

# Lesgeven aan studenten met een taaldiverse achtergrond: het perspectief van de docent

---

**Sien Van den Hoof & Nadine Engels**

**Samenvatting:** Globalisering, migratie en een brede instroom hebben geleid tot een toegenomen taaldiversiteit onder studenten in het hoger onderwijs. In deze studie wordt verkend hoe docenten in het didactische proces met die talige diversiteit omgaan. In een Nederlandstalige Brusselse universiteit met een relatief hoog aantal studenten met een andere thuistaal dan het Nederlands bespraken docenten tijdens drie focusgroepen hun ervaringen. Die gegevens werden gecodeerd en thematisch geordend volgens de fases van het didactische proces. Docenten verwachten dat studenten de instructietaal goed beheersen bij de aanvang van de opleiding, al is het niet duidelijk over welk beheersingsniveau het precies gaat. Verder ervaren docenten de nood aan een taalbeleid op instellingsniveau. Ze zien het enerzijds amper haalbaar om naast vakinhoudelijke doelen zelf ook taalvaardigheidsdoelen na te streven. Anderzijds zetten docenten didactische strategieën in als antwoord op de verschillen in taalbeheersing onder de studenten. Daarbij leggen ze de verantwoordelijkheid bij de student of nemen ze zelf een actieve ondersteunende rol op. Bij evaluatiemomenten vragen docenten zich af in welke mate ze moeten en kunnen rekening houden met de talige diversiteit van hun studenten. De meertaligheid van studenten zien ze tot slot als een onbenutte troef.

**Trefwoorden:** meertaligheid, taaldiversiteit, hoger onderwijs, didactiek

**Auteur:** S. Van den Hoof (sien.van.den.hoof@vub.be) werkt bij het Multidisciplinair Instituut LerarenOpleiding (MILO) van de Vrije Universiteit Brussel.

Prof. dr. N. Engels (nadine.engels@vub.be) werkt bij het Multidisciplinair Instituut LerarenOpleiding (MILO) van de Vrije Universiteit Brussel.

## Probleemstelling

De voorbije decennia hebben globalisering, migratie en de internationalisering van het onderwijs geleid tot een toename van mensen die zich verplaatsen van land naar land en, bijgevolg, van onderwijssysteem naar onderwijssysteem (Dafouz & Smit, 2016; Moore, 2017). Bovendien werd tegelijkertijd ingezet op een bredere participatie aan het hoger onderwijs, gericht op het betrekken van ondervertegenwoordigde doelgroepen (Murray, 2016; Preece, 2010).

Een gevolg van beide ontwikkelingen is een toenemende diverse samenstelling van de leerlingen- en studentenpopulaties in het onderwijs, ook op vlak van taal (Moore, 2017). Studenten hebben een veelzijdige talige achtergrond die bestaat uit thuistalen, talen die ze hebben verworven door te reizen of door migratie, en moderne vreemde talen die ze op school of door familiebanden en vriendschappen hebben verworven (Aronin & Singleton, 2010; Earls, 2016). Die meertalige realiteit in het onderwijs wordt steeds zichtbaarder in West-Europese stedelijke contexten (Preece, 2015). Hogeronderwijsinstellingen zijn daarbij afspiegelingen van de superdiverse realiteit waarin ze zich situeren (Martin, 2010; Murray, 2016).

Brussel is een voorbeeld bij uitstek van een dergelijke stedelijke meertalige omgeving. Het is niet alleen de tweetalige hoofdstad (Nederlands en Frans) van een drietalig land (Nederlands, Frans, Duits). Het is ook een belangrijke diplomatieke hub, waar bijvoorbeeld de Europese instellingen zijn ondergebracht. Ten derde is het de bestemming van verschillende migratiegolven, waarbij migranten uit Zuid- en Oost-Europa, Noord- en Sub-Saharaans Afrika zich in de Belgische hoofdstad hebben gevestigd (Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse, 2018). Het meertalige karakter van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest reflecteert zich dan ook in het talige portret van de leerlingenpopulatie. Voor het schooljaar 2017-2018 registreerde de Vlaamse overheid dat in Brussel 56 procent van de leerlingen in het Vlaamse kleuter- en lager onderwijs en 50 procent van de leerlingen in het Vlaamse gewoon secundair onderwijs met geen enkel gezinslid Nederlands spreken (Vlaamse overheid, 2019). Het aandeel van de Brusselse leerlingen dat met minstens één ander gezinslid een andere taal spreekt dan het Nederlands is groot: 91 procent in het kleuter- en later onderwijs en 83% in het secundair. Over de taalachtergrond van instromende studenten in het hoger onderwijs worden pas sinds academiejaar 2019-2020 Vlaanderenbreed gegevens verzameld die nog niet gepubliceerd zijn. Aan de Vrije Universiteit Brussel was het aandeel instromende generatiestudenten waar het Nederlands geen thuistaal is in academiejaar 2018-2019 22% (Vrije Universiteit Brussel, 2019). 34 procent spreekt met minstens één gezinslid een andere taal dan het Nederlands.

Ongeacht die realiteit behoudt het onderwijsaanbod georganiseerd door de Vlaamse overheid in Brussel zijn ééntalige karakter: de instructietaal is op alle onderwijsniveaus het Nederlands, met een beperkt aantal decretaal vastgelegde uitzon-

deringen. Zo werd vanaf september 2014 *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) in het Vlaamse secundair onderwijs ingevoerd. Daardoor mogen secundaire scholen, mits ze aan een reeks criteria voldoen, tot 20% van het niet-talige curriculum aanbieden in het Frans, Engels of Duits (Vlaamse overheid, 2014). In het hoger onderwijs dienen instellingen die een Engelstalig aanbod willen uitbouwen een gedetailleerd decretaal kader te respecteren en Vlaanderenbreed mogen maximaal 50% van de masteropleidingen en 9% van de bacheloropleidingen Engelstalig zijn (Vlaamse overheid, 2018). Hoewel die initiatieven wel mogelijkheden creëren voor een meertalige aanpak in het onderwijs, kan men zich afvragen of de maatregelen ook tegemoetkomen aan de noden van studenten met een diverse talige achtergrond en of ze de docenten de nodige instrumenten aanreiken om effectief met de taaldiversiteit van hun studenten om te gaan. De studie beschreven in dit artikel verkent hoe docenten aan een Vlaamse universiteit in Brussel binnen dit kader omgaan met de talige diversiteit van hun studenten.

## Theoretisch kader

In welke mate houdt taalbeleid in het hoger onderwijs rekening met de toenemende meertalige achtergrond van de studentenpopulatie? In tegenstelling tot het leerplichtonderwijs, waar scholen voorzichtig initiatieven nemen om thuistalen van leerlingen een plaats te geven (Preece, 2010), gaat het hoger onderwijs eerder achteloos om met de talige diversiteit van zijn studenten (Martin, 2010; Preece, 2015). Dat heeft te maken met het traditionele eentalige karakter van hogeronderwijsinstellingen (Preece, 2015; Coleman, 2016) waarbij men kan stellen dat de opkomst van het Engels als instructietaal de ene monolinguale realiteit stilaan vervangt door een andere. Eentaligheid is de institutionele norm (Preece, 2010), en de student lijkt aan zet om eventuele talige leemtes tussen hem/haar en de instelling op te vullen (Safford & Kelly, 2010). Preece (2010) en Dafouz en Smit (2016) suggereren alternatieven voor hogeronderwijsinstellingen als plaatsen die zich in beleid en praktijk bewust tonen van de talige trajecten die hun studenten afleggen, en ruimte bieden voor meertaligheid in de onderwijspraktijk, op formele of informele, expliciete of impliciete manieren. Enkele studies concretiseren dit en beschrijven didactische praktijken in het lesgeven aan studenten met een taaldiverse achtergrond in het hoger onderwijs, zoals het gebruik van meertalig materiaal of het ondersteunen van *code-switching* (het schakelen tussen verschillende talen). Die onderzoeken hebben echter hun beperkingen aangezien het gaat om descriptieve of prescriptieve studies die praktijken aanhalen waarvan de geschiktheid, haalbaarheid of effectiviteit niet empirisch worden nagegaan (bijvoorbeeld You & You, 2013; Murray, 2016; Coleman, 2016; Van der Walt, 2016).

Al in 1984 identificeerde Ruíz het onderscheid in verschillende benaderingen van taal in de maatschappelijke context, ook het onderwijs, waarbij de talige achtergrond kan worden gezien als een probleem (*language-as-problem*), een recht (*language-as-right*), of als hulpmiddel (*language-as-resource*). In de onderwijscontext sluit de attitude ten aanzien van de taaldiverse achtergrond van studenten doorgaans aan bij de probleembenadering: waar meertaligheid voor die studenten deel uitmaakt van het leven van elke dag, wordt dat achtergrondkenmerk in de hogeronderwijsinstelling vooral gezien als de oorzaak voor een tekort dat het leerproces van de student in het gedrang brengt (Marshall, Hayashi & Yeung, 2012) en een aanleiding tot remediëring (Preece, 2010). Het meertalige kapitaal van de student kan echter ook worden ingezet ter ondersteuning van het leerproces, hetgeen aansluit bij strategieën zoals *code-switching* die studenten zelfstandig en los van enig taalbeleid al toepassen in het onderwijs en daarbuiten (Marshall & Moore, 2013; Coleman, 2016; Van der Walt, 2016).

Onderzoek inzake talige diversiteit in het hoger onderwijs is vooralsnog beperkt (Martin, 2012; You en You, 2013; Fenton-Smith & Gurney, 2016). Bestaand onderzoek richt zich op ontwikkelingen in het leerplichtonderwijs (Preece, 2010; You & You, 2013). Het beperkte onderzoek dat werd uitgevoerd binnen het hoger onderwijs belicht de perspectieven van studenten met een taaldiverse achtergrond (o.a. Martin, 2010; Preece, 2010; Marshall & Moore, 2013; Coleman, 2016). Het betreft kwalitatieve studies die een inzicht bieden in de ervaringen van meertalige studenten. Een gemeenschappelijke conclusie van deze studies is het feit dat de meertalige achtergrond van studenten doorgaans uitgewist wordt in de eentalige context van de hogeronderwijsinstelling, hetgeen de betrokkenheid van de studenten bij hun studies niet ondersteunt.

## Onderzoeksvraag

Deze studie beoogt een aanvulling van het bestaande onderzoek door de taaldiverse achtergrond van studenten te bekijken op het niveau van het hoger onderwijs én vanuit het perspectief van de docenten. Deze studie maakt deel uit van een breder onderzoeksopzet naar de professionaliseringsnoden van docenten die lesgeven aan studenten met een hoge taaldiversiteit. Het bredere onderzoek is ontworpen volgens de principes van *educational design research* (McKenney & Reeves, 2012), waarbij de huidige studie zich situeert in de oriënterende fase van het onderzoek. De onderzoeksvraag die aan de basis van deze studie ligt, luidt dan ook als volgt: “Hoe gaan docenten van een Vlaamse hogeronderwijsinstelling in Brussel op didactisch vlak met de taaldiversiteit van hun studenten om?”

## Methode

Een kwalitatief onderzoek aan de hand van focusgroepen is uitgevoerd aan een Vlaamse universiteit in Brussel (Vrije Universiteit Brussel) met een relatief hoog percentage studenten voor wie de thuistaal niet het Nederlands is (in 2018 meer dan 50% van de instromende generatiestudenten). Er werden 3 focusgroepen georganiseerd met in totaal 14 docenten: tien mannen en vier vrouwen. De docenten waren actief op bachelor- en masterniveau, in zowel Nederlandstalige als Engelstalige opleidingen in zeven verschillende faculteiten.

De focusgroepen vonden plaats in het kader van een onderwijsprofessionaliseringstraject dat verplicht is voor nieuw aangesteld Zelfstandig Academisch Personeel (ZAP) met een onderwijsopdracht en vrijwillige deelname aanbiedt voor ervaren ZAP.

Er werd gekozen voor een kwalitatief onderzoeksopzet als antwoord op de aanbevelingen in de bestaande literatuur inzake meertaligheid in het hoger onderwijs (Fernández-Costales & González-Riaño, 2015). In het bijzonder werd geselecteerd voor focusgroepen omdat die aanpak goed aansluit bij het oriënterende karakter van de onderzoeksvraag. Deelnemers kunnen immers aangeven wat relevant en belangrijk is vanuit hun standpunt en ervaring (Liamputtong, 2011). Bovendien zorgt de interactie voor rijke data doordat de deelnemers elkaar stimuleren om perspectieven en ervaringen te bespreken die tijdens een een-op-eeninterview onuitgesproken zouden blijven (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013). De deelnemers hadden voorafgaand aan de focusgroepen een workshop bijgewoond waarin de meertaligheid van de studentenpopulatie aan hun onderwijsinstelling werd besproken. Verder werden de focusgroepen bij wijze van inleiding gesitueerd binnen het bredere onderzoeksopzet en werd het exploratieve karakter van de huidige fase benadrukt.

De gesprekken werden opgenomen met goedkeuring van de deelnemers, *verbatim* getranscribeerd en thematisch geanalyseerd via codering in MAXQDA. Daarbij lag de focus op de uitspraken van docenten die wezen op didactische handelingen die ze al stelden of mogelijk zagen, en op didactische uitdagingen die ze ondervonden bij het lesgeven aan studenten met een taaldiverse achtergrond. De gecodeerde onderdelen werden thematisch geordend volgens de componenten van het didactische proces, namelijk 'beginsituatie', 'doelstellingen', 'onderwijs en leermiddelen', 'bepaling resultaten' (Van Gelder e.a., 1973).

## Resultaten

### Beginsituatie

Docenten worden zich pas bewust van de taaldiversiteit onder hun studenten naar aanleiding van de focusgroep en het denkproces dat daardoor in gang wordt gezet. Docenten voelen zich dan ook niet voorbereid op een effectieve didactische aanpak van deze situatie: “ik heb er nog te weinig ervaring mee om te weten of die nu een andere benadering of extra ondersteuning nodig hebben”.

Studenten moeten volgens de docenten aan een bepaald taalniveau voldoen voordat ze aan een opleiding beginnen, al is het onduidelijk over welk niveau het precies gaat. Docenten geven verder aan dat de studenten geïnformeerd worden over die talige verwachtingen, bijvoorbeeld via de opleidingsonderdeelfiche of op de opleidingswebsite. In andere gevallen ontdekt de student pas wat het verwachte taalniveau is wanneer de opleiding al is gestart: “Ik denk dat hun eerste semester een eye-opener is. Dat ze echt iets hebben van: oh!”

De mogelijkheid wordt geopperd om studenten een termijn te bieden waarbinnen ze een bepaald taalniveau moeten behalen:

Misschien is dat wel een oplossing, he, als je zegt, B2, da's het niveau voor iedereen, (...) dat wordt afgecheckt, degelijk, en als dat niveau niet wordt behaald heb je x aantal maanden om dat wel te behalen.

Docenten van Engelstalige opleidingen verwijzen dan weer naar externe screeningsinstrumenten, zoals TOEFL, die studenten als bewijs moeten voorleggen van hun Engelse taalkennis, maar ze stellen de betrouwbaarheid van die instrumenten in vraag: “Misschien is dat er, maar in de praktijk heeft dat toch minder impact dan dat je zou mogen verwachten”.

Het is voor docenten voorts niet altijd helder of bepaalde struikelblokken bij hun studenten te maken hebben met een gebrek aan taalvaardigheid of met andere kwesties. Zo verwijzen ze naar misinterpretaties die het gevolg kunnen zijn van een gebrekkige interculturele communicatie of benadrukken ze het onderscheid tussen taalcompetenties en academische vaardigheden: “Maar ik denk dat het niet alleen met taal te maken heeft. Het heeft ook te maken met het feit dat soms studenten gewoon niet weten wat een academische paper moet zijn”.

Docenten identificeren tot slot de nood aan een taalbeleid op instellingsniveau. Die nood ontstaat volgens deze lesgevers als gevolg van ontwikkelingen op andere vlakken, zoals internationalisering van de instelling of het inzetten op een diverse instroom, maar ook omwille van de Brusselse context: “Dat vind ik eigenlijk wel iets dat je niet vanuit een opleiding, niet vanuit een faculteit, maar dat is echt iets wat instellingsbreed een beleid moet zijn en waar de instelling volgens mij ook een

heel duidelijk signaal moet geven naar de Vlaamse overheid toe, dat dit de Brusselse realiteit is”.

## Doelstellingen

De combinatie van vakinhoudelijke doelstellingen met het versterken van taalvaardigheid lijken docenten niet vanzelfsprekend te vinden: “ik denk, je moet realistisch zijn, als je een biomedisch ingenieur master wilt halen, dan kun je niet verwachten dat je tegelijkertijd Engels gaat leren”.

Talige verwachtingen kunnen wel geëxpliciteerd worden door de docent in de aanloop naar examens: “we hameren er fel op en ze weten dat dat een belangrijk criterium is bij ons”.

## Onderwijsleersituatie

Wanneer docenten spreken over de manier waarop ze omgaan met taaldiversiteit tijdens het eigenlijke onderwijsleerproces, variëren hun strategieën op een continuüm van geen of passieve ondersteuning tot het actief aan de slag gaan met de diverse taalachtergrond van de studenten. Zo geven docenten aan dat ze zonder meer verwachten dat hun studenten de instructietaal leren. Het gebrek aan actieve taalondersteuning heeft ook te maken met het ontbreken van kennis van of ervaring met gepaste didactische werkvormen, specifiek in grote groepen: “ik vind dat heel moeilijk om in grote klassen natuurlijk daar aan te werken”.

Bepaalde docenten (h)erkennen wel de taalondersteuningsnoden bij hun studenten, maar kiezen ervoor om de aanpak daarvan uit te besteden aan een gespecialiseerde dienst van de instelling: “dat is voor ons natuurlijk als docent heel handig, je ziet een probleem en je kunt onmiddellijk zeggen van: Jij bent nu toch iemand die, allez, contact best gaat opnemen daar”.

Die dienstverlening blijkt daarentegen niet algemeen gekend onder de lesgevers: “ik denk als ik het tegen een aantal van mijn collega’s ga vertellen, dat die ook niet echt gaan weten dat het bestaat”.

Andere docenten zien heil in het aanbieden van voorbereidende taalcursussen, vergelijkbaar met voorbereidende programma’s in de wetenschappen: “Misschien zouden we moeten zo’n module academisch Nederlands, niet Nederlands, want dat klinkt slecht, maar academisch Nederlands, dat klinkt goed, dat klinkt positief, aanbieden in september, twee, drie weken”.

Naast ondersteuningsvormen die voorafgaand of parallel aan de opleiding (zouden kunnen) worden georganiseerd, vermelden docenten meer geïntegreerde vor-

men van taalondersteuning: “wij geven workshops ook Engels academisch schrijven, en (...) dat is echt vrijblijvend, maar (...) al die internationale studenten, zeker Syrische studenten, ze volgen het allemaal”.

Daarbij merken ze echter op dat een dergelijk geïntegreerd ondersteuningsaanbod ook dient opgevolgd te worden in functie van remediëring.

Afgezien van deze structurele ingrepen houden docenten ook door middel van beperkte aanpassingen in het didactisch handelen rekening met verschillen in taalvaardigheid onder de studenten. Zo benadrukken ze dat de inhoud voor hen belangrijker is dan de vorm, en dat ze eerder pragmatisch omgaan met taalcorrectheid. Wel verwijst men ook naar het verleggen van de taalnormen als gevolg van die pragmatische houding: “Dat zie je heel duidelijk, de masterproeven ook voor de Nederlandstalige opleidingen ... daar kijken we eigenlijk al bijna niet meer naar de kwaliteit van het Nederlands”.

Voor schriftelijke opdrachten voorzien docenten voorbeelden van hoe het wel of niet moet, zodat studenten weten waar de verwachtingen liggen: “Als je zo eens wat goede taken hebt, en wat slechte taken, en die dan anonimiseren (...) dat helpt hen wel, hoor, om te kunnen laten zien van ...: Dit is nu eens slecht, zo”.

Verder hebben docenten aandacht voor het aanbrengen van specifieke concepten of vakjargon: “ik begin na te denken over andere woorden (...) als je drie woorden gebruikt, is de kans dat ze één van die drie kennen, is toch al vrij groot zo, en dan leren ze onmiddellijk ook het nieuwe of het goede woord, of het academisch correcte woord”.

Ook het gebruik van feedback wordt vermeld als een manier om een antwoord te bieden op de talige ondersteuningsbehoeften van de studenten. Zo vragen docenten zelf feedback aan de studenten over het eigen taalgebruik in functie van eventuele aanpassingen en stimuleren ze studenten om feedback te vragen aan taalvaardige *peers* bij schriftelijke opdrachten. Docenten geven ook gerichte feedback op taalcompetenties, in de eerste plaats bij omvangrijke geschreven stukken zoals verhandelingen: “je geeft dan zo een keer op één hoofdstuk feedback (...) dan kun je zeggen van: Lees het eens en zie wat dat ik heb aangepast, he, en doe dat nu in de rest van het document”.

Docenten geven evenwel aan dat ze het niet vanzelfsprekend vinden om feedback te geven op taalcompetenties, in het bijzonder de mondelinge taalvaardigheid: “een student die daar in mijn les zit, ga ik niet zeggen van, ja, hoe komt dat over, van: “Zou jij niet beter eens je Engels gaan bijspijkeren”.

Tot slot laten lesgevers ruimte voor het gebruik van andere talen dan de instructietaal. Zo gebruiken ze, bij gebrek aan kwaliteitsvol materiaal in het Nederlands, Engelstalig materiaal in Nederlandstalige opleidingen. Een docent moedigt studenten aan om bronnen te gebruiken in hun thuistalen. Volgens andere docenten zou een uitgebreider gebruik van het Engels in de bachelor drempelverlagend kunnen werken



voor bepaalde studenten, al zou dat de kennis van het Nederlands niet bevorderen: “Ik denk dat voor een aantal studenten het Engels makkelijker toegankelijk zou kunnen zijn op bachelorniveau dan het Nederlands. Maar het is een mes dat langs twee kanten snijdt”.

## Evaluatie

De taaldiversiteit onder studenten blijkt vooral op evaluatiemomenten tot didactische vraagstukken te leiden bij de docent. Immers, vaak is het pas in situaties van eindevaluatie dat de taalvaardigheid van studenten aan de oppervlakte komt: “dat is in een projectvak dat ik dat merk, maar bij andere vakken zou ik het waarschijnlijk pas merken op het examen”.

Docenten die formatieve evaluatiemomenten inlassen, kiezen ervoor om in die fase wel talige feedback te geven, maar niet te evalueren op taal bij summatieve evaluatie: “voor die paper moet de taal heel goed zijn, maar (...) voor het examen dan weer trek ik daar geen punten voor af”.

Verder vragen docenten zich af in welke mate ze op evaluatiemomenten mogen of moeten differentiëren op basis van verschillen in taalvaardigheid: “Sommige daarvan weet ik nu, die zijn in het Frans naar school geweest in hun secundair, dus (...) als wij alles in het Nederlands laten indienen, qua groepswerk, kunnen we misschien ook niet zo streng zijn als bij een volledig Nederlandstalige student”.

Docenten zijn er zich overigens van bewust dat bepaalde evaluatievormen minder geschikt zijn voor taaldiverse groepen: “als dat dan een schriftelijk open vraagsysteem is, zie je snel: Ok, dat is hier een probleem, maar met die multiplechoicevragen (...) weet je eigenlijk niet, zit het goed met jullie taal?”.

Voor lesgevers is het overigens niet altijd duidelijk of een onvoldoende resultaat bij een evaluatiemoment het gevolg is van een ondermaatse taalbeheersing of van een gebrekkige kennis van de inhoud. Het gebrek aan taalvaardigheid kan leiden tot interpretatieproblemen: “Die zinsconstructies zijn zo onduidelijk en verwarrend dat je niet meer begrijpt wat ze eigenlijk neerschrijven”.

Docenten staan open voor het (punctuele) gebruik van andere talen dan de instructietaal tijdens het examen, aangezien het gebruikte materiaal ook vaak anderstalig is: “maar als dat handboek in het Engels is, bijvoorbeeld voor marketing, dan vragen ze ook vaak: Mogen we het in het Engels beantwoorden?”.

Er zijn tot slot twee uitdagingen die als rode draden doorheen het didactische proces lopen. Ten eerste is er de vraag naar de mate waarin docenten verantwoordelijk zijn voor het ondersteunen en bevorderen van de taalvaardigheid bij hun studenten. Docenten wensen hoofdzakelijk te focussen op de inhoud, maar zijn zich bewust van de

gevolgen van een beleid dat inzet op een diverse instroom: “’t is altijd moeilijk dan om van onze kant uit te zeggen van ja, ’t is maar de verantwoordelijkheid van de student dat ze bijvoorbeeld Engels kunnen spreken, he. Maar... ja, langs de andere kant (...) voel ik het nu niet onmiddellijk aan als mijn verantwoordelijkheid om dat stuk er nog eens bij te nemen.”

Een ander element dat bij docenten didactische vragen oproept is het meertalige kapitaal van de studenten dat onbenut wordt gelaten. Ze beschouwen meertaligheid als een troef, die ze verder niet inzetten in de Hogeronderwijscontext: “Wat ik persoonlijk jammer vind, is dat ik merk dat heel veel van die studenten die niet per se het Nederlands hebben als thuistaal... dat die eigenlijk niet tot hun recht komen. En dat zijn doorgaans heel interessante studenten, die echt een heel interessant verhaal hebben, die heel goed, soms, kunnen nadenken, maar dat komt niet tot uiting, omdat wij hen voortdurend evalueren in het Nederlands.”

## Conclusies en discussie

Docenten verwachten dat studenten de instructietaal op een bepaald niveau beheersen wanneer ze een opleiding aanvatten. Waar dat niveau zich precies situeert, is evenwel niet duidelijk. Docenten ervaren dan ook de behoefte aan een instellingsbreed taalbeleid. Dat zou immers een referentiekader kunnen bieden voor talige verwachtingen. De ontwikkeling van een taalbeleid maakt deel uit van het huidige algemeen strategisch plan van de instelling (Vrije Universiteit Brussel, 2017). Dafouz en Smit (2016) merken op dat een expliciet taalbeleid meestal pas opduikt wanneer er op taalvlak problemen rijzen en de nood ontstaat aan een richtinggevend kader. Bovendien hangt het taalbeleid van een instelling samen met beslissingen die worden genomen in andere beleidsdomeinen van een onderwijsinstelling, zoals het toelatings- en evaluatiebeleid (Fenton-Smith & Gurney, 2016). Ook dat stemt overeen met de resultaten van de focusgroepen, waar een verband wordt genoemd tussen de gevolgen van beslissingen inzake internationalisering en diverse instroom, en de nood aan duidelijkheid rond taalpraktijken.

Maar zou een instellingsbreed taalbeleid tegemoetkomen aan de noden die de docenten ervaren? Immers, de contouren voor een dergelijk expliciet taalbeleid zouden, ondanks de autonomie van de instelling, worden gestuurd door de bestaande federale en communautaire regelgeving inzake taalgebruik in onderwijs. Dat kader laat slechts beperkt ruimte voor andere talen dan de instructietaal. Is het dan wenselijk om het taalbeleid van een instelling omgeven door een meertalige realiteit in te bedden in een overwegend monolinguale regelgeving? Het is onwaarschijnlijk dat een dergelijk *top-down* beleid tegemoet zou komen aan de concrete

noden van docenten en studenten in die specifieke context (Van der Walt, 2016). Docenten worstelen immers met het feit dat ze het meertalige kapitaal van de studenten niet benutten.

De docenten in de instelling beschikken over een grote autonomie in hun didactisch handelen. Wanneer docenten in het onderwijsleerproces worden geconfronteerd met de diversiteit in taalbeheersing onder de studenten, zetten ze verschillende strategieën in. Ze verwachten dat studenten zelf hun taalvaardigheid versterken, eventueel in samenwerking met gespecialiseerde diensten van de instelling, al zijn die niet gekend door iedereen. Die gespecialiseerde hulp wordt ook wel geïntegreerd in de opleiding. Verder geven docenten taalfeedback, vooral op schriftelijke opdrachten. Ze bieden ook informeel en om pragmatische redenen ruimte voor andere talen dan de instructietaal, wanneer dat het leerproces van de student ondersteunt. De verschillen in taalbeheersing onder de studenten worden vaak pas zichtbaar op evaluatiemomenten. Docenten ervaren dan ook de nood aan differentiatie op dat vlak, maar beschikken over onvoldoende handvatten om hiernaar te handelen, zowel inhoudelijk als wat evaluatievormen betreft. Het werk van Spolsky (2004) kan handvatten bieden. Het onderscheidt drie componenten in een taalbeleid, namelijk taalbeheer (*language management*) dat zich vertaalt in concrete taalbeleidsverklaringen en -documenten; taalpraktijken (*language practices*) of de concrete taalkeuzes die een individu maakt binnen het talige repertoire van een gemeenschap; en tot slot de taalovertuigingen (*language beliefs*): de ideologieën van maatschappelijke actoren ten aanzien van hun taalpraktijk. Elke component staat in verhouding tot elkaar en tot verschillende politieke en sociale niveaus.

Via professionele ontwikkeling kunnen opleidingen en docenten de nodige instrumenten in handen krijgen om meer gerichte keuzes te maken in hun taalpraktijken (Spolsky, 2004) en taal als hulpmiddel (Ruíz, 1984) in te zetten. Die taaldidactische *empowering* van docenten wordt des te krachtiger als ze ondersteund wordt op (maar niet gestuurd wordt door) het niveau van de instelling (Fenton-Smith & Gurney, 2016). Docenten vragen zich immers af wie de verantwoordelijkheid draagt voor het versterken van de taalcompetenties van studenten. Enerzijds leggen ze die bij de student en wensen ze zich binnen de beschikbare tijd wensen te concentreren op de vakinhoud. Anderzijds zijn docenten zich ervan bewust dat de taaldiversiteit onder studenten een gevolg is van de brede rekrutering van de instelling, en dat die en zijzelf als werknemer van die instelling ook een deel van de verantwoordelijkheid dragen.

Voorts is het van belang te wijzen op de beperkingen van deze studie. Gezien de beperkte omvang van de data en de kwalitatieve methode die werd toegepast, zijn de resultaten niet representatief voor de perspectieven van alle docenten van de instelling. Verder kan ook de dubbele rol van de onderzoeker – als workshopbegeleider in

het professionaliseringstraject én als focusgroepfacilitator – de bespreking ongewild hebben beïnvloed.

Deze studie beoogde een eerste oriëntatie op het thema van de taaldiversiteit onder studenten in het hoger onderwijs vanuit de didactische ervaringen van de docenten. Toekomstig onderzoek kan met de resultaten aan de slag gaan om een relevante en effectieve professionalisering te ontwerpen die docenten in staat stelt om bewust en doelgericht aan de slag te gaan met de talige verscheidenheid van hun studenten.

Toekomstig onderzoek zou opvattingen en ervaringen die gerapporteerd worden in deze studie op een grotere schaal kunnen trachten te meten bij een representatieve steekproef van docenten.

## Referentielijst

- Aronin, L. & Singleton, D. (2010). Affordances and the diversity of multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language*, 205, 105-129.
- Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse. (2018). *Nationaliteiten*. Geraadpleegd op 14 november 2018, via <http://bisa.brussels/themas/bevolking/bevolking#.W-vlPHpKhTY>.
- Coleman, J. (2016). “There’s too much to explain”: On being a bilingual pre-service teacher in a monolingual teacher education institution. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 132-145.
- Dafouz, E. & Smit, U. (2016). Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, 3(1), 397-415.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. (2013). Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education, *Studies in Higher Education*, 38(9), 1407-1421.
- Earls, C.W. (2016). When English just is not enough: ‘Multilingualism with English’ in contemporary European higher education. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(3), 329-347.
- Fenton-Smith, B. & Gurney, L. (2016). Actors and agency in academic language policy and planning. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 72-87.
- Fernández-Costales, A. & González-Riaño, X.A. (2015). Teacher satisfaction concerning the implementation of bilingual programmes in a Spanish university. *Porta Linguarum*, 23, 93-108.
- Liamputtong, P. (2011). Focus group methodology. Principles and practice. Los Angeles, London, New Delhi: SAGE.

- Marshall, S. & Moore, D. (2013). 2B or not 2B plurilingual? Navigating languages literacies, and plurilingual competence in postsecondary education in Canada. *Tesol Quarterly*, 47(3), 472-499.
- Marshall, S., Hayashi, H. & Yeung, P. (2012). Negotiating the *multi* in multilingualism and multiliteracies: undergraduate students in Vancouver, Canada. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 68(1), 28-53.
- Martin, P. (2010). 'They have lost their identity but not gained a British one': non-traditional multilingual students in higher education in the United Kingdom. *Language and Education*, 24(1), 9-20.
- McKenney, S. & Reeves, T.C. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Moore, E. (2017). Doing understanding in transient, multilingual communities in higher education. *Journal of Linguistic Anthropology*, 27(3), 289-307
- Murray, N. (2016). Dealing with diversity in higher education: awareness-raising and a linguistic perspective on teachers' intercultural competence. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 166-177.
- Preece, S. (2010). Multilingual identities in higher education: negotiating the 'mother tongue', 'posh' and 'slang'. *Language and Education*, 24(1), 21-39.
- Preece, S. (2015). "They ain't using slang": Working class students from linguistic minority communities in higher education. *Linguistics and Education*, 31, 260-275.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Safford, K. & Kelly, A. (2010). Linguistic capital of trainee teachers: knowledge worth having? *Language and Education*, 24(5), 401-414.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Van der Walt, C. (2016). Reconsidering the role of language-in-education policies in multilingual higher education contexts. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 49, 85-104.
- Van Gelder, L., Oudkerk Pool, T., Peters, J. & Sixma, J. (1973). *Didactische analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vlaamse overheid. (2014). *Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van de kwaliteitsstandaard voor Content and Language Integrated Learning (CLIL) in het gewoon secundair onderwijs en de leertijd en aanwijzing van de bevoegde dienst voor de goedkeuring van de CLIL-plannen*. Geraadpleegd op 14 november 2018, via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14721>.
- Vlaamse overheid. (2018). *Codex Hoger Onderwijs*. Geraadpleegd op 14 november 2018, via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650>.
- Vlaamse overheid. (2019). *Leerlingenkenmerken basis- en secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 27 maart 2019, via [http://dataloep-publiek.vlaanderen.be/QuvAJAXZfc/notoolbar.htm?document=LP-Publiek%2FPubliek\\_Leerlingenkenmerken.qvw&host=Publiek-QVS%40cww100163&anonymous=true](http://dataloep-publiek.vlaanderen.be/QuvAJAXZfc/notoolbar.htm?document=LP-Publiek%2FPubliek_Leerlingenkenmerken.qvw&host=Publiek-QVS%40cww100163&anonymous=true).

- Vrije Universiteit Brussel. (2017). *Deelbeleidsplan onderwijs- en studentenbeleid*. Geraadpleegd op 30 april 2019, via [https://onderwijs-studentenzaken.vub.ac.be/sites/default/files/OWSB\\_Beleidsplan\\_ASP2030%20%281%29.pdf](https://onderwijs-studentenzaken.vub.ac.be/sites/default/files/OWSB_Beleidsplan_ASP2030%20%281%29.pdf).
- Vrije Universiteit Brussel. (2019). *Intakevragenlijst 2018-2019*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- You, X. & You, X. (2013). American content teachers' literacy brokerage in multilingual university classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 22, 260–276.