstelling). Daarna worden de interacties getoetst. Bij een significante interactie worden de relevante predictoren behouden in het model, zelfs als de hoofdeffecten niet significant zijn. Vervolgens worden alle niet-significante voorspelers één voor één verwijderd uit het model; de volgorde van eliminatie wordt bepaald door de grootte van de *p*-waarde. Bij deze methode is een optimaal model het model met alleen de significante voorspelers (en eventueel voorspelers die bijdragen aan een significante interactie). In Stap 1 wordt het random deel van het model gereduceerd en in Stap 2 het deel met de hoofdeffecten (voor een gedetailleerde

beschrijving van de procedure zie Kuznetsova e.a., 2017: 8–9). Omdat Engels onderwijs op middelbare scholen anders is (bv. meer expliciete grammatica-instructie en meer lessen) dan Engelse lessen in het basisonderwijs, hebben we factor Schooltype (po; vo) altijd als random effect opgenomen in het model om recht te doen aan de structuur van de data, zelfs als uit de step-procedure bleek dat het model met Schooltype niet beter was dan het model zonder Schooltype (Barr e.a., 2013). De mediërende rol van het taalbewustzijn (zie figuur 1) is onderzocht door middel van een causale mediatie-analyse (Tingley e.a., 2014).

Resultaten

Uit tabel 1 blijkt dat de grammatica-scores (SRT) in het Engels lager zijn dan de respectievelijke scores in de eerste twee talen van de kinderen (Russisch en Nederlands). Op basis van de SRT-scores in het Russisch en in het Nederlands, lijkt deze groep gebalanceerd tweetalig te zijn. Op de receptieve woordenschat scoren de kinderen opvallend hoog in het Russisch en opvallend laag in het Nederlands. Mogelijk komt het door de

verschillen in de versies van PPVT die we hebben gebruikt; hier komen we in de discussie op terug. In alle drie de talen zijn er grote verschillen tussen kinderen en dus genoeg variatie om betrouwbare analyses te doen. Uit de range van de taalbewustzijnscores blijkt ook dat er grote individuele verschillen zijn in metatalig bewustzijn: sommige participanten hadden geen enkele opgave goed en anderen hebben een maximale score (10) behaald.

Om onze eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, hebben we getoetst of de Engelse woordenschat (PPVT) en zinsheralingsscore (SRT) voorspeld worden door de respectievelijke scores in het Nederlands en in het Russisch. In deze analyses hebben we ook gecontroleerd voor hoeveelheid en duur van blootstelling aan het Engels. Zoals hierboven beschreven, hebben we gebruik gemaakt van de step-methode in het lmer-Test-pakket waarbij alle variabelen in het model worden opgenomen (Nederlandse score; Russische score; hoeveelheid blootstelling; duur blootstelling) en alle niet-significante voorspellers automatisch worden geëlimineerd (Kuznetsova e.a., 2017).

De resultaten van de optimale modellen zijn weergegeven in tabel 2. De Russische

	Gemiddelde	SD	Range
PPVT Nederlands	140,1	13,3	119–165
PPVT Russisch	192,9	24,2	130–221
PPVT Engels	154,7	17,6	122–185
Litmus-SRT Nederlands	26,4	4,2	16–30
Litmus-SRT Russisch	27,4	5,6	8–30
Litmus-SRT Engels	15,0	10,8	0–30
MTB-test	6,0	3,2	0–10

Tabel 1. Gemiddelde scores en standaarddeviaties op de taaltests en de MTB-test

scores waren geen significante voorspellers van de Engelse scores. Het optimale model voor de Engelse woordenschat (PPVT) was het model met alleen de Nederlandse woordenschat-scores als significante voorspeller: hoe groter de Nederlandse woordenschat, hoe groter de Engelse woordenschat. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β) laat zien dat de Nederlandse woordenschat een sterke voorspeller was van de Engelse woordenschat. Het optimale model voor de Engelse grammatica (SRT) was het model met de blootstellingsduur en de Nederlandse grammaticascores. De kinderen die vanaf een jongere leeftijd aan het Engels waren blootgesteld, haalden hogere scores op de Engelse SRT-taak, en leerlingen met de hogere Nederlandse grammaticascores hadden ook hogere Engelse grammaticascores. Deze twee predictoren samen verklaren 75% van de variantie.⁴

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, hebben we eerst getoetst of de Engelse scores konden worden voorspeld door de scores op de test voor taalbewustzijn. Dat bleek inderdaad het geval te zijn voor zowel woordenschat als grammatica: hoe hoger de scores op de test voor taalbewustzijn, hoe groter de Engelse woordenschat ($B_{PPVT} = 1,90$, $SE_{PPVT} = 0,73$, $\beta_{PPVT} = 0,42$, $t_{PPVT} = 2,60$, $p_{PPVT} = 0,02$) en hoe beter de Engelse grammaticascores ($B_{SRT} = 1,66$, $SE_{SRT} = 0,49$, $\beta_{SRT} = 0,54$, $t_{SRT} = 3,35$, p_{SRT}

= 0,002). Aan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β) is te zien dat deze relatie sterk was voor grammatica en matig voor woordenschat.

Om te onderzoeken of de relatie tussen Nederlands en Engels verklaard wordt door taalbewustzijn, hebben we een causale mediatie-analyse uitgevoerd. Dit betekent dat we hebben onderzocht of een hoger niveau van het Nederlands bijdraagt aan beter taalbewustzijn, en taalbewustzijn op zijn beurt bijdraagt aan het niveau van het Engels (zoals in figuur 1 is weergegeven). Uit de analyse kwam naar voren dat er geen significant mediatie-effect van metatalig bewustzijn was op de relatie tussen de Nederlandse en de Engelse PPVT-scores (ACME = 0,08, $p = 0,26$) en SRT-scores (ACME = 0,33, $p = 0,052$). Zowel het niveau van taalbewustzijn als het niveau van het Nederlands was voorspellend voor de Engelse taalvaardigheid, maar onafhankelijk van elkaar.

Discussie

Zoals verwacht tonen de resultaten van het huidige onderzoek aan dat taalvaardigheid in het Nederlands, maar niet in het Russisch, voorspellend is voor het taalvaardigheidsniveau in het Engels. Het ligt voor de hand dat typologische verwantschap tussen het Nederlands en het Engels dit resultaat

Model	Voorspellers	B	SE B	β	t	p
Engelse woordenschat	Nederlandse woordenschat	0,74	0,19	0,73	3,79	< 0,001
Engelse grammatica ¹	Nederlandse grammatica	0,97	0,28	0,41	3,44	0,002
	Blootstellingsduur Engels	2,00	0,38	0,61	5,32	< 0,001

Tabel 2. Coëfficiënten van de optimale modellen

verklaart (Edele e.a., 2018; Lorenz e.a., 2020; Rothman, 2011). Taalkennis lijkt makkelijker overdraagbaar tussen twee West-Germaanse talen dan tussen een Slavische en een West-Germaanse taal.

Ook de hypothese dat het niveau van taalbewustzijn positief gecorreleerd zou zijn met de prestaties in het Engels is bevestigd: taalbewustzijn bleek een goede voorspeller te zijn van de Engelse woordenschat en grammaticakennis. Het ontwikkelen van taalbewustzijn staat centraal in de nieuwe curriculumvoorstellen. De resultaten van ons onderzoek ondersteunen het idee dat dit een veelbelovende aanpak is om het leren van vreemde talen te bevorderen.

Onze laatste hypothese was dat de cross-talige relaties verklaard zouden kunnen worden door het metatallyg bewustzijn. Deze verwachting wordt echter niet ondersteund door de resultaten. Zowel taalbewustzijn als Nederlandse taalvaardigheid bleken goede voorspellers te zijn van het niveau van het Engels, maar onafhankelijk van elkaar. Het is mogelijk dat de mediërende rol van metatallyg bewustzijn die in eerder onderzoek is gevonden (Rauch e.a., 2011) meer gerelateerd is aan specifiek *geletterdheid* in de thuistaal, en niet zo zeer aan de algemene (mondelijke) taalvaardigheid zoals gemeten in het huidige onderzoek. Door lezen en schrijven in de thuistaal krijgen tweetalige kinderen meer inzicht in de verschillen en overeenkomsten tussen hun taalsystemen, wat bevorderend is voor de ontwikkeling van taalbewustzijn. Het onderzoek van Swain en Lapkin (1991) wijst uit dat zowel *geletterdheid* in de thuistaal als typologische verwantschap tussen de thuistaal en de doeltaal (Frans) een rol speelt in het leren van Frans, maar het effect van *geletterdheid* is groter. In ons onderzoek konden we de *geletterdheid* van de participanten in de thuistaal niet meenemen als een verklarende variabele omdat de steekproef te klein was en niet vol-

doende variatie vertoonde in dit opzicht.

De resultaten van ons onderzoek laten zien dat kennis van het Nederlands een goede basis biedt voor het leren van Engels. Een van de uitgangspunten van *curriculum.nu* is echter dat niet alleen het Nederlands maar ook de thuistalen van de kinderen moeten worden ondersteund, zodat de leerlingen hun algehele talenkennis actief kunnen inzetten bij het leren van nieuwe talen op school. In ons onderzoek was echter alleen kennis van het Nederlands een significante voorspeller van de taalvaardigheid in het Engels.

Het is echter mogelijk dat kennis van het Russisch wel degelijk bijdraagt aan de ontwikkeling van het Engels, maar dat onze steekproef te klein was om een verband vast te stellen. Wij raden aan om dit onderzoek te herhalen met een grotere steekproef, waarmee het ook mogelijk zou zijn om bijvoorbeeld de rol van *geletterdheid*, of het verschil tussen kinderen die wél en niet naar een Russische weekendschool gaan, te onderzoeken. Een grotere steekproef is ook belangrijk omdat de resultaten van de regressieanalyses betrouwbaarder en robuuster zijn bij een grotere steekproef. Voor sterke effecten (zoals de relatie tussen het Nederlands en het Engels) is een steekproef rond de 30 voldoende, maar bij zwakkere effecten wordt (bij vier voorspelers) een steekproef van ca. 600 deelnemers aangeraden. (Green, 1991). Ondanks het feit dat regressieanalyses met een kleine steekproef zoals de onze minder betrouwbaar zijn, is het niet waarschijnlijk dat er geheel andere patronen uitkomen bij een vervolgonderzoek met een andere/grotere steekproef. Boz (2019) heeft precies dezelfde patronen gevonden bij een replicatie van dit onderzoek met Nederlands-Turkse leerlingen. Onze resultaten komen ook overeen met de bevindingen uit eerdere grootschalige onderzoeken die aantonen dat alleen kennis van de Germaanse schooltaal (Duits) en niet van een niet-Germaanse thuistaal (Russisch, Turks) een sterke

voorspeller is van de Engelse taalvaardigheid (Edele e.a., 2018; Lorenz e.a., 2020).

Het is ook mogelijk dat onze meetinstrumenten niet optimaal waren. Hoewel de Russische versie van de SRT al meermaals succesvol is gebruikt in eerder onderzoek met tweetalige kinderen en een goede maat blijkt te zijn voor Russische grammaticakennis (bv. Janssen, 2016), is de test mogelijk niet specifiek genoeg om een positieve relatie tussen Engels en Russisch vast te stellen. Het onderzoek van Westergaard, Mitrofanova, Mykhaylyk en Rodina (2017) laat bijvoorbeeld zien dat tweetalige Russisch-Noorse kinderen voorsprong hebben op hun eentalige Noorse leeftijdsgenoten bij het leren van bijwoordplaatsing in het Engels. In het Russisch, zoals in het Engels, staan bijwoorden van frequentie voor het werkwoord (*Mary always bakes cakes*) terwijl ze in het Noors, net als in het Nederlands, na het werkwoord staan. Op het gebied van woordenschat delen Nederlands en Engels veel cognaten, maar er zijn ook Engelse woorden die cognaat zijn met het Russisch, maar niet met het Nederlands (zoals *aeroport-airport* en *ofis-office*). Taaltests die meer gericht zijn op dergelijke specifieke typologische overeenkomsten en verschillen zouden meer inzicht kunnen geven in de relatie tussen thuistalen en vreemde talen.

Een andere methodologische tekortkoming van dit onderzoek is dat we de Engelse PPVT hebben afgenomen volgens de procedure die voor Engelstalige kinderen is bedoeld (instap per leeftijdscategorie). Deze procedure gaat ervan uit dat van een Engelstalig kind van bijvoorbeeld 12 jaar kan worden aangenomen dat het de simpele woorden uit de eerdere sets (zoals *barn* en *hopping*) al kent. Achteraf gezien was deze methodologische keuze wellicht niet zo goed omdat leerders van het Engels als tweede/vreemde taal moeilijker woorden zoals *greeting* and *tropical* wellicht al kennen, terwijl ze sommige woorden uit de 'makkelijke' sets die met name in een

natuurlijke (thuis)setting worden gebruikt mogelijk niet kennen. In de hogere sets zitten ook meer cognaten van het Nederlands, wat de hogere sets mogelijk gemakkelijker maakt voor Nederlandstalige kinderen (vgl. 5/12 cognaten in set 1 versus 9/12 cognaten in set 10).

Het is opvallend dat de Engelse PPVT-scores hoger zijn dan de Nederlandse. Een mogelijke verklaring is dat de Engelse versie van PPVT gemakkelijker is, wat bevestigd wordt door hogere scores in het Russisch waarvoor we een adaptatie hebben ontwikkeld op basis van de Engelse PPVT (Form A). In dit opzicht lijken de SRT-scores een beter beeld te geven van de verschillen in taalvaardigheid (vergelijkbare scores in het Russisch en Nederlands en lagere scores in het Engels). We raden aan om in het vervolgonderzoek een aangepaste procedure te gebruiken voor de PPVT in het Engels die meer gericht is op tweedetaalleerders, bijvoorbeeld door alle items in een beperkt aantal sets af te nemen bij alle participanten (vgl. Leona e.a., 2021).

De conclusies van dit onderzoek worden echter niet ondermijnd door deze methodologische verschillen omdat we geen groepen (of talen) met elkaar vergelijken, maar alleen de scores binnen een kind aan elkaar relateren: hoe hoger de Nederlandse scores, hoe hoger de Engelse scores, ongeacht de verschillen in meetinstrumenten.

Conclusies en aanbevelingen

Dit onderzoek heeft aangetoond dat een goede basis in het Nederlands belangrijk is voor het leren van Engels door tweetalige kinderen. Kennis van een thuistaal die typologisch minder verwant is aan het Engels speelt een minder grote rol. Taalbewustzijn van de leerlingen is een belangrijke voorspeller van de Engelse grammatica en woordenschat. We raden aan om de ontwikkeling van

taalbewustzijn verder te stimuleren in het onderwijs door leerlingen hun talen te laten vergelijken en te reflecteren op de verschillen en overeenkomsten in taalstructuren.

Ondanks het feit dat we geen significante relatie hebben gevonden tussen Russisch en Engels, willen wij er toch voor pleiten dat de ontwikkeling van de thuistalen actief wordt gestimuleerd in het onderwijs, zelfs als de kennis van een typologisch minder verwante taal niet of minder actief bijdraagt aan het leren van vreemde talen (door beperkte positieve transfer van taalkennis). Waardering voor en erkenning van de thuistalen zijn essentieel voor de culturele identiteit en zelfvertrouwen van de leerlingen (Ağırdağ, Jordens & Van Houtte, 2014). Bovendien leidt een gebalanceerde tweetalige ontwikkeling tot een beter ontwikkeld taalbewustzijn (Bialystok, 1988; Jessner, 2006; Lasagabaster 2001), en taalbewustzijn is bevorderend voor het leren van vreemde talen.

NOTEN

1. Deze hypothese is anders dan de Linguistic Threshold Hypothesis (Alderson, 1994; Clarke, 1980) die stelt dat een bepaald niveau van taalvaardigheid in een tweede taal moet worden bereikt vóór leerlingen de leesstrategieën uit hun eerste taal kunnen inzetten in de tweede/vreemde taal (zie Cummins, 2000: 195-198 voor de bespreking van de verschillen tussen deze twee theorieën).
2. Bijna iedere grote stad in Nederland heeft één of meerdere Russische scholen waar kinderen op zaterdag- of zondagochtend (soms ook woensdagmiddag) les krijgen in Russische taal, literatuur en cultuur. Op sommige scholen worden ook andere vakken in het Russisch aangeboden (bijvoorbeeld wiskunde) zodat de kinderen ook vaktaal in het Russisch kunnen ontwikkelen. Klassen zijn ingedeeld naar leeftijd en niet naar het niveau van het Russisch.

Volgens het Russische systeem gaan de kinderen naar school als ze 7 jaar oud zijn, maar een aantal scholen heeft ook een voorschool. Bij sommige scholen is het mogelijk om eindexamen Russisch te doen.

- 3 Voor meer informatie zie <https://www.bisli.org/sentence-repetition>
- 4 Het model met blootstelling Engels past beter bij de data en verklaart 25% meer variantie dan het model met alleen Nederlandse grammatica ($\Delta AIC = 19,7$, $\Delta R^2 = 0,25$ $\chi^2(1) = 21,7$, $p < 0,001$).
- 5 De bèta's geven informatie over de bijdrage van de individuele voorspellers in het gehele model. Het effect van een voorspeller moet worden geïnterpreteerd in het licht van het hele model omdat de effecten van de andere voorspellers zijn meegewogen in een significant effect. Dat geldt zowel voor het effect van de Nederlandse grammatica als voor blootstelling Engels.

LITERATUUR

- Ağırdağ, O., Jordens, K., & Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian primary schools: Teacher beliefs versus effective consequences. *Bilig*, 70, 7–28.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. In J.C. Alderson & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1–25). Longman.
- Artieda, G., Roquet, H., & Nicolás-Conesa, F. (2020) The impact of age and exposure on EFL achievement in two learning contexts: Formal instruction and formal instruction + content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 449–472.
- Barr, D.J., Levy, R., Scheepers, C., & Tily, H.J. (2013). Random effects structure for confirmatory hypothesis testing: Keep it maximal. *Journal of Memory and Language*, 68(3), 255–278.

- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560–567.
- Boz, B. (2019). Why do some bilinguals have an L3 learning advantage and others don't? A study on Turkish-Dutch English learners. Unpublished BA thesis, Utrecht University.
- Cat, C. de, Kaščélan, D., Serratrice, L., Unsworth, S., Prevost, P., Tuller, L., & Gusnanto, A. (2020, October 23). Quantifying bilingual experience. Retrieved from osf.io/gb9m7.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64, 203–209.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children at the crossfire. Multilingual Matters.*
- Dunn, M., & Dunn, L.M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test-4*. Circle Pines, MN: AGS.
- Edele, A., Kempert, S., & Schotte, K. (2018). Does competent bilingualism entail advantages for the third language learning of immigrant students? *Learning and Instruction*, 58, 232–244.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A., & Stevenson, M. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modeling approach. *International Journal of Bilingualism*, 7, 7–25.
- Green, S.B. (1991) How many subjects does it take to do a regression analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 26(3), 499–510.
- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T., & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99–110.
- Janssen, B. (2016). *The acquisition of gender and case in Polish and Russian*. Pegasus.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B., Halaas Lyster, S.-A., Gustafsson, J.-E., & Hulme, C. (2014). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science*, 18(1), 146–154.
- Kuile, H. ter, Veldhuis, M., Veen, S. van, & Wicherts, J. (2011). Bilingual education, metalinguistic awareness, and the understanding of an unknown language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2), 233–242.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P.B., & Christensen, R.H. (2017). Imer package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1–26.
- Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 179–197). Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. (2001). The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(5), 310–331.
- Leona, N. L., van Koert, M., van der Molen, M., Rispen, J., Tijms, J., & Snellings, P. (2021). Explaining individual differences in young English language learners' vocabulary knowledge: The role of extramural English exposure and motivation. *System*, 96, [102402]. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102402>.
- Lorenz, E., Rahbari, S., Schackow, U., & Siemund, P. (2020). Does bilingualism correlate with or predict higher proficiency in L3 English? A contrastive study of monolingual and bilingual learners.

- 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,