

# In verband met taal

Naar een gedeelde kennisbasis voor  
taalbewust hoger onderwijs

Jacqueline van Kruiningen







Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

## 1e druk, 2023

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij  
Postbus 25035  
3001 HA Rotterdam

© Jacqueline van Kruiningen

Ontwerp  
Jargo Design

Illustratie op omslag gecreëerd met Dall.e  
Fotografie: Shutterstock

ISBN: 9789493012400



9 789493 012400 >

De copyrights van de afbeeldingen (figuren en foto's) berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.  
Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-Niet Commercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.



# In verband met taal

Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs

**Jacqueline van Kruiningen**

Lector Taalbewust hoger onderwijs

Rotterdam, 23 februari 2023



# Zo doen we dat hier

**Door: Ron Bormans**

*Het is best een kwaliteit: sterke opvattingen hebben over “hoe we het hier doen”. Zeker als die opvattingen gedeeld worden door een groep van docenten, die daarmee eendrachtig de opleiding dragen. Sterke opleidingen hebben zonder uitzondering als kenmerk dat zij een krachtig profiel kennen, zowel wat betreft de inhoudelijke oriëntatie en aansluiting op de arbeidsmarkt als wat betreft het onderliggende pedagogisch-didactisch concept.*

*Het is aan de andere kant ook kwetsbaar, dat “zo doen we het hier”. Een dergelijk collectief handelingsperspectief leunt op de collectieve ervaring van docenten, en die is heel waardevol, maar die collectieve ervaring dient wel ingebed te zijn in een cultuur waarin vanzelfsprekendheden voortdurend getest worden en waarin professionele codes heersen, zoals het willen werken op basis van evidence-based methodieken. Is dat niet het geval, dan kunnen we er zelfs stevig naast zitten met een eenduidige opvatting over “hoe we het hier doen”. Of kan de manier van werken achterhaald zijn, omdat de studenten van nu niet de studenten van vroeger zijn.*

*Modern onderwijs moet zich zo veel mogelijk willen baseren op een pedagogiek en een didactiek die zich bewezen hebben. Niet om het eigen professionele inzicht te verdringen, maar om dat inzicht van een fundament te voorzien, te inspireren. Onderwijs zal altijd iets ongrijpbaars houden, omdat het te rijk, te complex en te diep menselijk is om het te kunnen grijpen, en dus moeten en willen we vertrouwen op het professionele inzicht van docenten. Maar we mogen ook aan de professionals vragen die inzichten voortdurend kritisch te onderzoeken, te ijken en te kijken of er vanuit de wetenschappelijke optiek iets te zeggen is over de effectiviteit. En daar waar die kennis er nog niet is, zelf te gaan onderzoeken hoe het zit met die effectiviteit.*

*Daarom doen hogescholen aan onderzoek; onderzoek dat dicht op de huid van de samenleving zit, onderzoek dat bedoeld is om onze professie te verbeteren en onderzoek dat dus ook samen met de professionals van nu én de toekomst, onze studenten, uitgevoerd wordt. Met thema's die ertoe doen.*

*Zo'n thema is de curriculumontwikkeling. We weten allemaal hoe extreem belangrijk het curriculum is in het onderwijs, en de wijze waarop het curriculum inclusief de wijze van toetsing ontworpen wordt. Misschien maken we het curriculum op papier soms wel te belangrijk en vergeten we een beetje dat didactiek en pedagogiek vooral de 'knoppen' zijn waaraan we zouden moeten draaien. Integraliteit in het denken zou centraal moeten staan. Nog even los van het feit dat jonge mensen een goed ontworpen reis verdienen, om maar even de metafoor te gebruiken die Dominique Sluismans voor het curriculum introduceert, op weg naar een volwassen professionaliteit.*

*Die reis is er een van vele ontmoetingen en tussenstops, waarbij mensen (docenten en studenten, maar ook studenten onderling) met elkaar communiceren. Het hoger onderwijs is één grote verzameling van ontmoetingen, ook met onze omgeving, het bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties of de samenleving in zijn algemeenheid. En dan is het natuurlijk extreem belangrijk dat we elkaar verstaan, dat we een taal spreken die ons dichterbij elkaar brengt. Taal faciliteert het leerproces en is op hetzelfde moment het resultaat van dat leerproces, houdt Jacqueline van Kruiningen ons voor. En ook, dat de verantwoordelijkheid voor taal bij ons allemaal ligt. Daarmee de contouren schetsend van een groot en uitdagend vraagstuk.*

*Patrick Sins voegt daar nog een dimensie aan toe. Hoger onderwijs is meer dan het consumeren van kennis of het aanleren van gefixeerde vaardigheden. Hoger onderwijs is bedoeld om jonge mensen klaar te maken voor een toekomst die deels onzeker is en altijd in beweging zal zijn. Dus moeten we jonge mensen prikkelen om nieuwsgiering te zijn, een onderzoekende houding aan te nemen en steeds weer opnieuw te willen leren. Dus stoppen we die elementen vaak al in onze opleidingen, zodat jonge mensen hun zelfregulerend leren kunnen oefenen. Maar zijn les – die net iets te vaak is vergeten in het verleden – is dat zelfregulerend leren niet vanzelf gaat. Het is niet als vanzelfsprekend aanwezig, we moeten jonge mensen leren zelf te leren.*

*Deze drie lectoren gaan samen met vertegenwoordigers van het onderwijs op pad om te onderzoeken hoe we ons onderwijs steeds weer opnieuw kunnen verbeteren. Dat verdienen onze studenten. Studenten verdienen het te studeren aan opleidingen die worden gedragen door een zelfbewust team, dat duidelijke opvattingen heeft over "hoe we het hier doen". Ingebed in een professionele cultuur waarbij steeds op een onderzoekende wijze de verbetering gezocht wordt.*

*Ik ben ervan overtuigd dat deze drie lectoren hen en dus ons daar zeer bij gaan helpen. Dank daarvoor, welkom in onze gemeenschap en veel succes.*

Ron Bormans is voorzitter van het College van Bestuur van Hogeschool Rotterdam. Hij schreef dit voorwoord bij drie openbare lessen van Dominique Sluijsmans, Patrick Sins en Jacqueline van Kruiningen, alle drie uitgesproken op de gezamenlijk georganiseerde studiemiddag 'Samen werken aan onderwijskwaliteit' op 23 februari 2022 aan Hogeschool Rotterdam:

- Dominique Sluijsmans: Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam: de kracht van samenhang en verbinding
- Patrick Sins: Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf – maar hoe dan wel?
- Jacqueline van Kruiningen: In verband met taal. Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs



# Inhoudsopgave

|          |                                                                                           |           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Inleiding</b>                                                                          | <b>13</b> |
| <b>2</b> | <b>Taalcompetentie in het hoger onderwijs</b>                                             | <b>19</b> |
| 2.1      | Taalcompetentie I (samenspel tussen) taalbewustzijn, begrijpen, verwerken en communiceren | 19        |
| 2.2      | Taalcompetentie I (samenspel tussen) kennis, attitudes en vaardigheden                    | 22        |
| 2.3      | De Nederlandse taal en talige diversiteit                                                 | 24        |
| <b>3</b> | <b>Talige uitdagingen voor studenten in het hoger beroepsonderwijs</b>                    | <b>27</b> |
| 3.1      | De entree in de hogeschool                                                                | 27        |
| 3.2      | De afstudeerfase                                                                          | 31        |
| 3.3      | De overstap naar de beroepspraktijk                                                       | 33        |
| 3.4      | Wat hebben studenten nodig?                                                               | 35        |
| 3.5      | Een richtingaanwijzer                                                                     | 42        |
| <b>4</b> | <b>Een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak</b>                                                | <b>45</b> |
| 4.1      | Onderbouwing voor de integratie van taal en vakinhoud                                     | 45        |
| 4.2      | Content-based approach (CBA en CLIL)                                                      | 47        |
| 4.3      | Taalgericht vakonderwijs en taalontwikkeland lesgeven                                     | 49        |
| 4.4      | Writing across the curriculum en writing in the disciplines                               | 50        |
| 4.5      | Pluriliteracies, academic literacies en subject specific literacies                       | 52        |
| 4.6      | Genredidactiek                                                                            | 54        |
| 4.7      | Onderzoek naar de opbrengsten van taal-en-vakgeïntegreerd hoger onderwijs                 | 55        |
| <b>5</b> | <b>Het taalbewustzijn van docenten(teams)</b>                                             | <b>63</b> |
| 5.1      | Taalbeleid                                                                                | 64        |
| 5.2      | Breed taalbeleid: uitdagingen en voorwaarden                                              | 65        |
| 5.3      | De centrale rol van de docent en van docentprofessionalisering                            | 68        |
| 5.4      | De professionaliseringsaanpak aan Hogeschool Rotterdam                                    | 70        |
| 5.5      | Het taalbewustzijn van docenten en docententeams                                          | 71        |
| 5.6      | Een onderzoekende houding als aspect van taalbewustzijn                                   | 74        |

|           |                                                                      |            |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6</b>  | <b>Het lectoraat Taalbewust hoger onderwijs</b>                      | <b>79</b>  |
| 6.1       | Hoofdvraag en lectoraatsthema's                                      | 79         |
| 6.2       | Werkwijze                                                            | 82         |
| 6.3       | De positionering van het lectoraat                                   | 83         |
| 6.4       | Het lectoraatsprogramma                                              | 85         |
| 6.5       | Ter afsluiting: in verband met taal                                  | 88         |
| <b>7</b>  | <b>Referenties</b>                                                   | <b>91</b>  |
| <b>8</b>  | <b>Dankwoord</b>                                                     | <b>103</b> |
| <b>9</b>  | <b>Over de lector</b>                                                | <b>105</b> |
| <b>10</b> | <b>Appendix. Taalunie-kader Taalcompetent in het hoger onderwijs</b> | <b>107</b> |





# Inleiding

## Mijn verhaal

In september 1982 begon ik als zeventienjarige aan de lerarenopleiding in Delft, aan wat toen nog heette de Lerarenopleiding Zuid-West Nederland. Later werd dit onderwijs-instituut onderdeel van Hogeschool Rotterdam. Mijn stap van de mavo en daarna havo in een Zeeuws-Vlaams dorp naar deze hbo-opleiding in Delft was behoorlijk groot. Alleen al de belevenis van het dagelijkse fietstochtje van mijn studentenflat naar de hogeschool, langs drukke wegen en kruispunten met stoplichten (!), maakte dat ik me echt een vrouw van de wereld voelde.

Een opmerking van een medestudent in de eerste week op de hogeschool, brak dat wereldvrouw-gevoel meteen weer af: "Wat praat jij raar." Verder werd ik in de lessen geconfronteerd met woorden en manieren van praten die ik niet kende. Het veelvuldig gebruik van het werkwoord *evalueren* herinner ik me bijvoorbeeld nog goed. Dat was een woord dat kennelijk al bij aanvang van de studie als bekend werd verondersteld. Ik durfde niet te vragen naar de betekenis.

Deze ervaringen markeren de start van een meerjarig leer- en socialisatieproces waarin ik geleidelijk aan vertrouwd zou raken met het taalgebruik en met de manieren van doen, leren en werken in het hoger onderwijs en in het vakgebied waarvoor ik werd opgeleid. Dat dit proces wel ergens toe heeft geleid, bewijst het feit dat ik nu gekwalificeerd word geacht om deze openbare les te schrijven en te presenteren. In de ogen van de buitenwereld heb ik dit proces – zo is mijn inschatting – gemotiveerd en probleemloos doorlopen. Dat is grotendeels ook het geval. Maar evenzeer kenmerkte dat proces zich door vele momenten van onzekerheid en door hard werken. Die onzekerheid had alles te maken met mijn startpositie bij het betreden van een nieuwe wereld, waarvan ik het 'anders zijn' en mijn onbekendheid ermee, ervoer als een barrière. Mijn ervaringen komen overeen met die van veel studenten bij hun entree in het hoger onderwijs. Zo constateert Macbeth dat veel studenten bij aanvang van hun studie in aanraking komen met een curriculum "*that is riddled with tacit cultural knowledge that they do not have*" en met "*a sea of unfamiliar objects and practices*" (Macbeth, 2006, p. 181).

## Het belang van taal in het hoger onderwijs

Deze openbare les betekent een volgende stap, niet alleen in mijn persoonlijke leer- en ontwikkelproces, maar ook in de ontwikkeling van en het onderzoek naar het taalonderwijs aan instellingen voor hoger (beroeps)onderwijs in Nederland. Steeds meer opleidingen zijn zich bewust van het belang van aandacht voor taal. Taal speelt een belangrijke rol in de leerprocessen van studenten en vormt een wezenlijk onderdeel

van de beroepscompetenties van de hbo-professional. Vanuit dit inzicht besteedt een groeiend aantal opleidingen expliciet aandacht aan de taalontwikkeling van hun studenten. Geleidelijk aan ontstaat bij de opleidingen behoefte aan meer zicht op de opbrengsten daarvan.

Aan Hogeschool Rotterdam is het belang van aandacht voor taal in de opleidingen kernachtig verwoord in de taalvisie *Taal centraal bij Hogeschool Rotterdam*.

**Passage uit Taal centraal bij Hogeschool Rotterdam<sup>1</sup>:**

*Hogeschool Rotterdam stelt zich ten doel studenten op te leiden tot vakbekwame, reflectieve en ondernemende professionals die een waardevolle bijdrage leveren aan de maatschappij in grootstedelijke, internationale context. Daarin en daarvoor is een goede beheersing van de Nederlandse taal van onschatbare waarde. Taal is namelijk het middel tot contact met de wereld, die – met name in grote steden als Rotterdam – al binnen het hogeschoolgebouw begint. In de 21e eeuw wordt daarbij een beroep gedaan op communicatievaardigheden over een breed scala aan media met hun bijbehorende genres en registers. Bovendien verloopt een groot deel van het denken via taal – en denken is nodig voor zowel het vormen van een eigen professionele identiteit als voor het verwerven en produceren van kennis. Taal in het hoger beroeps- onderwijs raakt dus aan het belang van taal in de wereld in de 21e eeuw, aan identiteits- vorming en aan studievaardigheid.*

*(Taal centraal bij Hogeschool Rotterdam, Van der Neut et al., 2018, p. 2)*

Behalve in deze taalvisie-tekst van Hogeschool Rotterdam is dit inzicht verwoord en verder geconcretiseerd in actuele landelijke visie- en beleidskaders. Zo publiceerde de Taalunie in 2022 het kader *Taalcompetent in het hoger onderwijs*, waarin een beschrijving wordt gegeven van de “talige kennis, vaardigheden en attitudes die studenten moeten kunnen aanspreken om in het hoger onderwijs tot leren te komen, om op de arbeidsmarkt aansluiting te vinden, en om op maatschappelijk en persoonlijk vlak doelen te bereiken” (Vanhooren & Wulftange, 2022, p. 9). Dit kader sluit aan bij het adviesrapport *Vaart met taalvaardigheid* (Raad voor Nederlandse Taal en Letteren, 2015), bij de visietekst van de Taalunie *Iedereen taalcompetent* (Vanhooren et al., 2017) en bij het adviesrapport van Jansen et al. over taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs (2022). In Nederland en Vlaanderen, en ook internationaal, groeit het aantal publicaties over de rol van taal in het hoger onderwijs.

<sup>1</sup> Ten behoeve van de leesbaarheid heb ik enkele noten bij deze taalvisie-tekst weggelaten. De volledige taalvisie is beschikbaar via Hint, de intranetomgeving van de hogeschool.

## Verbinding van taal met vakinhoud

Het inzicht dat taal belangrijk is in het hoger onderwijs, structurele zorgen over de taalprestaties van de veranderende, en talig steeds meer heterogene studentenpopulatie, zorgen voor een verschuiving: de focus in taalonderwijsbenaderingen gaat geleidelijk aan van een smalle naar een bredere invulling van taalbeleid. Bij een smalle invulling heeft het taalbeleid de vorm van taaltrainingen in aparte taalcursussen, gericht op remediëring van de basistaalvaardigheden van taalzwakke studenten. Deze aanpak is kenmerkend voor het aanbod in veel hogescholen, maar deze blijkt ontoereikend (Bonne & Casteleyn, 2022; Kuiper, 2018; Terlouw et al., 2019). Bij een bredere invulling is de aanpak geïntegreerd in het curriculum, gericht op *alle* studenten, met een verantwoordelijkheid voor het hele opleidingsteam en met een verbinding van taal met de vakinhouden van de opleiding.

Steeds meer opleidingen omarmen dit gedachtegoed en werken toe naar zo'n bredere invulling van taalbeleid (Alladin & Van der Westen, 2009; Berckmoes et al., 2019; Peters & Van Houtven, 2010; Terlouw et al., 2019; Van der Westen, 2019a). Richtinggevend daarbij is de volgende definitie van taalbeleid: "Taalbeleid is een structurele en strategische aanpak van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen, ten behoeve van hun algehele ontwikkeling en verbetering van hun onderwijsresultaten" (Bogaert & Van den Branden, 2011, p. 13).

In een bundel over taalbeleid en taalondersteuning in het hoger onderwijs vullen Vanbuel en Van den Branden (2019) hierop aan dat het bij breed taalbeleid gaat om het systematisch bewerkstelligen van verandering in zowel het taalgedrag van studenten als het talige gedrag van docenten, om de taalontwikkeling van studenten zo goed mogelijk te ondersteunen. Een samenhangend curriculum dat gedragen wordt door een kwaliteits- en taalbewust docententeam, is een voorwaarde voor effectieve taalondersteuning voor studenten tijdens hun hele studietraject, van de start van de opleiding tot aan het afstudeermoment.<sup>2</sup>

Aan Hogeschool Rotterdam is de afgelopen jaren veel ervaring opgedaan met het stimuleren van de academische en vakspecifieke taalontwikkeling van de studenten. Dat gebeurt steeds meer in leerlijnen die geïntegreerd zijn in het curriculum, en met vormen van taalgericht vakonderwijs. Taalonderwijsadviseurs aan Hogeschool Rotterdam leveren daarbij ondersteuning. Na een periode van experimenteren en implementeren ontstaat aan Hogeschool Rotterdam nu behoefte aan meer zicht op de opbrengsten van deze experimenten.

---

2 Sluijsmans (2022) noemt in haar openbare les over integrale curriculumontwikkeling het curriculum een 'schoolreis'; een route of weg die de studenten gedurende een aantal jaren afleggen.

## **De start van het lectoraat Taalbewust hoger onderwijs**

Sinds 2011 is er aan Hogeschool Rotterdam het lectoraat *Taalverwerving en Taalontwikkeling*, dat vooral onderzoek verricht naar de stimulering van taalvaardigheid in het primair en voortgezet onderwijs, in een samenwerking met het Instituut voor Lerarenopleidingen. Daarnaast voerde dit lectoraat ook enig advieswerk en ondersteunend onderzoek uit voor andere opleidingen van de hogeschool (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Voortbouwend op dat werk luidt de opdracht voor het in 2022 gestarte lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* nu exclusief: *Voer praktijkgericht onderzoek uit naar de academische en professionele taalontwikkeling van studenten aan Hogeschool Rotterdam en naar manieren waarop de opleidingen die ontwikkeling kunnen ondersteunen.*

Het instellen van dit nieuwe lectoraat past in de beweging van de hogeschool richting meer *evidence-based* werken aan onderwijskwaliteit in de eigen onderwijsinstelling. Binnen de grote vraagstukken over onderwijskwaliteit binnen de hogeschool vormt taal een van de belangrijke thema's (Van 't Wout & Veenman-Verhoff, 2020). De inzet daarbij is: minder versnipperde veranderinitiatieven, meer kennisdeling en een empirische basis voor duurzame onderwijsontwikkeling (Klatte et al., 2019).

Het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* kan de taalonderwijsaanpakken aan Hogeschool Rotterdam voorzien van die empirische basis. Met mijn expertisecring ben ik daarbij benieuwd naar wat werkt en naar antwoorden op hoe- en waarom-vragen. Het lectoraat richt zich op vraagstukken rondom onderwijsontwerp en taaldidactiek in een taal-en-vakgeïntegreerd curriculum van een hogeschool in een grootstedelijke context en met een divers samengestelde studentenpopulatie. In het bijzonder willen we weten wat docenten en docententeams nodig hebben om het curriculum van hun opleiding taalbewust en taaldidactisch doordacht vorm te kunnen geven. Uiteraard richten we ons ook op de taalontwikkeling van studenten, en op de vraag hoe die ontwikkeling bij kan dragen aan hun studiesucces. Daarbij weten we, onder andere uit een meta-analyse van Hattie en Yates (2014), hoe belangrijk de rol van de docent is bij het stimuleren van die ontwikkeling. We richten ons daarom vooral op het professioneel kapitaal van Hogeschool Rotterdam: docenten, docententeams en management (vgl. Klatte, 2017). We beschouwen daarbij praktijkgericht onderzoek van docenten(teams) – in samenwerking met het lectoraat – naar eigen taalbeleid en taalonderwijspraktijken als een vorm van professionalisering die zal bijdragen aan verbetering van de onderwijskwaliteit en daarmee aan studentsucces.

## **Deze openbare les**

In deze openbare les maak ik een start met de beantwoording van bovengenoemde vragen. Daartoe bespreek ik in hoofdstuk 2 allereerst de relevante aspecten van taal-

competentie in het hoger onderwijs. Vervolgens beschrijf ik in hoofdstuk 3 de talige uitdagingen waar studenten mee te maken krijgen, vanaf hun entree in het hoger onderwijs tot aan de afronding van hun opleiding en hun overstap naar de beroepspraktijk. In hoofdstuk 4 presenteer ik het eerste principe dat centraal staat in het lectoraatsprogramma, namelijk de verbinding van taal met vakinhoud bij een taalgerichte onderwijsaanpak. In hoofdstuk 5 ga ik in op het tweede principe: taalbewustzijn van docenten en docententeams, als een voorwaarde voor succesvol taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs. Vandaaruit presenteer ik tot slot in hoofdstuk 6 de onderzoeksvragen die het lectoraat stelt en het bredere kader voor deze vragen: het lectoraatsprogramma, de beoogde lectoraatsopbrengsten en de samenwerking met betrokken actoren binnen en buiten de hogeschool.

### **Een voorbeeld: integrale aandacht voor taal en feedback**

Docenten Jurgen van Raak en Monique Smeets, Creative Media and Game Technologies: *Onze opleiding kende een hoge studie-uitval in het eerste jaar (40 procent). Daarnaast had bijna de helft van de eerstejaarsstudenten moeite met taal, vaker met Nederlands dan met Engels. We haalden de taaltoets uit het programma en ontwikkelden in samenwerking met de WERKplaats Taal van de hogeschool een geïntegreerd taalprogramma met korte beroepsgerichte taalmodules, elke onderwijsperiode één. Voor elke behaalde taalmodule haalt een student een badge, net als bij het Stadslab, het fablab van het instituut. Studenten wennen zo aan het belang van taalvaardigheid in de opleiding en het beroep. (Vak)docenten gebruiken een gezamenlijk ontwikkelde taalfeedbacktool waarmee ze gericht taalfeedback geven, geschikt voor alle schriftelijke tekstsoorten. Er staat nu een geïntegreerde taalleerlijn in het eerste jaar van de opleiding met korte beroepsopdrachten, Speed Courses en taalbadges, waarbij alle docenten verantwoordelijk zijn voor de taalontwikkeling. De docent Nederlands/communicatie houdt bovendien een taalconsult voor student en docent. Studenten worden nu niet meer afgerekend op, maar geholpen met hun taalvaardigheid. De taalvisie van de opleiding is inmiddels onderwerp van gesprek bij alle Communicatie- en Media-opleidingen van ons instituut.*

### **Behoeftte aan praktijkgericht onderzoek als fundament voor taalonderwijsinterventies**

Tamar Israël en Evelynne van der Neut, coördinatoren WERKplaats Taal: *Wij ondersteunen veel activiteiten gericht op de taalontwikkeling van studenten. Maar hoe kunnen we het enthousiasme voor taalontwikkellend lesgeven onderbouwen met resultaten? Met welke activiteiten zijn studenten nou het meest geholpen? Waar worden ze daadwerkelijk taalvaardiger van?*

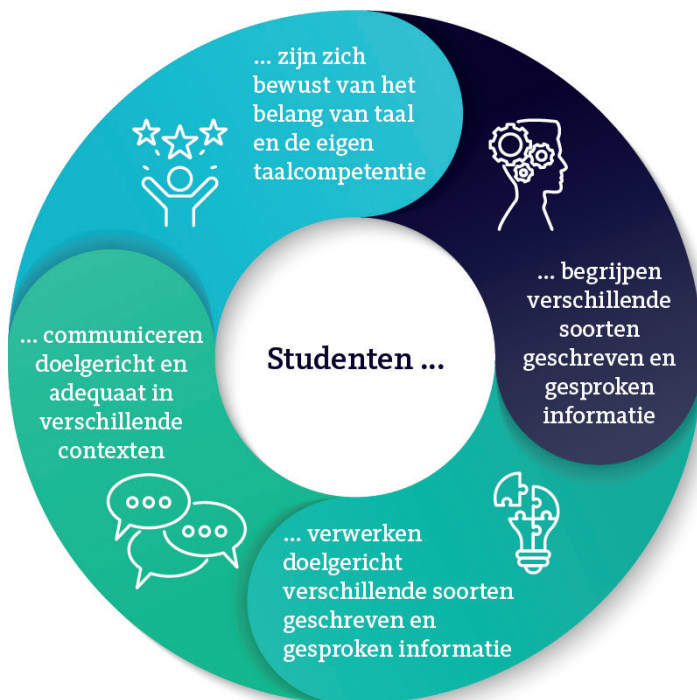


# Taalcompetentie in het hoger onderwijs

Om antwoord te kunnen geven op vragen over de inrichting en opbrengsten van taal-en-vakgeïntegreerde benaderingen in het hoger onderwijs, is het nodig om eerst helder te krijgen wat de kenmerken zijn van de taalcompetenties die belangrijk worden geacht in het hoger onderwijs. Waaruit bestaat nou die set van “talige kennis, vaardigheden en attitudes die studenten moeten kunnen aanspreken om in het hoger onderwijs tot leren te komen, om op de arbeidsmarkt aansluiting te vinden, en om op maatschappelijk en persoonlijk vlak doelen te bereiken” (Vanhooren & Wulfange, 2022, p. 9)? Het Taalunie-kader voor een *taalcompetentieversterkend aanbod* aan hogescholen en universiteiten geeft daar duidelijkheid over. Ik maakte in 2022 deel uit van de werkgroep die dit kader heeft ontwikkeld. Samen met vertegenwoordigers van Nederlandse en Vlaamse hogescholen en universiteiten hebben we in dit kader een beschrijving geleverd van vier aspecten van taalcompetentie in het hoger onderwijs: taalbewustzijn, informatie begrijpen, informatie verwerken en communiceren (Vanhooren & Wulfange, 2022). Daarnaast kent taalcompetentie drie constituerende elementen: kennis, attitudes en vaardigheden. Al deze zaken komen in dit hoofdstuk aan bod.

## 2.1 Taalcompetentie | (samenspel tussen) taalbewustzijn, begrijpen, verwerken en communiceren

Het Taalunie-kader (Vanhooren & Wulfange, 2022) bouwt voort op het adviesrapport van Jansen et al. (2022) over taalcompetentie in het hoger onderwijs. Het kader beschrijft welke aspecten van taalcompetentie opleidingen idealiter in hun aanbod opnemen. Het gaat hier om hogere-orde-aspecten die niet volop in het voorbereidend onderwijs aan de orde zijn geweest, maar wel thuis horen in het hoger onderwijs. Het zijn bovendien aspecten die per opleidingstype of -context kunnen verschillen. Het kader levert daarom geen start- of eindniveau voor talige competenties in het hoger onderwijs; de opleidingen maken, op basis van hun kennis van de eigen studentenpopulatie en opleidingsdoelen, de vertaalslag van het kader naar de eigen opleiding. Voor Hogeschool Rotterdam geldt dat de aspecten inhoudelijk goed aansluiten bij de taalvisie van de hogeschool.



figuur 1 Aspecten van taalcompetentie in het hoger onderwijs (Vanhooren & Wulftange, 2022, p. 9)

Het Taalunie-kader onderscheidt vier aspecten van taalcompetentie voor studenten in het hoger onderwijs (figuur 1): taalbewustzijn, begrijpen, verwerken en communiceren. Deze aspecten zijn onderling met elkaar verbonden, zoals is gevisualiseerd in figuur 1. *Taalbewustzijn* is een belangrijk aspect; het vormt een voorwaarde voor de andere aspecten van taalcompetentie, en het onderwerp van mijn lectoraat. In het tekstkader heb ik de beschrijvingen van de vier aspecten verkort weergegeven. De uitgebreidere beschrijving is te vinden in de appendix. Voor een verdere toelichting op het Taalunie-kader verwijs ik naar de volledige tekst (Vanhooren & Wulftange, 2022). Daarin wordt ook de relatie beschreven tussen het Taalunie-kader en de generieke competentiekaders van het European Qualifications Framework (EQF) en het Nederlands Kwalificatieraamwerk (NLQF).

## **Taalunie-kader: aspecten van taalcompetentie in het hoger onderwijs**

*Bewustzijn van het belang van taal en de eigen taalcompetentie*

Daarvoor is het nodig dat studenten:

- 1.1 een positieve talige grondhouding ontwikkelen;
- 1.2 een open houding ontwikkelen ten opzichte van de talen, de taalcompetentie en de (culturele) identiteit van anderen;
- 1.3 leren reflecteren op de eigen taalcompetentie: zien waar groei nodig is en weten hoe ze die groei kunnen bereiken;
- 1.4 verantwoordelijkheid leren nemen voor de versterking van hun eigen taalcompetentie.

*De competentie om verschillende soorten geschreven en gesproken teksten te begrijpen.*

Daarvoor is het nodig dat studenten:

- 2.1 lees-, kijk- en luisterstrategieën (verder) ontwikkelen;
- 2.2 academische, professionele en domeinspecifieke taal leren begrijpen (zoals woordenschat, uitdrukkingen, grammaticale structuren);
- 2.3 nieuwe informatie aan bestaande kennis leren koppelen;
- 2.4 zich bewust worden van de eigen voorkennis en het eigen denkkader en perspectief, en van de manier waarop die de interpretatie van informatie kunnen beïnvloeden;
- 2.5 inzicht verwerven in tekstdoelen (zoals informeren, overtuigen, instrueren), tekstsoorten (zoals een verslag, krantenbericht, wetenschappelijk artikel) en presentatievormen (visueel, tekstueel en multimediaal).

*De competentie om verschillende soorten geschreven en gesproken informatie doelgericht te verwerken.*

Daarvoor is het nodig dat studenten:

- 3.1 lees-, luister-, noteer- en schrijfvaardigheden (verder) ontwikkelen;
- 3.2 de kwaliteit van informatie leren beoordelen en naar waarde schatten;
- 3.3 aantekeningen (zoals markeringen, korte notities, uitgewerkte schema's) leren maken bij verschillende vormen van informatieaanbod (zoals een artikel, leerboek, college, lezing, webinar);
- 3.4 informatie uit verschillende bronnen en verschillende domeinen leren structureren, combineren en met elkaar in verband brengen;
- 3.5 informatie uit één of meerdere bronnen schriftelijk en mondeling leren samenvatten;
- 3.6 abstracte informatie leren concretiseren en concrete informatie leren abstraheren;
- 3.7 informatie leren contextualiseren;
- 3.8 respectvol en kritisch leren omgaan met informatie.

*De competentie om in verschillende contexten doelgericht en adequaat te communiceren.*

Daarvoor is het nodig dat studenten:

- 4.1 spreek-, schrijf-, luister- en gespreksvaardigheden (verder) ontwikkelen;
- 4.2 een breed talig repertoire opbouwen, bestaande uit een algemene en een vakspecifieke component;
- 4.3 (talige) keuzes leren maken die het beste passen bij de context, het medium, het doel en de doelgroep;
- 4.4 verschillende strategieën leren hanteren om complexe boodschappen en informatie helder, doelgericht en gestructureerd over te brengen;
- 4.5 de houding en vaardigheid versterken om verzorgd, begrijpelijk en inclusief te formuleren;
- 4.6 passende communicatie- en presentatiemiddelen leren hanteren.

*Bron: Vanhooren en Wulftange, 2022, p. 10-17*

## 2.2 Taalcompetentie | (samenspel tussen) kennis, attitudes en vaardigheden

In paragraaf 2.1 heb ik de vier aspecten van taalcompetentie in het hoger onderwijs uit het Taalunie-kader kort weergegeven: taalbewustzijn, begrijpen, verwerken en communiceren. Daarnaast vormt taalcompetentie het geheel van de drie constituerende elementen kennis, attitudes en vaardigheden. Volgens Vanhooren et al. (2017, p. 13) is taalcompetentie “het geheel aan talige kennis, vaardigheden en attitudes dat nodig is om geschreven, gesproken en multimodale teksten te begrijpen, te evalueren en te gebruiken”. Er is sprake van een onderling samenspel tussen die drie elementen. Tegelijkertijd zijn ze verweven in de genoemde vier aspecten van taalcompetentie.

In het Taalunie-kader is gekozen voor de term *taalcompetentie*, en bijvoorbeeld niet voor (*academische*) *taalvaardigheid*, *uitdrukkingsvaardigheid*, *geletterdheid* of *communicatieve competentie* (zie ook Jansen et al., 2022). Voor het lectoraat volg ik de keuze van het Taalunie-kader voor de term *taalcompetentie*, omdat in de drie elementen van competentie (*kennis*, *vaardigheden* en *attitudes*) veel aspecten van *taalbewustzijn* vervat zijn. Dat past dus goed bij een lectoraat met de naam ‘*taalbewust hoger onderwijs*’.

### Kennis

Met *kennis* wordt volgens Jansen et al. (2022) bedoeld: “wat de student bewust en onbewust weet over allerlei aspecten van de taal, het taalgebruik en het taalsysteem” (p. 13). Het gaat daarbij volgens hen om “kennis van de taal waarin wordt gecom-

municeerd (taal- en spellingregels en stijl- en structuurconventies), maar ook om kennis van processen en strategieën die passen bij de productie en de receptie van teksten in een brede zin van het woord". Het taalbewustzijn van studenten staat hierbij centraal. Jansen et al.: "de studenten moeten bewust taalvaardig worden: hun taalvaardigheid moet steunen op kennis van en inzicht in taal en taalgebruik" (p. 13).

### **Attitude**

*Attitude* verwijst naar de "houding van de taalgebruiker ten aanzien van het Nederlands en ten aanzien van de eigen taalcompetentie" (Jansen et al., p. 13). Het gaat hier om vertrouwen in de eigen taalcompetentie, om plezier in taal en om "de wil hebben om de eigen taalcompetentie blijvend te ontwikkelen".

### **Vaardigheden (en de samenhang daartussen)**

Met *vaardigheden* wordt bedoeld: de productieve vaardigheden *spreken* en *schrijven* en de receptieve vaardigheden *luisteren* en *lezen*. Deze vaardigheden staan niet op zichzelf. Ze beïnvloeden en versterken elkaar tijdens het proces van taalontwikkeling (Bax et al., 2021; Manifest Nederlands, z.d.; Shanahan, 2006; Shanahan, 2016; Vis et al., 2021).<sup>3</sup>

Vis et al. (2021) bespreken drie perspectieven van waaruit de relatie tussen lezen en schrijven belicht kan worden: het cognitieve perspectief, het functionele perspectief en het sociocognitieve perspectief. In het *cognitieve perspectief* staat kennis centraal, dat wil zeggen: de gedeelde kennisbasis van taalgebruikers, die ze inzetten voor zowel het lezen als het schrijven. In het *functionele perspectief* staat de functie centraal, dat wil zeggen: de combinatie van lees- en schrijfactiviteiten, die taalgebruikers vaak inzetten om externe doelen te bereiken. Lees- en schrijfvaardigheid ondersteunen elkaar bij het uitvoeren van taaltaken. In het *sociocognitieve perspectief* ten slotte staat het sociale aspect van taalvaardigheden centraal. Vanuit dit perspectief kunnen lees- en schrijfactiviteiten van lezers en schrijvers opgevat worden als een "vorm van gezamenlijk handelen; als een sociale activiteit waarbij de participanten hun communicatieve bijdragen op elkaar afstemmen" (Vis et al., 2021, p 97).

Wanneer opleidingsteams taal willen integreren in het curriculum is het zinnig om de vaardigheden in hun samenhang en wederzijdse beïnvloeding als uitgangspunt te nemen, en deze niet apart en geïsoleerd te behandelen. Taalcompetent zijn houdt juist ook in dat gebruik wordt gemaakt van deze wisselwerking (en overigens ook van het hierboven genoemde samenspel tussen kennis, attitudes en vaardigheden). Uit deze vaststelling vloeien keuzes voort voor de inrichting van geïntegreerde aanpak van taal- en vakonderwijs (zie hoofdstuk 4).

<sup>3</sup> Zie in dit kader ook de discussies over het verkavelde taalvaardigheidsonderwijs in het primair en voortgezet onderwijs, en vernieuwingsvoorstellen die moeten bijdragen aan bewuste geletterdheid van leerlingen: Bax et al., 2021; *Manifest Nederlands op school*, z.d.; Vis et al., 2021.

Daarbij vormt taalbewustzijn (aspect 1 in het Taalunie-kader) een belangrijk en voorwaardelijk aspect van taalcompetentie. Taalbewustzijn vormt een voorwaarde voor het weldoordacht in kunnen zetten van *vaardigheden*, voor het kunnen begrijpen (aspect 2) en kunnen verwerken (aspect 3) van verschillende soorten geschreven en gesproken informatie, en voor het doelgericht en adequaat erover kunnen communiceren (aspect 4) in verschillende contexten. Je bewust zijn van het belang en de aard van taalcompetentie en van waar je staat in je ontwikkeling (dus taalbewust zijn), is een voorwaarde om aan de ontwikkeling van je taalcompetentie te kunnen werken. Taalbewustzijn als voorwaardelijke aspect van taalcompetentie vormt een van de leidende principes van het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs*. Het belang van taalbewustzijn van docenten en docententeams werk ik verder uit in hoofdstuk 5.

### 2.3 De Nederlandse taal en talige diversiteit

In het Taalunie-kader *Taalcompetent in het hoger onderwijs* staat het gebruik van de Nederlandse taal centraal. Datzelfde geldt voor de taalvisie van Hogeschool Rotterdam (zie hoofdstuk 1), gezien het belang van het Nederlands voor opleidingen in Nederland en voor participatie op de Nederlandse arbeidsmarkt en in de Nederlandse samenleving. Volgens artikel 7.2 van de ‘Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek’ bieden opleidingen hun onderwijs in principe in het Nederlands aan en hebben ze ook de taak om het Nederlands te bevorderen, tenzij opleidingen de noodzaak van een andere instructietaal aan kunnen tonen. Het Nederlands is in de meeste hbo-opleidingen de voer- en instructietaal.

Tegelijkertijd wordt in het Taalunie-kader, en ook in de taalvisie van Hogeschool Rotterdam, benadrukt dat het belangrijk is om open te staan voor andere talen en talige diversiteit. Ook wordt in het kader genoemd dat de vier aspecten van taalcompetentie relevant zijn voor “elke taal die studenten tijdens en na hun studie moeten gebruiken” (p. 8). Dat is in een aantal hbo-opleidingen het Engels.<sup>4</sup> De opstellers van het Taalunie-kader stellen: “een taaloverstijgende aanpak, waarbij aandacht is voor én taalcompetentie in het Nederlands én in het Engels én in andere, voor de studie en de student relevante talen, en waarbij sprake is van een geïntegreerd taalbeleid, verdient in veel opleidingen dan ook aanbeveling” (p. 8).

De uitdaging is om vorm te geven aan taalgericht onderwijs dat recht doet aan enerzijds het belang van de beheersing van de Nederlandse taal en anderzijds de instroom van een talig sterk heterogene groep van studenten in het hoger onderwijs. Het inzicht groeit dat het waarderen en benutten van de meertaligheid van studenten in het onderwijs een meerwaarde heeft ten opzichte van een eenzijdige focus op één

---

<sup>4</sup> Voor de actuele discussie over het steeds grotere aantal – vooral universitaire – onderwijsinstellingen dat opleidingen in het Engels aanbiedt, en de (uitgestelde) wet *Taal en toegankelijkheid*, zie onder anderen Huygen (2022) en Jansen et al. (2022).

taal. Ook dat inzicht moet wat mij betreft een plaats hebben of krijgen in het geïntegreerde taalbeleid in het hoger onderwijs (zie Smit, 2022, en zie ook het volgende tekstkader en paragraaf 3.1).

Op basis van de in dit hoofdstuk gegeven schets van taalcompetenties voor het hoger onderwijs, ga ik in het volgende hoofdstuk in op de talige uitdagingen voor studenten in de praktijk van het hoger onderwijs.

### **Forugh Karimi: “Ik moest bewust bezig zijn met taal”**

In september 2022 trad Forugh Karimi aan als nieuw lid van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren.<sup>5</sup> Mevrouw Karimi is psychiater, psychotherapeut en schrijver. Over haar betrokkenheid bij het onderwerp taal zegt ze in een interview op de Taalunie-website:

*Taal is altijd heel belangrijk geweest voor mij. [...] Ook vandaag komt het belang van taal terug in mijn beide beroepen. In mijn vak als psychiater komt taal in al haar facetten aan bod: het is zowel belangrijk voor diagnostiek als voor behandeling.*

*Als voormalige vluchteling – ik ben 26 jaar geleden uit Afghanistan naar Nederland gevlucht – heb ik op volwassen leeftijd kennis moeten maken met het Nederlands als een totaal nieuwe taal. Als taalleerder die uit een totaal ander taalgebied komt, met een moedertaal die geenszins gelijkenis vertoont met Nederlands, moest ik dan ook heel bewust bezig zijn met deze taal. [...]*

*In Nederland wonen naar schatting bijna 4 miljoen mensen met een andere moedertaal dan Nederlands. Ik hoop dat ik in de Raad deze mensen een stem kan geven en iets kan vertellen over de worstelingen van anderstaligen met de Nederlandse taal. Een worsteling die niet alleen praktische gevolgen heeft in het dagelijks leven, trouwens, maar ook een psychologische impact. “Ben ik een buitenstaander of hoor ik erbij?” Of, met andere woorden: taal is niet alleen maar een communicatiemiddel, maar ook een symbool voor identiteit, status en macht.*

Bron: Taalunie, 2022

<sup>5</sup> De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren adviseert het Comité van Ministers van de Raad van Europa over het beleid van de Nederlandse Taalunie; het comité bestaat uit de Nederlandse en Vlaamse ministers die onderwijs en cultuur in hun portefeuille hebben, en worden bijgestaan door vertegenwoordigers van de Republiek Suriname.



# Talige uitdagingen voor studenten in het hoger beroepsonderwijs

In de loop van hun studie voeren studenten een grote hoeveelheid taaltaken uit en komen ze voor vaak forse talige uitdagingen te staan. In dit hoofdstuk licht ik drie transitiemomenten tijdens en na hun opleiding uit, waarop veel van die uitdagingen duidelijk aanwezig zijn. Tijdens de opleiding zijn dat de entree in de hogeschool en de afstudeerfase. Als derde moment bespreek ik de transitie naar de beroepspraktijk, dus na afronding van de opleiding. Tot slot schets ik een aantal onderwijs- en opleidingskenmerken die te relateren zijn aan de talige uitdagingen voor studenten, en stel ik de vraag wat studenten nodig hebben om optimaal aan hun taalontwikkeling te kunnen werken.

## 3.1 De entree in de hogeschool

De transitie van het voortgezet naar het hoger onderwijs is voor veel studenten lastig. Voor het hoger beroepsonderwijs (hbo) geldt dat ruim 20% van de havisten de aansluiting op het hbo matig of slecht noemt; voor vwo'ers die doorstromen naar het wetenschappelijk onderwijs (wo) is dat 15% (Herweijer & Turkenburg, 2016). Alhoewel er verschil is tussen opleidingen, lopen studenten vooral in het eerste studiejaar vaak studievertraging op. Ook studieuitval vormt in het eerste studiejaar een probleem. De Inspectie van het Onderwijs (2022) rapporteert 11,5% uitval onder eerstejaarsstudenten in cohort 2020/2021. Daarnaast stapte 16,5% over naar een andere studie.

In een onderzoek naar studieuitval aan Hogeschool Rotterdam geeft een kwart van de vroege uitvallers aan dat zij aansluitingsproblemen ervaren bij schriftelijke vaardigheden (Gomes, 2019). Studenten maken daarom gebruik van aanvullend onderwijs. Het inspectierapport *De staat van het onderwijs* (2021) rapporteert over het gebruik van aanvullend onderwijs door studenten in het Nederlandse hoger onderwijs: van de groep die kiest voor aanvullend onderwijs, kiest 25% voor taalonderwijs Nederlands en 31% voor aanvullend taalonderwijs Engels. En 42% geeft als reden voor het volgen van aanvullend onderwijs het gevoel onvoldoende te zijn voorbereid op studeren in het hoger onderwijs.

Taal speelt bij de transitie van het voortgezet naar het hoger onderwijs dus een belangrijke rol. Juist ten aanzien van het taalgebruik en de taaleisen in het hoger onderwijs voelen eerstejaarsstudenten zich vaak "*a stranger in strange land*" (McCarthy,

1987, p. 233). Hounsell (1988) typeert de taal van het hoger onderwijs als “*a particular kind of written world, with a set of conventions, or ‘code’ of its own*” (p. 162, zie ook Artemeva & Fox, 2010). Voor veel studenten geldt dat de cognitief complexe taal van het hoger onderwijs een andere taal is dan de dagelijkse taal in de thuissituatie (Kramer & Van Kruiningen, 2015; Macbeth, 2006; Russell et al., 2009). Ook de taallessen en genres (zoals werkstuk en betoog) in het basis- en voortgezet onderwijs hebben hen niet volledig voorbereid op de eisen in het hoger onderwijs. Wingate (2019) laat zien dat studenten vooral problemen hebben met de hen onbekende schriftelijke genres in het hoger onderwijs (denk bijvoorbeeld aan onderzoeksrapportages, adviesrapporten, reflectieteksten en allerlei vakspecifieke genres zoals practicum- en procesverslagen, technische of juridische documentatie, etcetera)<sup>6</sup>.

### **Van mystery naar misery**

*Much of the mystery students experience is around the unfamiliar genres in which they are required to express themselves. Without genre purpose and features being made explicit, the mystery becomes misery for many students, because they are assessed on the adequate production of these genres. (Wingate, 2019, p. 6)*

Onbekendheid met de taal en de genres van het hoger onderwijs kan op twee vlakken leiden tot problemen en daarmee tot studieuitval of -vertraging. Allereerst is beheersing van deze taal en genres van belang om te kunnen presteren in het hoger onderwijs. Ten tweede vormen deze taal en genres een soort ‘codetaal’ die verbinding met de nieuwe leeromgeving voor veel eerstejaarsstudenten kan bemoeilijken en ertoe bij kan dragen dat ze zich er niet thuis voelen. Taal speelt zo een belangrijke rol bij het ‘insluiten’ of ‘uitsluiten’ van studenten (Gomes, 2020, p. 41).

Het is dus niet vanzelfsprekend dat studenten bij hun entree in deze nieuwe wereld de in hoofdstuk 2 besproken aspecten van taalcompetentie (taalbewustzijn, informatie begrijpen, informatie verwerken en communiceren) beheersen, terwijl taalcompetentie (met name) in het eerste studiejaar een noodzakelijke voorwaarde voor studiesucces vormt (De Moor & Colpaert, 2019; De Wachter et al., 2013; Elder et al., 2007; Heeren et al., 2021; Van Dyk, 2015).

### **100 dagen thuiskomen in taal**

Rivi Godfried, taalonderwijsadviseur bij Hogeschool Rotterdam:

*Er is de afgelopen jaren binnen de hogeschool veel gedaan aan bewustwording rondom sense of belonging, inclusie en met de dialogen over racisme. Maar de doorvertaling naar wat dat nou betekent voor het onderwijs is nog gaande. Dus dat docenten gaan*

<sup>6</sup> In het vakgebied van het taalonderwijs wordt de term *genre* niet exclusief gebruikt voor literaire tekstsoorten of culturele media-inhouden, maar in brede zin voor alle mogelijke tekstsoorten in onderwijs-, professionele en informele settings.

*nadenken over 'hoe spreek ik studenten aan', 'wat voor teksten laat ik voorkomen in mijn les' en 'wat voor oefeningen doe ik zodat studenten zich erkend voelen in wie ze zijn'? [...]. Binnen de leerlijn is er daarom een uitgebreide instructie en een handreiking in ontwikkeling over inclusief taalgebruik, waarmee docenten inzicht krijgen in welke taal ze kunnen gebruiken om sense of belonging te vergroten en wat sense of belonging verlagend taalgebruik is. Los van de taal die gebruikt wordt door docenten en ondersteuners, blijkt uit onderzoek ook dat als de studenten zelf zich niet goed kunnen uitdrukken of zelfs alleen het gevoel hebben daar niet goed in te zijn, dat een gevoel geeft van marginalisatie. Taal en thuisgevoel zijn onlosmakelijk verbonden. Taal kan insluiten óf uitsluiten. Daarom richt deze leerlijn zich op taal én sense of belonging. We hebben niet veel interventies gezien die inspelen op dit raakvlak.*

*Bron: Hogeschool Rotterdam (z.d.) Nieuwsbrief WERKplaatsen*

In 2015 voerde ik een inhoudsanalyse uit van brieven die eerstejaarsstudenten schreven aan hun docent in de eerste week van het studiejaar aan twee universitaire opleidingen (Kramer & Kruiningen, 2015). Deze studie richtte zich weliswaar op eerstejaarsstudenten in het universitaire onderwijs, maar de resultaten geven volgens mij ook inzichten voor het hbo. In de brieven spreken deze eerstejaars hun verwachtingen uit over de schrijftaken in de opleiding. De analyse laat zien dat beginnende studenten nog geen helder beeld hebben van wat schrijven in hun opleiding inhoudt, maar wel dat ze zich in zekere mate geïntimideerd voelen door de academische schrijfpraktijken die hen te wachten staan. Ze verwachten bijvoorbeeld: *een hoog niveau* en een *ernstige, serieuze, formele* stijl met *moeilijke woorden*. Ook verwachten ze een nieuw en ongrijpbaar, *streng oordelend* publiek. Daarbij tonen ze nog weinig besef van de functionaliteit van academisch schrijven en noemen ze in hun beschrijving van die schrijfpraktijken vooral oppervlakenmerken van teksten in het hoger onderwijs (zoals: de juiste spelling, correcte bronverwijzingen).

De problematiek van de talige aansluiting van het voorbereidend onderwijs op het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen wordt in diverse publicaties geadresseerd (Bonne & Casteleyn, 2022; Bonset, 2010a, 2010b; Herelixa & Verhulst, 2014; Jansen et al., 2022; Oudakker & Groenendijk, 2022; Schuurs & Cornuijt, 2022). Vooral hogere-ordevaardigheden worden genoemd: het gestructureerd lezen en lezen op boventekstueel niveau (zoals teksten vergelijken), het leggen van verbanden en het ordenen van informatie, het structureren van teksten en het maken van gepaste stilistische keuzes (voor een samenvattende bespreking, zie Jansen et al., 2020).

Enkele actuele publicaties gaan dieper in op specifieke taalproblemen van eerstejaarsstudenten. Zo rapporteren De Vette et al. (2022) over de moeite die eerstejaars-

studenten van de lerarenopleiding aan Hogeschool Rotterdam hebben met studierend lezen en het hiertoe vereiste zelfregulerend gedrag. Kuiper (2018) voerde een studie uit in verschillende opleidingen aan Saxion Hogeschool. Deze studie laat zien dat eerstejaarsstudenten het vooral lastig vinden om gestructureerde lezersgerichte teksten te schrijven in de meer abstracte en vakspecifieke taal van het hoger onderwijs. Daarbij signaleert Kuiper ook dat er in de eerstejaarsvakken in de betreffende opleidingen weinig aandacht is voor de schrijfvaardigheid van de studenten. Aanvullend gaan onder anderen Bonne en Casteleyn (2022) en Crossman (2018) in op de vakspecifieke en academische woordenschat, als een speciaal aandachtspunt bij de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs. De taalproblemen die mbo-studenten ervaren bij de doorstroom naar het hbo, worden geadresseerd door Wertenbroek et al. (2020). Klatter (2017) signaleert in dit kader de steeds sterkere beroeps- en praktijkoriëntatie in het mbo, die contrasteert met de steeds sterkere *academic drift* in het hbo.

De zorgen over het taalvaardigheidsniveau van hbo-studenten zijn overigens niet nieuw. Zo rapporteren Baltzer et al. al in 1989 over een onderzoek naar de taalprestaties van eerstejaarsstudenten aan het hbo. De taalvaardigheid van een aanzienlijk deel van de studenten in de onderzoekspopulatie bleef onder de norm en voldeed niet aan de eisen van de hbo-docenten die bij het onderzoek betrokken waren. Vooral de prestaties op een schrijfopdracht en een luistertoets sprongen er in negatieve zin uit.

Een aantal auteurs wijst op de attitude van studenten (Terlouw et al., 2019). Studenten zouden onder andere “nonchalant met schrijfopdrachten omgaan” (p. 6): laat beginnen, verkeerd beginnen. Als mogelijke oorzaak wordt de alomtegenwoordigheid van social media genoemd, “die minder een beroep doen op een zorgvuldige omgang met taal” (p. 6). Een verklaring kan echter ook in een andere hoek gezocht worden, zo stellen de auteurs. Zo kan de onhandige aanpak van schrijftaken ook te maken hebben met onzekerheid van de student over de aanpak van academische schrijftaken (De Wachter & Heeren, 2011).

### **Knel- en verbeterpunten in de aansluiting vo-ho**

Onderzoeksinstituut ResearchNed publiceerde in 2021 een rapport over knelpunten en verbeterpunten bij de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het hoger onderwijs. Het rapport betreft een inventarisatie onder 1.215 docenten, studieadviseurs, aansluitingscoördinatoren en studieloopbaanbegeleiders in het mbo, hbo en wo. Taalvaardigheid wordt in het rapport als een van de belangrijkste verbeterpunten genoemd. Opmerkelijk genoeg rapporteren de onderzoekers een contrasterende uitkomst op basis van data uit de Vo-Monitor en de Startmonitor, die zij in een secundaire analyse mee hebben genomen. Daarin noemen eerstejaarsstudenten taalvaardigheid namelijk juist als een punt waarop ze de aansluiting positief waarderen.

Hoewel we ons misschien moeten afvragen of data uit twee zulke verschillende inventarisaties, met ook verschillen in vraagstelling, een-op-een met elkaar te vergelijken zijn, is dat verschil in perceptie toch interessant. En de vraag is hoe deze resultaten zich verhouden tot de veelheid aan studies waarin taalvaardigheid juist als struikelblok naar voren komt. Hoe kan het dat studenten in de Startmonitor hun eigen taalvaardigheid zo anders percipiëren dan docenten in het eerste studiejaar? Welke feedback krijgen (eerstejaars)studenten bijvoorbeeld op hun taalprestaties? En hoe expliciet wordt die feedback gerelateerd aan de talige eisen in het hoger onderwijs?

In het debat over de taalvaardigheidsproblematiek van leerlingen en studenten ligt de nadruk vaak op taalremediëring: het ‘wegwerken van taalachterstanden’ (Aladin & Van der Westen, 2009; Smit, 2022; Van Kruiningen et al., 2016). In het hoger onderwijs luidt de klacht veelal dat die taalachterstanden in het voortgezet onderwijs onvoldoende zijn geadresseerd. Daarmee wordt de verantwoordelijkheid voor taalvaardigheids-onderwijs volledig teruggedreven naar het voorbereidend onderwijs. Bij de start van veel opleidingen maken studenten een taaltoets. Voor remediëring worden ze vervolgens doorgestuurd naar service- en taalcentra in het hoger onderwijs, met een aanbod aan ‘bijspijker’- of remediëringscursussen. Daarmee is het probleem echter niet opgelost. Je kunt taalproblemen van studenten ook anders definiëren, zo stellen onder andere Aladin en Van der Westen (2009). De talige uitdagingen voor studenten zitten immers voor een belangrijk deel in de hogere cognitieve complexiteit van de *taal van het leren* in het hoger onderwijs en in de *beroepsspecifieke taal* van het vak waarvoor ze worden opgeleid (Meyer et al., 2015). Het gaat daarbij, zoals gesteld, om aspecten van taal die niet volop aan bod (kunnen) zijn gekomen in het voorbereidend onderwijs (Van Kruiningen et al., 2016; Vanhooren & Wulftange, 2022). Macbeth typeert de schrijfvaardigheidsontwikkeling van studenten in dit verband als een geleidelijk proces, waarbij nieuwkomers het allemaal nog moeten leren “*as they are making sense of their instructions*” (Macbeth, 2006, p. 181).

### 3.2 De afstudeerfase

Ook de afstudeerfase is een fase in het studietraject waarin studenten met grote uitdagingen worden geconfronteerd. Deze leiden regelmatig tot studievertraging tijdens het afstuderen; er kan zelfs in deze fase nog sprake zijn van studieuitval (Frik et al., in voorbereiding; Van Beers-Brouwer & Van Kruiningen, 2014; Vink et al., 2013). Deze problematiek wordt ook duidelijk uit cijfers van de Inspectie van het Onderwijs (2021) over de extra ondersteuning die studenten juist in deze fase zoeken buiten het reguliere onderwijsaanbod van de eigen opleiding. Van de hbo-bachelorstudenten die in de afstudeerfase kiezen voor aanvullend onderwijs, doet 30% dit ten behoeve van het eindwerk. De meerderheid vraagt hulp bij opbouw van argumentatie en structuur

(67%) of bij correct taalgebruik, spelling en grammatica (63%). Ook vraagt een meerderheid vaak extern om hulp of advies. In 2020 voerde mijn collega-lector Erik van Schooten voor twee onderwijsinstituten van Hogeschool Rotterdam een analyse uit van groei in behaalde studiepunten. De focus lag daarbij op versnellings- en vertragingsmomenten in het studietraject van studenten. In de groeicurven viel de neerwaartse buiging aan het eind van de studie op. De mogelijke oorzaken zijn niet verder onderzocht, maar ook deze bevindingen wijzen op mogelijke problemen rondom het afstudeertraject.

In veel opleidingen is de grote en complexe onderzoeks- en schrijftaak in de vorm van een scriptie aan het eind van de studie, voor studenten de eerste opdracht met die omvang en complexiteit. Een complicerende factor daarbij is de didactische dubbel-functie van het afstudeerwerk (De Jong & Van Kruiningen, 2022). Enerzijds moeten studenten met het schrijven van de scriptie aantonen dat ze beschikken over de eindkwalificaties van de opleiding (het is immers een proeve van bekwaamheid). Anderzijds is sprake van een leerproces waarin onderzoeks-, plan- en schrijfvaardigheden worden gevraagd die studenten in het voortraject niet volledig hebben geoefend. Studenten durven niet altijd vrijuit aan te geven dat ze iets niet weten of kunnen, omdat ze zich realiseren dat ook het proces kan meewegen in de eindbeoordeling.

Onderzoek naar de ervaringen van een specifieke groep afstudeerders, namelijk hbo-masterstudenten, wijst uit dat deze groep studenten tegen specifieke schrijfproblemen aan kan lopen (Frik et al., in voorbereiding; Van Beers-Brouwer & Van Kruiningen, 2014). Veel hbo-masterstudenten hebben, veelal als instromers vanuit een beroepspraktijk, vaak niet een achtergrond waarin academisch schrijven veel aandacht heeft gekregen. Bovendien geldt voor deze groep, meer dan voor hbo-bachelorstudenten, dat zij hun afstudeerproject veelal uitvoeren op de *eigen* werkplek. Dat maakt enerzijds dat de afstudeeropdracht heel functioneel is, maar anderzijds compliceert dit de positie van de afstudeerders. De studenten moeten zich verhouden tot zowel hun rol van lerende student als die van professional en collega binnen de eigen organisatie.

De volgende vier punten wil ik noemen als problematisch voor studenten in de afstudeerfase, zowel in de bachelor- als masteropleidingen (gebaseerd op Beers-Brouwer & Van Kruiningen, 2014, p. 298):

1. Het is studenten vaak onvoldoende duidelijk wat van hen verwacht wordt.
2. Het ontbreekt studenten aan vaardigheid in, en oefening met en begeleiding bij het academisch schrijven.
3. Begeleiders, beoordelaars en opdrachtgevers hebben de criteria niet altijd helder voor ogen.
4. Het afstudeeronderzoek in het hbo is moeilijk vast te leggen in het meer traditionele of gangbare genre van de scriptie.

Ingegeven door deze problematiek is in het hbo een discussie gaande over de functie en invulling van de afstudeeropdracht (Van Gameren, 2022). Steeds vaker wordt de traditionele scriptie vervangen door een afstudeeropdracht in de vorm van een assessment op basis van portfolio-opdrachten en/of een beroepsproduct. Ook zijn er varianten op het afstudeerproduct met een versie voor de opdrachtgever en een versie voor de opleiding met bijvoorbeeld een bijlage met het theoretisch kader en de methodologische verantwoording. Ook aan Hogeschool Rotterdam wordt bij een aantal opleidingen geëxperimenteerd met of nagedacht over alternatieven. Daarbij is een discussiepunt hoe belangrijk de componenten van onderzoek en schriftelijke rapportage moeten worden geacht in de afstudeerfase. De waarde die daaraan wordt gehecht, verschilt per opleiding, soms ook per docent, en per beroepspraktijk waarvoor de student wordt opgeleid. De ervaring van studenten is dat docenten variëren in de mate waarin zij de schrijfkwaliteit van het eindwerk meenemen bij de eindbeoordeling. Dat de eisen voor schrijfvaardigheid niet altijd duidelijk worden gecommuniceerd, leidt voor studenten tot onduidelijkheid (De Jong & Van Kruiningen, 2022; Harwood & Petrić, 2017).

#### **Hbo-studenten over het afstudeerproduct**

- *De eindopdracht was voor vrijwel iedereen de eerste echte onderzoeksopdracht.*
- *Het schrijven van een wetenschappelijk verantwoord onderzoeksverslag bleek toch iets totaal anders te zijn.*
- *Iedereen had andere ideeën over hoe ik het moest aanpakken. [...] ik deed maar wat.*
- *Ik wist niet waar ik moest beginnen.*
- *Als ik maar nooit meer een scriptie hoeft te schrijven.*

*Bron: Beers-Brouwer en Van Kruiningen, 2014*

### **3.3 De overstap naar de beroepspraktijk**

Het belang van talige beroepscompetenties kan ik illustreren aan de hand van de volgende ervaring. Bij de koop van ons huis in Dordrecht maakte ik in de zomer van 2022 kennis met Tim, junior-makelaar in de regio Rotterdam. Zijn verzorgde en genuanceerde taalgebruik in de contacten met ons als kopers en in de communicatie met de verkopende partij viel mij op. Zijn taalgebruik, zowel mondeling als in e-mails, was verzorgd en genuanceerd; ik was onder de indruk van de talige strategieën die hij inzette om zijn doelen te bereiken. In een gesprekje dat ik met hem voerde over de rol van taal in zijn werk, benadrukte Tim: "Taal is key; zonder aandacht voor taal in mijn werk kan ik niet werken aan professioneel succes, heb ik geen tevreden klanten, en verlopen werk- en afstemmingsprocessen moeizamer en problematischer. Het staat of valt allemaal met taal."

### **'Taal is key!'**

Passages uit mails van junior-makelaar Tim:

- *Het lijkt me goed om de volgende punten bij verkoopster neer te leggen met het verzoek of zij deze wil oppakken met haar loodgieter en/of dakdekker. Het zijn geen grote zaken, maar wel belangrijke zaken die op korte termijn opgepakt moeten worden om gevolgschade te voorkomen.*
- *Kunnen wij ervan uitgaan dat de genoemde punten die uit de keuring zijn gekomen (behoudens die van het houtrotherstel) worden opgepakt? Ik zou dit graag wel vastgelegd zien in de koopakte. We begrijpen dat e.e.a. afhankelijk is van de snelheid van een loodgieter.*

Niet alle uitstromende hbo-studenten zijn zo taalbewust en taalvaardig als Tim. Diverse studies over talige beroepscompetenties van professionals laten zien dat de presentaties van afgestudeerden in verschillende beroepsdomeinen niet voldoen aan de verwachtingen; zie o.a. Faber-de Lange & Van de Pool (2015) en Koeleman (2019). Onvoldoende taalvaardigheid kan leiden tot startproblemen in de beroepspraktijk. Wanneer een startende professional niet voldoet aan de gestelde eisen op het gebied van communicatie, kan dit negatieve consequenties hebben voor zijn of haar carrièreontwikkeling, bijvoorbeeld bij contractverlenging, zo blijkt uit een studie in de beroepsdomeinen accountancy, communicatie, hbo rechten en logistiek (Faber-de Lange & Van der Pool, 2015). Verder gaf een belangrijk deel van de ondervraagden in een enquête van Van Steenkiste (2016) onder 530 werkgevers in België, Nederland, Frankrijk en Luxemburg aan wel eens een jonge sollicitant *niet* in dienst te hebben genomen omdat die tekortschoot in de mondelinge of schriftelijke taalvaardigheid (respectievelijk 38% voor mondelinge en 18% voor schriftelijke taalvaardigheid).

Talige beroepscompetenties zijn essentieel voor de beroepsuitoefening, niet alleen voor de 'talige' beroepen, maar ook voor andere beroepsgroepen (Beaufort, 2008; Jansen et al., 2022; Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015). In de genoemde studie van Van Steenkiste (2016) benadrukte een grote groep ondervraagden het belang van goede schriftelijke en mondelinge vaardigheden op de werkvloer (respectievelijk 82% en 96%). In een enquête onder Vlaamse ingenieurs (Lievens, 2012, 2013) gaf 70% van de ondervraagden aan dat communicatievaardigheden bepalend zijn in hun loopbaan. Zij gaven aan gemiddeld 57% van hun werktijd aan communicatie te besteden. Kellogg en Whiteford benadrukken dit in een studie naar het trainen van professionele schrijfvaardigheid: *"Effective writing skills are critical for both entering into the workforce and as a means for advancement"* (2009, p. 250).

De talige beroepscompetenties die belangrijk worden gevonden door respondenten in de verschillende studies, zijn zeer divers. Deels betreft het algemene talige competenties,

zoals begrijpelijke taal gebruiken/helder formuleren, helder structureren en taalverzorging. En deels gaat het om beroepsspecifieke competenties, zoals in de management- en accountancydomeinen: overtuigend en strategisch communiceren (De Moor & Van der Westen, 2022; Faber-de Lange & Van der Pool, 2015); in het organisatieadviesdomein: schriftelijke aanvaarding, afbakening, monitoring en evaluatie van opdrachten; in het kader van financiële controles: empathisch kunnen luisteren en vervolgvragen kunnen stellen (Koeleman, 2019). Voor het beroepsdomein van ingenieurs noemt Lievens onder andere vergadertechnieken en onderhandelvaardigheden (Lievens, 2012 en 2013).

### 3.4 Wat hebben studenten nodig?

In de vorige paragrafen heb ik hier en daar al een verband gelegd tussen enerzijds de talige uitdagingen voor studenten en anderzijds kenmerken van een leeromgeving die studenten een veilige en stimulerende oefenomgeving biedt. Voor zo'n omgeving wordt wel de metafoor van de school als dorp gebruikt. De school is een dorp in de grotemensenwereld of in de grote stad, waarin leerlingen en studenten in een beschermde, veilige omgeving de ruimte krijgen om te oefenen, om zich voor te bereiden op het functioneren in de maatschappij.

Ook Hogeschool Rotterdam kunnen we zien als een oefenplaats, een plaats waar studenten en docenten idealiter in verbinding staan met elkaar, en studenten zich kunnen voorbereiden op het functioneren in die grote stad, in de complexe maatschappij, als burger en als professional (Bormans & Dekker, 2016; Gomes, 2020). Die voorbereiding heeft voor een belangrijk deel betrekking op manieren van doen en manieren van communiceren in die maatschappij, en in de beroepspraktijk. Taal speelt hierin – zoals al geschetst – een essentiële rol.

In deze paragraaf benoem ik, gerelateerd aan de hiervoor besproken talige uitdagingen, wat studenten nodig hebben om in een veilige en stimulerende leeromgeving te kunnen werken aan de ontwikkeling van hun academische en professionele taalcompetenties. Ik richt mij daarbij op hun *noden*, die ik relateer aan een voorlopige analyse van enkele suboptimale kenmerken van het huidige onderwijsaanbod. Vanuit die analyse schets ik vanaf hoofdstuk 4 de vraagstukken en oplossingsrichtingen waarop we ons vanuit het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* willen richten.

Overigens leg ik in het vervolg van deze paragraaf, en ook in enkele andere paragrafen in deze openbare les, wat meer nadruk op aspecten van schrijfvaardigheid dan op andere vaardigheden. Schrijfvaardigheid is niet alleen een belangrijke talige beroepscompetentie, het is ook een vaardigheid die *tijdens* de studie mede bepalend is voor studievoortgang en studiesucces. Het kunnen schrijven van een samenhangende tekst, is de *“single best predictor of succes in course work during the freshman year”*

(Kellog & Whiteford, 2009, p. 250). Tegelijkertijd vormt schrijfvaardigheid voor studenten juist vaak een probleem. Om die reden besteed ik aan deze vaardigheid in deze openbare les extra aandacht.

### **‘Warme overdracht’ van het funderend naar hoger onderwijs**

In haar openbare les *In alle talen* (2022) wijst Smit op het belang van een ‘warme overdracht’ van het funderend onderwijs naar het vervolgonderwijs. Ze stelt: “Uit onderzoek weten we dat zulke ‘grensovergangen’ vragen om inspanningen van alle betrokken partijen: leerlingen en studenten landen niet ‘vanzelf’ in een nieuwe context” (p. 39). De situatie is dat docenten in het voortgezet en in het hoger onderwijs over het algemeen slecht op de hoogte zijn van elkaars onderwijsaanbod en –aanpak, en dat er in beide onderwijssystemen weinig aandacht is voor (de voorbereiding op) de talige eisen die het hoger onderwijs stelt. Cohen-Schotanus et al. citeren Engstrom en Tinto (2008) die over de entree in het hoger onderwijs stellen: “*Access without support is not an opportunity*” (in Cohen-Schotanus et al., 2019, p. 64; zie ook Wertenbroek et al., 2016).

#### **Wat hebben studenten nodig?**

- ruimte voor oriëntatie op het taalgebruik, de talige eisen en de genres van het hbo (al te beginnen in het voorbereidend onderwijs);
- docenten in het hoger onderwijs die zich rekenschap geven van de achtergronden en talige diversiteit van instromende studenten, en die enig inzicht hebben in het taalonderwijsprogramma van het voorbereidend onderwijs.

### **Explicitering van het verborgen curriculum**

Verwachtingen van docenten, en de eisen die zij stellen aan de taaltaken in het hoger onderwijs, vormen vaak onderdeel van een *verborgen curriculum*. Docenten maken hun impliciete kennis over (schoolse of vakspecifieke) teksten vaak niet expliciet (Berkenkotter & Huckin, 1995). Tekstvereisten zijn voor docenten soms zo vanzelfsprekend dat zij die niet expliciet aangeven, maar wel onbewust gebruiken als onuitgesproken criteria bij het evalueren van studentwerk (De Jong & Van Kruiningen, 2022; Kramer & Kruiningen, 2015; Macbeth, 2006; Russell et al., 2009; Van Kruiningen et al., 2018). Zulke criteria zijn soms in heel algemene termen geformuleerd (zoals *heldere structuur, passend taalgebruik*) of helemaal niet. Veel docenten zullen zich herkennen in deze uitspraak van een docent: “*I know a good essay when I see it but I cannot describe how to write it*” (Lea & Street, 1998, p. 163). Bovendien verschillen docenten onderling nog wel eens in de criteria die ze stellen bij taaltaken, of in het belang dat ze hechten aan bepaalde criteria (Baltzer et al., 1989; Lea & Street, 1998; Van Kruiningen, 1998).

Om het nog complexer te maken: docenten gebruiken voor vereiste schrijfproducten vaak globale genre-aanduidingen (bijvoorbeeld: werkstuk, schriftelijke opdracht, paper

of essay). Het is bij dit soort aanduidingen niet vanzelfsprekend dat studenten, en overigens ook docenten onderling, weten wat met deze aanduidingen wordt bedoeld. Soms zijn dit soort hele globale categorie-aanduidingen uitwisselbaar maar soms ook niet.<sup>7</sup> De vaagheid wordt nog groter wanneer studenten in een interdisciplinair onderwijsaanbod van de ene cursus naar de andere gaan, en te maken krijgen met (onuitgesproken) verwachtingen vanuit verschillende “disciplinary writing practices” (Russell et al., 2009, p. 402). Ook komt het voor dat docenten juist heel algemene aspecten van taalverzorging, zoals spelling en grammatica, in de beoordeling meenemen, zonder dat zij op dit punt criteria of voorwaarden hebben geformuleerd (Hattie & Timperley, 2007).

### **Wat hebben studenten nodig?**

- expliciete beoordelingscriteria en duidelijke, betekenisvolle genre-aanduidingen bij taaltaken (zie voorbeelden van concrete genre-aanduidingen in figuur 3 aan het eind van hoofdstuk 4);
- werkvormen die hen stimuleren om zelf criteria en hoofdkenmerken te destilleren uit voorbeelden en te leren van voorbeelden (*modeling*);
- consistente taaltaken en opdrachtinstructies, waarbij leerdoelen, criteria, opdrachtinstructies en leeractiviteiten op elkaar zijn afgestemd (*constructive alignment*).

### **Ruimte voor oefening: kilometers maken**

Hoewel in beleidskaders het belang van taalcompetenties van studenten wordt benadrukt en docenten dat belang veelal erkennen, bieden opleidingsprogramma's studenten in de praktijk vaak weinig ruimte voor ontwikkeling van die competenties (Kellog & Whiteford, 2009; Kuiper, 2018; Van de Pool & Vonk, 2008). Herhaling, oefening, *exposure* en *scaffolding* zijn cruciaal voor taalontwikkeling, ook in het hoger onderwijs (Byrnes & Wasik, 2019; Snow & Brinton, 2017). Russell et al. (2009) benadrukken ten aanzien van *schrijfvaardigheid* in het hoger onderwijs dat studenten deze hogere-orde-vaardigheid alleen kunnen ontwikkelen wanneer er ruimte is voor oefening, voor verwerking van feedback en voor revisie en herhaling: “*Students learn to write by writing*” (p. 409). In een interview over de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het hoger onderwijs stelt Petra Sloot, docent bij de opleiding Logopedie, over de ontwikkeling van studerend lezen: “Laat studenten veel oefenen, bijvoorbeeld met het maken van goede aantekeningen of de kern uit een tekst halen. Het duurt even voordat studenten deze vaardigheden zich eigen maken. Dat vraagt van docenten om telkens duidelijk te maken waarom het van belang is en daarbij de handvatten te geven” (Samenwerkingsverband vo-ho, 2021).

<sup>7</sup> Meer achtergrond over deze thematiek geef ik samen met Joy de Jong in ons boek *Geef ze het nakijken: Over activerende feedback en schrijfbegeleiding in het hoger onderwijs* (2022).

### Hoe verloopt de ontwikkeling van schrijfvaardigheid?

Over een periode van meer dan twintig jaar ontwikkelen leerlingen en studenten zich tot meer ervaren schrijvers. Oefening is in die periode van groot belang. Door oefening, en met het geleidelijk aan meer schrijfvaardig worden, beschikt een schrijver over meer kennis: over onderwerpen, over genres, publiek, taal en schrijfstrategieën. Meer geoefende schrijvers reflecteren op deze kennis en op hun schrijfaanpak en zij kunnen deze kennis welbewust inzetten. Meer geoefende schrijvers stellen weloverwogen doelen en ze plannen en reviseren hun teksten meer dan problematische schrijvers dat doen. Ook beschikken ze over een groter repertoire aan talige middelen (Byrnes & Wasik, 2019).

De schrijfvaardigheidsontwikkeling verloopt in fasen: van *knowledge telling* naar *knowledge transforming* en vandaaruit naar *knowledge crafting* (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellog, 2008). In de fase van *knowledge telling* blijft het schrijven beperkt tot het omzetten van gedachten naar tekst. Bij *knowledge transforming* is sprake van actieve kennisconstructie: door te schrijven en te herschrijven ontdekt de schrijver wat hij of zij werkelijk wil zeggen. In de fase van *knowledge crafting* is de schrijver in staat om rekening te houden met de lezer en hoe deze de tekst zal interpreteren. Schrijfvaardigheid op dit bekwaamheidsniveau vereist een hoge mate van cognitieve controle en plan- en revisievaardigheid.

Het verloop van schrijfvaardigheidsontwikkeling kenmerkt zich door een steeds betere beheersing van specifieke en steeds minder generaliseerbare vaardigheden (Britton et al., 1975; Russell et al., 2009; Shanahan & Shanahan, 2008). Deze ontwikkeling is *"thoroughly bound up with the particular intellectual goals and traditions of each discipline or profession, not as a single set of readily-generalizable skills learned once and for all"* (Russel et al., 2009, p. 401). Schrijfvaardigheden in het hoger onderwijs zijn vanuit dit perspectief dan ook niet een set van generaliseerbare vaardigheden die door middel van *skills & drills* getraind kunnen worden, maar moeten gezien worden als disciplinespecifieke vaardigheden. Het oefenen en ontwikkelen van deze gespecialiseerde geletterdheid vormt een uitdaging voor studenten, omdat er weinig parallellen zijn met het dagelijkse taalgebruik (Russell et al., 2009; Shanahan & Shanahan, 2008). Voor de ene student verloopt deze ontwikkeling soepeler dan voor de andere. Factoren die hierin meespelen, zijn de groeiende capaciteit van het werkgeheugen, de hoeveelheid lees- en schrijfervaring en de mate waarin het onderwijs ruimte biedt voor instructie in schrijfstrategieën en voor *deliberate practice* oftewel gerichte oefening (Bereiter & Scardamalia, 1987; Byrnes & Wasik, 2019; Kellog, 2008; Kellog & Whiteford, 2009)

Wanneer in een curriculum niet voldoende ruimte is ingebouwd voor instructie en gerichte oefening, ondervinden studenten gaandeweg hun studie problemen en ontstaan er struikelblokken rondom de toetsing, met als grootste obstakel (zoals al besproken) het afstudeerwerk.

### **Wat hebben studenten nodig?**

- ruimte om kilometers te maken, al vanaf de start van de studie; dus ruimte voor taaltaken met een oefenfunctie (*deliberate practice*), voorafgaand aan taaltaken met een toetsfunctie.

### **Betekenisvolle taaltaken en authentieke toetsing**

Studenten zijn gebaat bij betekenisvolle, uitdagende taaltaken. Betekenisvolle taaltaken zijn taaltaken die functioneel zijn in het kader van de leeractiviteiten en relevant voor de latere beroepspraktijk. Zoals uit hoofdstuk 4 duidelijk zal worden, kunnen studenten het beste aan hun taalontwikkeling werken door deelvaardigheden in hun samenhang te oefenen, in verbinding met het vakonderwijs, gericht op beroepstaken en in contextrijke, authentieke situaties waarin taal ertoe doet. Taaltaken en taaltrainingen die exclusief gericht zijn op taalvaardigheidsontwikkeling, leiden in de praktijk vaak tot oefening in betekenisloze deelvaardigheden. Het verbinden van taaltaken aan vakinhoud draagt bij aan zowel het leren als aan de taalontwikkeling (zie verder hoofdstuk 4).

In de praktijk van het hbo ontbreekt binnen opleidingen vaak een duidelijk beeld van relevante taaltaken voor de beroepen waarvoor de studenten wordt opgeleid. De Moor en Van der Westen (2022) voerden een werkveldbevraging en een docentenbevraging uit bij opleidingen aan de Odisee Hogeschool. Zij constateren dat de taaltaken uit de opleidingsprogramma's vaak voor de beroepsuitoefening niet zo relevant zijn als gedacht. Tegelijkertijd worden taaltaken die wel relevant zijn, soms helemaal niet geoefend. Vaak zijn beroepstaaltaken in een curriculum bepaald op basis van docentopvattingen of praktische overwegingen en niet, of in mindere mate, op basis van werkveldverkenningen (De Moor & Van der Westen, 2022).

Een waarschuwing in dit kader komt van Faber-de Lange en Van der Pool (2015), die rapporteren over opleidingen die sterk de aandacht vestigen op de ondergrens van het vereiste taalniveau, en op het verhogen van dat basisniveau, met vooral taaltoetsing en efficiëntieprogramma's. Een dilemma is in hun woorden, dat "die noodzakelijke focus op de ondergrens wel enigszins ten koste [gaat] van de aandacht voor de strategische elementen van communicatie, terwijl juist die strategische elementen, zo stellen de auteurs, zorgen voor bewust communicatief handelen van waaruit een starter – betekenisvol – kan bijdragen aan het succes van de organisatie" (p. 236).

### **Wat hebben studenten nodig?**

- taaltaken waarin deelvaardigheden in samenhang kunnen worden geoefend;
- betekenisvolle, authentieke taaltaken die aansluiten bij de vakinhoud van het opleidingsprogramma en bij de actuele (en toekomstige) beroepspraktijk.

### **Reflectie als voorwaarde voor zelfregulerend leren**

In hun boek *Studiesucces door onderwijskwaliteit* stellen Cohen-Schotanus et al. (2019) dat er in de praktijk van het voortgezet onderwijs weinig aandacht is voor zelfstandig leren en zelfregulatie, terwijl in het hoger onderwijs sterk een beroep wordt gedaan op het zelfregulerend vermogen van studenten. Zelfstandig leren en zelfregulatie zijn belangrijke voorwaarden voor studiesucces. Zelfregulatie is dan ook een vaardigheid die vanaf het eerste studiejaar (verder) ontwikkeld en begeleid moet worden, aldus Cohen-Schotanus et al. In zijn openbare les over zelfregulerend leren benadrukt mijn collega Patrick Sins (Hogeschool Rotterdam) dat zelfregulerend leren niet vanzelf gaat (Sins, 2023). Studenten hebben begeleiding nodig bij het actief leren doelen stellen en bij het monitoren, reguleren en controleren van hun motivatie en gedrag. Die doelen en de leeromgeving geven daarbij richting, aldus Sins.

Veel opdrachten in het hbo bevatten talige componenten. Reflectie op taaltaken speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van het zelfregulerend vermogen bij de uitvoering van die taken (Yancey et al., 2014). Veel opdrachten in het hbo gaan gepaard met een reflectietaak. Sommigen spreken zelfs van een doorgeslagen reflectiecultuur. Dat daarbij vaak wordt gekozen voor een schriftelijke reflectietaak, is op zichzelf niet zo gek: schrijven heeft immers een conceptualiserende functie. Schrijven is een probleemoplossende activiteit die reflectie bevordert en leidt tot nieuwe ideeën en diepere inzichten (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008; Klein, 1999; Russell et al., 2009). In de praktijk hebben deze reflectietaken echter vaak het karakter van een ‘verplicht nummer’, waarbij studenten blijven steken in oppervlakkige beschrijvingen van ervaringen (Van Kruiningen et al., 2018).

De manier waarop studenten een reflectieopdracht aanpakken en uitwerken hangt sterk af van de opdrachtinstructie: studenten leren naar wat van ze gevraagd wordt en waarop ze getoetst worden; ze voeren opdrachten uit zoals ze die interpreteren (Van Kruiningen et al., 2000; Nedermeijer & Pilot, 2000). Opdrachtinstructies waarin niet expliciet gevraagd wordt om hogere-orde-reflectiehandelingen, leiden minder snel tot diepgaande reflecties dan opdrachtinstructies die dat wel doen (Vink et al., 2005). De opdracht kan studenten dus wel in staat stellen om te reflecteren, maar de leerresultaten zijn afhankelijk van de (schrijf)instructies die ze daarbij krijgen. Deze instructies laten wel eens te wensen over, want docenten blijken het vaak lastig te vinden om hun normen en verwachtingen bij reflectieopdrachten te concretiseren. Dat geldt ook voor de vereisten ten aanzien van een reflectieve schrijfstijl (Van Kruiningen et al., 2018).

Verder worden studenten, als het om reflectie op *taaltaken* gaat, maar zelden uitgenodigd tot diepere reflectie op de werking van taal (het belang van taal, tekstfuncties, de kenmerken van effectief taalgebruik) en op hun eigen taalontwikkeling. Dat is jammer, want de ontwikkeling van dergelijke metacognitie vormt een cruciaal aspect van de ontwikkeling van taalcompetentie (Snow & Brinton, 2017, p. 26) en draagt bij aan een positieve *transfer* van het geleerde naar toepassing in andere contexten (Yancey et al., 2014b).

### **Wat hebben studenten nodig?**

- (gedoseerde) reflectietaken met duidelijke instructies, gericht op diepe reflectie op hun leerproces;
- bij taaltaken: reflectietaken, gericht op reflectie op de werking van taal en op hun eigen taalontwikkeling, als voorwaarde voor het kunnen werken aan die taalontwikkeling.

### **Ontwikkelingsgerichte feedback als voorwaarde voor zelfregulatie**

Feedback op opdrachten in het hbo is idealiter gericht op de vervolgstappen in het leerproces. In de praktijk is de feedback van docenten op schrijfwerk van studenten vaak voornamelijk gericht op de gebreken in de tekst en op verbetering van het *product*, veel minder op het proces. In het boek *Geef ze het nakijken* dat ik samen met Joy de Jong schreef (2022), stellen we dat dergelijke feedback een reviseer-aanpak in de hand werkt. Vaak geven docenten zelfs kant-en-klare tekstcorrecties. De docent pakt dan de rol van redacteur. In ons boek, dat docenten handreikingen biedt voor feedback en begeleiding bij schrijftaken in het hoger onderwijs, kwalificeren we deze oriëntatie op het *product* als eenzijdig: de studentschrijver is slechts ontvanger van de feedbackboodschappen en opvolger van feedback- of correctieaanwijzingen (p. 20). De tekst wordt er beter van; de schrijver zelf niet per se.

### **Een student**

*"Mijn begeleider werkt in mijn tekst met 'track changes' en dan doe ik gewoon 'accept all changes'."*

*Bron: De Jong en Van Kruiningen, 2022, p. 20*

Daarnaast stellen we dat feedback op studentwerk vaak wordt ingezet om het oordeel bij een (eind)beoordeling te verantwoorden. Deze invulling van feedback past binnen een summatieve oriëntatie op toetsing en feedback: "De docent toetst of studenten de leerdoelen in voldoende mate hebben verworven en legt in een toelichting uit in welke mate de prestatie van de studenten voldoet aan de criteria" (De Jong & Van Kruiningen, 2022, p. 20).

Beide feedback-oriëntaties (dus gericht op de gebreken in de tekst of gericht op verantwoording van de beoordeling) dragen niet optimaal bij aan het faciliteren van zelfsturing of zelfregulatie, en dus ook niet aan het leren en aan de ontwikkeling van de student (Geitz & De Geus, 2018; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Winstone & Carless, 2020). Studenten ontvangen zo niet de ondersteuning die ze nodig hebben om taal- en kwaliteitsbewust, zelfregulerend (verder) te kunnen werken aan hun taalontwikkeling.

### **Wat hebben studenten nodig?**

- activerende feedback die gericht is op leren en ontwikkeling; op de volgende stap in het schrijf- of leerproces;
- feedback die de student in plaats van (exclusief) het product centraal stelt, en die daarbij gebaseerd is op een analyse van de oorzaken van tekst- of schrijfproblemen en op aanpak daarvan, in plaats van op tekstcorrectie;
- tussentijdse, gedoseerde feedback voorafgaand aan de eindbeoordeling, op basis van een beredeneerde selectie van de belangrijkste punten waar de studenten zich op dat moment in het proces het beste op kunnen concentreren.

*Bron: deels naar De Jong en Van Kruiningen, 2022*

## **3.5 Een richtingaanwijzer**

Ik heb nu enig inzicht gegeven in de talige uitdagingen van studenten tijdens hun carrière in het hoger onderwijs en bij hun start op de arbeidsmarkt. Ook zijn er ideeën geopperd over wat docenten en docententeams kunnen doen om studenten beter te ondersteunen bij hun ontwikkeling tot een taalbewuste en taalcompetente hbo-professional. Toch is er ook veel wat we nog niet weten. De vragen die er zijn, hebben voor een belangrijk deel betrekking op het hoe: hoe geven we nou optimaal vorm aan een onderwijsprogramma waarin al die antwoorden op de vraag *wat studenten nodig hebben*, zijn geïncorporeerd, speciaal in de context van het hbo? In de volgende twee hoofdstukken werk ik alvast een richting voor die antwoorden uit, door twee principes te introduceren die centraal staan in het werk van het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs*: de verbinding van taal met vakinhoud (hoofdstuk 4) en taalbewuste docenten (teams) (hoofdstuk 5).

### **'Ik organiseer altijd mijn eigen uitdaging'**

Richelle Faulborn, directeur van de dienst Onderwijs en Ontwikkeling aan Hogeschool Rotterdam:

*Ik was 1,5 jaar toen mijn ouders zich vanuit Bonaire in Nederland vestigden. Vanaf dat moment spraken mijn ouders Nederlands met mij. Het Nederlands beschouw ik als mijn eerste taal. Toch voelde het alsof ik geen vaste grond onder mijn voeten meer had toen ik jaren later startte met mijn eerste baan. Ik werkte en studeerde tegelijk, en op het werk merkte ik dat ik niet dezelfde taal sprak. Ik begreep mijn collega's niet. Heel veel woorden kende ik niet. De zinsconstructies waren anders dan ik gewend was en ik maakte veel taalfouten in e-mails. Ook klikte het niet met mijn collega's en ik wist niet waarom. Ik kreeg geen feedback. Ik werd ontslagen.*

*In mijn tweede studiejaar startte ik in mijn tweede baan, als administratief medewerker HRM bij Inge, een personeelsadviseur bij de gemeente Rotterdam. In het begin schrok ik als ik de door mij geleverde teksten met rode strepen en opmerkingen terugkreeg. Maar gaandeweg merkte ik dat Inge echt tijd vrijmaakte om uit te leggen waarom ik iets niet op een bepaalde manier kon opschrijven. En ze volgde of ik voortgang maakte. Dankzij Inge had ik op termijn vrijwel geen moeite meer met d's en t's; en begreep ik wat belangrijk is bij het schrijven van beleidsteksten.*

*In de jaren die volgden heb ik verschillende senior advies- en managementposities gehad. Ik kijk nu naar stukken zoals Inge dat deed. Ik ben zeer kritisch op teksten die vanuit mijn domein de organisatie ingaan. En het komt regelmatig voor dat ik collega's wijs op structuren die ze herhaaldelijk gebruiken maar die niet functioneel zijn. Ik leer anderen hoe je bij het schrijven rekening houdt met uiteenlopende belangen.*

*Tijdens mijn loopbaan heb ik me vaak een imposter gevoeld. Hoorde ik nieuwe woorden, dan schreef ik ze snel op en zocht ik de betekenis op. Woorden als recalcitrant, fiducia en referentiekader. Ik probeerde zo goed mogelijk mee te komen, om niet af te wijken. In de werkpraktijk zag ik dat wanneer iemand de Nederlandse taal niet goed beheerst, er sneller twijfels rijzen over diens competentie.*

*Deze manier werken heeft me wat gekost maar het heeft me ook veel gebracht. Ik organiseer altijd mijn eigen uitdaging. Ik leer nog steeds nieuwe woorden, en ik durf te vragen naar de betekenis. Ik realiseer me dat ik geluk heb gehad met Inge en met anderen die mij de kans gaven mijn potentieel waar te maken. Mijn tip is om een netwerk te organiseren: maak gebruik van een collega of iemand anders die kan adviseren over taal. Taalbeheersing kan echt het verschil maken.*

*Bron: dit is een ingekorte versie van de presentatie die Richelle Faulborn hield voor de adviesraad van Kenniscentrum Talentontwikkeling op 10 oktober 2022.*



# Een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak

In het vorige hoofdstuk heb ik uiteengezet welke uitdagingen en behoeften studenten kennen bij de ontwikkeling van hun taalcompetenties in het hoger (beroeps)onderwijs. In antwoord op die uitdagingen en behoeften zien steeds meer hbo-instellingen een taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak als een doelmatige strategie om de academische en professionele taalontwikkeling en het leren van de studenten te stimuleren. In dit hoofdstuk ga ik in op de fundamenteën van een taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak en schets ik het belang van de verbinding van taal met vakinhoud, *juist* ook in het hoger onderwijs.

Ik heb het hier bewust over *een* aanpak, en niet *de* aanpak, want er is sprake van een veelvoud aan tradities en benaderingen. Daarom ga ik allereerst in op de herkomst en kenmerken van een aantal ervan. De verschillende benaderingen en tradities lijken zich deels los van elkaar te hebben ontwikkeld, binnen verschillende onderwijscontexten, maar met overlap in de theoretische fundamenteën en doelen. Er is een wereld aan didactische praktijken en ervaringen die in het hoger onderwijs maar beperkt bekend en gedeeld zijn; de opbrengsten ervan zijn niet altijd even intensief onderzocht (zie paragraaf 4.7). Voor de verdere ontwikkeling van een taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak in het hoger onderwijs, acht ik het waardevol om te verkennen hoe deze praktijken elkaar kunnen aanvullen en verrijken, en na te gaan welke vragen over een effectieve aanpak nog onbeantwoord zijn. Deze openbare les is alvast een poging daartoe.

## 4.1 Onderbouwing voor de integratie van taal en vakinhoud

In de taalvisie van Hogeschool Rotterdam (zie ook hoofdstuk 1) wordt benadrukt dat taal en leren onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. De reden voor de verbinding tussen taal en het vakonderwijs luidt: studenten kunnen hun taalvaardigheid het beste ontwikkelen in relatie tot de nieuwe (beroeps)context omdat taalvaardigheid [...] van groot belang is “bij het leren van een beroep en bij het vormen van de eigen professionele identiteit in de wereld van de 21<sup>e</sup> eeuw” (Van der Neut et al., 2018, p. 3). Deze verbinding van taal met die nieuwe (beroeps)context krijgt volgens de taalvisie van Hogeschool Rotterdam idealiter praktijkgericht en integraal vorm, zodat studenten kunnen werken aan hun taalontwikkeling in betekenisvolle, realistische praktijksituaties. Ondersteuning van taalontwikkeling wordt daarom liefst geïntegreerd in alle lagen van het onderwijs (p. 4).

### **Ron Bormans over taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs**

*Als docenten naar de buitenwereld kijken, dan zien ze dat er geen enkele reden is om de aandacht voor de Nederlandse taal buiten beschouwing te laten. We willen niet hier en daar een uurtje Nederlands, maar de integratie van taalvaardigheid in het hele vakonderwijs. Dan is taal niet een extraatje, maar de kern van het vakgebied, gelegitimeerd door het belang van taal in de buitenwereld. Dan wordt het ook vanzelfsprekend om de aandacht voor taal blijvend te onderhouden. Dat zie ik als de ultieme verankering: taal verbinden met het wezen van het beroepsonderwijs*

*Bron: Collegevoorzitter Ron Bormans in een interview 'Taal is het cement van de samenleving' (z.d.).*

Onderbouwingen als van Hogeschool Rotterdam voor een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak staan in het taalbeleid van steeds meer instellingen voor hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen (zie bijvoorbeeld Berckmoes et al., 2019; Peters & Van Houtven, 2010). Die onderbouwingen steunen op de leerpsychologische inzichten over taal en leren, waarbij het uitgangspunt is dat taal het denken en het leren ondersteunt (Vygotsky, 1962). In hun handboek *Taalgericht vakonderwijs* stellen Hajer en Meestringa (2015) vanuit dit perspectief dat gevorderde schoolse taalverwerving optimaal plaatsvindt in vakonderwijs, omdat leerlingen of studenten daar taal kunnen gebruiken in situaties waarin de betekenis van taal ertoe doet. Vanuit een sociocultureel perspectief wordt taal gezien als een middel om te kunnen denken en communiceren, als een manier om betekenissen te construeren en als een middel om sociale verbinding te creëren (Vygotsky, 1962).

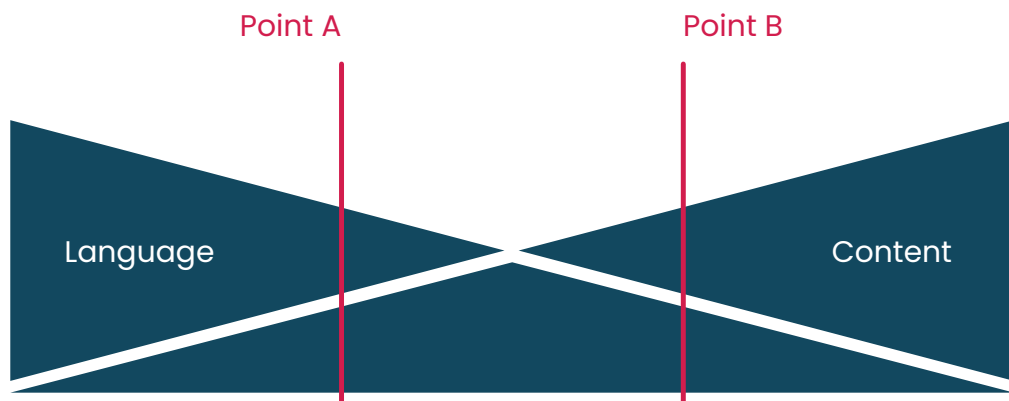
Ook in het primair en voortgezet onderwijs zien we een ontwikkeling richting een meer taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak, vanuit de overtuiging dat een verbinding tussen taalonderwijs en vakinhoud bijdraagt aan zowel het leren als aan de taalontwikkeling van leerlingen. Dit principe geldt voor alle onderwijsniveaus.

### **Verbeterslag nodig, ook in primair en secundair onderwijs**

Dat er (ook) in het primair en secundair onderwijs nog wel een verbeterslag te maken valt op dit punt, wordt benadrukt in het onlangs verschenen rapport *Taal en rekenen in het vizier* van de Onderwijsraad (2022), waarin de raad adviseert om taal en rekenen steviger te verankeren in alle vakken en leergebieden, en om het onderwijs in taal en rekenen een verantwoordelijkheid te maken van alle leraren. Uit de toelichting op de website van de Onderwijsraad: *"Het mes snijdt aan twee kanten: andere vakken bieden context en mogelijkheden om kennis en vaardigheden op te doen in taal en rekenen. En andersom is beheersing van taal en rekenen een noodzakelijke voorwaarde om verder te komen in andere vakken en leergebieden.*

*Bron: Onderwijsraad (2022)*

Binnen de verschillende taal-en-vakgeïntegreerde benaderingen die ik hierna schets, is soms sprake van een meer taalgerichte en soms van een meer vakgerichte invulling. In feite komt het neer op varianten op een continuüm met enerzijds meer *taalgericht vakonderwijs* en anderzijds meer *vakgericht taalonderwijs*. Van Lier (2005) schetst dit continuüm in een figuur (zie Figuur 2), met aan het linkereind taal- en vakgerichte cursussen of onderwijsvormen met een sterke focus op taal en aan het rechtereind cursussen of onderwijsvormen met een sterke focus op vakinhoud. De rolinvullingen en verantwoordelijkheden van vak- en taaldocenten in verschillende varianten op dit continuüm vragen om een nadere beschouwing. Hier ga ik nader op in in hoofdstuk 5.



Figuur 2 Van Lier's scale of language and content (Bron: Van Lier, 2005, p. 15.)

## 4.2 Content-based approach (CBA en CLIL)

In vakpublicaties en beleidsdocumenten over taalbeleid en taal-en-vakintegratie in het hbo in Nederland en Vlaanderen wordt veelal verwezen naar de invloedrijke *content-based approach* (CBA), ook wel *content-based instruction* (CBI) genoemd. Van origine is deze benadering gericht op onderwijs dat het leren van inhoud verbindt met het leren van *Engels als tweede taal* in het Noord-Amerikaanse hoger onderwijs. De benadering ontstond tijdens de periode van de 'massificatie' van het hoger onderwijs en vormde een antwoord op de steeds grotere en talig steeds gevarieerdere instroom aan studenten. Deelnemers aan onderwijs volgens de CBA waren vooral studenten die thuis een andere taal spraken dan de school- en instructietaal en die een speciaal op deze groep toegesneden taal-en-vakgeïntegreerd onderwijsaanbod volgden (Brinton et al, 1989; Snow & Brinton, 2017). In de afgelopen dertig jaar heeft de CBA zich vanuit Noord-Amerika verspreid over andere delen van de wereld en zien we toepassingen ervan in allerlei onderwijssectoren en -niveaus (Snow & Brinton, 2017, p. v en p. 2).

Er bestaan drie basismodellen voor de inrichting van de CBA: *theme-based instruction*, *adjunct instruction* en *sheltered instruction*. In de praktijk komen veel hybride vormen

voor, met ook variaties in de mate van *immersion* (onderdompeling in de tweede taal) (Snow & Brinton, 2017):

1. *Theme-based instruction* richt zich binnen het taalonderwijs op specifieke inhoudelijke thema's die relevant zijn voor de leerlingen of studenten. De thema's zijn leidend en vormen de basis voor de inrichting van het taalonderwijs.
2. Bij *adjunct instruction* is sprake van een koppeling van een *vakinhoudelijke cursus* met een *taalcursus* die in eenzelfde tijdvak worden verzorgd en waarbij de taaldocent en de vakdocent hun cursus- en instructiedoelen op elkaar afstemmen.
3. *Sheltered instruction* wordt verzorgd door vakdocenten in *vakinhoudelijke cursussen* die exclusief worden aangeboden voor tweedetaalstudenten; de vakdocenten zijn getraind in *sheltering*-technieken en worden ondersteund door taaldocenten. De *sheltering-technieken* zijn erop gericht studenten een veilige onderwijsomgeving te bieden met taalondersteuning, waarin ze in combinatie met het leren van vakinhoud kunnen werken aan de ontwikkeling van de tweede taal.
4. (Snow & Brinton, 2017).

In het continuüm van Van Lier (figuur 2) valt *theme-based instruction* aan de linkerkant te plaatsen. *Sheltered instruction* krijgt een plaats aan het rechte eind; *adjunct instruction* bevindt zich ergens in het midden.

Een op de CBA gebaseerde benadering is *content and language integrated learning* (CLIL), die vooral toepassingen kent in het voortgezet onderwijs in Europa. CLIL is gericht op de combinatie van taal en vakinhoud bij het leren van een *vreemde taal* als een tweede, extra taal. Een variant op CLIL in het hoger onderwijs is *English-medium instruction* (EMI). CLIL en EMI delen kenmerken met vormen van de CBA, vooral ten aanzien van de (gedeeltelijke) *immersion*- en de *sheltered instruction*-aanpak, die gericht zijn op taal-en-vakintegratie (Snow & Brinton, 2017). Net als bij de CBA wordt bij CLIL en EMI vakonderwijs aangeboden in een andere taal dan de thuistaal van de leerlingen. Taal- en vakinhoudelijke doelen zijn geïntegreerd, met een focus op een rijk aanbod aan betekenisvolle taal in de inhoudsvakken. Een verschil met de CBA is dat CLIL en EMI gericht zijn op het verwerven van een *vreemde taal* die moet dienen als *lingua franca* of in ieder geval als een taal die leerlingen of studenten kunnen kiezen als een "*elite programmatic option*" (Brinton et al., 1989, p. 11). Daarbij is CLIL gericht op het bevorderen van communicatie in een steeds meer globaliserende wereld. In de praktijk worden overigens de termen CBA (of CBI) en CLIL vaak als inwisselbaar beschouwd, beide als aanduidingen voor benaderingen die gericht zijn op taalontwikkeling in combinatie met verwerving van vakinhoudelijke kennis.

Elbers (2013) verrichtte een literatuurstudie naar de opbrengsten van *content-based* onderwijs in enkele Nederlandse en internationale onderzoeksprojecten in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs. Op basis van een analyse van een reeks studies constateert hij dat geïntegreerd taal- en vakonderwijs de ontwikkeling van taalkennis en taalvaardigheid van leerlingen bevordert. De benadering laat in vergelijking met opzichzelfstaand taalonderwijs bescheiden positieve resultaten zien. Elbers constateert ook dat de samenwerking tussen taal- en vakdocenten in de praktijk vaak een uitdaging vormt (hierover meer in hoofdstuk 5).

### 4.3 Taalgericht vakonderwijs en taalontwikkelen lesgeven

In Nederland en Vlaanderen heeft de CBA een uitwerking gekregen in het *taalgericht vakonderwijs*. Taalgericht vakonderwijs kent met name toepassingen in het voortgezet onderwijs, maar geldt volgens Hajer en Meestringa (2015) steeds meer als norm voor onderwijs aan talig gemengde groepen leerlingen in alle schooltypen. In taalgericht vakonderwijs wordt gelijktijdig gewerkt aan vak- en taaldoelen, in geïntegreerd onderwijs dat “contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de benodigde taalsteun wordt geboden” (Hajer & Meestringa, 2015, p. 14). Het handboek van Hajer en Meestringa (2015) biedt naast een gedegen onderbouwing ook een veelheid aan werkvormen en lesactiviteiten om het leren in context, leren in interactie en leren met taalsteun in het vakonderwijs te bevorderen, inclusief een set van taalleerstrategieën.

In taalgericht vakonderwijs staat het onderscheid tussen cognitief academische taalvaardigheid (CAT) en dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT) centraal. Leerlingen en studenten hebben cognitief abstracte academische taal (CAT) nodig om nieuwe concepten en ideeën te kunnen begrijpen en toe te passen, om zo tot leren te komen. Deze taal heeft een hoger abstractieniveau (academische woordenschat, complexere grammatica) en is cognitief veeleisender dan de taal die we in alledaagse informele conversaties gebruiken (DAT).<sup>8</sup>

Een equivalent van taalgericht vakonderwijs is *taalontwikkelen lesgeven* (TOL), dat ook opgang maakt in het Nederlandse en Vlaamse hoger onderwijs (Aladin & Van der Westen, 2009; Van der Westen, 2019b). De principes van taalgericht vakonderwijs en TOL zijn gelijk, alhoewel TOL volgens Van der Westen nadrukkelijker gericht is op “het vermogen om je eigen taalvaardigheid zelfstandig (verder) te ontwikkelen binnen de beroepscontext of om in korte tijd een andere taal te leren” (2019b, p. 104). Op het continuüm van Van Lier (figuur 2) zijn de didactische invullingen van taalgericht vakonderwijs en TOL ergens richting het rechtereind te plaatsen.

---

<sup>8</sup> Dit onderscheid tussen dimensies van taalvaardigheid is afkomstig van Cummins (1979): *cognitive academic language proficiency* (CALP) en *basic interpersonal conversational skills* (BICS).

### Enkele bronnen

Praktische aanwijzingen, voorbeelden en filmpjes van taalgericht vakonderwijs of TOL zijn door onder anderen taalexperts van Hogeschool Rotterdam bijeengebracht in een eigen TOL-zine: <https://hogeschool-rotterdam.foleon.com/algemeen/tol-zine/>. Kijkwijzers, filmpjes, *writing-to-learn* taken en zogenaamde *ear openers* zijn te vinden op de website van Odisee hogeschool: <https://www.odisee.be/talenbeleid-voor-docenten>. Ook de SLO-website biedt handleidingen voor het werken aan vaktaal (gericht op voortgezet onderwijs, maar ook bruikbaar voor hoger onderwijs): <https://www.slo.nl/thema/meer/taalgericht-vakonderwijs/lesvoorbeelden-materialen/werken-vaktaal/>.

## 4.4 Writing across the curriculum en writing in the disciplines

Ondertussen duizelt het de lezer wellicht van de verschillende taal-en-vakgeïntegreerde benaderingen. Toch ga ik er nog een paar noemen, en dat doe ik met een specifieke reden. Het valt me op dat in Nederlandse en Vlaamse vakliteratuur en in taalbeleidstukken in de setting van het hoger onderwijs de CBA vaak wordt genoemd als fundament voor de gekozen taal-vakgeïntegreerde benadering, evenals (maar in mindere mate) CLIL. Gezien de basis van deze benaderingen, namelijk de systematische verbinding van taal met vakinhoud, is dat grotendeels een logische keuze. Tegelijkertijd speelt er iets opmerkelijks. In opleidings- of instellingsbreed taalbeleid wordt voor de onderbouwing vaak exclusief geput uit literatuur die van oorsprong gericht is op vakgeïntegreerd *tweede- en vreemdetaalonderwijs*. Met andere woorden: als basis voor beleid voor de hele studentenpopulatie dienen bronnen die in feite gericht zijn op slechts een deel van de studentenpopulatie, namelijk het deel dat baat kan hebben bij een onderwijsprogramma met de focus op een tweede of vreemde taal.

Klaarblijkelijk is er weinig zicht op taal-en-vakgeïntegreerde benaderingen die juist gericht zijn op de academische en professionele taalontwikkeling van studenten in de volle breedte van het hoger onderwijs. Zo ontbreekt in de onderbouwingen een verwijzing naar de Writing Across the Curriculum-beweging (WAC); een beweging die sinds de jaren '70 van de vorige eeuw alomtegenwoordig is in het Noord-Amerikaanse hogeronderwijsstelsel. Een groot deel van die hogeronderwijsinstellingen kent een gecoördineerd curriculumbreed en geïntegreerd WAC-programma: "*WAC has become part of the institutional landscape of higher education in the U.S.*" (Russell et al., 2009, p. 403). Net als de CBA ontstond deze beweging als een reactie op de bredere openstelling van het hoger onderwijs, met als gevolg een instroom van nieuwe groepen studenten en dus een heterogenere studentenpopulatie (Russell et al., 2009, p. 396). Van oudsher ligt bij WAC de focus op schrijven, meer specifiek op de integratie van *learning to write*

en *writing to learn*.<sup>9</sup> Schrijven wordt in WAC geïntegreerd in het vakinhoudelijke onderwijs (zie ook Bean, 1989). Van recenter datum zijn de varianten *communication across the curriculum* (CAC) en *electronic communication across the curriculum* (ECAC). WAC-grondleggers McLeod en Maimon (2000) typeren WAC als volgt (McLeod & Maimon, 2000): “WAC is a pedagogical reform movement that presents an alternative to the “delivery of information” model of teaching in higher education, to lecture classes and to multiple-choice, true/false testing” (p. 579).

In WAC-programma's worden schrijftaken ingezet als een middel om te leren (*writing to learn*) en als een oefening in het schrijven (*learning to write*) voor een (vak)specifieke *discourse community* (p. 579). Deze twee doelen gaan in WAC samen. McLeod en Maimon stellen: “*helping students to write in the disciplines is not an exercise in formalism and technical correctness; [...] it is an exercise in epistemology*” (p. 580).

Een afgeleide van WAC is WID: *writing in the disciplines*, met (nog) meer focus op de relatie tussen schrijven en leren binnen specifieke disciplines of vakdomeinen van opleidingen. In WID-onderwijs en WID-onderzoek gaat de aandacht uit naar de *disciplinary discourses* binnen het onderwijs en binnen de schrijfpraktijken van professionals in allerlei domeinen (Bazerman & Russel, 1994, p. xv). De focus is daarbij niet normatief en prescriptief, maar descriptief en interpretatief, gericht op de vraag “*how students learn (or fail to learn) the specific kinds of writing they will need in their future activities, professional and otherwise*” (p. xv).

De meeste opleidingen in het hoger onderwijs in Noord-Amerika kennen, na een introducerende eerstejaars-schrijfcursus, een geïntegreerd WAC- of WID-programma met een aanbod aan *writing intensive courses*, *linked courses* of varianten daarop. Studenten moeten een vastgesteld aantal van deze cursussen volgen om te kunnen afstuderen. *Writing intensive courses* zijn vakspecifieke inhoudscursussen met een stevige schrijfcomponent (te plaatsen op het rechte eind van het continuüm van Van Lier, figuur 2). Bij *linked courses* is sprake van een koppeling van een inhoudscursus aan een schrijfcursus, waarbij de schrijftaken en schrijfbegeleiding in de schrijfcursus sterk verbonden zijn met de inhoud en de opdrachten in de inhoudscursus, en waarbij vakdocent en schrijfdocent nauw samenwerken. Deze variant past ergens in het midden van het continuüm van Van Lier (figuur 2).

Centraal in de WAC- en WID-aanpak staan professionaliseringsactiviteiten voor vakdocenten in de disciplines. Deze professionalisering is erop gericht dat de docenten

---

<sup>9</sup> Voor een actueel overzicht van onderzoeken naar de opbrengsten van *writing to learn*-activiteiten, zie “*Writing as a learning activity*” van Aartje van Dijk (collega aan Hogeschool Rotterdam) en Perry Klein (2019) in *The Cambridge handbook of cognition and education*.

bewustzijn ontwikkelen van de rol van schrijven in de disciplines en van de manieren waarop schrijftaken het kritisch denken en leren kunnen bevorderen (Fulwiler & Young, 1990; McLeod et al., 2001; Russell, 2001; Russell et al., 2009; Yancey & Huot, 1999). Docenten worden bekendgemaakt met de activiteiten voor *learning to write* en *writing to learn* die ze in hun onderwijs kunnen incorporeren. Vaak gaat het om eenvoudig te integreren *impromptu's* en informele *low-stake* schrijftaken die studenten helpen bij het doordenken van de kernconcepten uit een vakinhoudelijke cursus. In de woorden van Britton (geciteerd in Russell et al., 2009, p. 403) gaat het erom "*how students can be helped to write to learn as they learn to write in a field*". Flankerend aan WAC-programma's is er aan de meeste universiteiten een *writing center* waar getrainde schrijfcoaches (ouderejaarsstudenten) studentschrijvers op een non-directieve manier in coach-gesprekken een-op-een ondersteuning bieden bij het schrijven.

### Bronnen

Voor meer informatie over WAC, zie de website van WAC-clearinghouse (<https://wac.colostate.edu/>), met een veelheid aan e-boeken, praktische aanwijzingen en andere bronnen over WAC, WID en de andere varianten.

## 4.5 Pluriliteracies, academic literacies en subject specific literacies

Een meer recente Europese ontwikkeling, als een vervolg op en ook als reactie op de Europese CLIL-traditie, is de *pluriliteracies*-benadering. Ook in deze benadering staat de integratie van taal en vakinhoud in het onderwijs centraal. Deze benadering is eerder een conceptuele vernieuwing van CLIL dan een nieuwe benadering. *Pluriliteracies* heeft als uitgangspunt de steeds complexer wordende en veranderende taalpraktijken en de sociaal-culturele waarden van sprekers in *multilingual communities*. De aandacht gaat bij *pluriliteracies* tevens uit naar vormen van multimodale communicatie, ingegeven door de technologische ontwikkelingen en door de groeiende diversiteit in talen en culturen in de globaliserende maatschappij (Coyle & Meyer, 2021; Meyer et al., 2015).

In hun pleidooi voor een *pluriliteracies approach* constateren Coyle en Meyer (2021), op basis van hun overzicht over het CLIL-veld, dat leerlingen en studenten ondanks CLIL-programma's vaak moeite hebben met het adequaat uitdrukken van hun kennis en begrip (p. xii). Eerdere positieve bevindingen kwamen vooral voort uit onderzoek naar hoe studenten de receptieve vaardigheden *lezen* en *luisteren* in een vreemde taal ontwikkelen. In CLIL-programma's was er namelijk minder focus op de productieve vaardigheden bij studenten. Met name was er weinig aandacht voor hun academische schrijfvaardigheid in relatie tot kennisconstructie en leren.

Ook constateren Coyle en Meyer dat de moeite die studenten hebben met het uitdrukken van kennis en begrip niet exclusief geldt voor leerlingen en studenten in tweede- of vreemdetaalprogramma's, maar voor leerlingen en studenten in het algemeen. Coyle en Meyer stellen de *pluriliteracies*-benadering voor als een oplossingsrichting voor dit algemene onderwijsprobleem. De *pluriliteracies*-benadering richt zich daarom op de relatie tussen taal en *deep learning across the curriculum*, en op alle leerlingen en studenten, dus niet specifiek op tweede- of vreemdetaalleerders (Coyle & Meyer, 2021, p. xii). Onder *deep learning* wordt dan verstaan: "the successful internalization of conceptual knowledge and the automatization of subject specific procedures/skills and strategies" (bron: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, z.d.). De verbinding van *deep learning* met de ontwikkeling van *vakspecifieke* taalvaardigheid (*subject specific literacies*) staat daarbij centraal. Kennisconstructie en conceptuele ontwikkeling kunnen alleen tot stand komen als studenten leren hoe ze hun (vakspecifieke) kennis passend kunnen uitdrukken, aldus Coyle en Meyer. Professionals (in-opleiding) construeren kennis in en door academische en vakspecifieke *discourse*. Meyer et al. 2015 verwijzen in dit kader naar de onderwijsonderzoekers Scardamalia en Bereiter (zie ook paragraaf 3.4), die stellen: "*There is no advance of community knowledge apart from the discourse*" (2006, p. 112).

### Bronnen

Meer informatie over deze relatief nieuwe stroming is te vinden op de website van het *European Center for Modern Languages of the Council of Europe* (<https://pluriliteracies.ecml.at/>). Opmerkelijk is dat in publicaties over *pluriliteracies* verwijzingen naar de Noord-Amerikaanse WAC- en WID-traditie ontbreken.

In zowel de *pluriliteracies*-literatuur als sporadisch ook de WAC-literatuur, wordt ook wel inspiratie gehaald uit de *academic literacies*-benadering. Deze, in het Verenigd Koninkrijk florerende, onderzoeks- en onderwijsbenadering is gericht op (met name) academische *schrijfpraktijken* in het hoger onderwijs (Lea, 2008; Lea & Street, 2006; Russell et al., 2009). Alhoewel deze benadering niet exclusief gericht is op taal-en-vakintegratie in het onderwijs, levert met name het *academic literacies*-onderzoek waardevolle inzichten op voor taal-en-vakgeïntegreerde benaderingen, vanwege de oriëntatie op de ontwikkeling van denk-, redeneer- en schrijfvaardigheden van studenten in het hoger onderwijs. In *academic literacies*-onderzoek staat ook de verhouding tussen de achtergronden, identiteiten en *pluriliteracies* van studentenschrijvers centraal, in relatie tot de institutionele praktijken van het hoger onderwijs.

## 4.6 Genredidactiek

Vanuit hun *pluriliteracies*-benadering stellen Coyle en Meyer (2021) dat diepere leerprocessen van studenten samengaan met een verdieping in schoolse en professionele genres, manieren van communiceren en van betekenisvorming in specifieke contexten (p. 151). Dit betekent concreet voor de onderwijsaanpak dat docenten expliciete aandacht geven aan *genres* en aan genrespecifiek en vakspecifiek taalgebruik (*subject specific language*). Deze – binnen de *pluriliteracies*-benadering klaarblijkelijk als nieuw ervaren – specifieke aandacht voor genres is overigens niet nieuw. Het vormt namelijk al langer een hoofdbestanddeel van zowel de *writing in the disciplines*-benadering (Hyland, 2008) als de *academic literacies*-traditie (Wingate, 2019). De afgelopen jaren is deze genre-oriëntatie ook steeds meer vertegenwoordigd in het taalonderwijs in het Nederlandse voortgezet onderwijs (zie o.a. Van der Leeuw & Meestringa, 2014; Vis et al., 2021) en hier en daar in het hoger onderwijs (Kuiper, 2018; Van Dijk, 2018). Inspiratie voor deze genre-oriëntatie in taalonderwijs en taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs wordt vooral gehaald uit de Australische *systemic functional linguistics* (SFL, zie o.a. Halliday & Matthiessen, 2014; Rose & Martin, 2012).

Het uitgangspunt is dat de ontwikkeling van *academic literacy* en *disciplinary literacy*, ofwel het leren van de taal die we gebruiken voor het construeren van betekenis, veel meer omvat dan dat studenten een academische en technische of vakspecifieke woordenschat en uitdrukkingswijzen leren beheersen. Leren wordt veel meer gezien als een inwijding in vakspecifieke talige praktijken (Van Dijk, 2018, p. 305). In deze genrebenadering gaat de aandacht meer uit naar de relatie tussen de sociale context en talige kenmerken van teksten dan naar normen en voorschriften voor taalgebruik. De functionaliteit van taal, dus het doel van een tekst in een specifieke context, en de manier waarop dat doel met taalmiddelen wordt gerealiseerd, staat centraal (Martin & Rose, 2008). Terlouw et al. concretiseren dit genreperspectief als volgt (2019, p. 16): “Een genre geeft aan welke interactionele doelen aan de orde zijn, welke middelen daarvoor kunnen worden ingezet, en welke bijdragen van de deelnemers worden verwacht gegeven hun rollen, rechten en plichten.”

Een didactiek met deze genre-oriëntatie is erop gericht dat studenten een kritische analyse van teksten kunnen maken, met een focus op de functies van typische *genre moves* (teksthandelingen) zoals ‘uitleggen’, ‘evalueren’, ‘rapporteren’, ‘voorspellen’ of ‘concluderen’. Zie figuur 3 aan het eind van dit hoofdstuk voor voorbeelden van teksthandelingen in teksten, ontleend aan Van Dijk (Van Dijk, 2018). Als studenten zich bewust zijn van de functies van dergelijke teksthandelingen in disciplinespecifieke teksten (denk bijvoorbeeld aan een juridisch bezwaarschrift, een technische procesbeschrijving, een adviesrapport) helpt dat hen bij het verwerven van vakkennis en het ontwikkelen van vakspecifieke taalcompetentie (Meyer et al., 2015, 47). Studenten

ontdekken zo “*how meanings are made within a wide range of texts [...] and discourse communities*” (Meyer et al., p. 43). Het uitgangspunt is dat het verwerven van kennis bij de student plaatsvindt in en door academische en vakspecifieke *discourse*.

Genredidactiek is overigens niet een typische taal-en-vakgeïntegreerde benadering; deze didactiek heeft ook een plek in op zichzelf staand taalonderwijs. De uitgangspunten van genredidactiek, en de praktische didactische uitwerking ervan, bieden echter waardevolle bestanddelen voor taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs.

### **Een genredidactisch perspectief**

*Genre represents how writers typically use language to respond to recurring situations, pointing to the fact that texts are most successful when they employ conventions that other members of the community find familiar and convincing. This community-based nature of genres suggests that their features will differ across disciplines, encouraging teachers to research the features of the texts their students need in order to make these explicit in their classes.*

*Bron: Hyland, 2008, p. 543*

Concluderend: de besproken taal-en-vakgeïntegreerde benaderingen zijn gericht op het bevorderen van socialisatie in het hoger onderwijs en op transfer van het leren, en kunnen, met ook een aanvulling vanuit de genredidactiek, het hbo inspiratie en bouwstenen bieden voor het werken aan de ontwikkeling van talige beroepscompetenties. Daarmee draagt een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak bij aan de twee taken van het hbo: de cognitieve ontwikkeling van studenten en de loopbaanoriëntatie (vgl. Klatter, 2017). De inzichten uit de hierboven beschreven taal-en-vakgeïntegreerde benaderingen kunnen docenten richting bieden bij het nader invullen van een taal-en-vakgeïntegreerd onderwijsprogramma, ook vanuit het perspectief op die twee taken.

Tegelijkertijd blijkt dat er, met name in de context van het hoger onderwijs, nog niet zoveel bekend is over de daadwerkelijke opbrengsten van een taal-en-vakgeïntegreerde benadering. De onderzoeksbasis op dit terrein is beperkt. Deze vaststelling werk ik verder uit in paragraaf 4.7.

## **4.7 Onderzoek naar de opbrengsten van taal-en-vakgeïntegreerd hoger onderwijs**

In de vorige paragrafen heb ik de verschijningsvormen en achtergronden beschreven van verschillende taal-en-vakgeïntegreerde benaderingen. Een belangrijke vervolgvraag voor het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* is wat de opbrengsten van deze benaderingen zijn. Welk onderzoek is er eigenlijk beschikbaar dat gericht is op het vast-

stellen van de opbrengsten van een geïntegreerde aanpak in het hoger onderwijs? En wat blijkt daaruit over de mate waarin en de wijze waarop de verbinding van taal met vakinhoud bijdraagt aan de ontwikkeling van academische en professionele taalvaardigheid van studenten en aan het dieper leren van vakinhouden?

### Weinig studies

In een studie uit 2004 naar de effectiviteit van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs op verschillende onderwijsniveaus, merken Van Schooten en Emmelot op dat er weinig studies zijn die een effect aantonen van de CBA (Van Schooten & Emmelot, 2004, p. 40). In 2011 trekt Van Schooten in zijn openbare les dezelfde conclusie (Van Gelderen & Van Schooten, 2011, p. 21). Ook Brinton en Snow, grondleggers van de CBA-benadering, stellen in hun geactualiseerde editie van *The content-based classroom* (2017) dat in de drie decennia waarin de CBA heeft gefloreed, "*classroom implementation has generally been emphasized over research*" (p. v). Ook stellen ze dat er weinig studies zijn die gericht zijn op het vaststellen van de effectiviteit van CBA (p. 29). Een vergelijkbare constatering doen ook Meyer et al. (2015) en Coyle en Meyer (2021) ten aanzien van CLIL en *pluriliteracies*-benaderingen, en Kuiper (2018) ten aanzien van taalgericht vakonderwijs in het hoger onderwijs. Tot slot constateren Graham et al. (2018) in een review over *language and content outcomes* van CLIL-programma's dat het lastig is om conclusies te trekken over de opbrengsten van CLIL in het hoger onderwijs, niet alleen vanwege het beperkte aantal studies, maar ook vanwege verschillen in opzet en methodologische beperkingen van die studies.

Trekken we het vraagstuk door naar het taalbeleid van Nederlandse en Vlaamse hogeronderwijsinstellingen, dan constateert Kuijken in 2010 dat de evaluatie daarvan nog in de kinderschoenen staat. Daar lijkt anno 2022 wel enige maar nog niet veel verandering in te zijn gekomen. Eenzelfde constatering doen Cajot en Heeren (2019) en Bonne en Casteleyn (2022) in publicaties over taalbeleid en taalondersteuning in Vlaanderen en Nederland. In een themanummer van het *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* over *communicatieve competentie in het hbo* stelt Jansen (2019) dat het onderzoek naar de taalontwikkeling van studenten in het hoger onderwijs en naar onderwijsvormen die erop gericht zijn die ontwikkeling te stimuleren "overwegend bescheiden, kleinschalig" en "gefragmenteerd van opzet" is, en dat er weinig publicaties over dit onderwerp beschikbaar zijn waar onderzoek aan ten grondslag ligt (zie ook De Gopper et al., 2015).

Bij mijn voorbereidende werkzaamheden voor de inrichting van het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs*, kwam ik tot dezelfde vaststelling. Het valt op dat (vak) publicaties, beleidsteksten en andere 'grijze' literatuur over taalbeleid en een taal-en-

vakgeïntegreerde aanpak in het hoger onderwijs, naar een beperkt aantal empirische studies wordt verwezen. Bronnen die daarin veel gebruikt worden, hebben vooral een beschouwend of opiniërend karakter of ze bevatten testimonial-achtige, weinig systematische beschrijvingen van onderwijspraktijken en -opbrengsten. Daarbij zijn lang niet alle bronnen waarnaar wordt verwezen, actueel. Een volgende constatering is dat teronderbouwing van visies open keuzes voor de inrichting van taal- en vakgeïntegreerd onderwijs, vaak wordt verwezen naar bronnen die geen betrekking hebben op de context van het hoger onderwijs, maar op het primair of voortgezet onderwijs en soms het middelbaar beroepsonderwijs.

Ten slotte constateer ik – zoals al genoemd in paragraaf 4.4 – dat in deze publicaties vaak wordt verwezen naar uitgangspunten en/of opbrengsten van vakgeïntegreerde taalonderwijsbenaderingen die gericht zijn op het leren van een tweede/vreemde taal (CBA, CLIL), terwijl de publicaties zelf vaak gericht zijn op het vakgeïntegreerd leren en ontwikkelen van taalcompetentie in de eerste taal. Inzichten uit de Noord-Amerikaanse WAC- en WID-traditie, de *academic literacies*, de Australische genredidactiek en de meer recente *pluriliteracies*-benadering zie ik zo goed als niet vertegenwoordigd.

Een verklaring voor het beperkt aantal empirische studies over taal- en vakgeïntegreerde benaderingen in het hoger onderwijs kan zijn dat het lastig is om effectmetingen uit te voeren in de complexe, dynamische context van het hoger onderwijs. Dat is zeker het geval voor metingen van studentprestaties als direct voortvloeisel uit een geïntegreerde taal- en vakgerichte onderwijsaanpak; die aanpak is immers afhankelijk van en wordt beïnvloed door veel interfererende, vaak ook veranderlijke factoren, op zowel het les- als het curriculumniveau.

Een andere oorzaak voor het beperkt aantal studies, maar ook voor het feit dat onderwijsprofessionals mogelijk onvoldoende weet hebben van (opbrengsten van) verschillende taal- en vakgeïntegreerde benaderingen, kan liggen in de taakstelling en de werkdruk van onderwijsprofessionals die verantwoordelijk zijn voor (vernieuwing van geïntegreerd) taalonderwijs in het hoger onderwijs (De Glopper et al., 2015).

### **Over taakstelling, werkdruk en ruimte voor praktijkgericht onderzoek**

Dat de werkdruk in het hoger onderwijs hoog is, is algemeen bekend (voor cijfers: zie Zestor, 2019). Uit eigen ervaring weet ik hoe hoog de onderwijslast kan zijn, en hoe groot vooral de stapels feedback- en beoordelingswerk voor docenten in het hoger onderwijs. In een kleinschalige inventarisatie van ervaren werklast onder taal- en communicatiedocenten in het hoger onderwijs, die ik samen met Eltine Kampen uitvoerde voor een presentatie voor het Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden in 2012,

gaf 46% van de 56 respondenten aan de werklast te ervaren als zwaar/problematisch of behoorlijk zwaar/problematisch (Van Kruiningen en Kampen, 2012). De respondenten gaven aan: te weinig fte voor de studentenaantallen en te weinig uren voor het nakijkwerk; de benodigde uren worden door 'hogerop' vaak onderschat. Van de respondenten ervoer 95% piekbelasting. Enkele reacties: "Dan gaat de baan van 0,6 naar 1 fte", en: "Op piekmomenten in het onderwijs moet ik mijn andere werkzaamheden laten liggen, ook is extra werken 's avonds en in het weekend geregeld nodig." Een andere respondent: "Honderd werkstukken nakijken in twee weken en deze in subgroepjes nabespreken."

Uiteraard is deze kleinschalige verkenning niet representatief en geeft deze slechts een indruk van de werkdruk van een bepaalde categorie docenten. Toch zullen dit soort ervaringen van taal- en communicatiedocenten ook herkenbaar zijn voor vakdocenten die werken met schrijfopdrachten. Bij een dergelijke werkbelasting is er weinig ruimte voor professionalisering, laat staan voor het uitvoeren van evaluatie- of ontwerpgericht praktijkonderzoek. In de formele taakstelling van onderwijzend personeel is over het algemeen überhaupt niet of amper voorzien in onderzoekstaken (De Glopper et al., 2015).

De recente plannen van minister Dijkgraaf om fors te investeren in praktijkgericht onderzoek in het hoger onderwijs zullen hopelijk bijdragen aan een sterkere onderzoekscultuur in het hoger (beroeps)onderwijs. Ook zijn plan om pilots te organiseren voor een 'slimmer collegejaar', gericht op het creëren van meer rust en ruimte voor docenten, onderzoekers en studenten, kan hieraan bijdragen (zie Science Guide, 2022; Nationale onderwijsgids, 2022).

Er zijn nog veel stappen te zetten als het gaat om het initiëren van, en kennisdeling over taalonderwijs-onderzoek in de context van het Nederlandse/Vlaamse hoger onderwijs. Zoals ik in de inleiding van deze openbare les al schetste, zien we een beweging ontstaan richting meer *evidence-based* taalonderwijspraktijken in het hoger onderwijs. De installatie van het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* past in die beweging. Ook elders in Nederland en Vlaanderen is er een opleving van onderzoek rondom thema's die relevant zijn voor de professionalisering van taalonderwijspraktijken in het hoger onderwijs. Zo verricht onder andere het lectoraat *Human Communication Development* aan de HAN onderzoek naar communicatieve competenties van professionals, in relatie tot de betekenis hiervan voor toeleverende hbo-opleidingen. Ook zijn er lectoraten die praktijkgericht onderzoek doen naar meertaligheid, met in een aantal projecten ook een focus op het hoger onderwijs (o.a. het lectoraat *Meertaligheid* aan de Universiteit Utrecht). In België verricht onder andere de onderzoeksgroep 'Taal en Onderwijs' aan de KU Leuven onderzoek naar de relatie tussen taal en studiesucces in het hoger onderwijs. Ook verschenen in 2018 drie proefschriften over aspecten en

vormen van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs: van Kuiper (2018), Swart (2018) en Van Dijk (2018) (zie hierna). Aan Hogeschool Rotterdam rondt Aartje van Dijk binnenkort haar proefschrift af over *writing to learn* door studenten aan de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam en in het vmbo (zie ook Van Dijk & Klein, 2019).

Feit blijft echter dat we veel nog niet weten over een onderwerp dat ondertussen een steeds prominentere plek krijgt op de taalbeleidsagenda's in de hogescholen. De onderzoeksbasis op het terrein van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs is beperkt maar groeit gericht.

### **Opdracht van het lectoraat**

Ik beschouw het dan ook als een opdracht voor ons als lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* om allereerst systematisch in beeld te brengen welke onderzoeksliteratuur er ondertussen nationaal en internationaal beschikbaar is gekomen over de opbrengsten van deze benaderingen in de context van het hoger onderwijs. Daarbij gaat onze aandacht uit naar opbrengsten van vormen van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs die gericht zijn op de volle breedte van de studentenpopulatie. Het uitgangspunt daarbij is dat de complexe, academische taal van het hoger onderwijs voor geen enkele student een 'thuis taal' is, of het nu gaat om studenten van wie de thuis taal exclusief het Nederlands is, of om studenten met een achtergrond in een of meer andere talen. We zijn tegelijkertijd benieuwd naar opbrengsten van vormen van taal-en-vakintegratie, die zijn ingericht vanuit de wetenschap dat de studentenpopulatie in het hoger onderwijs in (met name) grootstedelijke gebieden talig sterk heterogeen is samengesteld.

Daarom hebben we een projectgroep ingericht die medio 2022 is gestart met een literatuurstudie, meer in het bijzonder een *scoping review*, over de kenmerken en opbrengsten van en de voorwaarden voor een taal-en-vakgeïntegreerde onderwijs-aanpak, specifiek in de context van het hoger onderwijs. Een *scoping review* is een systematische literatuurstudie die in de breedte de beschikbare literatuur in kaart brengt (Meijers & Bolt, 2021). Zo creëren we een empirische basis voor het lectoraats-programma, en werken we aan een stevigere gedeelde kennisbasis voor onderwijs-ontwikkel- en professionaliseringsactiviteiten in de hogeschool op het terrein van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs (zie verder hoofdstuk 6).

Die actuele kennisbasis komt er dus aan. Dat betekent niet dat we nu niets weten. Allereerst is er binnen opleidingen die werken met een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak veel praktijkkennis aanwezig, ook binnen Hogeschool Rotterdam. Die praktijk-kennis gaan we als lectoraat verzamelen, expliciteren, verbinden met de uitkomsten van de literatuurstudie die onderweg is, en gebruiken voor innovatie binnen Hogeschool Rotterdam. Verder kan ik hier, vooruitlopend op de uitkomsten ervan, alvast rapporteren

over bevindingen uit enkele recente studies naar de opbrengsten van een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak, specifiek in het hoger onderwijs.

### **Opbrengsten van onderzoek**

In het boek *The content-based classroom* van Snow en Brinton (2017) leveren Fitzsimmons et al. een (voor 2017) actueel overzicht van – een beperkt aantal – studies die de werking van de *content-based* aanpak ondersteunen. Zij beschrijven ook vijf studies die gericht zijn op het hoger onderwijs. Samenvattend wordt in deze studies gerapporteerd over studenten die in *content-based* programma's voortgang boekten in vakinhoudelijke kennisverwerving en beter scoorden op taalcomponenten dan in reguliere programma's. De studenten toonden ontwikkeling in tekstbegrip en in luister-, spreek-, schrijf- en studievaardigheden, en waren ook meer gemotiveerd dan in de reguliere programma's. Ook haalden studenten die in het eerste studiejaar *content-based* onderwijs hadden gevolgd gaandeweg hun studie hogere cijfers voor reguliere programmaonderdelen. Tevens was er bij hen sprake van minder studieuitval en van hogere afstudeercijfers, dit alles in vergelijking met studenten die in het eerste studiejaar geen *content-based* onderwijs hadden gevolgd.

In een eerdere reviewstudie over taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs bespreken Van Schooten en Emmelot (2004) ook enkele studies die betrekking hebben op het hoger onderwijs. Ook zij rapporteren over positieve effecten van de *content-based* benadering voor deze onderwijssetting, zowel ten aanzien van de taalvaardigheidsontwikkeling in een tweede taal als ten aanzien van vakinhoudelijke kennisontwikkeling en motivatie. Met een speciale verwijzing naar een studie van Kasper (1994a, 1994b) rapporteren Van Schooten en Emmelot dat het kritisch denken, de leesvaardigheid en de cognitief/intellectuele interactie van de studenten in deze studie toenamen, en dat ze meer vertrouwen kregen in deze vaardigheden. Omdat de studenten vakgeïntegreerde taaltaken uitvoerden met een focus op een specifiek onderwerp, werden ze gestimuleerd om interpretatief en kritisch met teksten om te gaan en de taal op een hoog academisch niveau te gebruiken (zoekend lezen, hoofd- en bijzaken onderscheiden, discussiëren etc.).

De in paragraaf 4.6 genoemde ontwikkeling richting een genredidactische invulling van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs, krijgt hier en daar ook in het Nederlandse hbo vorm. Kuiper (2018) voerde een ontwerpgericht onderzoek uit naar taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs met een genredidactische invulling in de onderwijscontext van de Hospitality Business School (HBS) van Saxion hogeschool, in de reguliere onderwijsprogramma's. Uit een eerste deelstudie komt naar voren dat de schrijftaken in het eerste studiejaar voor veel studenten een probleem vormen, en dat er in het curriculum weinig aandacht is voor schrijfinstructie en nog minder voor instructies in de voor de opleiding relevante genres. Kuiper voerde in totaal vijf interventies uit. Op basis van pre- en posttests laat Kuiper zien dat de studenten na de interventies significant beter

werden in het schrijven van teksten in deze genres, vooral ten aanzien van tekststructuur en van hun weergave van de relatie met de lezer. Het gebruik van een analyse- en schrijftool voor zowel het analyseren als het schrijven van teksten bleek daarbij effectief. De docenten in de studie lieten in hun onderwijsgedrag een ontwikkeling zien van sturende vragen in interacties met studenten naar meer activerende open vragen waarbij de zelfstandigheid van de studenten werd gestimuleerd.

Een andere Nederlandse studie naar taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs vanuit een genreperspectief betreft het proefschrift van Van Dijk (2018), die zijn onderzoek uitvoerde aan de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht. Van Dijk richtte zich op de ontwikkeling van de competenties van studenten – leraren in opleiding dus – om taalgerichte vaklessen vorm te geven en uit te voeren. De focus lag hier dus op de professionele ontwikkeling en het bewustzijn van de studenten ten aanzien van het onderwijzen van vaktaalvaardigheid vanuit het in paragraaf 4.6 geschetste genreperspectief. De leraren in opleiding ontwikkelden door de interventie een bredere kennis van en inzicht in vaktaal, hier specifiek ten aanzien van het genre *practicumverslag*. De leeractiviteit *tekstanalyse* (of zoals Van Dijk het noemt: het ‘uitpluizen’ en deconstrueren van tekst) bleek een essentiële component van de ontwikkeling van vaktaalvaardigheid.

### **Een student in de studie van Van Dijk**

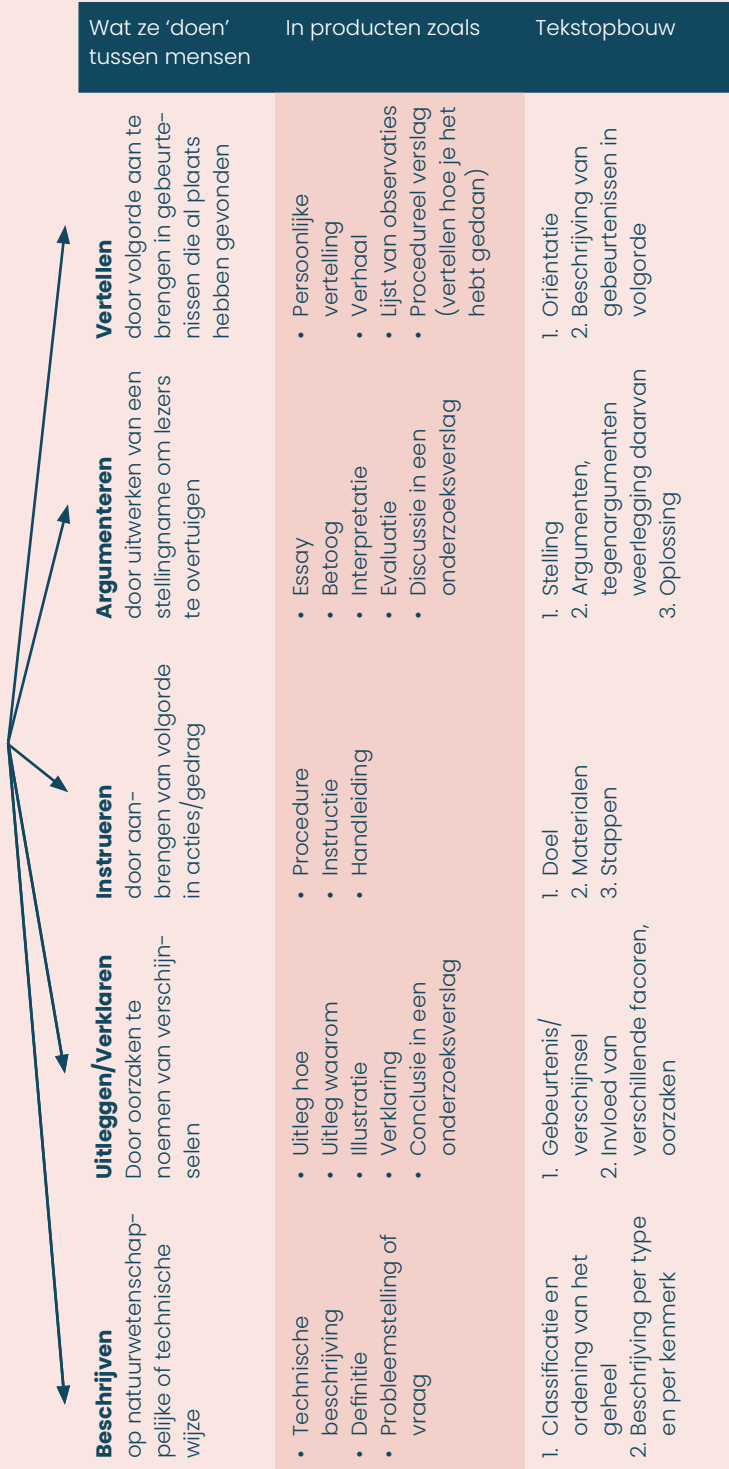
*“Ik heb niet het idee dat ik bezig ben geweest met taal. Wel dat ik bezig ben geweest met natuurkunde en de taal in de natuurkunde.”*

*Bron: Van Dijk, 2018, p. 157*

Het proefschrift van Swart (2018), dat exclusief gericht is op docentprofessionalisering en ontwikkeling van het taalbewustzijn van ho-docenten (overigens ook in de setting van een lerarenopleiding) levert vooral bevindingen en aanbevelingen op gericht op de implementatie en de ontwikkeling van dat taalbewustzijn. Om die reden stel ik Swarts onderzoek uitgebreider aan de orde in hoofdstuk 5, waar juist deze thema’s centraal staan. Hetzelfde geldt voor het werk van Wildeman et al. (2022) over de ontwikkeling van vakspecifiek taalbewustzijn van docenten in het mbo.

Alhoewel het onderzoek over taal-en-vakintegratie in het hoger onderwijs dus beperkt is, wordt uit de beschikbare studies wel duidelijk dat er vooral uitdagingen liggen op het terrein van implementatie, docentprofessionalisering en de versterking van het taalbewustzijn van docenten(teams), als noodzakelijke voorwaarden voor het kunnen werken aan een duurzaam en breed gedragen taal-en-vakgeïntegreerd onderwijsprogramma (o.a. Kuiper, 2018; Van Dijk, 2018; Swart, 2018). Ook de rol van de taaldocent in het taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs vraagt speciale aandacht. Deze thema’s vormen het onderwerp van het volgende hoofdstuk.

Genres (Knapp & Watkins, 2005)



Teksten zijn vaak samengesteld uit meerdere van bovenstaande genres. Dat geldt ook voor practicumverslagen en werkstukken. Een verslag van een begrip practicum kan achtereenvolgens bijvoorbeeld bestaan uit 'probleemstelling', een 'procedure', een 'lijst van observaties' en een 'verklaring', waarbij ieder onderdeel is opgebouwd zoals hierboven is geschilderd.

Figuur 3  
Genres en hun hoofdkenmerken, gebruikt als opleidingsmateriaal in de studie van Van Dijk (bron: Van Dijk, 2018, p. 390)

# Het taalbewustzijn van docenten(teams)

Ik eindigde hoofdstuk 4 met de constatering dat in studies en vakpublicaties over taal-en-vakintegratie in het hoger onderwijs wordt benadrukt dat er uitdagingen zijn op het terrein van implementatie. Hoe komen opleidingen vanuit succesvol gebleken interventies tot een *structurele* inbedding van taal-en-vakintegratie in een curriculum, als essentiële component van breed taalbeleid? Wat zijn daarvoor de voorwaarden? Hoe kunnen opleidingen ervoor zorgen dat de gewenste vak- en taalleerinhouden binnen de beperkte onderwijstijd niet met elkaar gaan concurreren maar elkaar juist versterken? Wat vraagt dit aan docentprofessionalisering en bewustwording? En wat zijn daarin mogelijke rollen en verantwoordelijkheden van vakdocenten, taaldocenten en onderwijsadviseurs? Dit zijn ook de thema's die docenten en andere betrokkenen hebben genoemd in de hogeschoolbrede verkenning in het eerste jaar van dit lectoraat.

In dit hoofdstuk ga ik in op wat we al weten over de kenmerken van en voorwaarden voor een breed taalbeleid, op de essentiële rol van de docent daarin en op het belang van docentprofessionalisering. Ik werk daarbij toe naar het tweede principe dat ik – naast taal-en-vakintegratie – centraal stel in deze openbare les: het taalbewustzijn van de docenten en docententeams. Wat ik daaronder versta, werk ik in dit hoofdstuk verder uit, in een redenering die ik opbouw vanuit de thema's taalbeleid en docentprofessionalisering. Eén aspect daarvan houd ik tot slot speciaal tegen het licht: een onderzoekende houding van docenten ten aanzien van taal in de opleidingen. Dat is dan meteen een brug naar de rol van het lectoraat, die ik in het slothoofdstuk van deze openbare les benoem.

## Vragen en behoeften van docenten van Hogeschool Rotterdam

Vragen en behoeften die tijdens een klankbordbijeenkomst naar voren kwamen:

- *Curriculumontwerp, onderwijsontwikkeling, docentprofessionalisering, en dan met name een taalvisie ontwikkelen en een leerlijn opzetten: het delen met elkaar, hoe dat bij andere opleidingen gebeurt, daar meer over uitwisselen. Wij zitten daar nu zelf middenin.*
- *De relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces; daarin zijn wij soms een beetje roepende in de woestijn bij onze opleiding. Wij willen heel graag laten zien aan onze collega's hoe sterk die relatie is.*
- *Docentscholing, dat interesseert mij enorm; ik denk dat je daar grote slagen in kan maken en veel kan bereiken ook.*

- *Er is bij ons weinig afstemming met de beroepspraktijk, echt met de bedrijven waar onze studenten later gaan werken; wat verwachten zij eigenlijk van de studenten die wij afleveren op taalgebied?*

## 5.1 Taalbeleid

Alle inspanningen van onderwijsinstellingen en opleidingen om instrumenten in te zetten en maatregelen te treffen ter ondersteuning van de taalontwikkeling van de studenten, worden gewoonlijk onder de noemer taalbeleid geschaard. In de inleiding gaf ik al de volgende definitie van taalbeleid: “Taalbeleid is een structurele en strategische aanpak van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoefte van de leerlingen, te behoeve van hun algehele ontwikkeling en verbetering van hun onderwijsresultaten” (Bogaert & Van den Branden, 2011, p. 13).

Het taalonderwijs- en taalondersteuningsaanbod is in het hbo van oudsher voornamelijk ingericht met als doel het wegwerken van taalachterstanden (zie ook hoofdstuk 3). De focus ligt op remediëring, gericht op taalzwakke studenten. Bij deze vorm van ondersteuning zijn in de regel alleen taaldocenten/taaltrainers betrokken. We noemen dit, zoals ik in hoofdstuk 1 al aanstipte, ook wel de smalle invulling van taalbeleid. In de vakliteratuur worden drie varianten van taalbeleid onderscheiden: de smalle variant, de tussenvariant en de brede variant (zie o.a. Terlouw et al., 2019; Van der Westen, 2019b):

1. Smalle variant: gericht op taalzwakke studenten, taaltoetsing en remediëring in aparte cursussen. Kenmerkend is de afwezigheid van een taal-en-vakgeïntegreerde component.
2. Tussenvariant: gekoppeld aan opleidingseisen, gericht op alle studenten en taal- en vakonderwijs en beperkt geïntegreerd in het curriculum, waarbij taal- en vakdocenten min of meer samenwerken.
3. Brede variant: taalbeleid als integraal onderdeel van het curriculum, taal- en vakgeïntegreerd, ontwikkelingsgericht en de verantwoordelijkheid van alle docenten, met flankerende opvang op maat.

We kunnen deze varianten plaatsen op Van Liers *scale of language and content* (figuur 2 in hoofdstuk 4). De tussenvariant van taalbeleid bevindt zich ergens op het midden van het continuüm of meer naar links, in de richting van vakgericht taalonderwijs. De brede variant plaatsen we aan het rechter eind van het continuüm: taalgericht vakonderwijs. De smalle variant van taalbeleid heeft geen plaats op het continuüm.

De smalle variant valt te typeren als een *deficiëntiemodel*, volgens Lea and Street (1998). Vanuit het deficiëntieperspectief richten docenten zich in deze (traditionele) benadering veelal op wat studenten *niet* kunnen en ze volgen een *skills & drills*-model.

Dit model wordt in het hoger onderwijs vaak vertaald naar een aanbod in schrijf-trainingen, met veelal een sterke focus op training van oppervlaktekenmerken en (dus) taalverzorging. Daartegenover stellen Lea en Street het belang van *socialisatie* en van de ontwikkeling van *academic literacies* (zie paragraaf 4.5). Daarbij gaat het erom dat studenten bekend worden gemaakt met de manieren van doen en schrijven, en met de genres van de disciplines in het hoger onderwijs. Om studenten verder te kunnen ondersteunen bij hun cognitieve ontwikkeling en hun ontwikkeling tot taalcompetente professional, is het aanvullend van belang dat rekening wordt gehouden met de achtergronden, identiteiten, *pluriliteracies* en de ontwikkelmogelijkheden van de studenten Lea & Street, 1989).

Inzicht in de verschillende varianten van taalbeleid kan opleidingen helpen bij het kiezen en invullen van hun taalbeleid. Veel opleidingen van Hogeschool Rotterdam werken aan, of werken toe naar, een vorm van taal-en-vakintegratie in hun onderwijsprogramma en dus een brede vorm van taalbeleid; dit past bij de taalvisie van de hogeschool zoals geschetst in hoofdstuk 1. De bredere varianten van taalbeleid, met vormen van taal-en-vakintegratie, lenen zich meer voor socialiserings-, *pluriliteracies*-, inclusie- en *meaning making*-doelstellingen (hoofdstuk 4) dan de smallere deficiëntie-variant.

### Hulp bij de implementatie van taalbeleid

Voor Vlaanderen en Nederland zijn op de website [www.kennisdelingtaalbeleid.org](http://www.kennisdelingtaalbeleid.org) diverse hulpmiddelen voor implementatie van taalbeleid in het hoger onderwijs bijeengebracht. Een voorbeeld dicht bij huis is het boekje van het samenwerkingsverband 'Aansluiting voortgezet onderwijs Rotterdamse hogescholen', met als titel: *Vo-hbo: aan de slag met taalbeleid!* (Van den Heuij et al., 2018). In deze publicatie wordt een lans gebroken voor een gedegen taalbeleid, dat zich richt op de aansluiting tussen voortgezet onderwijs en hbo, en dat "*vervlochten is in de vakinhoud en het curriculum*" (p. 5). De aanbevelingen en checklists in deze publicatie zijn gericht op alle lagen van de school, en bieden schoolleiders, beleidsmakers of -adviseurs, taal(beleids)coördinatoren en docenten in het vo en hbo handreikingen om zicht te creëren op het taalbeleid in de school en aanknopingspunten voor de optimalisering van taalbeleid. Zie ook de website van het samenwerkingsverband ([aansluiting-voho010.nl](http://aansluiting-voho010.nl)).

## 5.2 Breed taalbeleid: uitdagingen en voorwaarden

Vanbuel en Van den Branden (2019) beschouwen breed taalbeleid als een verandingsmechanisme: het helpt onderwijsinstellingen en docententeams om taalgedrag op een systematische en strategische manier te veranderen. Terlouw et al. (2019, p. 10) constateren dat het belang van een "systematische beleidsmatige en curriculaire

inbedding” in toenemende mate wordt ingezien in het Nederlandse en Vlaamse hoger onderwijs. Ook stellen zij en de auteurs van enkele andere taalbeleidspublicaties dat de implementatie en verdere ontwikkeling van een brede variant van taalbeleid in het hoger onderwijs een aantal uitdagingen met zich meebrengt (Bonne & Casteleyn, 2022; Terlouw et al., 2019; Vanbuel & Van den Branden, 2019). Terlouw et al. (2019) noemen drie uitdagingen, waaronder (1) de noodzaak van flankerend, empirisch onderzoek. Op deze noodzaak van onderzoek ga ik verderop in dit hoofdstuk nader in. De andere twee uitdagingen die zij noemen, zijn (2) de complexiteit van de realisatie van integraal taalbeleid en de noodzaak van systematische visie-, beleids- en curriculumontwikkeling, en (3) de professionalisering van docenten en de noodzaak van de ontwikkeling van draagvlak daarvoor (vgl. ook Kuiper, 2018).

De systematische inbedding en professionalisering van taalbeleid op zowel dat curriculumniveau als het niveau van de individuele docent, vraagt om betrokkenheid en eigenaarschap van verschillende actoren in de organisatie. Eerder benadrukte ik al dat het bij taalbeleid moet gaan om het systematisch bevorderen van de taalontwikkeling van studenten, maar zeker ook om het systematisch aandacht besteden aan het talig gedrag van docenten en docententeams. Deze constatering lezen we ook terug in de besproken studies in hoofdstuk 4. Deze oriëntatie vraagt om inzicht in de rollen van verschillende actoren bij de ontwikkeling en implementatie van taalbeleid.

Met hun analyse van processen rondom de implementatie van breed taalbeleid in het Australische hoger onderwijs, laten Fenton-Smith en Gurney (2016) zien hoe de participatie van verschillende actoren en actorgroepen onderwijsverandering en implementatie kan beperken of bevorderen. Ze gebruiken de term *agency* voor verschillende vormen van macht of invloed van actoren die op verschillende niveaus betrokken zijn bij taalbeleid: het macro-, meso- en microniveau. Het macroniveau is de besluitvormende of richtinggevende laag van de overheid, van de maatschappelijke fundering en van het sectorbrede onderwijsbeleid.<sup>10</sup> Het mesoniveau is het niveau van de onderwijsinstellingen en de daarbinnen opererende faculteiten, instituten en opleidingen. Het microniveau heeft betrekking op de docenten en docententeams en hun onderwijspraktijken. Binnen deze drie niveaus opereren actoren met *power*, met *expertise*, met *influence* en met *interest*, allen met verschillende soorten van invloed (*agency*).

Vanbuel en Van den Branden (2019) maken bij hun typering van deze systeemniveaus, in navolging van Ricento en Hornberger (1996), een vergelijking met de lagen van een ui. In elke laag – op elk systeemniveau – bevinden zich actoren die overtuigingen

---

<sup>10</sup> In het Nederlandse taalbeleid vallen onder het macroniveau mijns inziens ook het Nederlands Kwalificatieraamwerk NLQF en de sectorbreed vastgelegde beroepsprofielen en kennisbases voor hbo-opleidingen, evenals richtinggevende kaders van bijvoorbeeld de Taalunie, zoals het in hoofdstuk 2 besproken kader *Taalcompetent in het hoger onderwijs*.

hebben over taal, die het taalbeleid voortdurend interpreteren en herinterpreteren en die elkaar beïnvloeden. Die actoren geven vanuit hun verschillende perspectieven en overtuigingen vorm aan taalbeleid. Ook Fenton-Smith en Gurney (2016) richten zich op deze wisselwerking tussen de systeemniveaus. Zij benadrukken dat het taalbeleid dat daaruit voortkomt, enerzijds een formele uitwerking kent, vastgelegd in documenten, wetgeving en richtlijnen, en anderzijds een informele uitwerking, vervat in de manieren van praten of juist in dat wat actoren impliciet laten. In haar openbare les over studiesucces benadrukt collega-lector Ellen Klatter dat een docent zich altijd te verhouden heeft tot de verschillende systeemniveaus: kwaliteitsinterventies op het individuele docentniveau zonder betrokkenheid en afstemming met collega's, team en afdeling zijn kansloos (2017, p. 43, zie ook Hargreaves & Fullan, 2012).

Op basis van een reeks gevalsstudies formuleren Vanbuel en Van den Branden (2019) vijf voorwaarden voor taalbeleid met slaagkans. In deze voorwaarden vormen de wisselwerking tussen de systeemniveaus en de *agency* essentiële factoren. De vijf voorwaarden zijn de volgende:

1. **Context** Het is essentieel dat er voldoende middelen en ondersteuning beschikbaar zijn voor het ontwerp en de implementatie van taalbeleid. Ook het verleden van de instelling, de studenteninstroom en de infrastructuur van de (hoge)school beïnvloeden mede de mogelijkheid om taalbeleid te implementeren. Actoren op het mesoniveau moeten beweegruimte op het microniveau garanderen, zodat docenten kunnen werken aan de gestelde talige doelen.
2. **Gebalanceerde top-down en bottom-up beslissingen.** Taalbeleid dat is ontworpen in teamverband, heeft de meeste kans van slagen; het kan niet door slechts enkelen worden gedragen. Ook moet versnippering van initiatieven worden voorkomen. Vanbuel en Van den Branden noemen die versnippering een van de belangrijkste valkuilen bij het werken aan taalbeleid. Wel kunnen individuele teamleden bepaalde rollen en verantwoordelijkheden op zich nemen, als voortrekkers van het beleid, maar alleen met de garantie van betrokkenheid en steun van het voltallige team.
3. **Reflectie en evaluatie op geregelde tijdstippen** Effectief taalbeleid vereist voortdurende reflectie, terugkoppeling en evaluatie, waar weer het hele opleidingsteam bij wordt betrokken. Alleen zo valt uitdoving van initiatieven te voorkomen.
4. **De individuele docent overtuigd.** Van groot belang is dat de docent zich bewust is van de rol die taal speelt in het hoger onderwijs en in de samenleving. Dit bewustzijn wordt beïnvloed door interpretaties van taalbeleid op andere curriculumniveaus. Zonder het commitment van docenten om de taalontwikkeling van studenten te ondersteunen, heeft het werken aan taalbeleid geen kans van slagen. Van belang is daarom dat individuele docenten vanaf het begin bij de ontwikkeling van taalbeleid worden betrokken (zie voorwaarde 3).

5. **De individuele docent autonoom en ondersteund.** De individuele docent moet de vrijheid en ruimte ervaren om vormen van taalondersteuning uit te proberen (zie ook voorwaarde 1), met de garantie van structurele ondersteuning door (externe) taalonderwijsexperts, bijvoorbeeld op het terrein van taalontwikkelen lesgeven. Structureel, omdat eenmalige professionaliseringsactiviteiten wel bewustzijn en enthousiasme kunnen stimuleren, maar geen duurzame verandering teweegbrengen.

### 5.3 De centrale rol van de docent en van docentprofessionalisering

In diverse vakpublicaties over taalbeleid zijn voorwaarden voor duurzaam taalbeleid en structurele verankering verwoord, die vergelijkbaar zijn met de voorwaarden in paragraaf 5.2. Centraal is de vaststelling dat het uiteindelijk de docenten zijn die het enige echte taalbeleid maken; zij vormen het *epicentrum* van het taalbeleid (Vanbuel & Van den Branden, 2019). Ook Fenton-Smith en Gurney (2016) wijzen op de essentiële rol van docenten en van *micro level planning* en *individual agency* voor duurzame ontwikkeling en structurele verankering van taalbeleid. In de door Vanbuel en Van den Branden genoemde voorwaarden zit ook deze focus op de centrale rol van de docenten: op hun rollen en verantwoordelijkheden, hun bewustzijn en hun professionele ruimte, evenals op gezamenlijke reflectie en samenwerking op teamniveau. Een succesvolle taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak staat of valt bij de kwaliteit van de vakdocenten en hun bereidheid om onderwijsgedrag te veranderen, om af te stemmen en gezamenlijk te professionaliseren op teamniveau (Elbers, 2013; Fenton-Smith & Gurney, 2016; Terlouw et al., 2019; Vanbuel & Van den Branden, 2019).

Maar de praktijk is op dit punt weerbarstig. Op opleidingsniveau wordt aandacht voor de taalontwikkeling van studenten lang niet altijd als een kerncomponent van de opleiding beschouwd. Op docentniveau kenmerkt de praktijk kennis van vakdocenten ten aanzien van taal zich over het algemeen door een formeel taalverzorgingsperspectief en minder door een functioneel perspectief op taalgebruik en leren. Taalpedagogische en -didactische thema's vormen ook niet een standaard-onderdeel van de pedagogische en didactische bagage van vakdocenten. Vakdocenten beschouwen de ondersteuning van de taalontwikkeling van studenten dan ook veelal niet als een vanzelfsprekend onderdeel van hun takenpakket (Fenton-Smith & Gurney, 2016; Kuiper, 2018; Swart, 2018; Terlouw et al., 2019; Wildeman et al., 2022). Kuiper (2018) noemt in dit kader drie uitdagingen: (1) vakdocenten zijn van oudsher gewend aan een onderwijsstructuur waarin schrijfonderwijs apart wordt aangeboden, (2) ze voelen zich vaak onvoldoende gekwalificeerd voor integratie van taal in hun vak en (3) ze zijn niet altijd gewend aan samenwerking met taaldocenten. De mogelijkheden die taal-en-vakintegratie biedt, lijken daardoor onvoldoende te worden benut door vakdocenten.

Uit onderwijsonderzoek blijkt dat *teacher practical knowledge* robuust en rigide is, dat opvattingen van docenten vaak resistent zijn voor verandering en dat verandering dus moeilijk te bewerkstelligen is (Driel et al., 2007; Kane et al., 2002; Van Kruiningen, 2010). Ook bij initiatieven voor een taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak is het een continue uitdaging om docentopvattingen over de rol van taal in de opleiding en hun rollen en verantwoordelijkheden te adresseren (Cajot & Heeren, 2019; Hughes, 2020; Kuiper, 2018; Swart, 2018; Van Dijk, 2018). Hoewel docentprofessionalisering dus een uitdaging vormt, hebben interventies op dit terrein al positieve resultaten laten zien (Kuiper, 2018; Swart, 2018; Van Dijk, 2018; Wildeman et al., 2022). Om duurzame taal-en-vakintegratie te kunnen realiseren, is het noodzakelijk dat de praktijkkennis en het onderwijsgedrag van docenten worden verrijkt met kennis en handelingsbagage over dit thema.

Studies naar de professionele ontwikkeling van docenten laten zien dat professionaliseringsinterventies vooral effectief zijn wanneer ze gericht zijn op het zelf actief en onderzoekend leren en op het samen leren met collega's, en samenhangen met het schoolbeleid en/of landelijke innovaties (Van Veen et al., 2010). Ook de professionaliseringscomponenten in de Noord-Amerikaanse WAC-programma's (zie paragraaf 4.4) kenmerken zich door hun procesmatige, flexibele en docentgerichte aanpak, gericht op bewustwording bij docenten van hun rol in en de functie van taalondersteuning in de opleidingen. De nadruk ligt op het expliciteren van impliciete kennis en opvattingen over de rol van taal en schrijven in het hoger onderwijs (Hughes, 2020; McLeod et al., 2001).

Overigens brengt de ontwikkeling richting een meer taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak niet alleen een herbezinning met zich mee op de rol en taakinvulling van *vakdocenten*, maar ook op die van *taal- en communicatiedocenten* in de opleidingen. Taal- en communicatiedocenten die van oudsher taaltrainingen verzorgen in aparte taalcursussen, krijgen in taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs (deels) een andere rol (zie ook figuur 2 in paragraaf 4.2). Die rol kan variëren van die van taalonderwijsadviseur en mede-onderwijsontwikkelaar tot die van co-teacher (samen met vakdocenten) en taalcoach voor docenten en studenten (Kuiper, 2018, p. 260; Wingate, 2019). Daarbij zijn de taaldocenten ook de taalspecialisten in een opleiding; zij kunnen tijdig een beeld vormen van de taalbehoeften van instromende studenten en zij kunnen met een opleidingsteam afstemmen wat thuishoort in een flankerend deficiëntietraject en wat thuishoort in een beroepsgerichte talige invulling van het curriculum. Dit zijn nieuwe rollen waar taaldocenten in moeten groeien. Ook deze nieuwe rollen vragen om professionalisering.

## 5.4 De professionaliseringsaanpak aan Hogeschool Rotterdam

De professionaliseringsaanpak aan Hogeschool Rotterdam op het terrein van taal-onderwijs en een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak is in ontwikkeling en vertoont op veel punten overeenkomsten met de WAC-benadering. Er zijn trajecten waarin taalex-perts en docenten samenwerken en er is een aanbod van professionaliseringsworkshops (TOL-trainingen: taalontwikkelen lesgeven). De TOL-trainingen aan Hogeschool Rotterdam worden verzorgd door taalonderwijsexperts van de afdeling Taal & Toelating, via de HR-academie; bij de lerarenopleiding is er een professionaliseringsaanbod vanuit het eigen instituut. Ook de samenwerkingstrajecten worden gefaciliteerd door Taal & Toelating. Vandaaruit bieden de taalonderwijsexperts – die eerst meer de rol van taaltrainer hadden, gericht op studenten – de opleidingsteams ondersteuning bij het formuleren van een taal(beleids)visie, het integreren daarvan in het onderwijsbeleid, het co-creëren van leerlijnen taalvaardigheid, het aanscherpen van specifieke onderdelen van het curriculum, het mee-ontwikkelen van onderwijsmaterialen en lessen en het verzorgen van co-teaching (door taal- en vakdocenten). Daarnaast faciliteert de hogeschool de opleidingen in de vorm van *experimenten* van de WERKplaats Taal (onder regie van Taal & Toelating). Vanuit de WERKplaats wordt de kennis en ervaring die is opgedaan in die experimenten, via het Netwerk Taalexpertise gedeeld met andere opleidingen binnen de hogeschool.

Er gebeurt aan Hogeschool Rotterdam dus veel op het terrein van docentprofessionalisering en ondersteuning van de opleidingen. Tegelijkertijd worden lang niet alle opleidingen bereikt en is er niet altijd even goed zicht op de opbrengsten van deze activiteiten. Ook de kennisdeling blijft vaak nog beperkt tot uitwisseling tussen enthousiaste leden van het Netwerk Taalexpertise. Het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* stelt zich ten doel om samen met de betrokken collega's meer zicht op die opbrengsten te creëren, de aanpak waar nodig te optimaliseren en de kennis breder te delen binnen de hogeschool (zie verder hoofdstuk 6).

### Wat hebben docenten(teams) nodig?

Docenten(teams) hebben een breed taalbeleid nodig, geconcretiseerd in:

- een gedeelde kennisbasis, om vandaaruit te kunnen werken aan professionalisering en structurele verankering van samenhangend taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs in de curricula;
- draagvlak en een gedeelde taalvisie op alle systeemniveaus;
- mogelijkheden voor het realiseren van samenwerkingsstructuren tussen taal- en vakdocenten en taalonderwijsexperts. En vandaaruit:
  - ruimte en tijd voor het in samenhang ontwikkelen van betekenisvolle ontwerp-, begeleidings- en beoordelingspraktijken;

- ruimte en tijd om gezamenlijk te evalueren, reflecteren en experimenteren, te onderzoeken, praktijkkennis en kennis uit onderzoek te delen en te professionaliseren, leidend tot een groter taalbewustzijn als voorwaarde voor een kansrijke taal-en-vakgeïntegreerde aanpak (zie hierna).

## 5.5 Het taalbewustzijn van docenten en docententeams

Zoals gesteld kunnen onderwijsverandering en de daarmee gepaard gaande verandering in onderwijsgedrag niet plaatsvinden zonder veranderingen in de onderwijsconcepten en -opvattingen van docenten (Beijaard et al., 2000; Van Kruiningen, 2010). Bij onderwijsveranderingen op het terrein van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs zou de professionalisering van docenten zich moeten concentreren op de ontwikkeling van een sterker taalbewustzijn (De Graaff, 2014; Kuiper, 2018; Swart, 2018; Van Dijk, 2018; Wildeman et al., 2022). Niet iedere docent hoeft een taaldocent te zijn, maar wel een taalbewuste docent; een docent die rekening houdt met zijn eigen taal en die van zijn studenten of leerlingen, zo stelt De Graaff (2014). Dat taalbewustzijn stel ik in deze paragraaf centraal, als voorwaarde voor succesvol taal- en vakgericht onderwijs.

Taalbewustzijn van docenten gaat over hoe ze hun taal gebruiken bij leren en bij lesgeven, en ook over wat ze daarover weten (De Graaf, 2014). Voor dat *weten* wordt ook wel de term *praktijkkennis van docenten* gebruikt, of *teacher practical knowledge*. Deze kennis is deels impliciet, en het expliciteren van die kennis vormt een belangrijk doel van docentprofessionalisering, om vandaaruit te kunnen werken aan een verrijking van het taalbewustzijn.

In het kader van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs is een vak- of disciplinespecifieke oriëntatie van belang. Wildeman et al. (2022) spreken in dit kader van *vakspecifiek taalbewustzijn* (of *teachers' subject-specific language awareness*), dat zij definiëren als de *kennis en opvattingen van docenten over onderliggende vakspecifieke linguïstische kenmerken van vakinhouden die het mogelijk maken om vakkennis begrijpelijk te maken voor studenten en om hen te leren te participeren in vakspecifieke communicatie* (p. 4-3; vertaling JvK)<sup>11</sup>. De relatie met de in hoofdstuk 4 besproken taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsbenaderingen is hier evident. In een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak staat immers de relatie tussen taal en het leren binnen de specifieke vakdoemenen van de opleidingen centraal, samen met een inwijding in de vakspecifieke talige praktijken, gericht op de ontwikkeling van *subject-specific literacies* (zie hoofdstuk 4).

In een professionaliseringsprogramma dat Wildeman voor het *middelbaar* beroeps-onderwijs heeft ontwikkeld en onderzocht, stond de ontwikkeling van dit metacognitief

<sup>11</sup> Van Wildeman verschijnt rond de tijd van de publicatie van deze openbare les ook haar proefschrift over taalgericht vakonderwijs binnen de context van techniek in het mbo.

taalbewustzijn centraal. De vakdocenten die participeerden in het programma waren zich na afronding van het programma meer bewust van het feit dat taal functioneel is en essentieel bij kennisontwikkeling en communicatie in beroepscontexten. Ook waren ze zich meer bewust van het belang van aandacht voor vakspecifieke taalkenmerken in hun lespraktijken ter bevordering van de taalontwikkeling van de studenten.

Swart (2018) voerde een studie uit naar de percepties van lerarenopleiders, dus in de context van het hoger onderwijs, over taal in leren en lesgeven. Op basis van een praktijkgericht professionaliseringsonderzoek concludeert ze dat zowel de eigen inhoudskennis als het taaldidactisch handelingsrepertoire van docenten zich uitbreidt wanneer ze hun praktijkkennis van taal bewust inzetten in hun onderwijs, en daarbij taal en inhoud niet zien als afzonderlijke entiteiten maar deel uitmakend van hetzelfde proces (p. 142). Dit draagt bij aan taalbewust lesgeven. In de studie van Swart blijkt dat de docenten daardoor meer inzicht krijgen in de talige en vakinhoudelijke leerontwikkeling van hun studenten.

Het belang van een taaldidactisch handelingsrepertoire wordt ook benadrukt in een studie van Okkinga en Van Gelderen (2022) aan Hogeschool Rotterdam naar effecten van een leeromgeving voor studierend lezen. Hun studie laat zien dat deelnemende docenten het belang van deze aanpak van studierend lezen onderkenden maar dat ze zelf ook aangaven over onvoldoende handvatten en repertoire te beschikken om taalgerichte feedback te kunnen geven.

Al deze studies laten zien dat het belangrijk is dat docenten zich bewust zijn van hun eigen praktijkkennis over taal en het gebruik van taal in specifieke school- en beroepscontexten. In termen van Wingate (2019), Kuiper (2018) en Van Dijk (2018) zouden we dit vakspecifiek taalbewustzijn ook kunnen typeren als genrebewustzijn: het bewustzijn van de doelen en van linguïstische en functionele kenmerken van taal in specifieke contexten (vgl. de uitgangpunten van de genredidactiek die ik heb besproken in paragraaf 4.6). Wildeman et al. (2022) stellen voor om vakspecifiek taalbewustzijn van docenten onderdeel te laten vormen van de kennisbasis van docenten. Vooral in het beroepsonderwijs zouden docenten moeten weten hoe zij studenten vakspecifiek taalgebruik kunnen aanleren, omdat dit de studenten voorbereidt op hun toekomstige beroep. Aandacht voor vakspecifiek taalbewustzijn in docentprofessionalisering kan docenten ondersteunen en sturen in hun taalbewustzijn en in taalgericht gedrag.

Op basis van de voorafgaande hoofdstukken en de besproken literatuur over taalbewustzijn kom ik tot de volgende karakterisering van taalbewustzijn van docenten en opleidingsteams in het hoger onderwijs.

**Taalbewuste docenten:**

- zijn genrebewust: ze zijn zich bewust van de interactionele doelen en de linguïstische en functionele kenmerken van (mondelinge en schriftelijke) genres in schoolcontexten en specifieke beroepscontexten;
- hebben enige kennis van taalontwikkeling, zijn zich bewust van de rol van taal in leerprocessen en weten hoe taal gerelateerd is aan de ontwikkeling van vak kennis;
- zijn zich bewust van het abstracte karakter van schooltaal en herkennen mogelijke problemen van studenten met deze taal;
- zijn zich bewust van de mogelijkheden van activerende, ontwikkelingsgerichte feedback op taalprestaties van studenten, gericht op het stimuleren van zelfregulering;
- zijn zich bewust van de verschillende achtergronden en talige diversiteit van instromende studenten en hebben enig inzicht in het taalonderwijsaanbod van het voorbereidend onderwijs;
- zijn zich bewust van de werking van taal als middel voor sociale verbinding en uitsluiting;
- hebben inzicht in hun eigen taalcompetentie en hebben de wil om zich hierin te ontwikkelen, en zijn zich bewust van hun functie als rolmodel.

**Taalbewuste docententeams:**

- zijn curriculumbewust; ze kennen het belang van samenhang tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing, stemmen af over de inbedding en opbouw van taaltaken, creëren ruimte voor gerichte oefening en stemmen af over feedbackpraktijken en beoordelingscriteria;
- creëren daarbij een evenwichtig leertraject, met taalactiviteiten die bijdragen aan vakinhoudelijk leren en beroepsspecifieke taaltaken, gericht op de ontwikkeling van vakspecifieke talige beroepscompetenties;
  - creëren ruimte en tijd om gezamenlijk te evalueren, reflecteren en experimenteren, te onderzoeken, praktijkkennis en kennis uit onderzoek te delen en zich te professionaliseren op het terrein van een taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak;
  - oriënteren zich, wat die beroepsspecifieke taaltaken betreft, op taaltaken in het werkveld en creëren op basis daarvan authentieke, vakgeïntegreerde oefenmogelijkheden en toetsen die aansluiten bij de actuele beroepspraktijk, met een geleidelijke toename in complexiteit gaandeweg het curriculum.

## 5.6 Een onderzoekende houding als aspect van taalbewustzijn

Zoals ik eerder heb benadrukt, is de onderzoeksbasis op de thema's taalbeleid en taal-en-vakintegratie in het hoger onderwijs beperkt, zowel in Nederland als internationaal. Tegelijkertijd wordt empirisch onderzoek genoemd als één van de belangrijkste voorwaarden en ook voornaamste uitdaging voor duurzame verankering van breed taalbeleid en kansrijk taal- en vakgeïntegeerd onderwijs (zie hoofdstuk 4).

### Onderzoek op nummer 2 in ranglijst taalbeleidscriteria

In een Delphi-studie van Bonne en Casteleyn (2022), waar taalbeleidsmedewerkers van hogeronderwijsinstellingen in Vlaanderen en Nederland aan deelnamen, plaatsten de deelnemers het criterium *degelijk wetenschappelijk (evidence-based) onderzoek* op plaats 2 op de rangordelijst van criteria voor succesvol taalbeleid, ná structurele middelen (tijd en ruimte) en vóór visie op en beleid voor taalvaardigheid en aanpak van ondersteuning. Tegelijkertijd gaven de deelnemers aan dat de vraag om meer empirisch en methodologisch onderbouwd onderzoek een uitdaging vormt.

Het realiseren van empirisch onderzoek rondom taalbeleid en taal-en-vakintegratie in het hoger onderwijs vormt een uitdaging: de uitvoering van behoefteanalyses, implementatieonderzoek en effectmetingen vormt veelal geen onderdeel van het takenpakket van taalbeleidsmedewerkers en docenten (Cajot & Heeren, 2019; De Glopper et al., 2015). Tegelijkertijd is kennis van onderzoek(sresultaten) – als essentieel aspect van het taalbewustzijn van docenten(teams) – van groot belang bij het maken van keuzes in het kader van onderwijsverandering. Deze kennis draagt bij aan een betrouwbaar oordeel over (initiatieven voor) die verandering, en kan ongefundeerde ideologische discussies en *trial en error* voorkomen (Ros et al., 2018). Een grotere beschikbaarheid en kennis van onderzoeksresultaten zal de positie van gesprekspartners bij de onderbouwing van veranderinitiatieven rondom taalbeleid versterken.

Een oplossingsrichting kan gezocht worden in samenwerking met onderzoekers van universitaire instellingen en/of hogeschool-lectoraten. De hogeschoollectoraten hebben expliciet de taak om die verbinding tussen onderzoek en onderwijs tot stand te brengen. Het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* kan deze rol binnen Hogeschool Rotterdam vervullen voor vraagstukken over de taalontwikkeling van studenten en de manieren om die ontwikkeling te ondersteunen. Bovendien draagt juist de aanwezigheid van lectoraten in onze hogeschool bij aan de vergroting van onderzoekscapaciteit en het onderzoekend vermogen van docenten en andere onderwijsprofessionals.

Bij de inrichting van onderzoek naar taalbeleid en taal-en-vakintegratie moeten we niet alleen denken aan grootschalig empirisch onderzoek, uitgevoerd door wetenschappers en gericht op generaliseerbare opbrengsten. Onder andere Ros et al. pleiten voor een onderzoekscultuur in scholen die “faciliterend is voor de ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit van docenten” (Ros et al., 2018, p. 56). Een onderzoekscultuur is volgens Ros et al. een professioneel klimaat waarin docenten en andere onderwijsprofessionals in een school gezamenlijk “planmatig, systematisch en onderbouwd werken aan onderwijsverbeteringen en het kritisch reflecteren op het eigen handelen in de school” (p. 56). Samenwerken in praktijkgericht onderzoek is het vliegwiel voor de vorming van deze lerende, onderzoekende houding en het werken aan verbetering, aldus Ros et al. Kenmerken van die houding zijn: werken vanuit gedeelde waarden en een gedeelde visie, collectieve verantwoordelijkheid voor het onderwijs, en kritisch, reflectief, professioneel en onderzoekend handelen (Ros et al., 2018). Relevant in dit kader is ook de bevinding waarover onlangs werd gerapporteerd in *Science Guide*, namelijk dat actieve participatie van leraren in onderwijsonderzoek hen motiveert om resultaten daadwerkelijk mee te nemen in hun toekomstige onderwijs (Adema, 2022).

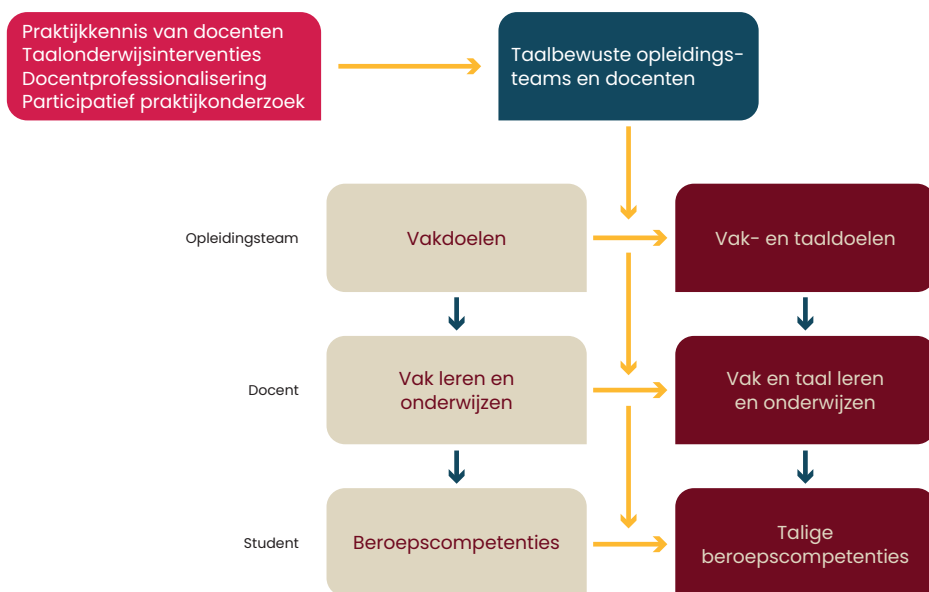
### **Enkele voorbeelden van onderzoekende opleidingsteams aan Hogeschool Rotterdam**

- De opleiding Communicatie (van CMI) be vraagt studenten in studiejaar 3 na afronding van de stage om na te gaan in hoeverre het taalonderwijs in het voortraject hen heeft toegerust voor talige werkzaamheden tijdens de stage.
- De opleiding Applied Data Science and Artificial Intelligence (van CMI) voert in studiejaar 2022–2023 een veldstudie uit naar de rol van taal en communicatie in het werkveld, om op basis daarvan beroepsspecifieke taal- en communicatietaken functioneel in te bedden in het curriculum.
- Het Instituut voor de Gebouwde Omgeving (IGO) start in 2023 een onderzoek bij twee opleidingen naar hogere-orde-taalvaardigheid van studenten bij de start van de afstudeerfase, en naar wat in het voortraject nodig is om de ontwikkeling van die hoge-orde-taalvaardigheid te stimuleren.
- De opleiding Bedrijfskunde (van HRBS) en de Ad Management (van RAC) participeren in het project ‘100 dagen thuiskomen in taal’, waarbij ze samen met taalonderwijsadviseurs en -onderzoekers nagaan wat de opbrengsten zijn van een nieuwe leerlijn in de eerste 100 dagen van de studie, gericht op vergroting van *sense of belonging* en taalvaardigheid (zie tekstkader *100 dagen thuiskomen in taal* in paragraaf 3.1).

- Docenten in de lerarenopleidingen (van Ivl) werken aan diverse taal-en-vakgeïntegreerde interventies vanuit een onderzoekende houding. Een greep: de TOL-trainingen worden geëvalueerd en aangepast; docenten voerden een experiment uit over leesstrategieën van eerstejaarsstudenten (De Vette et al., 2022); docenten ontwikkelden het didactisch hulpmiddel 'schrijfmaat', bedoeld om studenten te ondersteunen bij hun schrijfproces in de afstudeerfase en om de afstudeerbegeleider te helpen bij het geven van *feedback* en *feedforward*. Ook de ervaringen met dit hulpmiddel worden onderzocht.

De systematische inbedding en professionalisering van taalbeleid op zowel het curriculumniveau als op het niveau van de lespraktijk vraagt om betrokkenheid en eigenaarschap van verschillende actoren in de organisatie, zo heb ik hopelijk duidelijk gemaakt in dit hoofdstuk. De docenten en docententeams vervullen daarin een essentiële rol. Professionalisering en versterking van het taalbewustzijn vormen een voorwaarde voor succesvolle structurele verankering van taalbeleid in de curricula. Vanuit een gezamenlijk taalbewustzijn en een – daarbij behorende – onderzoekende houding kunnen docententeams werken aan een gefundeerd, doordacht en studeerbaar curriculum waarin leertaken en beroepsgerichte taaltaken op een zinnige manier zijn geïntegreerd.

In figuur 4 op de volgende pagina staat schematisch weergegeven hoe het taalbewustzijn van opleidingsteams en docenten – als voorwaarde voor taal-en-vakintegratie in het onderwijs – gevoed wordt door de praktijkkennis van docenten en door taalonderwijsinterventies, professionaliseringsactiviteiten en praktijkonderzoek met en door docenten (teams). En hoe zij dat taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs inzetten in de formulering van de doelen voor de opleidingsteams (van 'vakdoelen' naar 'vak- en taaldoelen'), voor de docenten (van 'vak leren en onderwijzen' naar 'vak en taal leren en onderwijzen') en uiteindelijk voor de studenten (van 'beroepscompetenties' naar 'talige beroepscompetenties'). Het lectoraat speelt samen met de taalexperits van Hogeschool Rotterdam een rol in de proceslijn zoals gevisualiseerd in figuur 4.



*Figuur 4*

*Taalbewustzijn en taal-en-vakintegratie in het professionaliserings- en onderwijs(ontwikkel)proces van docenten(teams)*



# Het lectoraat Taalbewust hoger onderwijs

De noodzaak van flankerend onderzoek ter fundering van de ontwikkeling, implementatie en professionalisering van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs is evident. Dat is hopelijk in de voorgaande hoofdstukken duidelijk geworden. Het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* is in januari 2022 gestart met als opdracht praktijkgericht onderzoek uit te voeren naar de academische en professionele taalontwikkeling van studenten van Hogeschool Rotterdam en naar manieren om die ontwikkeling te ondersteunen. Het eerste lectoraatsjaar heb ik benut om een samenhangend lectoraatsprogramma in te richten, op basis van een brede interne verkenning in Hogeschool Rotterdam en in samenwerking met collega's. Dat lectoraatsprogramma is nodig omdat binnen de hogeschool:

- het belang wordt erkend van taalcompetente studenten en startende hbo-professionals;
- het draagvlak voor een taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak groeit;
- er behoefte is aan het creëren van beter zicht op de opbrengsten van onderwijsinterventies, en op het hoe en waarom van de werkzame elementen daaruit;
- er behoefte is aan het versterken van onderwijskwaliteit en gezamenlijke expertise-opbouw op het terrein van onderwijskwaliteit;
- en taal daarbinnen een van de grote thema's vormt.

De missie van het lectoraat is dan ook<sup>12</sup>:

de **taalonderwijsexpertise** van opleidingsteams binnen Hogeschool Rotterdam verstevigen, zodat zij binnen hun unieke onderwijscontext samenhangend, studeerbaar en doceerbaar **taal-en-vakgeïntegreerd vakonderwijs en taalbeleid** kunnen realiseren, waarbij **alle studenten** mogelijkheden krijgen om de opleiding tot beginnend **taalbewuste en taalcompetente** beroepsbeoefenaar succesvol af te ronden.

## 6.1 Hoofdvraag en lectoraatsthema's

De in de inleiding genoemde interne verkenning heeft, mede gevoed door (inter)nationale ontwikkelingen in het vakgebied en inzichten uit de literatuur (zie de voorgaande hoofdstukken), geleid tot onderstaande overkoepelende vraagstelling voor het lectoraatsprogramma:

<sup>12</sup> Deze missie sluit in inhoud en formulering nauw aan bij de missie van het lectoraat *Integrale Curriculumontwikkeling*, met een verbijzondering en concretisering naar de thema's van het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs*.

*Op welke manieren kunnen opleidingen van Hogeschool Rotterdam een taal-en-vakgeïntegreerde aanpak inzetten om hun studenten te ondersteunen bij het leren en bij hun ontwikkeling tot taalcompetente hbo-professional, en wat vraagt die ondersteuning aan professionalisering van docenten(teams)?*

Onze onderzoeksprojecten en de daaruit voortvloeiende adviespraktijken hebben allereerst betrekking op het overkoepelende thema *taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs*:

1. *De implementatie en professionalisering van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs*  
Vragen die we willen beantwoorden zijn: Wat zijn de kenmerken van en voorwaarden voor een effectieve taal-en-vakgeïntegreerde aanpak, specifiek voor de context van de opleidingen aan Hogeschool Rotterdam? Welke meer of minder geïntegreerde vormen zijn werkbaar in de context van de hogeschool? Hoe kunnen opleidingen vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid en een gedeelde kennisbasis een taal-en-vakgeïntegreerd onderwijsprogramma vormgeven? Wat vraagt dat van docenten(teams) aan taalbewustzijn, aan taakverdeling en samenwerking tussen taal- en vakdocenten en aan docentprofessionalisering?

Daarnaast richten we projecten in die nauw verbonden zijn met (een nadere invulling van) dit eerste thema. En die alles te maken hebben met de talige uitdagingen voor studenten tijdens hun route door het opleidingsprogramma (zie hoofdstuk 3) en met manieren waarop opleidingen een rol kunnen spelen bij het aangaan van die uitdagingen (hoofdstuk 4 en 5). Om die route te kunnen optimaliseren, is het volgende nodig. Allereerst: een beter beeld van de benodigde (opleidingsspecifieke) taalcompetenties van studenten op drie cruciale punten: de entree, het afstuderen en de overgang naar de beroepspraktijk. Ten tweede: antwoorden op de vraag hoe opleidingsteams de gewenste talige ondersteuning kunnen bieden bij de ontwikkeling van die taalcompetenties, met speciale aandacht voor deze transitiemomenten.

2. *De entree in de hogeschool*  
Wat zijn in de specifieke context van Hogeschool Rotterdam de talige uitdagingen voor eerstejaarsstudenten, bij hun transitie van voorbereidend naar hoger onderwijs? Hoe kunnen de opleidingen hun studenten vanaf de start ondersteunen in de ontwikkeling van academische taalcompetentie? Hoe kan (juist) een taalgerichte benadering ertoe bijdragen dat iedere student tot leren komt en zich thuis voelt in de hogeschool, ongeacht talige, culturele of sociaaleconomische achtergrond?

### 3. *De afstudeerfase*

Wat zijn de talige uitdagingen voor studenten aan Hogeschool Rotterdam in de afstudeerfase? Hoe kunnen de opleidingen de (talige) afstudeerproducten en de (academische) genres en taaltaken die vanaf het eerste studiejaar geleidelijk aan voorbereiden op het afstuderen, op een functionele en betekenisvolle manier vormgeven en integreren in de curricula?

### 4. *De voorbereiding op de beroepspraktijk*

Over welke algemene en domeinspecifieke talige beroepscompetenties moeten startende hbo-professionals beschikken om kwaliteitsbewust en doelgericht te kunnen handelen in de beroepspraktijk? Hoe kunnen de opleidingen van Hogeschool Rotterdam beroepsspecifieke taaltaken en beroepsspecifieke genres op een functionele en betekenisvolle wijze integreren in de curricula?

Om focus te creëren is gekozen voor de opsplitsing in deze vier thema's. Het zijn thema's die in de hogeschoolbrede verkenning veelvuldig als aandachtspunt zijn genoemd. Ook de theoretisch-empirische verkenningen in vorige hoofdstukken laten zien dat juist op deze thema's de uitdagingen liggen bij het vergroten van de kennisbasis voor het werken aan taalonderwijskwaliteit in het hbo. In de praktijk vloeien deze thema's in elkaar over en zijn er krachtige verbindingen te realiseren. Die verbindingen zijn ook noodzakelijk. De thema's hangen immers nauw met elkaar samen en worden in een kwaliteitsgericht curriculum ook in samenhang geadresseerd.

We kiezen daarbij bewust niet voor een thema-indeling waarin de verschillende taalvaardigheden (lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheid) als afzonderlijke aandachtspunten worden belicht. Uiteraard komen deze vaardigheden in lectoraatsprojecten aan bod, maar altijd met aandacht voor de onderlinge verwevenheid van deze vaardigheden. Hetzelfde geldt voor de vier aspecten van taalcompetentie uit het Taalunie-kader *Taalcompetent in het hoger onderwijs* (zie hoofdstuk 2).

De thema's hebben deels betrekking op het *meso-curriculum* (opleidingsvisie, eigenaarschap, opleidingsbrede afstemming over taaltaken, begeleiding en toetsing) en deels op het *micro-curriculum* (de handelingsbagage en het talig gedrag van docenten; de leerdoelen voor en invulling van taal-en-vakgeïntegreerde lessen (reeksen), werkvormen en taaldidactisch doordachte onderwijsteksten). In de lectoraatsprojecten leggen we ook steeds de verbinding tussen deze twee curriculumniveaus.

De gemaakte themakeuzes bieden richting. Tegelijkertijd bieden ze voldoende ruimte om een flexibel programma in te richten waarbij we, vanuit de geformuleerde richting, mee kunnen bewegen met ontwikkelingen en behoeften binnen en buiten de hoge-

school. Zo kunnen we ook nieuwe vragen vanuit de opleidingen beredeneerd een plek in het lectoraatsprogramma geven.<sup>13</sup>

## 6.2 Werkwijze

Het lectoraatsprogramma krijgt concreet vorm door de inrichting van een expertisekring waarin docent-onderzoekers en (taal)onderwijsadviseurs van Hogeschool Rotterdam:

- praktijkgericht onderzoek uitvoeren binnen de praktijk van Hogeschool Rotterdam;
- gezamenlijk werken aan de opbouw van expertise;
- waarbij de *docent-onderzoekers* op basis van deze expertise en onderzoeksbevindingen binnen hun opleidingen bijdragen aan de professionalisering en structurele inbedding van (onderdelen van) taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs;
- en waarbij de *(taal)onderwijsadviseurs* op basis van deze expertise en onderzoeksbevindingen ondersteuning bieden bij initiatieven voor verbetering van de onderwijskwaliteit binnen de hogeschool, door:
  - mee te denken en te adviseren over het professionaliseringsaanbod op het terrein van taaldidactiek in de opleidingen en bij te dragen aan de ontwikkeling daarvan;
  - mee te denken en te adviseren over het ontwerp van taal-en-vakgeïntegreerde curricula, en bij te dragen aan de ontwikkeling daarvan;
  - (mee) te werken aan de (door)ontwikkeling van breed inzetbare en praktische instrumenten, die opleidingsteams kunnen gebruiken om de taalgerichtheid van hun curriculum te analyseren en om het onderwijs taaldidactisch doordacht vorm te geven.

De kern van de expertisekring wordt gevormd door zes taalonderwijsexperts en onderwijsprofessionals, afkomstig uit de onderwijsinstututen, de afdeling Taal & Toelating, WERKplaats Taal en Kenniscentrum Talentontwikkeling; in de toekomst mogelijk uitgebreid met onderwijsadviseurs van Onderwijs & Kwaliteit. Aanvullend haken collega's aan in een buitenring; zij werken in kortlopende projecten. We streven naar een zo structureel mogelijke bezetting van de kerngroep en een meer variabele samenstelling van de buitenring. Op deze manier kunnen we onderwijsveranderingen binnen de hogeschool voorzien van een rijke en gedeelde kennisbasis, waarbij we wetenschappelijke kennis met de kennis, kunde en ervaringen van professionals binnen de hogeschool combineren. We richten ons daarbij op het realiseren van onderzoeksuitkomsten die betekenisvol zijn voor en bruikbaar in de specifieke context van Hogeschool Rotterdam. Vandaaruit genereren we inzichten die informatief zijn voor het bredere werkveld (zie ook paragraaf 6.3).

---

<sup>13</sup> Denk bijvoorbeeld aan ontwikkelingen op het terrein van artificiële intelligentie, zoals het zeer recent – tijdens de eindredactie van deze tekst – gelanceerde ChatGPT, dat automatisch teksten produceert die studenten kunnen inzetten als inleveropdracht. Hoe we als hogeschool om willen en kunnen gaan met dit soort ontwikkelingen zal zeker een thema voor het lectoraat en voor de hogeschool gaan vormen.

## Expertisekring

Informatie over het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* en de leden van de expertisekring is te vinden op de website:

<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/lectoren/talentontwikkeling/lectoren/Jacqueline-van-Kruiningen/lectorat-taalbewust-hoger-onderwijs/>.

De verbinding van de expertisekring met bovengenoemde afdelingen die binnen de hogeschool onderwijsadvieswerk verrichten en professionalisering verzorgen, is essentieel. Net zo essentieel is de verankering van het onderzoek in onderwijspraktijken van de hogeschool. Daarbij vraagt de gerichtheid op een contextrijke beschrijving en oplossing van praktijkvraagstukken om een multimethodische aanpak, met een mix van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden. In die gerichtheid op de eigen praktijk van de hogeschool, combineren we een *evidence-based* met een *practice-based* benadering. *Evidence-based*, omdat we op een systematische en methodische wijze kennis verzamelen om de praktijk te verbeteren. *Practice-based* omdat in ons onderzoek de expertise en ervaringskennis van (taal)onderwijsprofessionals binnen de hogeschool een belangrijke databron vormen. Betrokkenheid en participatie van docenten/actoren uit de instituten van Hogeschool Rotterdam vormen daarbij een voorwaarde voor succesvolle implementatie. Het participeren in onderzoek zien we als een vorm van reflectief handelen en professionaliseren. Ook studenten kunnen, als mede-onderzoekers, worden betrokken bij praktijkgericht onderzoek van de expertisekring.

## 6.3 De positionering van het lectoraat

Het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* is een van de twintig lectoraten van Kenniscentrum Talentontwikkeling. Het kenniscentrum doet samen met partners in de beroepspraktijk en het hoger onderwijs onderzoek naar de vraag hoe leerkrachten, welzijnswerkers, sociale ondernemers en hulpverleners het talent van jong en oud kunnen aanspreken. De onderwijslectoraten van het kenniscentrum werken met expertisekringen *evidence-based* aan onderwijskwaliteit *binnen de hogeschool*. Daarmee is de focus van deze lectoraten anders dan het werk van 'reguliere' lectoraatsgroepen in het hbo. Voor deze lectoraten geldt immers dat het onderzoek gericht is op het innoveren van specifieke beroepspraktijken waar de hbo-opleidingen hun studenten voor opleiden. Vanuit die specifieke domeinkennis werken ze (mee) aan het responsief houden van de beroepsopleidingen en aan het afleveren van goed op die beroepspraktijk voorbereide hbo-professionals (Vereniging Hogescholen, 2020, p. 1).

Het bijzondere aan de *hogeschool gerichte* expertisekringen van Hogeschool Rotterdam is dat de innovaties gericht zijn op de hogeschool zelf, en op grote thema's die relevant zijn voor alle opleidingen. De beroepspraktijk betreft de *onderwijspraktijk* van onderwijsprofessionals *binnen de eigen hogeschool*, en de innovaties hebben

betrekking op de beroepspraktijken van onderwijsprofessionals *binnen de hogeschool*. Via een tweetrapsbenadering dragen deze expertisekringen bij aan kwaliteitsverbetering van de beroepspraktijken waartoe de hogeschoolopleidingen hun studenten opleiden. Dat doen ze door (i) samen met docenten(teams) praktijkgericht onderzoek uit te voeren naar aspecten van onderwijskwaliteit en zo bij te dragen aan studiesucces. Voor het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs* geldt dat we vandaaruit (ii) bijdragen aan kwaliteitsverbetering van de *taalpraktijken* van de afgestudeerde hbo-professionals in hun uiteindelijke beroepspraktijk.

Met onze inhoudelijke oriëntatie op taal als middel om te leren en op de ontwikkeling van talige beroepscompetenties van startende hbo-professionals, sluiten we als lectoraat aan bij de ankerpunten van Hogeschool Rotterdam (*studentsucces en aansluiting op de arbeidsmarkt*). En bij het streven van de hogeschool om contextrijk, verbindend en inclusief onderwijs te leveren. Door met praktijkgericht onderzoek, in samenwerking met de opleidingen en met de andere onderwijssectoraten van het kenniscentrum, te werken aan versterking van de samenhang tussen het onderzoek en het onderwijs van de hogeschool, dragen we bij aan versterking van de onderwijskwaliteit.<sup>14</sup> Leidend daarbij zijn ook de taalvisie van Hogeschool Rotterdam (zie hoofdstuk 1) en de speerpunten van Kenniscentrum Talentontwikkeling: *talentontwikkeling en kansengelijkheid*.

De kennisbasis die we binnen, met en voor de hogeschool opbouwen, delen we ook met onze vakgenoten buiten de hogeschool in het hoger onderwijs en in andere onderwijssectoren. Het lectoraat staat in verbinding met landelijke netwerken, waaronder het *Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden (NACV)*, het *Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs*, het *Platform Taalgericht Vakonderwijs* en *Het Schoolvak Nederlands*. Ook leggen we verbindingen met andere op taalonderwijs en communicatie gerichte lectoraten in het land. Internationaal is het lectoraat actief in de *European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW)*, onder andere in de vorm van het lidmaatschap van de *editorial board* van hun *Journal of Academic Writing*.

In 2022 was het lectoraat kwartiermaker voor de eerstvolgende HSN-conferentie (Het Schoolvak Nederlands), met als uitkomst dat we in november 2023 rond de vijfhonderd deelnemers aan deze conferentie mogen verwelkomen op Hogeschool Rotterdam. In een samenwerking tussen Kenniscentrum Talentontwikkeling, het Samenwerkings-

---

<sup>14</sup> De andere onderwijssectoraten van Kenniscentrum Talentontwikkeling zijn: het lectoraat Versterking Beroepsonderwijs en het lectoraat Studiesucces (Ellen Klatter), het lectoraat Didactiek van Hoge Verwachtingen (Lia Voerman), het lectoraat Pedagogische Professionaliteit van Leraren (Carlos van Kan), het lectoraat Leren (Patrick Sins), het lectoraat Motiverende Leeromgevingen (Petra Poelmans), het lectoraat Begeleidingskunde (Michiel de Ronde), het lectoraat Samen Onderzoekend Werken (Jeroen Rozendaal), het lectoraat Integrale Curriculumontwikkeling (Dominique Sluijsmans). Verder zullen nog worden ingesteld: de lectoraten Diversiteit en Inclusiviteit en Professionaliseren en Blended Onderwijs.

verband vo-ho, de afdeling Taal & Toelating, het Instituut voor Lerarenopleiding en het HSN-bestuur bereiden we een aantrekkelijk conferentieprogramma voor met een Rotterdamse kleuring. Zo brengen we tegelijkertijd ook het thema taal en taalonderwijs binnen de hogeschool extra onder de aandacht en voeden we de kennisdeling binnen en buiten de hogeschool.

## 6.4 Het lectoraatsprogramma

In het eerste lectoraatsjaar starten we drie projecten, met een focus op drie van de vier lectoraatsthema's. Het eerste en grootste onderzoeksproject vormt het fundament van het lectoraatsprogramma.

### **Project 1 | De professionalisering van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs in de opleidingen van Hogeschool Rotterdam (lectoraatsthema 1)**

#### ***Deelproject A: literatuurstudie (scoping review)***

Deelproject A is al gestart. Daarin bouwen we aan een theoretisch en empirisch fundament voor lectoraatsthema 1. Dat doen we met een literatuurstudie (*scoping review*, zie Meijers & Bolt, 2021) over de opbrengsten uit empirisch onderzoek naar de effectiviteit van taal-en-vakgeïntegreerde benaderingen in de specifieke setting van het hoger onderwijs. Met deze literatuurstudie creëren we een stevige kennisbasis op dit onderwerp, dat centraal staat in veel taalgerichte onderwijsvernieuwingen binnen de hogeschool. In paragraaf 4.7 heb ik de urgentie van deze literatuurstudie toegelicht.

*Medewerkers expertisekring:* Mariska Okkinga (projectleider), Marlon Ruwette, Kim van Haperen, Kirsten van den Heuij, Jacqueline van Kruiningen.

#### ***Deelproject B: praktijkverkenning***

Tevens voeren we een praktijkverkenning uit binnen de hogeschool, op basis van focus-groepbijeenkomsten en documentanalyse. Daarin inventariseren we de docentervaringen, studentervaringen en beschikbare evaluatiegegevens, gericht op de *huidige* aanpakken van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs binnen de hogeschool. De aandacht gaat daarbij zowel uit naar innovaties in de opleidingen (met name vanuit Taal & Toelating en WERKplaats Taal) als naar docenttrainingen in taalgericht vakonderwijs (IVL, HR Academy). We verzamelen en expliciteren de in de hogeschool aanwezige praktijkkennis, en verbinden deze met de uitkomsten van de literatuurstudie uit deelproject A. Op basis van de literatuurstudie en de praktijkverkenning formuleren we ontwerpprincipes en ontwikkelen we een opleidingsscan. Zo combineren we uitkomsten van *evidence-based* onderzoek met *practice-based evidence* uit de opleidingen. Daarbij richten we ons zowel op het mesocurriculum (verankering in de onderwijsprogramma's) als op het microcurriculum (de didactiek van taalgericht vakonderwijs).

*Medewerkers expertisering:* Tamar Israël, Edwin de Vette, Jacqueline van Kruiningen, Evelyne van der Neut, in nauwe samenwerking met de projectgroep van deelproject A.

### ***Deelproject C: meerjarig vervolg***

We plannen een breder opgezet, meerjarig vervolg op deelproject A en B, waarin we (samen met een nader te bepalen aantal opleidingsteams) praktijkgericht actie-onderzoek opzetten en uitvoeren naar het ontwerp, de implementatie en de opbrengsten van vormen van taal-en-vakgeïntegreerd onderwijs. Uitwisseling tussen de participerende opleidingen en kennisdeling met andere opleidingen staan hierbij centraal. Zo bouwen we een netwerk en werken we in een professionele leergemeenschap gezamenlijk aan de professionalisering van het taal- en vakgeïntegreerde onderwijs in de hogeschool.

*Medewerkers expertisering:* zie onder A en B + collega's uit de participerende opleidingen.

### ***Producten bij de drie deelprojecten***

Intern: curriculumscan *taal-en-vakintegratie*, drie interne rapportages, informatie-sheets, themabijeenkomsten via het netwerk Taalexpertise.

Extern: minimaal één wetenschappelijke en één vakpublicatie plus presentaties op studiedagen en conferenties.

## **Project 2 | De taalcompetenties van studenten in de afstudeerfase (lectoraatsthema 3)**

Het project 'taalcompetenties van studenten in de afstudeerfase' sluit aan bij de in hoofdstuk 3 geschetste talige uitdagingen van studenten in de afstudeerfase. Het Instituut voor de Gebouwde Omgeving (IGO) herkent de daar geschetste problemen van studenten rondom het schrijven van het afstudeerwerk. Er zijn maar weinig studenten die het afstudeertraject, bestaande uit het schrijven van een onderzoeksvoorstel en -plan, en uiteindelijk de scriptie, binnen de daarvoor gestelde termijn afronden. De opleiding Vastgoed en Makelaardij start (samen met een nog nader te bepalen andere IGO-opleiding) een verkennend onderzoek naar de hogere-orde-taalcompetenties die nodig zijn om dit afstudeertraject succesvol te kunnen doorlopen. Op basis van een taaltoets en een analyse van onderzoeksplannen, een vragenlijst en interviews en/of focusgroepgesprekken onder studenten en docenten worden de bestaande situatie en de behoeften in kaart gebracht. Op basis daarvan stellen zij een verbeterplan op, gericht op de vraag hoe de opleidingen de (talige) afstudeerproducten, en (academische) genres en taaltaken die vanaf het eerste studiejaar geleidelijk aan voorbereiden op het afstuderen, op een functionele en betekenisvolle manier kunnen vormgeven en integreren in de twee curricula.

*Medewerker expertisekring:* Simone van Glabbeek (in samenwerking met collega's uit de opleidingen).

*Producten:*

Intern: adviesrapport, informatiesheet, themabijeenkomst(en) met docententeam, themabijeenkomst via het netwerk Taalexpertise.

Extern: een vakpublicatie en een presentatie op een studiedag van een van de vaknetwerken.

### **Project 3 | Taal en communicatie in beroepscontexten vertaald naar de opleidingen (lectoraatsthema 4)**

Dit project bestaat uit twee achtereenvolgende deelprojecten, die aansluiten bij de in hoofdstuk 3 geschetste talige uitdagingen voor studenten bij de aansluiting op de arbeidsmarkt. We voeren in studiejaar 2022-2023 eerst een kleinschalige voorstudie uit. In samenwerking met Taal & Toelating volgen en voeden we de opleiding *Applied Data Science and Artificial Intelligence*, die in dit studiejaar (a) verkennend (veld)onderzoek uitvoert naar de rol van taal en communicatie binnen specifieke beroepscontexten en die (b) het onderwijsprogramma daarop wil aanscherpen. In het daaropvolgende studiejaar breiden we het project uit naar een groter aantal opleidingen, gevoed door de ervaringen met en uitkomsten van de voorstudie. We vertalen de bevindingen naar formats en aanbevelingen voor de opzet van kleinschalig veldonderzoek naar talige beroepscompetenties en taal- en communicatietaken in beroepspraktijken, we werken (mee) aan de ontwikkeling en verspreiding van onderwijsmateriaal over oefening in beroepstaaltaken/communicatieve taken, en we volgen de ontwikkelingen in de opleidingen.

*Medewerker expertisekring:* Kim van Haperen (in samenwerking met collega's uit de opleiding).

*Producten, vooralsnog:*

Intern: rapportage inclusief format voor veldonderzoek, informatiesheet, themabijeenkomst(en) met docententeams, themabijeenkomst via het netwerk Taalexpertise.

Extern: minimaal één presentatie op een studiedag van een van de vaknetwerken.

### **Overige onderzoeksprojecten**

Verder is het lectoraat betrokken bij enkele (initiële) plannen voor promotie- en postdoctoraal onderzoek. Thema's: schrijfonderwijs/schrijfbegeleiding, leesbevordering en leesstrategieën.

## **Samenwerking met Taal & Toelating**

In het eerste lectoraatsjaar is een intensieve samenwerking tot stand gekomen met de taalonderwijsadviseurs van de afdeling Taal & Toelating (in het bijzonder WERKplaats Taal). Deze samenwerking krijgt de komende tijd concreet vorm in:

- het gezamenlijk initiëren van projecten op de lectoraatsthema's;
- het professionaliseren van de onderzoekscomponent van taalonderwijs-advieswerk en van taalonderwijs-innovaties die worden aangestuurd vanuit deze afdeling;
- het overkoepelend rapporteren over deze innovaties, met speciale focus op de vier lectoraatsthema's.

Op deze manier dragen we bij aan het vergroten van het onderzoekend vermogen van docenten en taalonderwijsadviseurs in de hogeschool, en aan het meer gecoördineerd zichtbaar maken van opbrengsten van taalinterventies binnen de hogeschool.

*Medewerkers expertisekring:* Tamar Israël, Evelyne van der Neut.

## **Ontwikkeling nieuwe hbo-master Taalbewust leren**

Het lectoraat is betrokken bij de ontwikkeling van de nieuwe hbo-masteropleiding *Taalbewust leren* aan Hogeschool Rotterdam, waarvoor de 'toets nieuwe opleiding' onlangs bij de NVAO is ingediend, en die mogelijk per september 2023 of september 2024 van start zal gaan. Deze hbo-master zal zich richten op het opleiden van taalbewuste onderwijsprofessionals die werkzaam zijn in het primair, voortgezet en middelbaar en hoger (beroeps)onderwijs.

Op twee manieren sluit deze nieuwe master aan bij de lectoraatsdoelen. Allereerst draagt de betrokkenheid van het lectoraat bij de ontwikkeling van het opleidingsprogramma bij aan de versterking van de kennisbasis en een inhoudelijk en didactisch gefundeerd curriculum. Ten tweede kan de opleiding, als deze eenmaal gestart is, *binnen* Hogeschool Rotterdam een vliegwielfunctie vervullen: wanneer docenten van onze eigen hogeschool deze masteropleiding volgen, zullen zij weer bijdragen aan versterking van de expertise op de thema's taalontwikkeling en (vakgeïntegreerd) taalonderwijs binnen hun eigen opleidingen.

*Medewerkers expertisekring:* Tamar Israël, Marlon Ruwette, Evelyne van der Neut, Jacqueline van Kruiningen.

## **6.5 Ter afsluiting: in verband met taal**

*Verbinding* vormt in deze openbare les het grondmotief. Allereerst omdat ik een taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak centraal heb gesteld als een aanpak die studenten kan ondersteunen bij het leren en bij hun ontwikkeling tot taalcompetente hbo-professionals. Met zo'n aanpak kunnen studenten deeltaalvaardigheden in samenhang

oefenen en ontwikkelen in een functionele leeromgeving. Daarbij vraagt de ontwikkeling van een samenhangend taal-en-vakgeïntegreerd curriculum om samenwerking, afstemming en gezamenlijke bewustwording.

We kunnen als lectoraat daaraan bijdragen door in samenwerking met docenten en taalexperts praktijkgericht onderzoek uit te voeren naar implementatievraagstukken en opbrengsten van zo'n taal-en-vakgeïntegreerde aanpak. We zetten in op de verbinding van wetenschappelijke kennis met de kennis, kunde en ervaringen van praktijkprofessionals binnen de hogeschool. Zo werken we aan een rijke, gedeelde kennisbasis op de thema's taalontwikkeling en taalondersteuning, en dragen we bij aan de versterking van de onderwijskwaliteit aan Hogeschool Rotterdam. Dit alles vanuit de overtuiging dat taal(bewustzijn) van studenten en docenten in het hoger onderwijs ertoe doet.



# Referenties

- Adema, J. (2022, 12 april). 'Laat leraren actief meedoen in onderzoeksprojecten'. Scienceguide.nl. Geraadpleegd op 12 november 2022, van [https://www.scienceguide.nl/2022/04/laat-leraren-actief-meedoen-in-onderzoeksprojecten/?utm\\_source=rss&utm\\_medium=rss&utm\\_campaign=laat-leraren-actief-meedoen-in-onderzoeksprojecten](https://www.scienceguide.nl/2022/04/laat-leraren-actief-meedoen-in-onderzoeksprojecten/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=laat-leraren-actief-meedoen-in-onderzoeksprojecten)
- Alladin, E., & Van der Westen, W. (2009). *Taalontwikkellend lesgeven in het hoger onderwijs*. 23<sup>ste</sup> Conferentie Het Schoolvak Nederlands, Den Haag (pp. 164-168). Academia Press.
- Artemeva, N., & Fox, J. (2010). Awareness Versus Production: Probing Students' Antecedent Genre Knowledge. *Journal of Business and Technical Communication*, 24(4), 476-515. <https://doi.org/10.1177/1050651910371302>
- Baltzer, J., De Glopper, K., & Van Schooten, E. (1989). De taalvaardigheid van eerstejaars HBO-studenten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 11(4) 241-264.
- Bax, S. Coppen, P.A., Evers-Vermeul, J., De Glopper, K., Van Herten, M., Mantingh, E. (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*. Meester-schapsteam Nederlands, Vakdidactiek Geesteswetenschappen.
- Bazerman, C., & Russell, D. R. (1994). *Landmark essays on writing across the curriculum*. Hermagoras press.
- Bean, J. C. (1989). *Schrijvend leren en andere didactische werkvormen voor actief leren* (Nederlandse vertaling ed.). Spruyt, Van Mantgem & De Does.
- Beaufort, A. (2008). Writing in the professions. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp. 221-237). Lawrence Erlbaum.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Berckmoes, D., Bonne, P., Heeren, J., Leuridan, M., Mestdag, I., & Vrijders, J. (Eds.). (2019). *Taalbeleid & taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* Lannoo Campus.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power* Lawrence Erlbaum Associates.
- Bogaert, N., & Van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs* Accoo.
- Bonne, P., & Casteleyn, J. (2022). Taalbeleid en taalondersteuning: op zoek naar een gedeelde basis en strategie voor implementatie. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 22(4) 279-292.

- Bonset, H. (2010a). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16–20.
- Bonset, H. (2010b). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs. Hoe sluit dat aan? Deel 2. *Levende Talen Magazine*, 97(4), 4–8.
- Bormans, R., & Dekker, I. (2016). *Samen leven in de moderne samenleving* Hogeschool Rotterdam.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. Newbury House.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., Mcleod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities 11–18*. Macmillan.
- Byrnes, J. P., & Wasik, B. (2019). *Language and literacy development: What educators need to know*. Guilford Press.
- Cajot, G., & Heeren, J. (2019). Tien jaar taalbeleid, tien jaar vooruit? Uitdagingen van gisteren, vandaag en morgen. In D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdag, & J. Vrijders (Eds.), *Taalbeleid en taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (pp. 17–28). Lannoo.
- Cohen-Schotanus, J., Visser, K., Jansen, E., & Bax, A. (2019). *Studiesucces door onderwijskwaliteit* Boom.
- Collegevoorzitter Ron Bormans: ‘Taal is het cement van de samenleving’ (z.d.). Hoe doe jij dat? Geraadpleegd op 12 november 2022, van <https://hoedoejijdat.hr.nl/2019/06/18/collegevoorzitter-ron-bormans-taal-is-het-cement-van-de-samenleving/>
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- Crossman, K. (2018). Immersed in academic English: Vocabulary and academic outcomes of a CLIL university preparation course. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 564–577.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism* 19 179–205.
- De Gloppe, K., Van Kruiningen, J. F., & Jansen, C. (2015). Academische geletterdheid van studenten in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 117–126. <https://doi.org/10.5117/TVT2015.2.GLOP>
- De Graaff, R. (2014). *TalenTalent*. [Lectorale rede]. Inholland Hogeschool.
- De Jong, J., & Van Kruiningen, J. (2022). *Geef ze het nakijken: Over activerende feedback en schrijfbegeleiding in het hoger onderwijs* Boom.
- De Moor, A., & Colpaert, T. (2019). Taal telt: taalscreening in het eerste jaar hoger onderwijs. In D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdag, & J. Vrijders (Eds.), *Taalbeleid en taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (pp. 267–275). Lannoo.

- De Moor, A., & Van der Westen, W. (2022). Professionele taalvaardigheid: Wat leren we uit onderzoek naar beroepstaaltaken (Beroepstaal in het hoger onderwijs, deel 1). *Levende Talen Magazine* (5) 4-9.
- De Vette, E., De Wit, J., & Van Gelderen, J. (2022). Studerend lezen in het hbo; een case-study van het taakgerichte leesproces van eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding *Levende Talen Tijdschrift* 23(3), 30-41.
- De Wachter, L., & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven* Interfacultair Instituut voor Levende Talen KU Leuven.
- De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S., & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces: Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift* 14(4) 28-36.
- Elbers, E. (2013). Iedere les een Nederlandse taalles?: Taal- en vakonderricht in het beroepsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 14-27.
- Elder, C., Bright, C., & Bennett, S. (2007). The role of language proficiency in academic success: perspectives from a New Zealand University. *Melbourne Papers in Language Testing*, 12(1), 24-58.
- Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Access without support is not an opportunity. *Change: the Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46-50.
- European Language Council. (2015). European language council policy statement. *European Journal of Language Policy*, 7(1), 105-111.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. (z.d.). *A pluriliteracies approach to teaching for learning*. Geraadpleegd op 3 december 2022, van <https://pluriliteracies.ecml.at/>
- Faber-de Lange, B., & Van der Pool, E. (2015). De communicatief competente professional in de ogen van managers. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 37(2) 217-239. <https://doi.org/10.1557/TVT2015.2.FABE>
- Fenton-Smith, B., & Gurney, L. (2016). Actors and agency in academic language policy and planning. *Current Issues in Language Planning* 17(1) 72-87.
- Frik, T., De Gloppe, K., & Van Kruiningen, J. F. (in voorbereiding). Nieuwe griffels, schone leien: Een onderzoek naar ervaringen, opvattingen en verwachtingen van instromende hbo-masterstudenten met betrekking tot het schrijven over onderzoek. *In-gediend bij Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*
- Fulwiler, T., & Young, A. (Eds.). (1990). *Programs that work. Models and methods for writing across the curriculum*. Boynton/Cook Publishers.
- Geitz, G., & De Geus, J. (2018). Duurzame feedback: de student en het leerproces centraal. In D. Sluijsmans, & M. Segers (Eds.), *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs* (pp. 35-45). Phonese.

- Gomes, C. (2019). *Wat vroege uitval ons leert* [Intern rapport]. Hogeschool Rotterdam.
- Gomes, C. (2020). *I belong here: Student Sense of Belonging en de relatie met student-succes* Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279–304.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs* Coutinho.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Harwood, N., & Petrić, B. (2017). *Experiencing master's supervision: Perspectives of international students and their supervisors*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Heeren, J., Speelman, D., & De Wachter, L. (2021). A practical academic reading and vocabulary screening test as a predictor of achievement in first-year university students: implications for test purpose and use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(10), 1458–1473.
- Herelixa, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs: Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid* Taalunie.
- Herweijer, A., & Turkenburg, M. (2016). *Wikken en wegen in het hoger onderwijs* Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hogeschool Rotterdam. (z.d.). *100 dagen thuiskomen in taal*. Nieuwsbrief WERKplaatsen.
- Hounsell, D. (1988). Towards an anatomy of academic discourse: Meaning and context in the undergraduate essay. In R. Saljo (Ed.), *The written world: Studies in literate thought and action* (pp. 161–177). Springer-Verlag.
- Hughes, B. (2020). Galvanizing goals: what early-career disciplinary faculty want to learn about WAC pedagogy. *WAC Journal*, 31, 23–65.  
<https://doi.org/10.37514/WAC-J.2020.31.1.02>
- Huygen, F. (2022, 24 augustus). Door massale overtreding van de taalwetgeving zitten universiteiten nu in de problemen. NRC.
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543–562.
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *De staat van het onderwijs 2021*.
- Inspectie van het onderwijs. (2022). *De staat van het onderwijs 2022*.
- Jansen, C. (2019). Dit is een begin, maar er moet veel meer gebeuren. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(2–3), 121–130.

- Jansen, C., De Wachter, L., Van Dun, P., & Frik, T. (2022). *Taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen*. [Rapport in opdracht van de Taalunie]. Taalunie.
- Kampen, E., & Van Kruiningen, J. F. (2012). *Docentlast: van emotie naar beleid*. [Presentatie op NACV-meeting 2012].
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kasper, L. F. (1994a). Developing and teaching a content-based reading course for ESL students. *Teaching English in the Two-Year College*, 21(1), 23-26.
- Kasper, L. F. (1994b). Improved reading performance for ESL students through academic course pairing. *Journal of Reading*, 37(5), 376-384.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kellogg, R. T., & Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250-266.  
<https://doi.org/10.1080/00461520903213600>
- Klatte, E. (2017). *Studiesucces: Van rendement naar engagement*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Klatte, E., Visser, K., Theeuwes, S., Wassenaar, T., & Van Veen, T. (2019). *Grip op studiesucces: Adviesrapport studiesucces*. Hogeschool Rotterdam.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Koeleman, P. (2019). *Professioneel taalgebruik in het economische beroepenveld: Behoefteanalyse voor (taal)curriculumontwerp in het hoger economisch onderwijs*. [Proefschrift]. LOT.
- Kramer, F., & Van Kruiningen, J. F. (2015). Moeilijker, langer, serieuzer: Reflecties van eerstejaarsstudenten over schrijven in een academische setting. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 187-216. <https://doi.org/10.5117/TVT2015.2.KRAM>
- Kuiken, F. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs: Verslag van werk in uitvoering. Kanttekeningen bij de casussen uit deel 2 In E. Peters, & T. Van Houtven (Eds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 195-200). Acco.
- Kuiper, C. (2018). *Promoting tertiary students' writing: A subject-specific genre-based approach*. [Proefschrift]. KU Leuven.
- Lea, M. R. (2008). Academic literacies in theory and practice. In B. V. Street, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition ed., pp. 228-238). Springer.
- Lea, M. R., & Street, B. (1998). *Student writing in higher education: An academic literacies approach*. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" model: theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Lievens, J. (2012). Debunking the 'nerd' myth: Doing action research with first-year engineering students in the academic writing class. *Journal of Academic Writing*, 2(1), 74–84.
- Lievens, J. (2013). *Are communication skills important for engineers? A relevant research question for engineering students and curriculum designers*. 41st SEFI Conference, 16–20 September 2013, Leuven.
- Macbeth, K. P. (2006). Diverse, unforeseen, and quaint difficulties: The sensible responses of novices learning to follow instructions in academic writing. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 180–207.
- Manifest Nederlands op school: Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat*. (z.d.) Vakdidactiek Geesteswetenschappen.
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Continuum.
- McCarthy, L. P. (1987). A stranger in strange lands: A college student writing across the curriculum. *Research in the Teaching of English*, 21(3), 233–265.
- McLeod, S. H., & Maimon, E. (2000). Clearing the air: WAC myths and realities. *College English*, 62(5), 573–583.
- McLeod, S. H., Miraglia, E., Soven, M., & Thaiss, C. (2001). *WAC for the new millenium. Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs*. National Council of Teachers of English.
- Meijers, J., & Bolt, S. (2021). Scoping review. *TVZ – Verpleegkunde in Praktijk en Wetenschap*, 131, 56–57.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progression in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57.
- Nationale Onderwijsgids (2022, 5 oktober). *Meer rust en ruimte voor studenten door pilot 'slimmer collegejaar'*. Geraadpleegd op 22 november 2022, van <https://www.nationaleonderwijsgids.nl/universiteit/nieuws/63140-meer-rust-en-ruimte-voor-studenten-door-pilot-slimmer-collegejaar.html>
- Nedermeijer, J., & Pilot, A. (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Wolters-Noordhoff.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Okkinga, M. & Van Gelderen, A.J.S. (2022). Discussiëren over studieteksten in het hbo; effecten van een leeromgeving voor studerend lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 23: 30–43.

- Onderwijsraad. (2022). *Taal en rekenen in het vizier*. Onderwijsraad.nl. Geraadpleegd op 16 november 2022, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2022/11/3/taal-en-rekenen-in-het-vizier>
- Oudakker, M., & Groenendijk, R. (2022). Kan schrijfvaardigheid in het voortgezet onderwijs (nog) beter aansluiten bij het hoger onderwijs? *Levende Talen Magazine*, 107(8), 10–14.
- Peters, E., & Van Houtven, T. (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Acco.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. (2015). *Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs*. Nederlandse Taalunie.
- ResearchNed. (2021). *Verkenning vervolgonderwijs: Wensen van het vervolgonderwijs betreffende kennis en vaardigheden van geslaagden uit het voortgezet onderwijs*.
- Ricento, T. K., & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427.
- Ros, A., Van den Bergh, L., & Timmermans, R. (2018). Onderzoekscultuur in de school: Een klimaat van duurzaam en onderzoeksmatig werken aan onderwijsverbetering. *De Nieuwe Meso*, 2, 54–62.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sidney School*. Equinox.
- Russell, D. R. (2001). Where do the naturalistic studies of WAC/WID point?: A research review. In S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, & Ch. Thaiss (Eds.), *WAC for the new millenium. Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs* (pp. 259–298). National Council of Teachers of English.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring the notion of genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum': approaches across countries and contexts. In C. Bazerman, A. Bonine, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 395–423). WAC Clearinghouse.
- Samenwerkingsverband Aansluiting Voortgezet Onderwijs Hoger Onderwijs Rotterdam. (2021, 7 april). HO-docenten aan het woord. Ho-docenten aan het woord: 'Sluit taalvaardigheid aan op vakinhoud'. Geraadpleegd op 1 november 2021, van <https://aansluiting-voho010.nl/nieuws-en-agenda/april-ho-docenten-aan-het-woord-sluit-taalvaardigheid-aan-op-vakinhoud>
- Schuurs, U., & Cornuijt, E. (2022). Talige voorbereiding op het vervolgonderwijs: Ontoereikende taalbeheersing bij instromende studenten. *Levende Talen Magazine*, (5), 18–23.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171–183). Guilford Press.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 194–207).

- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
- Science Guide (2022, 17 juni). *Miljoenen worden verdeeld over het hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 28 juli 2022, van <https://www.scienceguide.nl/2022/06/miljoenen-worden-verdeeld-over-het-hoger-onderwijs/>
- Sins, P. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet van zelf – maar hoe dan wel?* Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Sluijsmans, D. (2022). *Het versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Smit, J. (2022). *In alle talen: Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken*. [Openbare les 10 juni 2022]. Hogeschool Utrecht.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (2017). *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content, Second edition*. University of Michigan Press.
- Swart, F. (2018). *Teacher educators' perceptions of language in learning and teaching: Interconnecting language – oriented teaching and professional development*. [Proefschrift]. Universiteit Utrecht.
- Taalunie. (2022, 21 september). *Forugh Karimi versterkt de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren*. Geraadpleegd op 23 september 2022, van [https://taalunie.org/actueel/315/forugh-karimi-versterkt-de-raad-voor-de-nederlandse-taal-en-letteren?utm\\_medium=email](https://taalunie.org/actueel/315/forugh-karimi-versterkt-de-raad-voor-de-nederlandse-taal-en-letteren?utm_medium=email)
- Terlouw, C., Kuiper, C., & Van der Pool, E. (2019). Taal en communicatieve competentie in het hbo; een inleiding. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(2–3), 4–26.
- Van Beers-Brouwer, E., & Van Kruiningen, J. F. (2014). “Als ik maar nooit meer een scriptie hoef te schrijven”: scriptieproblemen van mbo-docenten die een hbo-masteropleiding volgen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 32(4), 292–304.
- Van de Pool, E., & Vonk, F. (2008). Communicatieve competentie van hbo-studenten: een model voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(3), 21–29.
- Van den Heuij, K., Huysmans, R., Van Ree, E., Westheim, I., & Wertenbroek, E. (2018). *Vo-hbo: aan de slag met taalbeleid: Naar een succesvol taalbeleid vo-hbo in de regio Rotterdam*. Aansluiting Voortgezet onderwijs Hoger onderwijs Rotterdam.
- Van der Leeuw, B., & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken: Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Coutinho.
- Van der Neut, E., Pleisner, C., Huysmans, R., Wertenbroek, E., Van den Heuij, K., & Israel, T. (2018). *Taal centraal bij Hogeschool Rotterdam: Hogeschoolbrede visie op taalontwikkeling van studenten*. Project Taal en Studiesucces. Hogeschool Rotterdam.
- Van der Westen, W. (2019a). Denkkader voor een leerprocesgerichte schrijffleerlijn geïntegreerd in een professionele bacheloropleiding. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(2–3), 98–120.

- Van der Westen, W. (2019b). "Ten Years After". *Hernieuwde conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs*. 33ste HSN conferentie Onderwijs Nederlands, Zwolle (pp. 97-111). Skribis.
- Van Dijk, G. (2018). *Het opleiden van taalbewuste docenten natuurkunde, scheikunde en techniek: Een ontwerpgericht onderzoek*. [Proefschrift]. Universiteit Utrecht.
- Van Dijk, A., & Klein, A. (2019). Writing as a learning activity. In J. Dunlosky, & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge handbook of cognition and education* (pp. 266-291). Cambridge University Press.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationship between teachers' general belief about teaching and learning and their domain specific curriculum beliefs. *Learning and Instruction*, 17(2), 156-172.
- Van Dyk, T. (2015). Tried and tested: Academic literacy tests as predictors of academic success. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 159-186.  
<https://doi.org/10.5117/TVT2015.2.VAND>
- Van Gameren, E. (2022, 26 januari). *De stelling: Goed als afstudeerscriptie in het hbo wordt vervangen door andere opdracht*. Profielen.hr.nl.
- Van Gelderen, A., & Van Schooten, E. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. [Openbare les in duplo]. Rotterdam University Press.
- Van Kruiningen, J. F. (1998). What is a paper? Divergent views of faculty on genres in academic writing and the (un)clarity in writing assignments in the teaching of writing. In M. F. Cr  t  , & E. Esp  ret (Eds.), *Writing and learning to write at the dawn of the 21st century. Proceedings 1998 writing conference, EARLI, special interest group 'writing'* (pp. 173-180). LaCo-CNRS.
- Van Kruiningen, J.F. & Kampen, E. (2012). Docentlast: Van emotie naar beleid. [Lezing]. NACV-expertmeeting 27 januari 2012.
- Van Kruiningen, J. F. (2010). *Onderwijsontwerp als conversatie: Probleemoplossing in interprofessioneel overleg*. [Proefschrift]. Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Kruiningen, J. F., De Glopper, K., Jansen, C., & Kramer, F. L. (2016, 16 september). *Hoofdschudden over spelfouten of werken aan academische taalvaardigheid*. Neerlandistiek.nl. Geraadpleegd op 12 november 2022, van <http://www.neerlandistiek.nl/2016/2009/hoofdschudden-over-spelfouten-of-werken-aan-academische-geletterdheid/>
- Van Kruiningen, J. F., Muntinghe, F., Van der Weele, E., & Verdenius, H. (2018). De zoektocht van docenten naar schrijfcriteria voor reflectietaken in een competentiegericht curriculum. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 36(2), 48-61.
- Van Lier, L. (2005). The bellman's map: avoiding the "perfect and absolute blank" in language learning. In R. M. Jourdenais, & S. E. Springer (Eds.), *Content, tasks and projects in the language classroom: 2004 conference proceedings* (pp. 13-22). Monterey Institute of International Studies,

- Van Schooten, E. (2020). *Eerste analyse monitor studiepunten IvL en IsO*. [Intern document]. Hogeschool Rotterdam.
- Van Schooten, E., & Emmelot, Y. (2004). *De integratie van taal- en vakonderwijs*. SCO-Kohnstamm Instituut.
- Van 't Wout, N., & Veenman-Verhoff, C. (2020). *Eindrapportage monitor Taal en Studietoets: Evaluatie van acht projecten binnen Hogeschool Rotterdam*. Hogeschool Rotterdam.
- van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. ICLO/Expertisecentrum Leren van Docenten. Geraadpleegd op 17 november 2022, van <http://www.nro.nl/wpcontent/uploads/2014/05/PROO+Professionele+ontwikkeling+van+leraren+Klaas+van+Veen+ea.pdf>
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen?: Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vanbuel, M., & Van den Branden, K. (2019). Taalbeleid implementeren: gemakkelijker gezegd dan gedaan? In D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdagh, & J. Vrijders (Eds.), *Taalbeleid en taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. (pp. 29-36). Lannoo Campus.
- Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, P. (2017). *Iedereen taalcompetent: Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Nederlandse Taalunie.
- Vanhooren, S., & Wulftange, L. (2020). *De taalcompetente leraar. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie.
- Vanhooren, S., & Wulftange, L. (2022). *Taalcompetent in het hoger onderwijs: Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten*. Taalunie. Geraadpleegd op 12 november 2023, van <https://taalunie.org/publicaties/212/taalcompetent-in-het-hoger-onderwijs>
- Vansteenkiste, S. (2016). Het belang van human skills op de toekomstige werkvloer voor jongeren. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt werk*, 26(1), 120-127.
- Vereniging Hogescholen. (2020). *Ontwikkeling van het lectoraat*. [Visiedocument december 2020].
- Vink, L. M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2013). Een onderzoek naar het handelingsverloop van hbo-masterstudenten bij het leren van praktijkgericht onderzoek in de eigen beroepspraktijk. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31(1), 45-58.
- Vink, S., Cools, H. J. M., Elsen, G. M., & Vermunt, J. D. (2005). Reflectie van eerstejaars studenten geneeskunde: wat willen we zien en wat doen studenten? *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 24(1), 4-13.

- Vis, M., Van Gelderen, A., De Gloppe, K., & Van Kruiningen, J. F. (2021). Samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands: Een bespreking van onderzoek naar effecten en didactiek van samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studietoeken*, 98(1), 94-111.
- Vygotsky, S. L. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Wertenbroek, E., Cornelisse, M., Engelsman, M., Van den Heuvel, K., Huysmans, R., De Zeeuw-Oprel, R., Hutten, S., Van Atten, R., & Smeman, M. (2016). *Vo-hbo: dat is andere taal: Naar een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Nederlands in de regio Rotterdam*. Aansluiting Voortgezet onderwijs Hoger onderwijs Rotterdam.
- Wertenbroek, E., Gortemaker, M., Schaper, N., De Vries, C., Swint, E., & Goedhart, D. (2020). *Mbo-hbo: dat is andere taal! Naar een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Nederlands in de regio Rotterdam*. Doorstroomprogramma mbo-hbo.
- Wildeman, E., Koopman, M., & Beijard, D. (2022). Fostering subject teachers' integrated language teaching in technical vocational education: results of a professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 112, 1-13.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103626>
- Wingate, U. (2019). Achieving transformation through collaboration: the role of academic literacies. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 15.
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.
- Yancey, K. B. (2011). The literacy demands of entering the university. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 256-270). Guilford Press.
- Yancey, K. B. (2015). Relationships between writing and critical thinking, and their significance for curriculum and pedagogy. *Double Helix*, 3, 1-14.
- Yancey, K. B., & Huot, B. (1999). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices*. (Perspectives on writing: Theory, research, practice. Volume 1). Ablex Publishing Company.
- Yancey, K. B., Robertson, L., & Taczak, K. (2014). *Writing across contexts: transfer, composition, and sites of writing*. Utah State University Press.
- Zestor Arbeidsmarkt en opleidingsfonds hbo. (2019). *Werkbeleving in hogescholen: Benchmark 2016-2018*. [Rapport].



# Dankwoord

Deze openbare les is de opbrengst van een jaar van verkennen en opbouwen. Een groot aantal collega's van Hogeschool Rotterdam heeft bijgedragen aan de totstand-koming van het lectoraatsprogramma. Een aantal van hen wil ik in het bijzonder bedanken.

Allereerst gaat mijn dank uit naar de collega's van de afdeling Taal & Toelating van Hogeschool Rotterdam, die hun ideeën voor dit lectoraat op het juiste moment en overtuigend hebben ingebracht bij de relevante gremia binnen de hogeschool. Zonder dit initiatief was dit lectoraat er nooit gekomen. Het College van Bestuur van Hogeschool Rotterdam ben ik erkentelijk voor de speciale aandacht die het wil besteden aan het thema taal en taalonderwijs in de hogeschool. Theo Vleeskens, manager van Taal & Toelating, wil ik bedanken voor de constructieve en verbindende samenwerking. Frans Spierings, directeur van Kenniscentrum Talentontwikkeling, dank ik voor het in mij gestelde vertrouwen en voor de stimulerende manier waarop hij mij heeft verwelkomd en geïntroduceerd bij het kenniscentrum en in het lectoraatswerk.

Met Tamar Israël en Evelyne van der Neut van de afdeling Taal & Toelating heb ik het afgelopen jaar bijzonder prettig samengewerkt. Samen hebben we de verbinding tussen het lectoraat en de afdeling Taal & Toelating en WERKplaats Taal op een constructieve en toekomstgerichte manier vorm kunnen geven. Tamar en Evelyne: veel dank voor de prettige gesprekken, voor jullie inzicht en overzicht, en voor alle input die ik nodig had om de hogeschool, met alle prachtige taal-initiatieven die er zijn, te leren kennen.

Verder ben ik heel blij met de expertisering-in-opbouw. Kirsten van den Heuij, Kim van Haperen, Edwin de Vette, Mariska Okkinga, Marlon Ruwette, Simone van Glabbeek, en natuurlijk ook Tamar Israël en Evelyne van der Neut: ik kijk uit naar onze (verdere) samenwerking in de komende lectoraatsperiode. Edwin, Evelyne en Mariska: jullie scherpe blik en constructieve feedback op de tekst voor deze openbare les was onmisbaar.

Alle collega's van Kenniscentrum Talentontwikkeling en met name collega-lectoren Ellen Klatter, Patrick Sins en Dominique Sluijsmans wil ik bedanken voor de gesprekken over het lectoraatswerk, en Dominique en Patrick voor de fijne samenwerking in de aanloop naar deze gezamenlijke openbare les. Wat mooi dat we deze middag samen hebben kunnen vormgeven, en zo onze thema's rondom onderwijskwaliteit binnen de hogeschool in samenhang voor het voetlicht kunnen brengen.

Floortje van Ree, Vera van der Zijden en alle andere ondersteuners van het kenniscentrum: ook aan jullie veel dank. Zonder jullie betrokkenheid en professionele ondersteuning kunnen wij ons werk niet goed doen. Fijn dat jullie er voor ons zijn.

Verder ben ik dank verschuldigd aan de tientallen collega's van Hogeschool Rotterdam (docenten, opleidingsmanagers, adviseurs) die ik in mijn verkenningronde het afgelopen jaar heb gesproken, die inhoudelijke en strategische input hebben geleverd voor het lectoraatsplan en met wie we gezamenlijk gaan werken aan een (nog meer) taalbewuste hogeschool.

Tot slot, mijn partner Kees de Glopper. Hoe bijzonder is het om er zo te kunnen zijn voor elkaar. Hoe speciaal is het dat we elkaar ook in ons uitdagende werk zo veel steun kunnen bieden, dat we inhoudelijk kunnen sparren en elkaar kunnen verrijken. Veel dank voor het meedenken en voor je constructieve kritische blik op deze tekst.

## Over de lector

Jacqueline van Kruiningen werkte als docent, onderzoeker en teamleider in diverse sectoren van het hoger onderwijs (Rijksuniversiteit Groningen, NHL Stenden Hogeschool, Open Universiteit). Aan de Rijksuniversiteit Groningen coördineerde zij diverse onderwijsvernieuwingenprojecten op het gebied van vakgeïntegreerd communicatieonderwijs, en was ze als onderzoeker verbonden aan het Center for Language and Cognition. In haar onderwijs en onderzoek richtte ze zich met name op de professionele en academische schrijfvaardigheid van studenten, op schrijfdidactiek en op docentprofessionalisering. In 2010 promoveerde Van Kruiningen op een onderzoek naar docentprofessionalisering en onderwijsverandering met als titel: *Onderwijsontwerp als conversatie: probleemoplossing in interprofessioneel overleg*. Samen met Joy de Jong schreef ze in 2022 het boek *Geef ze het nakijken: Over activerende feedback en schrijfbegeleiding in het hoger onderwijs*. Verder was ze in 2022 betrokken bij de ontwikkeling van de Taalunie-publicatie *Taalcompetent in het hoger onderwijs*.



# Appendix. Taalunie-kader Taalcompetent in het hoger onderwijs

Onderstaande vier aspecten van taalcompetentie zijn integraal overgenomen uit het Taaluniekader *Taalcompetent in het hoger onderwijs: kader voor een taalcompetentie versterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten* (Vanhooren & Wulfange, 2022, pp. 10-17). Voor verdere toelichting: zie de volledige tekst van het kader op de website <https://taalunie.org/publicaties/212/taalcompetent-in-het-hoger-onderwijs>.

## **Aspect 1:**

### **Studenten zijn zich bewust van het belang van taal en de eigen taalcompetentie**

*Taal speelt een rol bij zowat alles wat studenten doen. Of het nu gaat om kennis verwerven, informatie verwerken, inzicht en vakmanschap laten zien of communiceren met medestudenten, stagebegeleiders en lesgevers, taal doet ertoe. Studenten die zich daarvan bewust zijn en inzien dat taalcompetentie hen verder brengt, zijn doorgaans meer bereid om aan de eigen taalontwikkeling te blijven werken. Bovendien zijn ze beter in staat om hun talige kennis en kunde op elk moment in te zetten, zowel in vakken en situaties die expliciet talig zijn, als in vakken en contexten die dat minder expliciet zijn. Dat levert een belangrijk voordeel op: hoe competenten en bewuster ze taal weten te hanteren, hoe groter hun kansen zijn dat ze hun doelen bereiken. Dat geldt zowel voor doelen tijdens de studie, als voor persoonlijke, professionele en maatschappelijke doelen.*

*Bewustzijn van het belang van taal en van de eigen taalcompetentie gaat samen met een positieve talige grondhouding. Dat is een houding waarbij sprake is van belangstelling voor taal, van nieuwsgierigheid naar de mogelijkheden van taal, en van durf en vertrouwen om taal te gebruiken en met taal te experimenteren. Daarnaast is openheid ten opzichte van talen en talige diversiteit van belang. Nauw met deze elementen verbonden is (autonome) motivatie om de eigen taalcompetentie in elk vak, in elke context, te benutten en die voortdurend verder te ontwikkelen. Verder spelen ook zelfkennis, zelfreflectie en probleemoplossend vermogen een rol. Weten wat belangrijk is, beseffen wat goed gaat, waar ruimte ligt voor verbetering, hoe die verbeteringen bereikt kunnen worden en wanneer feedback of ondersteuning nodig zijn, zijn daarbij cruciaal. (p. 10)*

## **Aspect 2:**

### **Studenten begrijpen verschillende soorten geschreven en gesproken informatie**

*Zowel tijdens hun opleiding als tijdens hun latere beroepsleven komen studenten op veel verschillende manieren met erg diverse informatie in aanraking: vakinhoud in cursusmaterialen en hoor- en werkcolleges, een briefing tijdens stage of werkplekleren, gesprekken met medestudenten of collega's, feedback van mentoren of docenten, enzovoort. Die informatie kunnen begrijpen en er kritisch mee kunnen omgaan, is belangrijk voor de ontwikkeling van elke student. Het verhoogt de kansen op studieresultaten en is medebepalend voor wat ze bereiken tijdens het professionele en maatschappelijke leven.*

*Bij het begrijpen van informatie speelt taal een belangrijke rol. Primair van belang is dat de lees-, kijk- en luistervaardigheden goed zijn ontwikkeld. Die zijn een voorwaarde om geschreven en gesproken informatie te kunnen doorgronden, om betekenis aan nieuwe informatie te kunnen geven en om die informatie naar waarde te kunnen schatten. Dat alles veronderstelt kennis en begrip van de specifieke taal die wordt gebruikt. In de context van het hoger onderwijs betreft dat zowel algemene academische als professionele en domeinspecifieke taal. Daarnaast veronderstelt informatie begrijpen inzicht in zin- en tekststructuren en het vermogen om nieuwe informatie te koppelen aan eerder verworven informatie. Verder gaat informatie begrijpen en betekenis verlenen aan informatie samen met het bewustzijn van het eigen denkkader en perspectief, en met de manier waarop die de interpretatie van informatie kunnen beïnvloeden. Tot slot is inzicht in tekstdoelen, tekstsoorten en presentatievormen van belang. Weten welke tekstsoorten en presentatievormen voor welke doelen worden ingezet en herkennen wanneer er sprake is van niet-passend gebruik hoort daarbij tot de kern. (p. 12)*

## **Aspect 3:**

### **Studenten verwerken doelgericht verschillende soorten geschreven en gesproken informatie**

*Het is belangrijk dat studenten informatie niet alleen kunnen begrijpen, maar ook kunnen verwerken, in eerste instantie voor zichzelf. Studenten die in staat zijn om dat doelgericht te doen, verwerven gemakkelijker kennis en komen meestal sneller tot inzicht en leren. Dat verhoogt de slaagkansen en draagt bij tot studieresultaten en studentensucces. Ook op de werkvloer is informatie doelgericht kunnen verwerken een troef. In veel organisaties wordt van werknemers dan ook verwacht dat ze daar goed toe in staat zijn.*

*Informatie doelgericht verwerken doet in grote mate een beroep op taalcompetentie. Het gaat samen met inhouden kunnen selecteren en analyseren, en die kritisch kunnen begrijpen, evalueren en samenvatten. Dat zijn cognitieve taken die sterk talig zijn. Ze*

*kunnen alleen adequaat worden uitgevoerd wanneer sprake is van goed ontwikkelde lees-, luister-, noteer- en schrijfvaardigheden. Daarnaast veronderstellen ze het vermogen om de betrouwbaarheid, de kwaliteit en de waarachtigheid van de informatie die wordt verwerkt in te schatten: Zijn de redeneringen geldig en zijn de argumenten juist? Hoe geloofwaardig is de zender/auteur? Hoe verhoudt nieuwe informatie zich tot eerder verworven kennis en informatie? Ook gaat informatie verwerken samen met de capaciteit om kwaliteitsvolle aantekeningen te maken bij de informatie waarmee men werkt. Dat betekent: aantekeningen die begrijpelijk zijn, recht doen aan de bronnen die worden verwerkt en aansluiten bij het doel van de informatieverwerking. Verder is kennis van technieken om informatie te verwerken (bv. Schematiseren, synthetiseren, globaal samenvatten) en de competentie om die technieken goed te gebruiken belangrijk. Informatie kunnen (her)structureren, met elkaar in verband brengen en combineren tot (nieuwe) betekenisvolle gehelen, evenals informatie kunnen concretiseren, abstraheren en contextualiseren spelen daarin een rol. Tot slot vraagt het verwerken van informatie om aandacht voor correct citeren en parafraseren en voor eerlijke en transparante bronvermelding. (p.14)*

#### **Aspect 4:**

##### **Studenten communiceren doelgericht en adequaat in verschillende contexten**

*Zowel tijdens als na hun opleiding wordt van studenten verwacht dat ze veel communiceren: over wat ze weten en leren, wat ze wensen en ambiëren, wat ze meemaken, hoe ze iets ervaren, enzovoort. Die communicatie krijgt op verschillende manieren vorm, bijvoorbeeld als gesproken of geschreven tekst, in beeld of geluid, analoog of digitaal. Voor studenten is het belangrijk dat hun communicatie doelgericht is en adequaat. Dat betekent dat de communicatie is aangepast aan de context en de doelgroep en gericht is op het beoogde communicatiedoel. Doelgericht en adequaat kunnen communiceren helpt studenten tijdens hun studie om te laten zien wat ze al wel of nog niet kunnen, om op het juiste moment feedback te krijgen, om goed samen te kunnen werken met medestudenten en om (samen) tot leren te komen. Ook na de studie, tijdens het professionele en maatschappelijke leven, helpt doelgerichte en adequate communicatie vooruit: het verbindt mensen, stimuleert samenwerking en groei, en helpt om verder te komen.*

*Doelgericht en adequaat communiceren gaat samen met meerdere aspecten van taalcompetentie. Allereerst van belang is een goede ontwikkeling van de schrijf-, spreek-, luister- en gespreksvaardigheden. Die zijn nodig om boodschappen en informatie passend en correct te kunnen verwoorden en overbrengen, en eventueel te herformuleren op basis van signalen die gesprekspartners en andere ontvangers geven. Daarnaast is het vermogen om een breed talig repertoire aan te spreken cruciaal. In de context van het hoger onderwijs betreft dat een talig repertoire dat niet*

*alleen uit een algemene, maar ook uit een vakspecifieke component bestaat. Concreet omvat het dus, naast kennis van registers, tekstgenres en overtuigingstechnieken, ook kennis van vaktaal en jargon, en van de normen en conventies die in relevante (vak) contexten gelden. Behalve een breed talig repertoire is ook de vaardigheid om taalkeuzes af te stemmen op de doelgroep, de communicatiesituatie en de beoogde doelen van belang. Dat vraagt communicatieve wendbaarheid en begrijpelijk kunnen formuleren voor zowel een breed als een gespecialiseerd publiek. Nauw daarmee verbonden is verzorgde en begrijpelijke taal kunnen hanteren, inclusief kunnen formuleren en in kunnen spelen op mogelijke (inter)culturele verschillen die van invloed kunnen zijn op de effecten van de informatie die wordt overgebracht. Tot slot van belang is het vermogen om communicatie- en presentatiemiddelen te gebruiken die passen bij het doel, de doelgroep en de communicatiecontext. (p. 16)*



# Eerdere uitgaven

Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

---



## **Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam**

Auteur Dominique Sluijsmans

ISBN 9789493012417

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 94



## **Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf**

Auteur Patrick Sins

ISBN 9789493012424

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 124



## **Ontwerpen en produceren voor waardebehoud in een circulaire economie**

Auteur Marcel den Hollander

ISBN 9789493012363

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 89



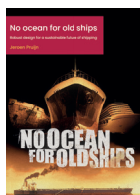
## **Energietransitie en circulariteit: onlosmakelijk met elkaar verbonden**

Auteur Dr. ir. Gijsbert Korevaar

ISBN 9789493012356

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 89



## **No ocean for old ships Robust design for a sustainable future of shipping**

Auteur Jeroen Pruijn

ISBN 9789493012387

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 51



## **Implementatie zorgtechnologie Samen zorgen dat het kan!**

Auteur Helma Kaptein

ISBN 9789493012349

Verschijningsdatum november 2022

Aantal pagina's 96



## **"Ik heb geen probleem"**

Auteur Arie de Wild

ISBN 9789493012370

Verschijningsdatum oktober 2022

Aantal pagina's 80



## **Cybersocial Design**

Auteur Anja Overdiek

ISBN 9789493012288

Verschijningsdatum juli 2022

Aantal pagina's 72



## **Civic Prototyping**

Auteur Tomasz Jaśkiewicz

ISBN 9789493012325

Verschijningsdatum juli 2022

Aantal pagina's 80



## **Topical Advertising: The Role of Timing and Creativity in Understanding Its Effectiveness**

Auteur Komala Mazerant-Dubois

ISBN 9789493012257

Verschijningsdatum mei 2022

Aantal pagina's 176



## **De professionele identiteit van de sociaal werker**

Auteur Leonie le Sage

ISBN 9789493012318

Verschijningsdatum januari 2022

Aantal pagina's 104

ISBN 9789493012332



## **Vakmanschap Forensische Zorg**

Auteur Ruud van der Horst

ISBN 9789493012332

Verschijningsdatum december 2021

Aantal pagina's 88



## In verband met taal

Naar een gedeelde kennisbasis voor  
taalbewust hoger onderwijs



Taal speelt een belangrijke rol in de leerprocessen van studenten in het hoger beroepsonderwijs. Taal vormt ook een wezenlijk onderdeel van de beroepscompetenties van de hbo-professional.

Vanuit dit besef besteden steeds meer hbo-opleidingen expliciet aandacht aan de taalontwikkeling van hun studenten. De focus verschuift daarbij geleidelijk aan van een smalle naar een brede invulling van taalbeleid. Die bredere invulling kenmerkt zich door een curriculum-geïntegreerde aanpak, gericht op alle studenten, met een verantwoordelijkheid voor het hele opleidingsteam, en met een verbinding van taal met de vakinhouden van de opleidingen.

In deze openbare les stelt Jacqueline van Kruiningen de vraag wat de talige uitdagingen zijn voor studenten in het hoger beroepsonderwijs, en wat docenten en docententeams nodig hebben om hun studenten te kunnen ondersteunen bij hun ontwikkeling tot taalcompetente hbo-professional.

Daarbij presenteert zij twee leidende principes voor een taalgerichte onderwijsaanpak. Allereerst is dat de *verbinding van taal met vakinhoud*. Het tweede principe is dat van de *ontwikkeling van taalbewustzijn* bij zowel studenten als docenten en docententeams. Niet iedere docent hoeft een taaldocent te zijn, maar wel een taalbewuste docent.

Jacqueline van Kruiningen is lector *Taalbewust hoger onderwijs* bij Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam. Met haar expertisekring wil ze een bijdrage leveren aan het verstevigen van de taalonderwijsexpertise van de opleidingsteams van Hogeschool Rotterdam. Samen met de opleidingen en met de taalonderwijsexperts van de hogeschool voert het lectoraat praktijkgericht onderzoek uit. En samen bouwen ze aan een gedeelde kennisbasis en een taaldidactisch instrumentarium, gericht op een taal- en vakgeïntegreerde onderwijsaanpak en op de bevordering van de taalontwikkeling van toekomstige hbo-professionals.