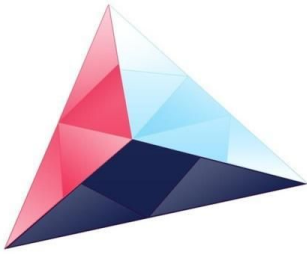


# A Second Soul

## Meertaligheid in 3 mavo

Mariët Witteveen



PLATFORMPRAKTIJKONTWIKKELING.NL

ONDERZOEK IN HET EDUCATIEVE DOMEIN

Citeren als: Witteveen, M. (2019). *A Second Soul. Meertaligheid in 3 mavo*. Op: PlatformPraktijkontwikkeling.NL. Utrecht: WOSO

***In de literatuur over meertaligheid en tweedetaalverwerving is steeds meer aandacht voor het inzetten van de moedertaal in het onderwijs. Hoe zit dat met de haalbaarheid in de praktijk? Welke leerlingen uit 3-mavo van de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen (SSgN) die het vak aardrijkskunde volgen zijn meertalig en wat betekent die meertaligheid voor hen?***

***De SSgN is een school voor voortgezet onderwijs met ongeveer 20% meertalige leerlingen. In de bovenbouw is het leesbegrip van veel van deze leerlingen een punt van zorg. Kan meertaligheid juist niet een pre zijn?***

***Onderzocht is of bij samenwerkend leren de inzet van de moedertaal zinvol kan zijn bij de ontwikkeling van leesbegrip. Echter, door de veelal beperkte beheersing van de moedertaal kon het gebruik daarvan geen onderdeel zijn in de interventie. Wel is duidelijk geworden dat meertaligheid een belangrijk onderdeel vormt van de culturele identiteit van leerlingen en diversiteit binnen de school. Meertaligheid is een 'second soul', de bewustwording hiervan bij docenten is een belangrijke opbrengst van dit onderzoek.***

***In dit artikel laat ik het onderdeel over leesbegrip buiten beschouwing en ga ik in op de meertaligheid binnen het onderzoek.***

# A Second Soul

## Een kleurrijke school

De Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen (SSgN) biedt voortgezet jenaplanonderwijs aan zo'n 1360 leerlingen op de niveaus vwo, havo en mavo. Gesteld kan worden dat de SSgN een kleurrijke school is. De meeste leerlingen hebben de Nederlandse nationaliteit en ongeveer 20% heeft daarbij een andere culturele achtergrond. In de afgelopen twee jaar zijn leerlingen uit onder andere Kenia en Syrië in diverse klassen ingestroomd vanuit de basisschool, het Internationaal Voortgezet Schakelonderwijs (ISK) of rechtstreeks uit landen als Curaçao en Portugal. De SSgN biedt hun standaard Nt2-ondersteuning (Nederlands als tweede taal) bij de overgang naar het voortgezet onderwijs. Mijn functie is docent Nt2/remedial teacher. Om maatwerk te kunnen leveren bij moeilijkheden met begrijpend lezen, spelling en woordenschat begeleid ik leerlingen individueel.

## Zorgen over taal

Op de SSgN uiten de conrector bovenbouw en bovenbouwteamleiders hun zorgen over het zwakke leesbegrip en de kleine woordenschat van vooral meertalige leerlingen. Dit komt vooral aan het licht bij het vak Nederlands, de zaakvakken en exacte vakken. De afgelopen jaren zijn examens steeds taliger geworden, wat speciale vaardigheden en strategieën vereist. Onder de gezakte examenkandidaten bevinden zich veelal meertalige leerlingen. De teamleider van de mavo-afdeling ziet overigens leesvaardigheidsproblemen bij zowel meertalige als niet-meertalige leerlingen.

Docenten aardrijkskunde constateren bij meertalige bovenbouwleerlingen moeilijkheden met lange teksten. Tegelijkertijd erkennen zij hun handelingsverlegenheid met betrekking tot taalonderwijs aan deze leerlingen. Hajer en Meestringa (2015) pleiten voor taalgericht vakonderwijs in alle vakken en schooltypen bij onderwijs aan een talig gemengde groep, met de focus op contextrijk onderwijs vol interactiemogelijkheden en de nodige taalsteun.

## Inzet van de moedertaal

Een in de literatuur veelgenoemde troef als bron voor taalverwerving is inzet van de moedertaal van meertalige leerlingen. Volgens Gibbons (2015) is het van belang dat vooral tijdens het verwervingsproces van een nieuwe taal, de eerste culturele identiteiten en taalidentiteiten van leerlingen niet uit het oog verloren worden. De volgende paragraaf gaat in op wat bekend is over meertaligheid.

## Theorie

### Het begrip meertaligheid

In het onderzoek is gekozen voor de term meertaligheid en meertalige leerlingen op basis van de volgende definitie: meertaligheid wil zeggen dat iemand meer dan één taal beheerst en al dan niet even taalvaardig is in elke taal. De talen zijn simultaan of successief verworven. Simultane taalverwerving betekent dat een kind vanaf zijn geboorte tegelijkertijd twee of meer talen leert. Bij successieve taalverwerving verwerft iemand een tweede taal niet tegelijk met de moedertaal, maar later, bijvoorbeeld bij de verhuizing naar een ander land (Burkhardt Montanari, Aarssen, Bos & Wagenaar, in Laan, 2014, p. 8; Wei, 2000; Roselaar et al., in Laan, 2014, p. 8; Laan, 2014).

### Meertaligheid: probleem of pre?

Leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken, worden bijna altijd geassocieerd met taalproblemen (Pulinx, Agirdag & Van Avermaet, in Van Hengel-van Esch, 2016). Dit kan volgens Hajer, Hanson, Hijlkema en Riteco (2007) leiden tot het *Pygmalioneffect*: als docenten lage verwachtingen van leerlingen hebben en geen beroep doen op de capaciteiten van deze leerlingen, dan komen die lage verwachtingen uit.

Paradowski (2010) zet juist voordelen uiteen van meertaligheid ten opzichte van eentaligheid. Zo is aangetoond dat leerlingen die een vreemde taal leren een helderder bewustzijn en scherpere waarneming van talen hebben. Een vreemde taal leren verhoogt het begrip bij leerlingen hoe taal werkt. Ook wordt hun vaardigheid groter hoe om te gaan met taal, erover na te denken en problemen met taal op te lossen (Cummins, in Paradowski, 2010). Op den

duur ontwikkelen zij een aanzienlijk grotere woordenschat, inclusief die in hun moedertaal (Johnson et al., in Paradowski, 2010). Bovendien hebben zij de vaardigheid ontwikkeld leesstrategieën effectiever toe te passen, vanwege hun ruime ervaring met het leren van twee of meer talen (Nayak et al., in Paradowski, 2010). Struys en Modderman (2015) wijzen op internationale onderzoeken die bevestigen dat meertalige leerlingen door het dagelijks gebruik van taal inzien dat zij verschillende taalsystemen kunnen gebruiken om dezelfde boodschap te communiceren. Daardoor stijgt hun globale taalvaardigheid sneller dan die van eentaligen. Behalve in taalkennis manifesteren voordelen van meertaligheid zich, volgens Cook (in Paradowski, 2010), in cognitieve, sociale of persoonlijke contexten. Wie een extra taal heeft, bezit als het ware een tweede ziel, *a second soul*.

## Identiteit

Gibbons (2015) benadrukt dat geletterdheid in de moedertaal een significant deel van de identiteit is, maar dat deze vaak wordt genegeerd. Hajer, Hanson, Hijlkema en Riteco (2007) onderstrepen dat iemand via de moedertaal de wereld leert ontdekken, relaties aangaat en gevoelens communiceert. Het is cruciaal dat docenten meertalige leerlingen niet afrekenen op hun meertaligheid alsof het als het ware *mindertaligheid* is.

## De invloed van de moedertaal op het leren van een tweede taal

Hajer, Hanson, Hijlkema en Riteco (2007) stellen dat taal een grote rol speelt in het leerproces. In de praktijk is Nederlands de taal waarin wordt geleerd, maar het is mogelijk de talen die leerlingen meebrengen in te zetten. Het gaat erom samen te praten, nieuwe begrippen te verkennen, af te bakenen en uit te diepen vanuit die vreemde talen. Helsloot en Kootstra (2015) zeggen hierover: "Laat elk mens zich ontwikkelen door ook zijn moedertaal, zijn thuistaal, daarbij in te mogen zetten. Een vreemde taal mag in de klas, de eigen taal helpt in de klas, de thuistaal telt in de klas!".

Tweedetaalverwerving kost tijd. Volgens Hajer, Kootstra en Popta (2018) hebben nieuwkomers nog jarenlange ondersteuning nodig alvorens zij via hun tweede taal in staat zijn op hoog niveau vakonderwijs te volgen (Cummins & Early; Short, in Hajer, Kootstra & Popta, 2018, p. 8). De moedertaal van

leerlingen is een belangrijke kennisbron die docenten kunnen inzetten. Het is voor leerlingen onmogelijk de moedertaal 'uit te zetten' bij het leren en gebruiken van een nieuwe taal. Beide talen maken namelijk deel uit van één mentaal cognitief systeem, waarin leren plaatsvindt door nieuwe kennis (nieuwe taal) te verbinden aan bestaande kennis (de moedertaal). De moedertaal zit het leren van een nieuwe taal niet in de weg, integendeel, het kan het juist versterken (Cummins; Cummins & Early; Garcia & Wei; Kootstra, Dijkstra & Starren, in Hajer, Kootstra & Popta, 2018, p. 8).

## Onderzoek

Deze paragraaf behelst de ingezette instrumenten die aantonen welke leerlingen uit drie 3-mavoklassen binnen het vak aardrijkskunde (N=74) meertalig zijn. Door middel van een vragenlijst en interviews is getracht zicht te krijgen op welke talen thuis worden gesproken en de ervaringen daarmee. Het doel is een groep leerlingen te formeren die via interviews nader onderzocht kan worden op hun meertaligheid, met als einddoel na te gaan in hoeverre docenten de moedertalen van leerlingen een plaats kunnen geven in hun lessen. De resultaten van de vragenlijst laten zien welke talen leerlingen thuis spreken, welke overige talen zij spreken of begrijpen en in welke talen leerlingen communiceren op sociale media en van welke talen zij gebruikmaken op Netflix. De klassen zijn genoemd: 3mX, 3mY en 3mZ.

### Resultaten vragenlijst

#### *Talen die thuis gesproken worden*

In klas 3mX (N=25) spreken vijftien leerlingen thuis Nederlands. Negen leerlingen spreken naast het Nederlands respectievelijk: Arabisch & Berbers, Berbers, Indonesisch, Moluks, Schots & Engels, Somalisch, Spaans, Surinaams en Turks & Engels. Bij een leerling is Turks thuis de voertaal. In klas 3mY (N=25) wordt door tien leerlingen Nederlands gesproken. Vijftien spreken behalve Nederlands respectievelijk: Arabisch, Armeens, Amhaars, Frans & Engels, Grieks, Grieks & Albanees, Indonesisch & Duits, Italiaans, Moluks, Nigeriaans & Engels, Papiaments, Somalisch, Spaans, Thais en Turks & Engels.

Klas 3mZ (N=24) telt twintig leerlingen die Nederlands spreken. Vier communiceren thuis in het Nederlands en respectievelijk in het: Afghaans, Arabisch & Engels, Krio en Turks.

### *Overige talen*

Op de vraag *Zijn er nog meer talen die je spreekt of begrijpt? Zo ja, welke?* antwoorden de leerlingen uit 3mX als volgt: Arabisch, Duits, Engels, Frans, Grieks, Spaans en Turks.

Leerlingen uit klas 3mY beheersen ook: Duits, Engels, Frans, Spaans, Russisch en Somalisch. Vreemde talen die leerlingen uit 3mZ spreken en begrijpen zijn: Duits, Engels, Frans, Indonesisch, Japans, Roemeens, Timini en Vlaams.

De taal die het meest genoemd wordt, is Engels door in totaal vijfenveertig van de vierenzeventig leerlingen.

### *Talen op sociale media*

In 3mY communiceren acht van de vijftwintig leerlingen in het Nederlands op sociale media tegenover veertien van de vijftwintig in 3mX en veertien van de vierentwintig in 3mZ. In de combinatie Engels & Nederlands scoort 3mY met veertien keer het hoogst, terwijl 3mX in deze categorie zes leerlingen telt en 3mZ negen. 3mX heeft één leerling die in het Duits & Engels & Nederlands communiceert, één in het Nederlands & Turks en één in het Somalisch & Engels & Nederlands. Eén leerling uit 3mY gebruikt het Armeens & Engels & Nederlands op sociale media.

### *Ondertiteling op Netflix*

In alle drie klassen zetten leerlingen de ondertiteling bij series op Netflix in het Engels of Nederlands, zowel Nederlands als Engels of ze kijken zonder ondertiteling (zowel meertalige als niet-meertalige leerlingen). De ondertiteling in het Nederlands komt het vaakst voor.

## Resultaten interviews

### *Simultane en successieve meertaligheid*

Van de vierenzeventig 3-mavoleerlingen blijken negenentwintig meertalig. Vier van hen willen zelf niet of mogen van hun ouders niet meewerken aan de semigestructureerde interviews. Dit betekent dat het onderzoek uitgaat van het volgende aantal meertalige leerlingen: 3mX (N=8), 3mY (N=14) en 3mZ (N=3). Door de interviews ontstaat duidelijkheid over simultaan verworven talen (talen die vanaf de geboorte verworven zijn) en successief verworven talen (een tweede taal die op latere leeftijd is verworven). Tabel 1 toont de uitkomsten.

Klas	Geboren in Nederland	Geboren in buitenland	Simultane taalverwerving	Successieve taalverwerving
<b>3mX (N= 8)</b>	7	1	6	2
<b>3mY (N=14)</b>	11	3	12	2
<b>3mZ (N= 3)</b>	3	0	3	0
<b>Totaal (N=25)</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	<b>4</b>

Tabel 1 Overzicht achtergronden meertalige leerlingen

**3mX (N=8):** zeven meertalige leerlingen uit 3mX zijn geboren in Nederland en een in Saoedi-Arabië. Zes (van de zeven) kennen een simultane meertalige opvoeding, waarbij het Nederlands een van die talen was. De Turkse leerling is geheel Turks opgevoed. Nederlands leerde hij op de basisschool en thuis spreekt hij nog steeds alleen Turks. Een Somalisch meisje is geboren in Saoedi-Arabië, verhuisd naar Somalië en eentalig opgevoed (Somalisch). Toen ze vijf was, kwam Nederlands als taal erbij.

**3mY (N=14):** elf meertalige leerlingen zijn in Nederland geboren, drie in het buitenland. Een van de drie is in Thailand geboren. Haar Thaise moeder die in Nederland woonde, wilde namelijk in Thailand bevallen, omdat ze Thais beter beheerst dan Nederlands. Een half jaar na de bevalling kwam ze met haar dochter terug naar Nederland.

In totaal hebben twaalf meertaligen een simultaan meertalige opvoeding genoten en twee een successieve. Een van (de successief meertaligen) is Albanees, geboren in Griekenland en sinds haar dertiende in Nederland.

Thuis spreken ze Albanees, Grieks en ook Nederlands. De moedertaal van de andere leerling is Engels. Zij is in Duitsland geboren, verhuisde via Turkije naar Engeland en is sinds de brugklas in Nederland.

**3mZ (N=3):** alle drie meertalige leerlingen zijn in Nederland geboren en simultaan meertalig opgevoed.

*Wat betekent meertaligheid voor deze leerlingen?*

Om direct met de deur in huis te vallen: zeventien van de vijftientig meertalige leerlingen geven aan dat zij de taal of talen van hun ouders niet vloeiend beheersen.

Een leerling kan geen vloeiend Surinaams, hij verstaat het, maar praat meestal terug in het Nederlands. Een Somalische jongen zegt het Somalisch vroeger goed te beheersen, maar omdat hij de taal steeds minder spreekt, vergeet hij veel. Toch voelt hij zich Somalisch. Een Marokkaanse jongen kan een beetje Arabisch. Thuis praat hij vooral Berbers, maar ook die taal beheerst hij niet 'top', zoals hij het omschrijft. Hij legt uit dat wanneer Berbers normaal praten het lijkt alsof ze ruzie hebben, vanwege het hoge volume. De ouders van een leerling spreken Nigeriaans, hij verstaat hen, maar praat terug in het Engels. Een meisje verstaat haar Griekse vader, maar beheerst zelf het Grieks niet vloeiend. Een andere leerling zegt geen Schots accent te hebben, zoals zijn vader en communiceert met hem in het Engels en met zijn moeder in het Nederlands. De leerlingen die in de moedertaal of -talen van hun ouders niet even taalvaardig zijn, beschouwen het Nederlands doorgaans als hun moedertaal.

Het Albanees/Griekse meisje dat vloeiend Nederlands spreekt, heeft in feite drie moedertalen. Wel zegt ze dat men thuis Nederlands spreekt als haar broertje erbij is, omdat hij de andere talen niet verstaat. Nederlands is daardoor haar hoofdtaal geworden. Een andere leerling ziet het Afghaans en Nederlands als haar moedertalen. Op de basisschool was ze een van de weinige buitenlanders, waardoor ze daar geen Afghaans kon spreken. Afghaans schrijven kan ze niet, lezen wel een beetje.

Wat opvalt is het gemak waarmee de leerlingen schakelen tussen veelal een mix van talen. Een leerling spreekt Arabisch als ze geïrriteerd is. Is ze een



beetje in de war, dan zegt ze iets in het Nederlands. Weet ze een woord in het Nederlands niet, dan gaat ze over in het Engels, dat haar beste taal is. Ze zegt dat Arabisch heel ingewikkeld is, omdat een woord verschillende definities heeft. Een jongen spreekt Frans met zijn moeder, Nederlands met zijn vader en Engels met zijn stiefvader. Een meisje vertelt een beetje Papiaments te spreken met haar Arubaanse vader. Wat ze niet weet, zegt ze in het Nederlands. Amhaars, de taal uit Ethiopië, is voor een ander meisje moeilijk te verstaan. Als haar vader snel praat, klinkt het als Chinees voor haar, maar als hij langzaam praat kan ze hem wel volgen. Vroeger sprak haar vader heel gebrekkig Nederlands en was zij degene die hem verbeterde.

Kortom, de leerlingen gaan thuis van de ene taal over naar de andere en van daaruit naar het Nederlands dat op school de boventoon voert.

Met de leerlingen is ook gesproken over culturen en identiteit. Zij zeggen vol trots dat hun identiteit gevormd is door de culturen waarin ze zijn opgegroeid. Door de interviews komen ze ook van elkaar meer te weten over de culturele achtergronden.

Een jongen legt uit dat hij in Nederland als een Algerijn wordt gezien en in Algerije als een Europeaan. Men lacht hem daar uit, omdat hij Arabisch spreekt met een accent. Een jongen voelt zich Afrikaans bij zijn moeder en Nederlands bij zijn vader. Bij een Armeense leerling gebruikt het gezin een mix van Armeens en Russisch. In het Armeens vindt hij sommige dingen grappiger klinken dan in het Nederlands. Hij voelt zich een trotse Armeniër en probeert zoveel mogelijk Armeens te praten om die taal te behouden. Een Turkse leerling is in Duitsland geboren, heeft daarna kort in Turkije gewoond en is opgegroeid in Engeland. Ze voelt zich Engels, omdat ze daar het langst gewoond heeft. Een Somalische zegt dat zij en haar familie in Nederland zijn vanwege de onveiligheid in Somalië. Ze vertelt dat de docent aardrijkskunde laatst vroeg of zij later terug wil. Haar wens is als dokter terug te keren. Niet iedereen is bewust bezig met verschillende culturen of meertaligheid. Voor een leerling die in Nederland geboren is en Krio spreekt – een taal uit Sierra Leone – is meertalig zijn heel gewoon.

Op de vraag of leerlingen het zinvol zouden vinden hun moedertaal, mits ze deze goed beheersen, in de les te mogen spreken, volgt vaak het antwoord dat dit alleen kan als er tenminste nog iemand in de klas zit die

dezelfde vreemde taal spreekt. Dat is nu niet het geval. Bovendien kunnen bijna alle leerlingen prima overleggen in het Nederlands.

## Wat we als docenten leerden

Het meertalige onderdeel van het praktijkgerichte onderzoek toont de diversiteit aan meertalige leerlingen in de onderzochte 3-mavogroep. De leerlingen spreken veel talen en zijn in staat snel te schakelen. Betekent die diversiteit aan talen ook dat ze kunnen worden ingezet in de klas ter ondersteuning van het leren van een tweede taal? De werkelijkheid blijkt veel genuanceerder dan het pleidooi van Helsloot en Kootstra (2015) lijkt. Door de hoeveelheid verschillende talen hebben de leerlingen geen medeleerlingen die dezelfde taal spreken, dus is het niet mogelijk om de eigen taal in te zetten. Zeventien leerlingen geven zelfs aan dat zij zich in hun moedertaal mondeling beperkt en schriftelijk niet of nauwelijks kunnen uitdrukken. Het merendeel beschouwt het Nederlands als moedertaal. De mate van meertaligheid maakt wel degelijk uit. Nieuwkomers daarentegen zouden wel degelijk baat kunnen hebben bij overleg in hun moedertaal.

Kan meertaligheid in de klas dan geen enkele rol kan spelen? Wij als docenten hebben sterk het idee dat meertaligheid het leerproces positief kan beïnvloeden, want meertalige leerlingen geven aan, want meertalige leerlingen geven aan een sterke band te voelen met hun extra cultuur of culturen. Ze spreken vol trots over hun kleurrijke levens. Een meerwaarde van het onderzoek is dat de nieuwsgierigheid naar elkaars culturen vergroot is. Voor hen betekent meertaligheid communiceren met anderen – live en op sociale media – , kennis over verschillende taalsystemen, snel schakelen van de ene naar de andere taal en daarmee een verbindende factor te zijn. De meertaligheid kleurt hun identiteit. Dit is een gegeven dat niet genegeerd mag worden (Gibbons, 2015; Hajer, Hanson, Hijlkema & Riteco, 2007). Zij zijn namelijk leerlingen met *a second soul*.

## Aanbevelingen

In deze 3-mavoklassen is duidelijk geworden dat niet direct gebruikgemaakt kan worden van de tweede taal in de les. Inzet van de moedertaal heeft echter

wel een meerwaarde voor nieuwkomers. Een aanbeveling is meer rekening te houden met de plaatsing van meertalige leerlingen in klassen. Als bijvoorbeeld twee of drie leerlingen van een ISK naar de SSgN komen, is het verstandig hen juist in dezelfde klas te plaatsen. Zo kunnen zij bij bepaalde opdrachten overleggen in hun moedertaal, elkaar ondersteunen en zich ontwikkelen via hun moedertaal, zoals Helsloot en Kootstra (2015) stellen.

Een kenmerk van het jenaplanonderwijs op de SSgN is projectmatig werken. Culturele diversiteit zou een thema kunnen zijn binnen een project. Op de SSgN is inmiddels een team van remedial teachers, Nt2-docenten en een docent Nederlands begonnen met de ontwikkeling van een Nt2-taalbeleid en een vernieuwd algemeen taalbeleid. Het wordt aanbevolen de bevindingen van dit onderzoek hierin mee te nemen. Overleg en uitwisseling met andere scholen binnen de Alliantie VO in Nijmegen is hierbij zinvol.

## **Tot besluit**

De uitkomsten van het onderzoek zijn voor de betrokken docenten van de SSgN heel verrijkend geweest. Er is meer bewustwording en waardering ontstaan voor de *melting pot* die onze school is. We zijn verrast. Bij enkele leerlingen was ons hun meertaligheid niet eens bekend. We zijn gaan nadenken over hoe we meertaligheid in onze lessen aan bod kunnen laten komen. We zijn ervan overtuigd geraakt dat meertaligheid in de klas gewaardeerd zou moeten worden – een pre in plaats van een probleem – om leerlingen mee te geven dat hun taal, cultuur en identiteit er mogen zijn.

## Literatuur

- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language Learners in the mainstream classroom*. (Second edition). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hajer, M., Hanson, M., Hijlkema, B., & Riteco, A. (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas: Perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., Kootstra, G. J., & van Popta, M. (2018). *Ruimte en richting in professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers*: Een verkenning van opleiding en scholing voor leraren in basis-en voortgezet onderwijs in Vlaanderen en Zweden. Geraadpleegd op 4 oktober 2018, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/07/405-17-720-Eindrapportage-Ruimte-en-Richting-in-Professionalisering-voor-Onderwijs-aan-Nieuwkomers.pdf>
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (3<sup>e</sup> herziene druk). Bussum: Coutinho.
- Hengel-van Esch, C. van (2016). Meertaligheid: een oordeel of een voordeel? *Tijdschrift Taal*, 7(11), 6-10.
- Helsloot, K., & Kootstra, G.J. (2015, 7 december). Het onderwijs mag de thuistaal niet vergeten. *Trouw*. Geraadpleegd op 29 december 2017, van <https://www.trouw.nl/home/het-onderwijs-mag-de-thuistaal-niet-vergeten-a1efc2a2/>
- Laan, M. (2014). *De kennis van aankomende docenten over meertaligheid*. Wetenschapswinkel Taal, cultuur en communicatie. Geraadpleegd op 3 januari 2018, van <https://www.rug.nl/society-business/science-shops/taal-cultuur-en-communicatie/publicaties/marijke-laan-meertaligheid.pdf>
- Paradowski, M. (2010). The Benefits of Multilingualism. Geraadpleegd op 28 april 2017, van <http://www.multilingualliving.com/2010/05/01/the-benefits-of-multilingualism-full-article>.
- Struus, E., & Modderman, M. (2015). Meertalige kinderen zijn beter in staat bewust na te denken over taal. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 23(4), 20-23.
- Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. Oxon: Routledge.

## Over de auteur



Mariët Witteveen (1965) werkt sinds 2002 op de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen als dramadocent. In februari 2019 is ze afgestudeerd aan Hogeschool Windesheim in Zwolle, alwaar ze de Master Educational Needs Taalspecialist/dyslexie heeft gevolgd. Dramalessen geeft ze nog steeds. Daarnaast bekleedt ze de functie van docent Nt2/remedial teacher. Op de SSgN maakt zij deel uit van het Nt2/rt-team dat werkt aan de ontwikkeling van een Nt2-beleid en een vernieuwd algemeen taalbeleid.

E-mail: [mariet.witteveen@ssgn.nl](mailto:mariet.witteveen@ssgn.nl)