

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 rechterind 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 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).

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.¹⁰ 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

¹⁰ 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)¹¹. 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

¹¹ 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 studerend lezen. Hun studie laat zien dat deelnemende docenten het belang van deze aanpak van studerend 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).

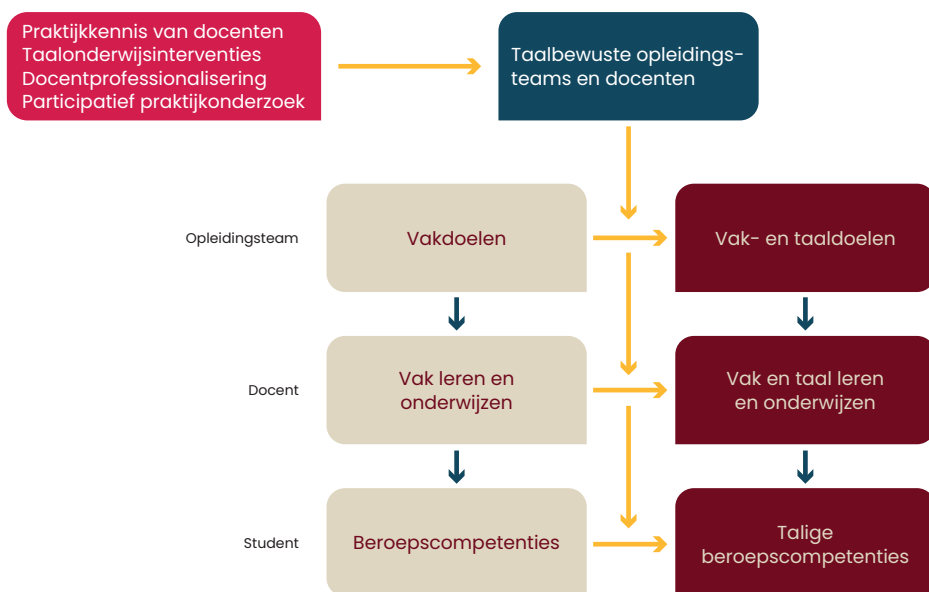
Enkele voorbeelden van onderzoekende opleidingsteams aan Hogeschool Rotterdam

- 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)