

Meertaligheid in het mbo: een inventarisatiestudie naar opvattingen en gerapporteerde praktijken van docenten Nederlands en Engels

ELINE VAN BATENBURG, LIZ DALE, DANIELA POLIŠENSKÁ
& CATHERINE VAN BEUNINGEN

Deze inventarisatiestudie laat zien hoe mbo-docenten Nederlands en Engels denken en rapporteren over hun handelen ten aanzien van het erkennen en benutten van meertalige competenties voor studie en beroep. Met betrekking tot studie laten de resultaten zien dat docenten twijfelen aan de voordelen van meertaligheid en liever geen andere talen dan het Nederlands of Engels laten gebruiken in de klas. Met betrekking tot beroep wordt duidelijk dat docenten aangeven veel taal oefening te bieden in beroepssituaties, maar niet in meertalige beroepssituaties. Met name bij het oefenen met mediërende strategieën en Engels als *lingua franca* verschillen de opvattingen en gerapporteerde praktijken van docenten Nederlands en Engels van elkaar.

In het afgelopen decennium is de aandacht voor het thema meertaligheid in het Nederlandse onderwijs gegroeid. Zowel in de grensstreken als in de grote steden spreekt een aanzienlijk deel van onze leerlingen thuis, al dan niet naast het Nederlands, een andere taal of taalvariëteit. In de literatuur wordt vaak gesteld dat het erkennen en benutten van de (meer)talige rijkdom in de klas positief zou bijdragen aan het creëren van een inclusief en effectief leerklimaat (bv. De Graaff, Delarue

& De Coninck, 2019; Nederlof & Smit, 2018). Net als in het primair en voortgezet onderwijs spreekt een aanzienlijk deel van de mbo-studenten in Nederland thuis een andere taal of taalvariëteit. Voornamelijk heeft meertaligheidsonderzoek zich voornamelijk gericht op het po en vo, maar onderzoek over hoe mbo-studenten meertaligheid kansrijk kunnen inzetten in studie en beroep ontbreekt nog. Daarom is op de Hogeschool van Amsterdam (HvA) met financiering van Nationaal Regieorgaan Praktijkgericht Onderzoek SIA een tweejarig project gestart dat zich richt op mbo-docenten en studenten. Een eerste stap in dit onderzoek was zicht te krijgen op de opvattingen en praktijken van taaldocenten in het mbo ten aanzien van meertaligheid in de opleiding. Anders dan in het vo is het aanbod van moderne vreemde talen beperkt. Nederlands is verplicht op alle opleidingen en op alle niveaus. Engels is alleen verplicht op niveau 4. Op de overige niveaus verschilt het aanbod per specifieke kwalificatie. Dit geldt ook voor de overige moderne vreemde talen, die in nog geen kwart van de kwalificaties verplicht zijn gesteld. Aanvullend aanbod van Engels en moderne vreemde talen gaat via keuzedelen, en verschilt dus per mbo-instelling en oplei-

ding (Jager & Keppels, 2021; www.sbb.nl).

De kwalificatieplicht van het mbo is ook anders dan in het vo: mbo-studenten worden primair opgeleid voor een specifiek beroep. Naast algemene taalvaardigheden vereist dit ontwikkeling van beroepstaalvaardigheden, ofwel: studenten moeten leren spreken, schrijven, lezen en luisteren als automonteurs, IT-specialisten, verpleegkundigen, enzovoort (De Bruin e.a., 2021). Daarnaast vraagt het uitvoeren van hun beroep in een meertalige omgeving dat studenten effectief kunnen communiceren in situaties waar anderen geen of beperkt Nederlands spreken, bijvoorbeeld door flexibel te schakelen tussen en binnen talen en waar nodig op te treden als intermediair tussen sprekers (Council of Europe, 2020). Kortom, het educatieve doel ten aanzien van meertaligheid in het mbo is niet zozeer het aanleren van meerdere vreemde talen, door de Taalunie (2018, p. 16) aangeduid als *sociale meertaligheid*, maar het leren beheersen van bij het beroep passende registers en het functioneel leren inzetten van alle aanwezige (streek)talen, variëteiten en registers (vgl. Delarue, 2008) bij het uitvoeren van het beroep, door de Taalunie aangeduid als *individuele meertaligheid* (Taalunie, id.). In dit artikel richten wij ons op deze brede definitie van individuele meertaligheid.

Meertalige competenties erkennen en benutten ten behoeve van het leren

In de literatuur worden grofweg twee manieren onderscheiden waarop docenten aandacht kunnen hebben voor meertaligheid in de klas: het *erkennen* en het *benutten* van meertaligheid. Erkenning zou de bewustwording van talen in de omgeving vergroten, openheid en respect voor andere talen en culturen bevorderen, en de interculturele competentieontwikkeling en het welbevinden, zelfvertrouwen en

de identiteitsvorming van anderstaligen stimuleren (bv. D'Warte, 2014; García & Wei, 2014; Günther-Van der Meij, Duarte & Coret-Bergstra, 2020; Jonckheere, 2011; Sierens & Van Avermaet, 2014).

In de literatuur wordt besproken hoe docenten de meertaligheid van hun leerlingen zouden kunnen benutten om het leren te ondersteunen. Enerzijds betreft dit het leren van vakinhouden. Het idee is dat leerlingen die meer dan één taal mogen gebruiken, komen tot diepere verwerking van de stof en tot het ontwikkelen van cognitief complexere ideeën in de taal die ze nog minder goed beheersen (bv. Celic & Seltzer, 2011; Sierens & Van Avermaet, 2014; Tedick & Lyster, 2019). Denk hierbij aan instructie geven of voorkomen activeren in twee talen, bronteksten in verschillende talen aanbieden of in de eigen taal laten verwerken maar in de instructietaal laten terug rapporteren. Een mbo-studente Kraamzorg die thuis Turks spreekt, heeft misschien voornamelijk in het Turks al veel informele kennis ontwikkeld over borstvoeding. Door de student voorafgaand aan de opdracht in het Turks te laten overleggen met een klasgenoot en haar de uitkomsten van dit overleg vervolgens in het Nederlands te laten samenvatten, zou deze voorkennis geactiveerd worden én tegelijkertijd de taalontwikkeling in beide talen gestimuleerd worden.

Anderzijds kan het inzetten van reeds aanwezige talenkennis helpen bij het leren van aanvullende talen. Het taalbewustzijn wordt versterkt door het bestuderen en bespreken van overeenkomsten en verschillen tussen talen. Zo kan aandacht voor cognaten (zoals bijvoorbeeld *vrienden*, *friends*, *Freunde*) leerlingen helpen bij woordenschatverwerving in de aanvullende taal én laten zien dat talen onderling verbonden zijn. Dit geldt met name voor het leren van talen uit dezelfde taalfamilie en is vaker het geval tussen schooltalen onderling dan tussen school- en thuistalen. Onderzoek laat zien dat ook de taalvaardigheden, bijbe-

horende strategieën én de meer pragmatische aspecten van taalgebruik die leerlingen in verschillende talen hebben ontwikkeld, kunnen transfereren (Cummins, 2017). Hierbij maakt de afstand tussen talen veel minder uit (Cenoz & Gorter, 2022). Dit biedt ruimte om studenten in taallessen bewust te maken van de wijze waarop zij in verschillende talen hun communicatie vorm (kunnen) geven. Welke communicatiestrategieën ontwikkelen zij al in hun eerste taal of talen? Hoe kunnen zij deze inzetten bij het communiceren in andere talen? Hoe kunnen zij op sociaal passende wijze dezelfde boodschap in verschillende talen of taalvariëteiten communiceren? Concreet: hoe vertelt de mbo-studente Kraamzorg aan de kraamvrouw dat zij zich zorgen maakt over het drinkgedrag van de baby, en hoe formuleert zij dezelfde boodschap voor de verloskundige?

Meertalige competenties benutten ten behoeve van meertalige communicatie

Meertalige competentie verwijst naar het vermogen om met inzet van het meertalig repertoire een hoger taal- en/of begripsniveau te bereiken, maar ook naar het vermogen om dit repertoire flexibel in te zetten om effectief te communiceren met anderen (vgl. García's (2009) 'dynamic bilingualism'). In het hernieuwde ERK (Council of Europe, 2020) wordt dit vermogen omschreven als het kunnen overwinnen van taalbarrières, het zich op sociaal-cultureel passende wijze kunnen uitdrukken, het kunnen bemiddelen tussen sprekers van verschillende talen en het toegankelijk kunnen maken van informatie voor anderen (Council of Europe, 2020, p.123–129). Soms vereisen deze handelingen het overschakelen van één taal, register of variëteit naar een andere, maar soms vereist dit juist het kunnen combineren van talen, registers

of variëteiten binnen één communicatieve situatie. Voorbeelden zijn de inzet van 'luistertaal' (Ten Thije, 2010): interactie waarbij gesprekspartners ieder de eigen taal of variëteit blijven spreken, het mengen van twee of meer talen die door beide sprekers gebruikt worden, of het gebruik van Engels als lingua franca (bv. Jenkins, 2015). Bovendien vereist het toegankelijk maken van informatie voor anderen *bemiddelende vaardigheden* (vgl. 'mediation') als het vertalen, parafraseren, samenvatten, versimpelen en toelichten van informatie tussen en binnen talen, genres en tekstsoorten, en het aanpassen van taalgebruik aan het begripsniveau van de gesprekspartner (Council of Europe, p.90–121).

Werken in een meertalige omgeving vraagt van mbo-studenten dat zij effectief kunnen communiceren in situaties waar anderen (liever) geen of beperkt Nederlands spreken, of waar specifieke taalnormen heersen. De taalkeuzes die zij hiervoor moeten maken, zijn sterk situatie-afhankelijk. Zo kan de mbo-studente Kraamzorg Engels of andere (school)talen als hulptaal gebruiken om haar Poolssprekende kraamvrouw uit te leggen hoe zij het beste borstvoeding kan geven, en in een ander geval het vertrouwen van de kraamvrouw winnen door een (streek)taal of dialect te gebruiken dat zij beiden spreken (Loeven, 2005), terwijl zij bij de terugkoppeling naar de verantwoordelijk verloskundige zal schakelen van een informeler naar een formeler register. Meertaligheid is dus een potentieel krachtige bron, maar studenten zijn zich hier niet altijd van bewust en zullen deze bron niet volledig gebruiken, tenzij zij hiertoe geactiveerd worden (Cenoz, 2019). Naast het benutten van de reeds aanwezige taalkennis om het *leren* van mbo-studenten te ondersteunen, kan ook het bewust benutten van het vermogen om effectief te *communiceren* in meertalige beroepssituaties een positieve bijdrage leveren aan de beroepsvoorbereiding van mbo-studenten.

Deze studie

Deze studie bouwt voort op de inventarisatiestudie van Van Beuningen en Polišká (2019) onder vo-docenten, die verkende in welke mate docenten meertaligheid erkennen en benutten ten behoeve van het leren. In de onderhavige studie is ook een derde aspect, meegenomen, te weten het benutten van de meertalige competentie ten behoeve van meertalige communicatie. De vo-studie liet zien dat er op het vo een overwegend eentalig perspectief prevaleert. Slechts een kleine groep vo-docenten herkende op hun school een aanpak waarbij meertaligheid erkend of benut werd. Ook in de eigen lespraktijk domineerde de opvatting dat er voor andere thuistalen dan het Nederlands geen plek is in de klas, onder andere omdat docenten vrezen dat dit ten koste gaat van de Nederlandse taalvaardigheidsontwikkeling of van het algemene schoolsucces. Daarentegen werd het leren van moderne vreemde talen door alle docenten gezien als een verrijking voor leerlingen, en vond het overgrote deel van de docenten het zinvol om leerlingen te stimuleren hun volledig taalrepertoire in te zetten in de taalles. Veel docenten gaven aan deze repertoires al in enige mate te benutten, bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan overeenkomsten en verschillen tussen talen. Dit betrof met name vergelijkingen tussen schooltalen en niet tussen schooltalen en thuistalen. In de mbo-context van deze studie staan vergelijkbare vragen centraal:

1. Welke aanpak herkennen mbo-docenten Nederlands en Engels op hun mbo-opleiding: een aanpak die de meertaligheid van hun studenten ontkent, erkent of benut?
2. Wat vinden mbo-docenten Nederlands en Engels van meertaligheid, het gebruik (maken) van thuistalen in de klas en de positie van Engels (als lingua franca)?

3. In hoeverre vinden docenten Nederlands en Engels dat zij het toekomstig beroep van studenten centraal stellen in hun lessen?
4. In hoeverre vinden docenten Nederlands en Engels dat zij de meertaligheid van hun studenten erkennen en benutten?

Methode

Deelnemers

Tussen half november en half december 2021 is een digitale vragenlijst verspreid onder mbo-docenten Nederlands en Engels via de onderzoeks- en opleidingsnetwerken van de HvA, mbo-instellingen, de vakvereniging Levende Talen en sociale media. Van de 332 respondenten die de vragenlijst openden, vulden 260 respondenten de vragenlijst in, waarvan 240 volledig. Drie respondenten werden uit de steekproef verwijderd omdat zij geen taaldocent Nederlands of Engels waren. We rapporteren dan ook over de antwoorden van 257 docenten.

Alle opleidingssectoren en opleidingsniveaus van het mbo zijn in de steekproef vertegenwoordigd, maar niet gelijk verdeeld. Met betrekking tot de sectoren geven de meeste respondenten les bij Zorg, Welzijn en Sport (27,1%) en de minste bij Specialistisch Vakmanschap (0,4%). Met betrekking tot opleidingsniveau, geven de meeste respondenten les op niveau 3 en/of 4 (58,7%) en de minste op niveau 1 (5,8%). De verdeling van respondenten over de verschillende provincies is ook ongelijk: 75% van de respondenten is afkomstig uit Noord-Brabant, Noord-Holland, Overijssel of Zuid-Holland. Tabel 1 bevat overige informatie over de kenmerken van de respondenten.

Vragenlijst

De vragenlijst bestond uit vijf delen:

1. Achtergrondinformatie over de respondent en de mbo-opleiding;
2. De aanpak ten aanzien van meertaligheid

Schoolvak	Nederlands (evt. plus mvt)	49,8%
	Engels (evt. plus mvt)	37,0%
	Nederlands + Engels (evt. plus v)	12,7%
Vooropleiding	Universiteit	6,6%
	Universiteit + aanvullende kwalificatie	3,9%
	Hbo	63,0%
	Hbo + aanvullende kwalificatie	9,7%
	Pabo/pedagogische academie/kweekschool	4,3%
	Pabo + aanvullende kwalificatie	1,6%
	Hbo pedagogisch-didactisch getuigschrift	3,1%
	Mbo instructeursopleiding/didactische aantekening	1,9%
	Geen (bv zij-instromer in opleiding)	3,1%
Anders (bv mo-A-akte)	1,6%	
Aandeel meertalige studenten*	Een enkeling	24,1%
	Minder dan de helft	34,2%
	Ongeveer de helft	19,5%
	Meer dan de helft	15,2%
	Bijna iedereen	7,0%

Leeftijd: $M = 43,04$ ($SD = 12,83$)

Aantal jaren ervaring: $M = 9,98$ ($SD = 9,86$)

* Met name in Noord- en Zuid-Holland is het aandeel meertalige studenten hoog. De respons uit Friesland, Groningen en Limburg, waar streektaalen gesproken worden, was echter zeer laag. Dit vertekent het beeld van het aandeel meertalige studenten op mbo-opleidingen in Nederland.

Tabel 1. Achtergrondinformatie respondenten ($n=257$)

- op de mbo-opleiding (onderzoeksvraag 1);
- De opvattingen van de docenten ten aanzien van meertaligheid in de klas (onderzoeksvraag 2);
- De mate waarin docenten vinden dat zij het toekomstig beroep centraal stellen in hun lessen (onderzoeksvraag 3);
- De mate waarin docenten vinden dat zij in hun lessen de meertaligheid van hun studenten erkennen en benutten (onderzoeksvraag 4).

In deel 2-5 kregen de respondenten stellingen voorgelegd, vergezeld van een vijfpuntschaal. In deel 3-5 kregen zij de mogelijkheid hun antwoorden toe te lichten. De vragen uit deel 2 en 3 waren gebaseerd op de vragenlijst van Van Beuningen en Polišká (2019). Waar nodig werden de oorspronkelijke items aangevuld met vragen over het benutten van meertalige competenties ten behoeve van meertalige communicatie, of geconcretiseerd voor de mbo-context.

Analyse

Op de kwantitatieve data zijn descriptieve en inferentiële analyses uitgevoerd in SPSS (versie 25). Bij het vaststellen van eventuele verschillen tussen docenten die verschillende talen geven is de non-parametrische Kruskal-Wallis-test gebruikt, omdat het aantal docenten dat voornamelijk Nederlands ($n=128$), voornamelijk Engels ($n=95$) of een combinatie van beide talen gaf ($n=33$) aanzienlijk van elkaar verschilt. Om vast te stellen of er een samenhang bestaat tussen het aandeel meertalige studenten op de opleiding en de gerapporteerde houding c.q. het handelen van docenten ten aanzien van meertaligheid, zijn tweevoudige Pearson-correlaties berekend. Om te corrigeren voor meervoudige toetsing, is bij alle inferentiële analyses de p-waarde aangepast naar $p < 0,001$. De door docenten gegeven toelichtingen zijn inductief gecodeerd en gebruikt om de gegeven antwoorden te duiden.

Resultaten

Welke aanpak van meertaligheid herkennen mbo-docenten op hun opleiding?

De meeste docenten herkennen in hun mbo-opleiding een overwegend eentalige aanpak. Het grootste deel van de respondenten (zie tabel 2) herkent zijn mbo-opleiding als één waar studenten uitsluitend Nederlands of de mvt-doeltaal moeten spreken (84,1%). De meesten herkennen geen aanpak waarbij er positieve aandacht wordt besteed aan de thuistalen van mbo-studenten (57,2%) of waarbij studenten ook gebruik mogen maken van andere talen (71,6%). Er is een kleine samenhang tussen het aandeel meertalige studenten op de opleiding en de mate waarin positieve aandacht voor de thuistalen wordt herkend als beleid ($r=0,209$, $p < 0,001$). Een derde van de respondenten herkent situaties waarbij studenten bewust worden voorbe-

reid op het uitvoeren van hun beroep in een meertalige omgeving (31,9%). Dit wordt vaker herkend door docenten die voornamelijk Engels geven dan door docenten die voornamelijk Nederlands of een combinatie geven ($H(2)=19,759$, $p < 0,001$). Volgens het merendeel is er geen sprake van overleg of samenwerking tussen docenten op het gebied van meertaligheid in de klas (60,3%).

Wat vinden mbo-docenten Nederlands en Engels van meertaligheid in de klas?

Tabel 3 laat zien dat het merendeel van de docenten het hebben van een andere thuistaal dan het Nederlands niet als een voordeel ziet. Waar docenten voordelen zien, betreft dat vaker het leren van een vreemde taal (43,2%) dan het algemene schoolsucces (23,7%) of het ontwikkelen van de taalvaardigheid Nederlands (12,4%). Docenten die weinig tot geen voordelen zien, wijzen in hun toelichting op het belang van een goede beheersing van het Nederlands voor studie en beroep en uiten zorgen om de beperkte blootstelling aan en oefening van het Nederlands voor anderstaligen. Docenten die zich in het midden positioneren, zien meertaligheid alleen als voordeel wanneer Nederlands in voldoende mate beheerst wordt, als de afstand tussen de thuistaal en de doeltaal niet te groot is en als studenten hun thuistaal ook daadwerkelijk in de les kunnen gebruiken. Docenten die voordelen zien, geven als voornaamste reden dat meertaligheid het leren van andere talen vergemakkelijkt. Een aantal van hen geeft aan dat hiervoor het niveau van de thuistaal hoog genoeg moet zijn. Overige genoemde voordelen zijn: het ontwikkelen van het taalbewustzijn en een open houding naar sprekers van andere talen, en aantrekkelijkheid voor de arbeidsmarkt.

Bijna de helft van de docenten (47%) ziet liever niet dat studenten onderling een andere taal dan het Nederlands (of de doeltaal) spre-

	Herken ik helemaal niet	Herken ik niet	Herken ik een beetje	Herken ik wel	Herken ik helemaal	Correlatie met aandeel meertalige studenten*	Verskil per schoolvak*
Ontkennen	5,1%	3,5%	7,4%	33,9%	50,2%	ns	ns
Op deze mbo-opleiding moeten mbo-studenten met een andere thuistaal dan het Nederlands in de klas <u>uitsluitend</u> Nederlands en/of de doeltaal (Engels, evt. Frans of Duits) gebruiken.							
Erkennen	14,4%	42,8%	22,6%	16,7%	3,5%	ns	ns
Op deze mbo-opleiding wordt op positieve wijze aandacht besteed aan de thuistalen van mbo-studenten.							
Benutten t.b.v. het leren	30,7%	40,9%	14,0%	10,5%	3,9%	r = 0,209 p = <0,001	ns
Het is op deze mbo-opleiding toegestaan dat mbo-studenten bij het uitvoeren en bespreken van opdrachten ook gebruik maken van andere talen dan het Nederlands (inclusief hun thuistaal).							
Benutten t.b.v. meertalige communicatie	12,8%	33,1%	22,2%	21,4%	10,5%	ns	H(2)=19,759 p = <0,001
Op deze mbo-opleiding worden mbo-studenten in de lessen bewust voorbereid op het uitvoeren van hun beroep in een werkomgeving waar mogelijk niet iedereen het Nederlands goed beheerst.							
Samenwerking	25,3%	35,0%	25,3%	11,7%	2,7%	ns	ns
Op deze mbo-opleiding is er sprake van overleg en/of samenwerking tussen docenten op het gebied van omgang met meertaligheid in de klas.							

*ns = niet significant

Tabel 7 Welke aanpak van meertaligheid herkennen mbo-docenten om hun opleiding? (n=257)

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Helemaal eens	Correlatie met aandeel meertalige studenten*	Verskil per schoolvak*
Thuis een andere taal spreken dan het Nederlands is een voordeel voor het algemene schoolsucces van mbo-studenten.	5,4%	30,4%	36,2%	17,5%	6,2%	ns	ns
Thuis een andere taal spreken dan het Nederlands is een voordeel voor de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van mbo-studenten.	12,8%	39,7%	30,7%	8,9%	3,5%	ns	ns
Thuis een andere taal spreken dan het Nederlands is een voordeel voor het leren van vreemde talen op het mbo (Engels, evt. Frans en Duits).	1,9%	12,5%	37,7%	32,7%	10,5%	ns	ns
Meertalige mbo-studenten zouden op school, ook onderling, <u>alleen</u> Nederlands moeten spreken (m.u.v. Engels, evt. Frans en Duits in de vreemde taalles).	9,3%	22,6%	16,3%	30,7%	16,3%	ns	ns
Meertalige mbo-studenten moeten in de taalles de mogelijkheid krijgen hun thuistaal te gebruiken, bijvoorbeeld bij het uitvoeren of onderling bespreken van opdrachten.	13,2%	29,6%	22,2%	25,3%	5,1%	ns	ns
Het leren van Engels (en evt. Frans en Duits) is verrijkend voor mbo-studenten.	0,4%	1,2%	4,7%	35,8%	53,3%	r = -0,305 p = <0,001	H(2)=40,090 p = <0,001
Engels leer je om met Engelstaligen te kunnen communiceren, maar óók om met mensen te communiceren wiens taal je niet spreekt: als 'overbruggingstaal'. Voor mbo-studenten is met name deze tweede reden belangrijk: Engels als overbruggingstaal.	0,4%	3,5%	11,7%	35,4%	44,4%	ns	H(2)=30,813 p = <0,001
Het is zinvol als taaldocenten mbo-studenten stimuleren om alle taalkennis die ze hebben (van Nederlands, vreemde talen én thuistalen) te gebruiken in de taalles.	0,4%	7,0%	18,3%	40,9%	27,2%	ns	ns
Het is zinvol als taaldocenten mbo-studenten expliciet bewust laten worden van overeenkomsten en verschillen tussen de talen die zij op de opleiding leren (Nederlands, Engels, evt. Frans en Duits).	0,8%	3,9%	12,8%	48,6%	27,6%	ns	ns
Het is zinvol als taaldocenten expliciet voortbouwen op de communicatiestrategieën die studenten bij het communiceren in meertalige situaties al hebben ontwikkeld (bv. een woord omschrijven waar je niet op kan komen).	0,0%	2,3%	5,1%	46,7%	39,7%	ns	ns

*ns = niet significant

Tabel 8 Welke omvattingen hebben docentomvattingen ten aanzien van meertaligheid in de les? (N=241-246)

ken in de klas. Daarnaast vindt 42,8% dit ook niet geoorloofd bij het uitvoeren of onderling bespreken van opdrachten. Het klaslokaal wordt gezien als de uitgelezen plaats waar studenten kunnen worden blootgesteld aan en oefenen met het Nederlands. Met name docenten die wat negatiever zijn over het (onderling) gebruik van thuistalen in de klas, uiten de zorg dat zichzelf en klasgenoten de studenten niet meer kunnen verstaan en hierdoor buitengesloten raken of controle verliezen.

Ondanks de zorg rondom thuistalen anders dan Nederlands in de klas, vinden de meeste docenten het zinvol om alle beschikbare taalkennis die studenten hebben te laten gebruiken in de les (68,1%), aandacht te besteden aan overeenkomsten en verschillen tussen talen (76,2%), en voort te bouwen op reeds ontwikkelde communicatiestrategieën (86,4%). De docenten die deze handelingen uitermate zinvol vinden, benoemen dat dergelijke ingrepen het taalleerproces van studenten kunnen ondersteunen. Docenten die twijfelen, geven aan dat zij niet altijd over de benodigde kennis van andere talen en de didactische vaardigheden beschikken om deze handelingen uit te voeren, en dat zij beperkingen voelen in de beschikbare tijd.

Verreweg de meeste docenten (89,1%) zien het leren van Engels als een verrijking voor mbo-studenten. Docenten die (voornamelijk) Engels of een combinatie van Nederlands en Engels geven, zijn hier positiever over dan docenten die (voornamelijk) Nederlands geven ($H(2)=40,090$, $p=<0,001$). Docenten geven aan dat naast het Engels ook andere vreemde talen verrijkend en relevant zijn voor mbo-studenten. Naarmate het aandeel meertalige studenten op de opleiding stijgt, daalt de mate waarin docenten mvt-onderwijs verrijkend vinden voor mbo-studenten ($r=-0,305$, $p=<0,001$). De positie van Engels als lingua franca wordt grotendeels erkend (79,8%). Ook hier zijn docenten die (voor-

namelijk) Engels of een combinatie van Nederlands en Engels geven positiever dan docenten die (voornamelijk Nederlands geven ($H(2)=30,813$, $p=<0,001$), Docenten merken wel op dat er meer overbruggingstalen zijn dan alleen het Engels (bijvoorbeeld Spaans) en dat het van het beroep afhangt in welke mate Engels, en Engels als lingua franca, belangrijk zijn voor studenten.

In hoeverre vinden docenten Nederlands en Engels dat zij het toekomstig beroep van studenten centraal stellen in hun lessen?

Tabel 4 laat zien dat de meeste bevroegde mbo-docenten bij de voorbereiding en uitvoering van hun taallessen bewust bezig zijn met het toekomstig beroep van hun studenten. Circa 60–70% van de docenten gebruikt het kwalificatiedossier, biedt oefening met concrete beroepssituaties en besteedt aandacht aan het ontwikkelen van beroepstaal. Uit de toelichtingen blijkt dat beroepsgericht werken voor de docenten het onderwijs relevant, motiverend en zinvol maakt. Docenten die minder beroepsgericht werken, ervaren een gebrek aan kwalitatief goed lesmateriaal en tijd, onder andere door het ‘washback effect’ van de examens, waarin generieke taaldoelen worden getoetst (Messick, 1996).

In hoeverre vinden docenten Nederlands en Engels dat zij de meertaligheid van hun studenten erkennen en benutten?

Tabel 5 laat zien dat ongeveer een derde van de mbo-docenten de meertaligheid van hun studenten erkent door regelmatig tot vaak met studenten te praten over hun talige ervaringen in het dagelijks leven (30,7%). Een kwart van de docenten geeft aan meertaligheid te benutten voor het leren door aandacht te besteden aan reeds ontwikkelde communicatiestrategieën en overeenkomsten en verschillen tussen talen (26,2%), maar slechts 14,4% geeft studenten ook gelegenheid om in de les gebruik te maken van een andere taal

	Helemaal nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Correlatie met aandeel meertalige studenten*	Verskil per schoolvak*
Bij het ontwikkelen van mijn taallessen maak ik gebruik van de kerntaken en werkprocessen uit het kwalificatiedossier van de mbo-opleiding.	1,6%	5,8%	26,5%	35,8%	23,7%	ns	ns
Tijdens mijn lessen laat ik mbo-studenten oefenen met het uitvoeren van concrete beroepstaalsituaties (bijvoorbeeld het voeren van klantgesprekken, het schrijven van reclameteksten, het lezen van recepten of veiligheidsvoorschriften, enz.).	0,8%	1,6%	18,7%	38,9%	33,4%	ns	ns
In mijn lessen schenk ik aandacht aan het ontwikkelen van beroepstaal (bijvoorbeeld specifieke woordenschat, formuleringen, manieren van schrijven of gesprekken voeren, keuze van taalgister die horen bij het beroep waarvoor studenten worden opgeleid).	0,0%	3,5%	20,2%	36,6%	33,1%	ns	ns

*ns = niet significant

Tabel 4. Oriëntatie op het toekomstig beroep van studenten (N=240)

Focus	Item	Helemaal nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Correlatie met aandeel meertalige studenten*	Verschil per schoolvak*
Erkennen	Taalgebruiksbewustzijn	5,1%	21,0%	36,2%	25,3%	5,4%	$r=0,216$, $p<0,001$	ns
	Taalbewustzijn	4,7%	22,6%	39,3%	22,2%	4,3%	ns	
	Taalgebruiksbewustzijn	6,2%	17,9%	28,4%	33,5%	7,0%		$H(2)=14,153$ $p<0,001$
Benutten t.b.v. het leren	Translanguaging	32,7%	28,0%	17,9%	12,1%	2,3%	$r=0,271$ $p=0,001$	ns
	Meertalige communicatie in het beroep	17,9%	22,6%	21,0%	18,7%	12,1%		$H(2)=74,491$ $p<0,001$
	Mediërende strategie	5,8%	17,1%	30,7%	33,9%	4,7%		$H(2)=15,187$ $p<0,001$
	Mediërende strategie	5,8%	17,1%	30,7%	33,9%	4,7%		ns
Benutten t.b.v. meertalige communicatie	Engels als Lingua Franca	20,6%	18,3%	21,8%	18,3%	13,2%	$r=0,208$ $p<0,001$	$H(2)=98,679$ $p<0,001$

*de n wisselt enigszins per vraag; *ns = niet significant

Tabel 5. Oriëntatie op meertaligheid in de les (N=237-239)

dan de doeltaal. Hoe groter het aandeel meertaligen op de opleiding, hoe vaker docenten met hun studenten over hun talige ervaringen praten ($r=0,216$, $p=0,001$) en hoe vaker studenten tijdens de les gebruik mogen maken van een andere taal dan de doeltaal ($r=0,271$, $p=0,001$).

Met betrekking tot het benutten van meertalige competenties ten behoeve van meertalige communicatie geeft 30,8% van de docenten aan de mbo-studenten regelmatig tot vaak te laten oefenen met beroepssituaties waarin de gesprekspartner geen of beperkt Nederlands spreekt. 38,6% rapporteert regelmatig tot vaak oefening te bieden in mediërende strategieën waarmee informatie voor derden toegankelijk wordt gemaakt, zoals het versimpelen van informatie of het aanpassen van het taalgebruik aan het begripsniveau van de gesprekspartner. 31,5% van de docenten laat studenten bewust oefenen met het inzetten van Engels als lingua franca. Hoe groter het aandeel meertaligen, hoe minder vaak dit voorkomt ($r=-0,208$, $p<0,001$).

De analyse laat op een aantal punten significante verschillen zien tussen docenten die (voornamelijk) Nederlands geven enerzijds en docenten die (voornamelijk) Engels of een combinatie van beide geven anderzijds. Docenten Nederlands laten hun studenten significant minder vaak oefenen met beroepssituaties waarin de gesprekspartner beperkt Nederlands spreekt ($H(2)=74,491$, $p<0,001$) en besteden minder aandacht aan communicatiestrategieën ($H(2)=14,153$, $p<0,001$). Daarnaast oefenen zij minder met het toegankelijk maken van informatie voor anderen ($H(2)=15,187$, $p<0,001$) en het inzetten van Engels als lingua franca ($H(2)=98,679$, $p<0,000$).

Discussie en conclusie

Het doel van dit vragenlijstonderzoek was

om inzicht te verwerven in de opvattingen en gepercipieerde lespraktijken rondom meertaligheid van taaldocenten in het mbo. In hoeverre deze docentpercepties overeenkomen met de daadwerkelijke lespraktijk, is in dit onderzoek nog niet meegenomen. Ook het inventariseren van het studentperspectief maakte geen onderdeel uit van deze studie. Beiden staan echter wel centraal in het HvA-project Meertaligheid als krachtige bron van het leren in het mbo, waar dit onderzoek deel van uitmaakt.

Uit deze eerste oriëntatie komt een vergelijkbaar beeld naar voren als uit het onderzoek onder vo-docenten (Van Beuningen en Polišenská, 2019): bij de bevraagde mbo docenten overheerst het beeld dat er op hun mbo-opleidingen een eentalige aanpak wordt gehanteerd. Daarbij worden de thuishalen van studenten volgens de docenten maar ten dele erkend en benut, en is er in de meeste gevallen geen sprake van samenwerking of afstemming tussen docenten op het gebied van meertaligheidsbeleid (onderzoeksvraag 1).

Net als de vo-collega's vinden mbo-docenten het leren van Engels en andere vreemde talen verrijkend, maar twijfelen ze aan de voordelen van andere typen meertaligheid. Hoewel men het zinvol vindt om het meertalig repertoire van studenten in te zetten, hen hiervan bewust te maken en erop voort te bouwen, geeft men aan terughoudend te zijn in het gebruik van thuishalen in de klas (onderzoeksvraag 2).

Docenten geven aan dat zij in hun huidige onderwijspraktijk de meertaligheid van hun studenten benutten om het taal(gebruiks) bewustzijn te ontwikkelen, bijvoorbeeld door overeenkomsten en verschillen tussen talen te bespreken, maar dat studenten doorgaans geen gebruik mogen maken van andere talen dan het Nederlands of een moderne vreemde taal die op school gegeven wordt. Ook het oefenen van mediërende strategieën als het versimpelen van informatie, het aanpassen

van het taalgebruik aan het begripsniveau van de gesprekspartner, en het oefenen met Engels als lingua franca blijft beperkt tot een relatief kleine groep (onderzoeksvraag 3).

De bevroegde mbo-docenten hebben het toekomstig beroep van hun studenten goed op het netvlies: veel docenten geven aan dat zij aandacht besteden aan de beroepstaal en laten studenten oefenen met concrete beroepstaalsituaties. Dit wordt echter niet in grote mate aangegrepen als een mogelijkheid om ook de meertalige competenties van studenten te benutten met oog op meertalige beroepscommunicatie: slechts een kleine groep docenten geeft aan met enige regelmaat oefening aan te bieden in beroepstaalsituaties waarin de gesprekspartner geen of beperkt Nederlands spreekt (onderzoeksvraag 4).

Uit de resultaten blijkt dat hoe meer meertalige studenten er volgens docenten op de opleiding zitten, hoe meer docenten positieve aandacht voor de thuistalen herkennen als beleid, hoe meer aandacht zij zelf hebben voor gesprekken over de (meer) talige ervaringen van hun studenten en hoe vaker zij het gebruik van andere talen dan de doeltaal ondersteunen. Mogelijk ervaren docenten sneller de noodzaak om met meertaligheid aan de slag te gaan wanneer zij meer te maken hebben met meertalige studenten. Meertaligheid omvat echter niet alleen thuistalen, maar ook streektaalen. De vraag is of docenten beide soorten talen als meertaligheid zien en, in het verlengde hiervan, of een dergelijke samenhang ook in de gebieden waar streektaalen worden gesproken (Limburg, Friesland, Groningen) aangetroffen zou worden. Deze gebieden waren echter ondervertegenwoordigd in de steekproef, waardoor we in dit onderzoek nog geen volledig beeld hebben kunnen krijgen van de omgang met verschillende typen meertaligheid op mbo's in Nederland.

De resultaten laten ook verschillen zien tussen docenten die voornamelijk Nederlands

geven en docenten die voornamelijk Engels geven. Deze laatste groep docenten ervaart het leren van moderne vreemde talen vaker als verrijkend voor mbo-studenten dan docenten die voornamelijk Nederlands geven, herkent in zijn opleiding vaker situaties waarbij studenten bewust worden voorbereid op het uitvoeren van hun beroep in een meertalige omgeving en zegt hier ook vaker zelf mee te oefenen in de les. Daarnaast geeft deze groep aan vaker activiteiten in te zetten waarmee de meertalige competentie benut kan worden ten behoeve van meertalige communicatie, waaronder het oefenen van Engels als lingua franca.

Deze resultaten illustreren het verschil in de taakstelling van docenten Nederlands en Engels. Als dagelijkse omgangstaal is 'native-like' beheersing van het Nederlands volgens de bevroegde docenten essentieel in het vergroten van de kansen die hun studenten hebben op de arbeidsmarkt en maatschappij. Engels, daarentegen, heeft de status van vreemde taal, die studenten een aanvullende tool in handen geeft bij het uitvoeren van hun werk. Hier wordt Engels al vaak als lingua franca gebruikt in situaties waarin de gesprekspartner geen of beperkt Nederlands spreekt, ofwel: in situaties die per definitie meertalig zijn. Omdat communicatieve geslaagdheid en wendbaarheid hierbij belangrijker zijn dan 'native-like' beheersing (bv. Jenkins, 2015), is het niet vreemd dat meer docenten Engels dan docenten Nederlands aangeven in hun lespraktijk meer aandacht te hebben voor communicatiestrategieën, mediërende strategieën, meertalige beroepscommunicatie en Engels als lingua franca. Desalniettemin is het aantal docenten dat aangeeft zijn lespraktijk op deze manier vorm te geven, beperkt.

Verder valt op dat docenten verschillende ideeën hebben over de rol die meertaligheid speelt in het leren van het Nederlands en het Engels. Docenten zien driemaal zo vaak voordelen van meertaligheid voor het

leren van een vreemde taal dan voor het leren van het Nederlands. Toch is het aannemelijk dat meertaligheid voordelen kan hebben voor zowel het aanleren van de dagelijkse omgangstaal (in dit geval Nederlands) als voor aanvullende vreemde talen (in dit geval Engels), omdat voor anderstalige studenten zowel Nederlands als Engels aanvullende talen zijn. Er voltrekken zich bij anderstalige studenten dan ook vergelijkbare processen bij het leren van beide talen. Cummins (1981) stelt dat alle kennis en vaardigheden die studenten hebben ontwikkeld, onderdeel uitmaken van hun centrale verwerkingssysteem (*common underlying proficiency*). Andere talen die studenten beheersen, spelen dus per definitie een rol in het verwerken van de input waaraan zij blootgesteld worden tijdens zowel lessen Nederlands als Engels. Cummins betoogt dat wanneer dit verwerkingsproces erkend en benut wordt, er ruimte ontstaat voor meertalige studenten om nieuwe taalkennis en taalvaardigheden te ontwikkelen en daadwerkelijk te profiteren van de geboden input (vgl. Cummins, 2017b; Cenoz & Gorter, 2022). Empirisch onderzoek naar meertalige taalverwerving- en taaldidactiek zou meer inzicht kunnen geven in hoe dergelijke verwerkingsprocessen zich voltrekken.

Een ander opvallend resultaat in deze studie is dat er op de mbo-opleidingen weinig sprake is van overleg en/of samenwerking tussen docenten op het gebied van meertaligheid. Dit wijkt niet af van het resultaat in het vo, maar verdient wel aandacht. Anders dan op het vo werken taaldocenten in het mbo doorgaans in multidisciplinaire onderwijsteams in plaats van in vakgroepen (Zitter, 2018). Zij zijn dus vaak de enige taalspecialist in het team en ontberen de input van en samenwerking met andere taalspecialisten. Sierens en Van Avermaet (2014) geven aan dat het organiseren van goed meertalig onderwijs begint bij het opzetten van eenduidig taalbeleid. Gezien de organisatiestructuur van het

mbo lijkt dit voor mbo-docenten extra lastig. Een manier om uitwisseling van praktijkkennis van taaldocenten op gang te brengen, is om samenwerking tussen mbo-docenten Nederlands en vreemde talen te faciliteren. Dit zou kunnen plaatsvinden binnen professionele leergemeenschappen waaraan ook opleiders en onderzoekers met expertise op het gebied van taalverwerving en taaldidactiek deelnemen. Het zou ons inziens kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van een meertalige beroepsdidactiek die zowel vanuit de praktijk als de theorie onderbouwd wordt. Een voorbeeld hiervan is het samenwerkingsverband tussen mbo-docenten, hbo-studenten, lerarenopleiders en onderzoekers dat is opgezet op de Hogeschool van Amsterdam.

Aandacht voor het benutten van de meertalige competentie ten behoeve van meertalige communicatie is relatief nieuw. Pas in het hernieuwde ERK is hier uitgebreid over geschreven (Council of Europe, 2020). Naar ons weten is ons onderzoek het eerste waarin dit aspect is meegenomen. Via de opgenomen items over het bewust oefenen met meertalige communicatie in het beroep, mediërende strategieën en Engels als Lingua Franca hebben wij een eerste indruk kunnen krijgen van de stand van zaken rondom dit aspect. Toch richtte ook de vragenlijst uit ons onderzoek zich met name op de al bekendere aspecten: het erkennen en benutten van meertaligheid ten behoeve van het leren. En hoewel het hernieuwde ERK ook aandacht vraagt voor taalvariëteiten en registers als onderdeel van meertaligheid, lag de nadruk in deze vragenlijst vooral op het leren inzetten van verschillende thuistalen. Gezien de relevantie van alle typen meertalige communicatie in het beroep (waaronder streektaalen, zie Loeven, 2005), is het van belang dat in vervolgonderzoek blijvend en uitgebreid(er) aandacht komt voor het ontwikkelen van de meertalige competentie, inclusief de plek van taalvariëteiten en registers daarbinnen.

LITERATUUR

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Beuningen, C. van, & Polišíenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs; Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25–36.
- Celic, C.M., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Cuny-Nysieb. Gedownload van [Translanguaging-Guide-March-2013.pdf](https://www.cuny-nysieb.org) (cuny-nysieb.org)
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, 1–13.
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71–85.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, www.coe.int/lang-cefr.
- Cummins, J. (1981). Bilingualism and minority-language children. *Language and Literacy Series*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2017a). Teaching for transfer in multilingual school contexts. *Bilingual and multilingual education*, 3, 103–115.
- Cummins, J. (2017b). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425.
- Delarue, S. (2018). Tien cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving. <https://www.neerlandistiek.nl/2018/04/10-cruciale-inzichten-over-meertaligheid-en-taalverwerving/>.
- D'warte, J. (2014). Exploring linguistic repertoires: multi language use and multimodal literacy activity in five classrooms. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(1), 21–30.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). Language, bilingualism and education. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 46–62). Palgrave Pivot.
- Günther-van der Meij, M., Duarte, J., & Coret-Bergstra, M. (2020). Meertalig voortgezet onderwijs voor iedereen. *Levende Talen Magazine*, 107(6), 16–20.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49–85.
- Jonckheere, S. (2011). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 34–41.
- Krashen, S. (1992). The input hypothesis: An update. In J. Alatis (red) *Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (pp. 409–431). Georgetown University Press.
- Loeven, J.M. (2005). Als je plat kunt praten, moet je het niet laten: Onderzoek naar de mogelijke meerwaarde van het gebruik van streektaal in de zorg (Masterscriptie, Universiteit Twente).
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241–256.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2013). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung & P. van Avermaet, *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*. (pp. 204–222).
- Taalunie (2018). Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: leren, onderwijzen, beoordelen: Supplement met nieuwe descriptoren.
- Tedick, D.J., & Lyster, R. (2019). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.
- Thije, J.D. ten (2010). Lingua receptiva als bouwsteen voor de transnationale neerlandistiek. *Internationale Neerlandistiek*, 48(4), 54–62.

ELINE VAN BATENBURG is docentopleider en onderzoeker aan de Hogeschool van Amsterdam. Vanuit het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding onderzoekt zij o.a. taaldidactische vraagstukken en leidt zij het project *Meertaligheid als krachtige bron van het leren in het mbo*, dat wordt gesubsidieerd door Nationaal Regieorgaan Praktijkgericht Onderzoek SiA. Meer informatie over het onderzoeksproject is te vinden op Meertaligheid als krachtige bron van het leren in het mbo – HvA.
E-mail: e.van.batenburg@hva.nl

DANIELA POLIŠENSKÁ is als hoofddocent Praktijkonderzoek werkzaam bij de master lerarenopleidingen aan de Hogeschool van Amsterdam. Als onderzoeker is ze verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding en het Centre of Expertise Urban Education van dezelfde hogeschool. Sinds 2017 leidt zij samen met Catherine van Beuningen een serie onderzoeksprojecten gericht op het kansrijk omgaan met meertaligheid van kinderen en jongeren in de grootstedelijke context.
E-mail: d.polisenska@hva.nl

LIZ DALE is docentopleider en hoofddocent Engels binnen de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam. Naast het opleiden van docenten Engels, bereid ze ook vakdocenten voor op lesgeven in het tweetalig onderwijs. Als onderzoeker is ze verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de HvA, waar zij zich met name bezighoudt met tweetalig- en meertalig onderwijs.
E-mail: e.m.dale@hva.nl

CATHERINE VAN BEUNINGEN is hoofddocent Talenonderwijs en Meertaligheid binnen de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is zij als onderzoeker verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding en leidt zij de programmalijn 'Kansrijk omgaan met taaldiversiteit' in het Centre of Expertise Urban Education van dezelfde hogeschool.
E-mail: c.g.van.beuningen@hva.nl