

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^e 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).

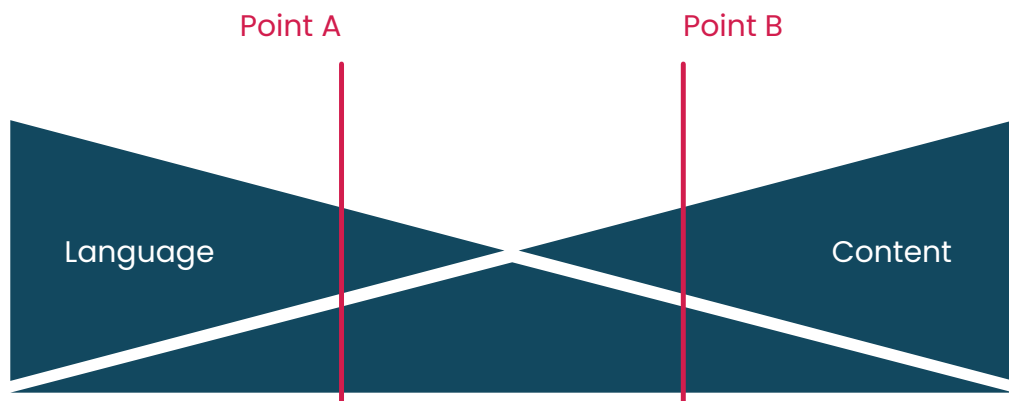
Ook in het primair en voortgezet onderwijs zien we een ontwikkeling richting een meer taal-en-vakgeïntegreerde onderwijsaanpak, vanuit de overtuiging dat een verbinding tussen taalonderwijs en vakinhoud bijdraagt aan zowel het leren als aan de taalontwikkeling van leerlingen. Dit principe geldt voor 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 taalontwikkeland 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).⁸

Een equivalent van taalgericht vakonderwijs is *taalontwikkeland 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.

⁸ 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*.⁹ 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

⁹ 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 studentschrijvers 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 gefloreerd, “*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 prominenter 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

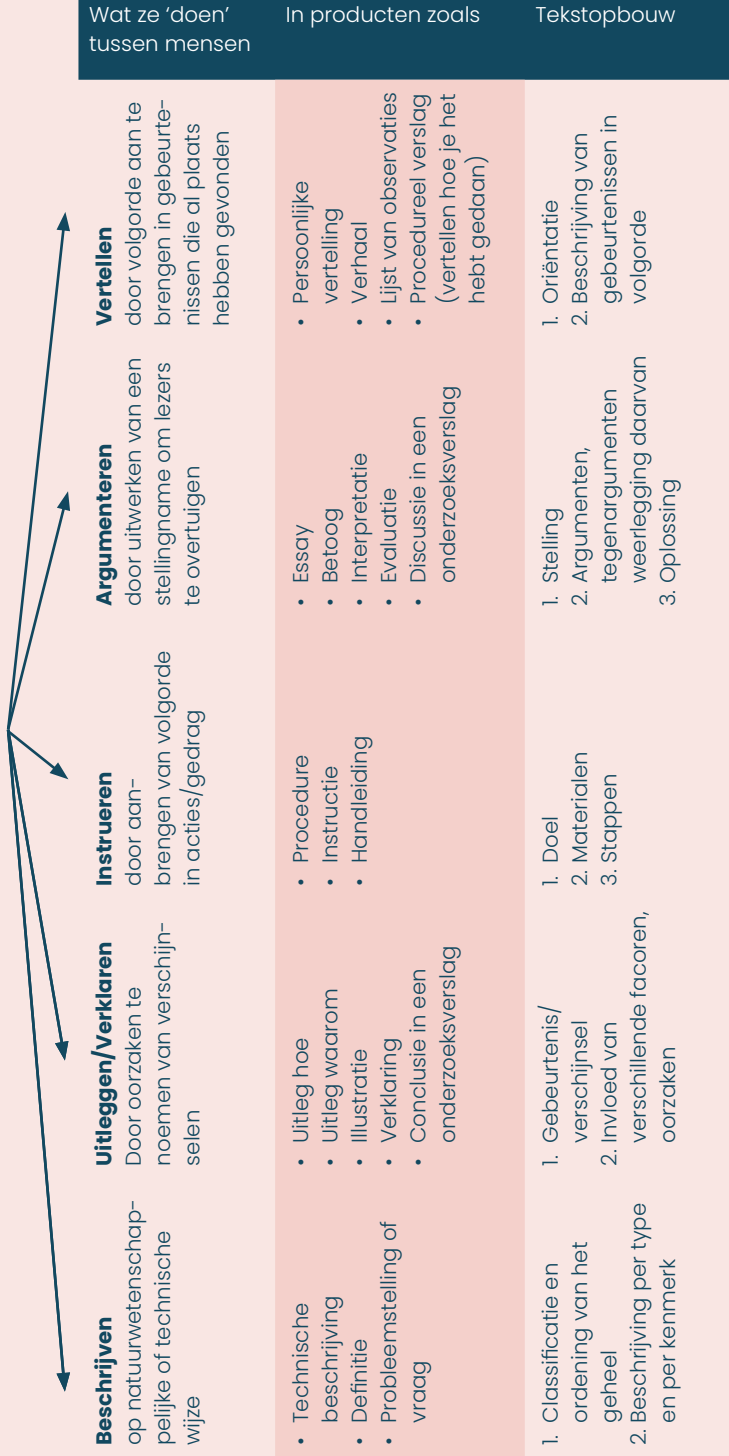
“Ik heb niet het idee dat ik bezig ben geweest met taal. Wel dat ik bezig ben geweest met natuurkunde en de taal in de natuurkunde.”

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)