

TAALONTWIKKELEND LESGEVEN

Bijdrage aan inclusief onderwijs en studiesucces



Janneke Kelter en Anneke Biesheuvel
(De Haagse Hogeschool)

Meike Korpershoek en
Marion Baksteen-Van den Berg,
Annet Bremen, Jojanneke Drapers,
Kim van Haperen, Vika Lukina en
Daphne te Slaa (de Taalprof)

Den Haag, januari 2019

let's change
YOU. US. THE WORLD.

DE HAAGSE
HOGESCHOOL

© 2019 De Haagse Hogeschool

De Haagse Hogeschool
Johanna Westerdijkplein 75
2521 EH Den Haag
www.dehaagsehogeschool.nl

Uitgever: De Haagse Hogeschool
Druk: OBT BV
Vormgeving: Dienst Onderwijs, Kennis & Communicatie

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, door middel van druk, fotokopieën, geautomatiseerde gegevensbestanden of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

VOORWOORD

Dit rapport vormt het verslag van een onderzoek naar taal-ontwikkelen lesgeven (TOL) dat het Taalexpertisecentrum van De Haagse Hogeschool (TEC) in samenwerking met de Taalprof¹ heeft uitgevoerd. De aanleiding voor dit onderzoek komt voort uit de vraag hoe de hogeschool kan bereiken dat haar studenten zich ontwikkelen tot taalvaardige hbo-professionals, zonder dat hun Nederlandse taalvaardigheid een barrière vormt voor studiesucces. Op basis van signalen uit het vakgebied leek het zinvol om na te gaan of TOL een geschikte didactiek zou zijn om binnen De Haagse Hogeschool in te zetten. We hebben in de literatuur en in de praktijk gekeken naar welke onderbouwing er voor TOL beschikbaar is. Ook hebben we een behoeftepeiling onder studenten en docenten aan De Haagse Hogeschool uitgevoerd. Op basis van een combinatie van de resultaten van deze drie deelstudies hebben we negen aanbevelingen geformuleerd voor het ondersteunen van de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten aan De Haagse Hogeschool.

De Taalprof heeft professioneel en taalvaardig gewerkt. De literatuurstudie en praktische verkenningen verliepen vlot en volgens planning, mede dankzij de strikte planning van Meike Korpershoek en de flexibele inzet van Taalprofdocenten gedurende de zomerperiode. Het inventariseren, categoriseren en analyseren van de literatuur was geen sinecure. Joanneke Drapers, Kim van Haperen en Vika Lukina hebben deze klus geklaard waarna Daphne te Slaa de resultaten heeft samengebracht in hoofdstuk 2: de literatuurstudie.

Voor de praktijkverkenning hebben we ervaringsdeskundigen en vakspecialisten benaderd die verbonden zijn aan instellingen voor hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Zij hebben ons hartelijk ontvangen en hebben hun inzichten rond het versterken van de taalvaardigheid van hbo-studenten en hun ervaringen met (de implementatie van) TOL met ons gedeeld. Wij hebben die gesprekken heel inspirerend en waardevol gevonden en ik bedank de volgende mensen zeer hartelijk voor hun bijdrage: Marie-Anne Baert, Tiba Bolle, Fleur Degeling, Gerald van Dijk, Maaike Hajer, Cindy Kuiper, Marike Kwakman, Marjan Marchand, Inge van Meelis, An de Moor, Joke Vrijders en Ellis Wertenbroek.

De organisatie die nodig was voor de behoeftepeiling en voor het genereren van respons, bleek omvangrijker dan vooraf ingeschat. Ik dank Marion Baksteen-Van den Berg, Anneke Biesheuvel en Annet Bremen voor hun inzet, waardoor het is gelukt om de meningen van meer dan honderd docenten en meer dan duizend studenten te verzamelen. Ik dank Anneke Biesheuvel voor haar nauwgezette verwerking van deze respons.

De afsluitende fase van het project bestond uit het bijeenbrengen van alle informatie tot een samenhangend en leesbaar geheel met heldere aanbevelingen. Deze taak was in handen van Meike Korpershoek, Anneke Biesheuvel en ondergetekende. De feedback die wij in deze fase ontvingen van enkele meelezers, hielp ons de puntjes op de i te zetten. Dank!

Janneke Kelter
Den Haag, 10 december 2018

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	3
MANAGEMENTSAMENVATTING	5
1 INLEIDING	7
1.1 Terminologie en definiëring	7
1.2 Onderzoeksvragen	7
1.3 Werkwijze en leeswijzer	8
2 LITERATUURSTUDIE	9
2.1 Taalvaardigheid in het hoger onderwijs	9
2.2 Taalontwikkend onderwijs	9
2.3 Onderzoek naar effecten van TOL	10
2.4 Kortom	12
3 PRAKTIJKVERKENNING	13
3.1 Brede focus	13
3.2 Opbrengsten	14
3.3 Implementatie	15
3.4 Aanbod naast TOL	17
3.5 Kortom	17
4 BEHOEFTEPEILING	19
4.1 Resultaten onderzoek studenten	19
4.2 Resultaten onderzoek docenten	22
4.3 Kortom	26
5 CONCLUSIE	27
5.1 De noodzaak van aandacht voor taalontwikkeling	27
5.2 De bijdrage van taalontwikkend lesgeven	27
5.3 Een brede focus	27
5.4 Taalbewust onderwijs implementeren: kritische succesfactoren	28
6 AANBEVELINGEN	29

MANAGEMENTSAMENVATTING

Dit rapport geeft antwoord op de vraag hoe taalontwikkeld lesgeven (TOL) effectief kan bijdragen aan de verbetering van de taalvaardigheid en het studiesucces van studenten aan De Haagse Hogeschool. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is bestaande literatuur over TOL gelezen, zijn bij andere onderwijsinstellingen ervaringen met TOL verzameld en is op het gebied van taalvaardigheid een behoeftepeiling uitgevoerd onder studenten en docenten van Nederlandstalige bacheloropleidingen aan De Haagse Hogeschool.

Uit de literatuurstudie en de behoeftepeiling is gebleken dat meer aandacht voor taalvaardigheid noodzaak is. De taalvaardigheidsniveaus van startende hbo-studenten lopen sterk uiteen en veelal is er een achterstand ten opzichte van het veronderstelde instroomniveau. Doordat studenten weinig begeleiding krijgen bij hun taalvaardigheidsontwikkeling, is er nauwelijks sprake van inclusief onderwijs. Taalzwakke studenten hebben ten opzichte van hun medestudenten meer moeite met het voldoen aan de talige vereisten van hun opleiding, ze behalen vaak minder studiepunten, lopen studieovertraging op of vallen uit. Ook het bereiken van het in het Onderwijskader genoemde uitstroomniveau blijkt voor veel studenten een lastige opgave.

Met de literatuurstudie en de praktijkverkenning is verkend wat TOL precies inhoudt en hoe TOL wordt ingezet. TOL is een manier van lesgeven waarbij de vakdocent bewust bijdraagt aan de taalvaardigheidsontwikkeling van de studenten. Hierbij maakt de docent gebruik van een verzameling bewezen effectieve aanpakken voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid, met als gedeelde kernbegrippen context, interactie en taalsteun. Opleidingen die met hun lespraktijk bewust op taalontwikkeling inzetten, ontwikkelen daarnaast veelal een doorlopende taalleerlijn die toewerkt naar wat er in de beroepspraktijk nodig is en besteden aandacht aan de aansluiting van het les- en toetsmateriaal op deze talige leerlijn. Naast de focus op taalvaardigheidsontwikkeling binnen het curriculum bieden instellingen veelal ook een extracurriculair taalaanbod om voor taalzwakke studenten de aansluiting op de opleiding te vergemakkelijken.

De behoeftepeiling heeft duidelijk gemaakt dat TOL daadwerkelijk aansluit op wat studenten en docenten graag verbeterd zouden

zien op het gebied van taalvaardigheidsontwikkeling van studenten. Studenten geven bijvoorbeeld aan meer ondersteuning te willen of nodig te hebben bij die ontwikkeling en docenten geven aan meer te willen bijdragen, maar daarvoor meer tijd, richtlijnen, kennis, vaardigheden en afstemming binnen de opleiding nodig te hebben. TOL kan in die behoeftes voorzien. Bovendien blijkt dat hoe meer aandacht er binnen het vakonderwijs is voor taalontwikkeling, hoe minder deficiëntieonderwijs er nodig is.

TOL draagt concreet bij aan het toegankelijker maken van het onderwijs, omdat het gericht is op de ontwikkeling van de taalvaardigheid van alle studenten. Het verlaagt daarmee talige barrières. Door de lesstof in een context te plaatsen, door interactie aan te moedigen en door taalsteun te bieden, geeft elke les impuls aan de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten. De aandacht voor taalvaardigheid staat met TOL daarmee niet naast de lesstof, maar helpt studenten de lesstof beter te verwerken en de lesdoelen te behalen. TOL draagt dus zowel bij aan toegankelijk onderwijs als aan het vergroten van studiesucces.

Bij de implementatie van TOL is het van belang dat alle betrokkenen bewustzijn ontwikkelen van wat taalvaardigheid precies is en waar die voor nodig is, en dat er draagvlak voor TOL bestaat. Hierin is onder andere een rol weggelegd voor het management van De Haagse Hogeschool. Het management dient het belang van aandacht voor taalvaardigheid te erkennen en de beschikbaarheid en toegankelijkheid van trainingen en materiaal te faciliteren. Wanneer opleidingen TOL willen implementeren is het van belang dat die implementatie niet wordt opgelegd, maar dat die vooral wordt gemotiveerd en georganiseerd door docenten.

De resultaten van het driedelige onderzoek leiden tot het advies TOL te implementeren binnen De Haagse Hogeschool en te kiezen voor een brede focus op taalvaardigheidsontwikkeling: taalbewust onderwijs. Dit houdt in dat taalvaardigheidsontwikkeling niet alleen binnen de lessen bewust wordt gestimuleerd, maar dat ook het curriculum en het les- en toetsmateriaal zijn afgestemd op die ontwikkeling en dat er een extracurriculair aanbod bestaat ter ondersteuning van studenten en docenten. Het rapport besluit met negen aanbevelingen voor de implementatie van taalbewust onderwijs op De Haagse Hogeschool.



1 INLEIDING

De Haagse Hogeschool (De HHs) staat voor inclusief onderwijs – het bieden van gelijke kansen voor alle studenten – en focust zich op een goede aansluiting van het toeleverend onderwijs op het hbo. Om die inclusiviteit en aansluiting te realiseren, moeten interventies plaatsvinden. Taalvaardigheid is daarbij een groot aandachtsgebied, omdat die een belangrijke factor is voor studiesucces. Het belang van een goede taalvaardigheid is in het Onderwijskader (De Haagse Hogeschool, 2017) voor Nederlandstalige bacheloropleidingen onderstreept en voor Nederlands is C1² als uitstroomniveau gesteld. In de praktijk blijkt het voor opleidingen echter lastig om dit ambitieuze instellingsdoel voor taalvaardigheid te realiseren en om zorg te dragen voor een (taal)beleid dat een soepele overstap naar het hbo en inclusiviteit van het onderwijs ondersteunt. Tot nu toe zetten opleidingen weinig in op doorlopende ondersteuning en stimulering van de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten, waardoor het voor een grote groep studenten moeilijk is om het gewenste eindniveau te behalen.

De vraag die voorligt, is hoe De HHs effectief kan bijdragen aan de verbetering van de taalvaardigheidsontwikkeling van haar studenten. Deze vraag is niet uniek voor De HHs en daarom is het zinvol om te kijken naar wat andere onderwijsinstellingen aan de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten doen. In toenemende mate kiezen hogescholen voor taalontwikkeld lesgeven (TOL), waarbij er binnen zo veel mogelijk vakken van een opleiding aandacht is voor taalvaardigheidsontwikkeling. Het Taalexpertisecentrum van De HHs heeft in samenwerking met een extern onderwijsbureau, de Taalprof, nader onderzocht wat de ervaringen met deze aanpak zijn bij instellingen voor hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen én welke onderbouwing er voor deze aanpak bestaat in de vakliteratuur. De resultaten van deze zoektocht zijn vergeleken met de resultaten van een behoeftepeiling onder studenten en docenten van de Nederlandstalige bacheloropleidingen aan De HHs rond het thema 'taalvaardigheidsontwikkeling'. Dit rapport vat de bevindingen samen en doet aanbevelingen voor de implementatie van TOL.

1.1 Terminologie en definiëring

In het voortgezet onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs bestaan uiteenlopende termen voor het vakoverstijgend aandacht besteden aan de taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen en studenten. Als het gaat om didactische principes hanteert het voortgezet onderwijs de term 'taalgericht vakonderwijs', het mbo 'taalgericht beroepsonderwijs' en het hoger onderwijs 'taalontwikkeld lesgeven' (TOL). Het gaat hierbij om een verzameling van bewezen effectieve strategieën, zoals aandacht voor woordenschat-uitbreiding en feedback op schrijfproducten. TOL is geen strategie op zich, maar eerder een gereedschapskist waar iedere docent uit kan halen wat hij nodig heeft. Deze strategieën zijn overigens niet exclusief voorbehouden aan de ontwikkeling van taalvaardigheid, maar het zijn ook voorwaarden voor goed onderwijs in het algemeen, zoals interactie stimuleren en contextrijke taken aanbieden.

1.2 Onderzoeksvragen

Dit rapport geeft antwoord op de vraag hoe taalontwikkeld lesgeven effectief kan bijdragen aan de verbetering van de taalvaardigheid van studenten aan De Haagse Hogeschool. De uitkomsten dragen bij aan het realiseren van de instellingsdoelen van De HHs waarvoor taalvaardigheid essentieel is. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag zijn de volgende drie deelvragen geformuleerd:

- 1 Wat is de onderbouwing voor taalontwikkeld lesgeven in de vakliteratuur?
- 2 Welke ervaringen zijn er met (de implementatie van) taalontwikkeld lesgeven op andere hogeronderwijsinstellingen?
- 3 Wat ontbreekt er volgens studenten en docenten in het huidige onderwijsaanbod rond taalvaardigheidsontwikkeling?

2 Op de Nederlandse website van het Europees Referentiekader voor de Talen (www.erk.nl) zijn uitgebreide beschrijvingen te downloaden van de verschillende niveaus.

1.3 Werkwijze en leeswijzer

Het 'TOL-team' van TEC, bestaande uit enkele taaldocenten van de Taalprof en de vaste taaldocenten van TEC, is gestart met een inventarisatie van wat er in de (academische) literatuur is geschreven over TOL en wat de ervaringen met deze aanpak zijn op diverse hogeronderwijsinstellingen. De focus lag hierbij op het hbo in Nederland en Vlaanderen, maar bevindingen uit het voortgezet onderwijs, het mbo en uit andere landen zijn meegenomen. De vakliteratuur biedt een onderbouwing van de keuzes die er met TOL worden gemaakt. Deze onderbouwing is opgenomen in hoofdstuk 2: Literatuurstudie.

De inventarisatie van de vakliteratuur bood tevens een overzicht van hogeronderwijsinstellingen, ervaringsdeskundigen en onderzoekers die (praktische) informatie gaven over de implementatie van TOL. Een deel van deze professionals is geïnterviewd en dat leverde nuttige inzichten op. De opbrengsten hiervan zijn te vinden in hoofdstuk 3: Praktijkverkenning.

De literatuurstudie bood aanknopingspunten voor het formuleren van stellingen en vragen die via enquêtes en interviews zijn voorgelegd aan docenten en studenten van De HHs. Zie voor een overzicht van deze vragenlijsten bijlage 1. In totaal zijn er 132 docenten en 1.030 studenten geïnterviewd en online geëncquêteerd. De uitkomsten zijn terug te vinden in hoofdstuk 4: Behoeftetepeiling.

Op basis van de literatuurstudie, de praktijkverkenning en de behoeftetepeiling wordt in hoofdstuk 5 geconcludeerd of en hoe TOL effectief kan bijdragen aan de verbetering van de taalvaardigheid van studenten aan De HHs. Op basis van de conclusies zijn aanbevelingen geformuleerd die zijn weergegeven in hoofdstuk 6.



2 LITERATUURSTUDIE

Deze literatuurstudie gaat in op de vraag wat de onderbouwing in de vakliteratuur is voor het implementeren van TOL. Wie op zoek gaat naar literatuur over TOL merkt al gauw dat veel van de publicaties voornamelijk theoretisch zijn. Effectenstudies en empirisch onderzoek zijn er weinig, omdat het een relatief jong concept is waarvan de effecten bovendien lastig te meten zijn. Toch zijn er ideeën van taalkundigen, verslagen van experimentele lessen en studies naar deeleffecten voorhanden die de implementatie van TOL onderbouwen.

2.1 Taalvaardigheid in het hoger onderwijs

Taal in het hoger onderwijs is een veelbesproken thema. Uit onderzoek blijkt namelijk dat hbo's en universiteiten nog altijd problemen ondervinden met de ontoereikende taalvaardigheid van studenten (zie bijvoorbeeld Huygen, 2016; Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015). Het gaat daarbij niet alleen om het talige instroomniveau, maar ook het structureel toewerken naar een hoger uitstroomniveau. Op dit moment richten onderwijsinstellingen zich echter juist op dat startniveau en investeren zij relatief weinig in het toewerken naar een hoger taalniveau bij afgestudeerden. Zowel in Nederland als in Vlaanderen stuurt de overheid aan op taalonderwijs dat bijdraagt aan verdere ontwikkeling van schrijfvaardigheid en aan academische vaardigheden, zoals het leggen van verbanden en het ordenen van informatie (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015; Van der Putten, 2015).

Momenteel worden taallessen in het hoger onderwijs veelal geïsoleerd verzorgd. Dat wil zeggen dat ze plaatsvinden naast de vaklessen. De laatste jaren wordt deze inrichting van het taalonderwijs steeds vaker in twijfel getrokken, want 'taalontwikkeling vergt oefening, herhaling en routine, en daarmee aandacht in alle vakken', zo is de overtuiging van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015, p.10). Werken aan taalontwikkeling zou de verantwoordelijkheid van de hele instelling moeten zijn, waarbij elke docent een taalbewuste docent is (Vanhooren, Pereira, & Bolhuis, 2017; Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017).

2.2 Taalontwikkelen onderwijs

Taalontwikkelen lesgeven is geen statisch concept met een vaste set toebehoren; het gaat vooral over het bewuster bezig zijn met taal tijdens vaklessen. (Vak)docenten besteden tijdens hun lessen expliciet aandacht aan taalontwikkeling van studenten: er wordt niet alleen gewerkt aan de vakspecifieke leerdoelen, maar ook aan taalleerdoelen, zoals het verwerven van vaktaal. Door de integratie van taalontwikkeling in de opleiding raakt de student doordrongen van het belang van een goede taalbeheersing en is hij beter in staat de geleerde vakinhoud toe te passen. TOL vormt voor de docent uiteindelijk dus een ondersteuning bij de overdracht van de inhoud.

Een belangrijk uitgangspunt van TOL is het gegeven dat alle betrokken docenten verantwoordelijk zijn voor de taalontwikkeling van studenten (Daems & Van der Westen, 2008). Daarnaast zijn de begrippen *context*, *interactie* en *taalsteun* cruciaal (Bolle

& Van Meelis, 2007; Hajer & Meestringa, 2009; Van der Laan & Meestringa, 2004; Van der Westen, 2006). Ook Hajer (2008) haalt deze begrippen aan als de pijlers van taalontwikkelen lesgeven. Binnen TOL kunnen vakdocenten van diverse werkvormen gebruikmaken waarin de verschillende pijlers naar voren komen. De pijlers overlappen elkaar, waardoor binnen één les meerdere pijlers aan bod kunnen komen en taal dus op verschillende manieren aandacht krijgt (Bonne, de Moor, van Hoyweghen & Vrijders, 2014). De drie pijlers worden hieronder beknopt toegelicht. Zij zijn verder uitgewerkt in de leidraad 'Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?' (Bonne et al., 2014).

CONTEXT

Volgens het eerste basisprincipe van TOL zorgt de docent ervoor dat de lesstof in een context wordt geplaatst. Door context te bieden wordt de lesstof in een voor studenten herkenbaar perspectief geplaatst, waardoor de nieuwe lesstof bij de studenten beter beklijft: studenten voelen meer aansluiting bij de les en voelen zich uitgenodigd om over de materie na te denken en erop te reageren (Bonne et al., 2014). Voorbeelden van mogelijke 'kapstokken' voor de nieuwe leerstof zijn: de leefwereld van studenten en de actualiteit, de studie, de lessenreeks of het vak, en het toekomstige beroep. Het bieden van context nodigt uit om over het onderwerp mee te denken wat de taalvaardigheidsontwikkeling stimuleert.

INTERACTIE

Interactie zorgt ervoor dat studenten de lesstof goed kunnen verwerken en (vak)taal adequaat leren gebruiken. De docent geeft opdrachten die mondelinge of schriftelijke taalproductie genereren, zodat de studenten 'al pratend en schrijvend, luisterend en lezend op een actieve manier veronderstellingen, vragen en bevindingen uitwisselen met de docent of met elkaar' (Hajer, 2009). Ook stemt de docent de moeilijkheidsgraad van zijn woordgebruik bewust af op de vaktaal die en het academisch register dat de studenten moeten verwerven en biedt hij studenten de ruimte om deze nieuwe woorden toe te passen (Bonne et al., 2014). Enerzijds worden studenten dus gestimuleerd om (vak)taal te produceren en te verwerken en anderzijds krijgen ze de passende woordenschat daarvoor aangereikt.

TAALSTEUN

De derde pijler van TOL, taalsteun, helpt studenten bij het begrijpen en zelf produceren van taal. Door de student feedback te geven op zijn spreek- en schrijfvaardigheid of door hem taalleerstrategieën aan te bieden, verbetert de student zijn taalvaardigheid (Hajer & Meestringa, 2009). Ondersteuning bij de taal hoeft overigens niet per se talig plaats te vinden; die kan ook visueel zijn, zoals het gebruik van een mindmap of afbeeldingen.

2.3 Onderzoek naar effecten van TOL

Verschillende (hoger)onderwijsinstellingen hebben al (een vorm van) TOL geïmplementeerd (o.a. Heemskerk & Tordoir, 2010). Over enkele concrete voorbeelden en de (positieve) effecten daarvan – voor zowel talige als algemene vaardigheden – bestaan reeds publicaties. Een aantal hiervan wordt hierna besproken in relatie tot het bieden van context, het geven van (peer)feedback, het ontwikkelen van de woordenschat en genredidactiek.

CONTEXT

Een manier om studenten context te bieden bij de lesstof, is om het doel van de les aan te geven. Dit sluit aan bij wat Hattie voorwaarden voor goed onderwijs noemt: duidelijk maken wat het doel is van een les en wat de verwachtingen van studenten zijn, zodat studenten ervaren dat zij iets leren (Hattie, 2014). Taalontwikkelen onderwijs betekent dus goed onderwijs in het algemeen. Ook het expliciteren van taaldoelen die studenten binnen hun opleiding moeten halen zorgt voor context (Meestringa & Van der Leeuw, 2009; Van der Westen, 2006).

Bonne en Vrijders (2015) deden onderzoek naar het bieden van context. Dit onderzoek is een van de weinige studies naar de effecten van TOL. Zij gaven studenten meer aanknopingspunten voor het verwerken van de lesstof door richtlijnen en 'ear openers' op te stellen: tips die context bieden en de relevantie van de stof duidelijk maken. In hun onderzoek kreeg één groep studenten les van een docent die deze richtlijnen en ear openers in de les toepaste (de interventiegroep); een andere groep studenten kreeg les van een docent die dit niet deed (de controlegroep). Na de lessenreeks van één onderwijsperiode werden de examenscores van beide groepen vergeleken: de interventiegroep scoorde significant hoger dan de controlegroep.

Hoewel de tentamenscores van de interventie- en controlegroep zijn vergeleken en niet de taalvaardigheid van de studenten is getest, kan dit resultaat indiceren dat TOL, zoals toegepast in deze situatie, een positief effect heeft op de taalvaardigheid van studenten. De onderzoekers gaan ervan uit dat de interventiegroep de vakinhoud beter heeft verwerkt, doordat er aandacht was voor taalvaardigheidsontwikkeling (Van der Putten, 2015; De Wachter, Heeren, Marx & Huyge, 2013).

(PEER)FEEDBACK

Het geven en ontvangen van feedback kan een positief effect hebben op de taalvaardigheid van studenten. Hieronder volgen daarvan in relatie tot de pijlers van TOL drie voorbeelden: een feedbackgesprek, peerfeedback en correctieve feedback. Aansluitend komt een effectonderzoek aan bod naar de invloed van feedback op hogere en lagere taalvaardigheden.

Docentfeedback op de taalvaardigheid van studenten kan een positief effect hebben op het uiteindelijke schrijfproduct. Ook als tussentijdse mondelinge feedback van docent op student stroef verloopt, bijvoorbeeld wanneer studenten geen relevant antwoord of passende feedback krijgen, is een gesprek over de feedback nuttig. De docent kan doorvragen en studenten krijgen de gelegenheid duidelijker uit te drukken waar zij uitleg bij of feedback op willen. Doorvragen zorgt niet alleen voor een verduidelijking

van de vraag en voor relevante feedback, maar traint de student ook in duidelijker formuleren (Elbers, Hajer, Koole, & Prenger, 2002). Dit sluit aan bij twee van de pijlers van TOL: interactie en taalsteun.

Een andere manier om de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten te stimuleren, is door peerfeedback in te zetten. Ook het geven van peerfeedback sluit aan bij de pijlers interactie en taalsteun. Wanneer een student feedback geeft, is er sprake van interactie doordat van gedachten wordt gewisseld over een tekst of opdracht. Deze gedachten moet de student omzetten in woorden die duidelijk en begrijpelijk zijn voor de andere student. Daarnaast krijgt de student die de feedback ontvangt hiermee taalsteun van de andere student. Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke en Boshuizen (2016) concludeerden in hun onderzoek naar peer- en selfassessment bij basisschoolleerlingen dat zelfregulatiestrategieën door leerlingen worden geïntegreerd in het schrijven, waardoor zowel de zelfregulatie als de motivatie voor het schrijven en de kwaliteit van de schrijfproducten toenemen. Op basis hiervan concludeerden zij dat peer- en selfassessment leiden tot strategische aanpassingen in het schrijfgedrag.

Ook in het onderzoek dat Kamimura (2006) uitvoerde onder Japanse studenten van het Engels, zorgde de peerfeedback voor uitgebreidere revisies van de teksten die tevens van gemiddeld betere kwaliteit waren. Dit gold zowel voor studenten met een laag taalvaardigheidsniveau in het Engels als voor studenten met een hoog taalvaardigheidsniveau. Hoewel de feedback grotendeels uit meningen bestond en er, vooral bij het lagere niveau, veel verbeterpunten op detailniveau werden gegeven, had de peerfeedback een positief effect.

Van Beuningen (2012) deed onderzoek naar het geven van correctieve feedback en naar het markeren van fouten in de teksten van leerlingen op geschreven teksten door docenten in het middelbaar onderwijs. Zij haakt daarmee aan op de discussie die er soms lijkt te spelen onder docenten: is het beter om fouten te markeren (indirecte of faciliterende feedback) of kun je fouten beter corrigeren (directe of directieve feedback)? Van Beuningen vond positieve effecten voor beide vormen, waarbij directieve feedback vooral geschikt is voor grammaticale fouten en faciliterende feedback voor andere aspecten. Leerlingen maakten de gecorrigeerde fouten in latere teksten minder tot niet meer, zonder hun taalgebruik te versimpelen. Zij lieten zich dus niet ontmoedigen door de correctieve feedback. Wel gingen deze positieve effecten alleen op voor correcties die leerlingen tijdens het reviseren van de tekst correct verwerkten. Correctieve feedback geeft leerlingen dus effectieve taalsteun.

Tot slot kan het effectonderzoek van Bogaerds-Hazenberg, Bouwer, Evers-Vermeul en Van den Bergh (2017) in verband met taalvaardigheid genoemd worden. Zij onderzochten het effect van feedback op hogere- en lagere-orde-aspecten bij basisschoolleerlingen, oftewel feedback op inhoud, structuur en stijl (macroniveau) versus feedback op spelling, interpunctie, grammatica en lay-out (microniveau). Daaruit bleek dat docenten er goed aan doen om feedback te beperken tot inhoud en structuur en zich niet te richten op spelling, lay-out of interpunctie. Dat komt doordat feedback op hogere-orde-aspecten significant

betere teksten opleverde dan feedback op lagere-orde-aspecten. Daarnaast was de kans dat een leerling zijn tekst (goed) zou reviseren hoger als hij faciliterende feedback kreeg dan wanneer hij directieve feedback ontving. Verder kwam uit dit onderzoek naar voren dat feedback van docenten niet altijd aansloot bij wat leerlingen nodig hadden. In plaats van zo veel mogelijk fouten markeren, zijn de leerlingen meer gebaat bij een overzicht van hun belangrijkste verbeterpunten. Bij het geven van feedback is het dus belangrijk om prioriteiten te stellen en selectief te zijn.

WOORDENSCHAT

Bij het verwerven van specifieke vakkennis worden studenten geacht de overgang te maken van dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT) naar cognitief academische taalvaardigheid (CAT). Wanneer de vakkennis is verworven, kan de student CAT gebruiken bij het denken en communiceren over de specifieke vakinhoud. Hajer en Meestringa (2009) brengen de toenemende cognitieve complexiteit van taalgebruik tot uitdrukking in de volgende taalleeractiviteiten: beschrijven, classificeren, oorzakelijke verbanden leggen en evalueren. Een docent kan dit proces van DAT naar CAT ondersteunen door de principes van TOL toe te passen: het geven van context, het organiseren van interactie en het bieden van taalsteun. Pauline Gibbons (2009) liet zien hoe leerlingen door

een reeks bewust ontworpen lesactiviteiten aantoonbaar de stap van DAT naar CAT zetten.

GENREDIDACTIEK

Tot slot zijn er verschillende positieve effecten gevonden van 'genredidactiek'. Genredidactiek is een in Australië ontwikkelde onderwijsaanpak die overeenkomsten vertoont met TOL, vanwege de geboden *context*, *interactie* en *taalsteun*. Bij genredidactiek draait het om de manier waarop taal wordt gebruikt bij het behalen van een bepaald communicatief doel in een specifieke context (Gibbons, 2002, zoals genoemd in Kuiper, 2018). Studenten leren in opeenvolgende fases doel- en doelgroepgericht te schrijven aan de hand van vakspecifieke tekstsoorten. Het doel is dat studenten zich bewust worden van teksteigenschappen en het effect daarvan en dat zij dat bewustzijn later ook op andere tekstsoorten kunnen toepassen.

Uit de studie van Hoogeveen en Van Gelderen (2014) kwam naar voren dat leerlingen uit groep 8 die onderwijs kregen in specifieke genrekennis, meer relevante plaats- en tijdsaanduidingen in hun teksten opnamen en meer functionele revisies aanbrachten dan leerlingen die instructie kregen in algemene aspecten van communicatief schrijven.



In 2018 heeft Cindy Kuiper onderzoek gedaan naar het effect van genredidactiek in het hoger onderwijs (Kuiper, 2018). Kuipers onderzoek betreft een zogenaamd ontwerpgericht onderwijsonderzoek, waarin het proces en het effect van vakspecifieke genredidactiek zijn onderzocht. Effecten waren te zien in de schrijfvaardigheid van studenten, met name in een betere structuur van de tekst en een betere afstemming van de tekst op de lezer. Een ander effect was dat de vakdocenten gerichtere feedback leerden geven en steeds beter werden in het stellen van open vragen en in doorvragen.

Ook Gerald van Dijk heeft recentelijk ontwerpgericht onderwijsonderzoek gedaan. Hij onderzocht de manier waarop binnen het curriculum van bèta-technische lerarenopleidingen taalgerichte vaklessen kunnen worden vormgegeven en uitgevoerd met als doel de taalontwikkeling van studenten te stimuleren (Van Dijk, 2018). Van Dijk verzamelde data onder 8 lerarenopleiders en 23 studenten binnen een lerarenopleidingsinstituut voor bèta-technische studies. De effecten van de interventies monitorde hij aan de hand van interviews. Over het algemeen zorgden zijn interventies voor meer duidelijkheid: zowel studenten als docenten kregen meer inzicht in de verschillende tekstsoorten en de vaktaal die daarbij hoort. Vakdocenten realiseerden zich bijvoorbeeld dat ze niet altijd helder voor ogen hadden waarom ze studenten een bepaalde schrijftaak gaven en wat ze daarbij precies van studenten verwachtten.



2.4 Kortom

Op basis van de literatuur kan een aantal zaken worden vastgesteld. In de eerste plaats richten onderwijsinstellingen zich op dit moment nog veel op het startniveau van instromende studenten en besteden zij relatief weinig aandacht aan het toewerken naar een hoger uitstroomniveau. Hierin is een rol voor TOL weggelegd. Met TOL wordt dat hogere taalniveau een gedeelde verantwoordelijkheid, waarbij ook vakdocenten zich bewust zijn van het belang van een goede taalvaardigheid van studenten en van de bijdrage die zij kunnen leveren aan de ontwikkeling daarvan. Doordat de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten ook binnen vaklessen en binnen meer fases van de opleiding wordt gestimuleerd en ondersteund, dragen docenten het belang van een goede taalvaardigheid uit en wordt studenten continu de gelegenheid geboden hun taalvaardigheid te versterken.

In de literatuur zijn verschillende positieve effecten van TOL te vinden. De relevantie van de lesstof verhelderen door de lesstof in een context te plaatsen lijkt tot betere examenscores te leiden. Het geven van verschillende vormen van feedback op taalvaardigheid, een gesprek over die feedback en het faciliteren van peerfeedback geeft de studenten aanknopingspunten om hun taalvaardigheid te verbeteren en leidt tot kwalitatief betere teksten en strategische aanpassingen in het schrijfgedrag. Studenten aanmoedigen tot interactie, zowel met de docent als met medestudenten, nodigt uit hun gedachten onder woorden te brengen, waar ze taalvaardiger van worden. Bewust aandacht besteden aan nieuw vocabulaire zoals vaktaal en academisch taalgebruik heeft tot gevolg dat studenten die nieuwe woorden zelf leren gebruiken. Genredidactiek zorgt er tot slot voor dat studenten leren nadenken over het doel van hun tekst en over afstemming van hun taalgebruik op de lezer. Die vaardigheid kunnen zij vervolgens toepassen op andere tekstsoorten.

Hoewel er (nog) geen harde cijfers zijn om de effectiviteit van TOL aan te tonen, bevat een groot deel van de publicaties over TOL concrete voorbeelden van behaalde winst. Deze bewezen effectieve strategieën uit de literatuur onderbouwen de keuze om TOL te implementeren.

3 PRAKTIJKVERKENNING

Om naast de literatuurstudie ook *good practices* over (de implementatie van) TOL te kunnen verzamelen, zijn er gesprekken gevoerd met verschillende ervaringsdeskundigen: Joke Vrijders (Arteveldehogeschool), An de Moor (Odisee), Cindy Kuiper, Fleur Degeling-Keupink (Hogeschool Saxion), Gerald van Dijk, Maaïke Hajer (Hogeschool Utrecht), Marie-Anne Baert, Marjan Marchand (Hogeschool Gent), Ellis Wertenbroek (Hogeschool Rotterdam), Marike Kwakman (Hogeschool van Amsterdam), Tiba Bolle en Inge van Meelis (Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Amsterdam). Op basis van deze gesprekken geeft dit hoofdstuk een beeld van de inzet van TOL in het hoger onderwijs, wat de opbrengsten daarvan zijn, hoe TOL geïmplementeerd is en welke voorzieningen instellingen aanbieden ter ondersteuning van de taalvaardigheidsontwikkeling van hun studenten.

3.1 Brede focus

Wat in de eerste plaats opviel tijdens de praktijkverkenning, is dat TOL staat voor een bredere focus dan de naam wellicht doet vermoeden. Naast aandacht voor 'lesgeven' is er bijvoorbeeld aandacht voor taaltaken binnen het curriculum, doorlopende leerlijnen, afstemming van taaltaken op relevante beroepscompetenties en toets- en lesmateriaal. Bij genredidactiek is die brede focus min of meer geïntegreerd binnen één vak. Hieronder volgen voorbeelden van de brede focus waarbij niet alleen de lespraktijk maar ook het curriculum en het les- en toetsmateriaal worden aangepakt.

CURRICULUM

Een belangrijk onderdeel van de brede focus die zich richt op het verbeteren van taalvaardigheid, is het analyseren van het curriculum. Hierbij kijkt een opleiding naar de manier waarop de voor het werkveld benodigde taalvaardigheden in het curriculum zijn opgenomen en welke criteria ervoor gelden. Ook de vaardigheden die nodig zijn om de opleiding met succes te doorlopen worden meegenomen. Een dergelijke analyse brengt soms aan het licht dat vaardigheden die in de eindtermen van het curriculum zijn vastgelegd niet (voldoende) worden aangeleerd tijdens de opleiding of onvoldoende zijn toegelicht, omdat criteria onduidelijk zijn. Ook komt het voor dat vaardigheden worden gevraagd die voor het werkveld niet relevant zijn.

An de Moor vertelde dat er bij Odisee onderzoek is gedaan naar alle talige producten die studenten aan moeten leveren voor hun opleiding en stage. Men heeft met elkaar nagedacht over wat de kaders voor zulke producten moeten zijn en wie daar instructie over geeft (in de praktijk deed niemand dit, ervan uitgaande dat een collega het wel deed). Uit dit onderzoek kwam naar voren dat sommige studenten tijdens hun opleiding rond de zeventig reflectieverslagen moesten inleveren, terwijl dat een teksttype is dat in het beroep niet voorkomt. Inmiddels heeft de hogeschool geëxpliciteerd wat studenten precies moeten kunnen en is er bepaald wie wat behandelt, waardoor de studiebelasting voor studenten kon afnemen.

An de Moor wees in dit verband op een onderzoek van Jeroen Lievens van de KU Leuven. Lievens liet eerstejaarsstudenten een opdracht uitvoeren waarvoor zij moesten onderzoeken hoeveel en welke communicatietaken de ingenieurs in het werkveld uitvoeren. Uit dat onderzoek bleek dat 80% van het werk van ingenieurs uit communicatieve taken bestaat en dat het daarom zinvol is om aankomende ingenieurs hierin goed te scholen. Voordat een opleiding bepaalt op wat voor manier taalvaardigheid tijdens de opleiding aan bod komt, is het dus van belang om samen vast te stellen wat taalvaardigheid precies inhoudt en welke taalvaardigheden er voor het beroep nodig zijn.

In de pilots die Maaïke Hajer met haar collega's van de Hogeschool Utrecht ontwikkelde, werden de talige competenties van beroeps-competenties expliciet gemaakt. Hun ervaring was namelijk dat hierover vaak zoveel onduidelijkheid was, dat studenten er niet op beoordeeld konden worden. Zij gaven aan wat ze precies van studenten verwachtten en maakten duidelijk waarom ze wel of niet tevreden waren over (bijvoorbeeld) teksten. Die explicitering werkte goed en leverde beter onderwijs en betere tekstproducten op. Ook is het volgens Maaïke Hajer belangrijk om als opleiding kritisch te kijken naar de inzet van talige opdrachten en naar de vakspecifieke eisen van die opdrachten. Ter illustratie van dat laatste punt noemde zij het voorbeeld van een mondhygiënist, voor wie het belangrijker is om een goede toon aan te slaan om zijn patiënten tot ander gedrag aan te zetten, dan om zijn boodschap te onderbouwen.

Aan de Hogeschool Gent werken Marie-Anne Baert en Marjan Marchand binnen de opleiding Bedrijfsmanagement vanuit de vakgroep Talen van de Faculteit Bedrijf en Organisatie met een doorlopende leerlijn communicatieve vaardigheden. In die leerlijn is er sprake van afnemende begeleiding in combinatie met een toenemende complexiteit van opdrachten: van het herhalen van basale kennis naar het aanleren van verschillende tekstsoorten, vandaar naar authentieke, complexere projecten, naar het stagewerk en tot slot het afstudeerwerk. De metafoor die Bedrijfsmanagement voor deze leerlijn gebruikt, is die van de opleiding tot piloot: van kennismaking met de cockpit, via vluchtsimulaties en co-pilotering tot zelfstandig als eerste piloot vliegen. De keuze van de talige opdrachten stemt de opleiding af met een zogenaamde 'resonantiecommissie': vertegenwoordigers uit het werkveld.

De Hogeschool Rotterdam ten slotte kijkt niet alleen naar doorlopende leerlijnen binnen de eigen opleidingen, maar initieert en participeert regionaal activiteiten voor het verbeteren van de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het hbo en van het mbo op het hbo. Voor de aansluiting mbo-hbo bestaat er een overlegorgaan met als doel de talige aansluiting te verbeteren. Voor de aansluiting vo-hbo bestaat er platform voor alle vo-scholen en hogescholen in de regio Rotterdam waarbinnen taal en communicatie een van de drie hoofdthema's is. Vanuit dit platform worden er uiteenlopende projecten uitgevoerd die bijdragen aan het verbeteren van de doorlopende leerlijnen voor taalvaardigheid.

TOETS- EN LESMATERIAAL

Aan de Hogeschool van Amsterdam helpt een taalteam van de dienst Studentenzaken opleidingen met het verbeteren van de taalvaardigheid van studenten. Marike Kwakman, die deel uitmaakt van dat taalteam, vertelde dat zij niet alleen ondersteunen bij de implementatie van de taalontwikkende didactiek, maar dat ook het curriculum en het les- en toetsmateriaal van opleidingen tegen het licht worden gehouden. Zo analyseren opleidingen in samenwerking met het taalteam hoe de talige competenties die studenten moeten verwerven, worden getoetst. Voor het lesmateriaal heeft het taalteam een **checklist** opgesteld **waarmee docenten hun handleidingen en opdrachtomschrijvingen kunnen screenen** op (talige) afstemming op de student. Vragen die daarbij aan bod komen zijn bijvoorbeeld: wat gaat de student leren, waarom gaat hij dat leren en hoe is de beoordeling ingericht? Als de antwoorden op die vragen helder geformuleerd zijn, geeft dat studenten context. Bovendien kan duidelijk lesmateriaal als voorbeeld van een goede tekst dienen. Ook bevat de checklist handvatten voor het opnemen van talige doelen in studiemateriaal. Deze brede focus voor taalvaardigheid wordt bij De Hogeschool van Amsterdam 'taalontwikkend onderwijs' genoemd.

In de gesprekken die tijdens de praktijkverkenning zijn gevoerd, is ook het summatief toetsen van talige competenties bij aanvang van de opleiding ter sprake gekomen. Hierbij werd duidelijk dat instellingen die kiezen voor TOL doorgaans afstappen van summatieve taaltoetsing in de propedeutische fase. De reden hiervoor is dat het lage slagingspercentage een negatieve impact kan hebben op de motivatie van studenten om aan hun taalvaardigheid te werken. Taalzwakke studenten worden afgerekend op hun lage instroomniveau in plaats van dat zij zich uitgenodigd voelen tot ontwikkeling. **Formatieve toetsing** heeft daarom de voorkeur: studenten leren daar meer van en krijgen de kans zichzelf te verbeteren.

GENREDIDACTIEK

Zoals gezegd vertoont genredidactiek veel overeenkomsten met TOL. Bij genredidactiek is de brede focus geïntegreerd binnen één vak. Binnen dat vak worden vakspecifieke talige beroepscompetenties aan de hand van een tekstgenre gefaseerd aangeleerd. In het kader van deze verkenning is gesproken met Cindy Kuiper en Gerald van Dijk.

Cindy Kuiper trainde vakdocenten in vakspecifieke schrijfinterventies aan de Hospitality Business School van Hogeschool Saxion, waarbij zij hun lessen bijwoonde, opnam en nabesprak. **Vakdocenten** kregen een **training in doorvragen bij de gesprekken met studenten over hun teksten**: 'Wat is een offerte eigenlijk? Wanneer is het tijd om een offerte aan te vragen? Waarom vind je dit een goede offerte?' Door deze vragen leerden studenten na te denken over het effect van teksteigenschappen op de lezer en op het bereiken van het beoogde **tekstdoel**.

Gerald van Dijk heeft aan de Hogeschool Utrecht experimenteel onderzoek gedaan naar de effecten van genredidactiek. Hij adviseert docenten om bij het bespreken van talige producten goede voorbeelden te geven en expliciet aan te geven wat zij daar goed aan vinden, zodat studenten dit kunnen toepassen in

hun eigen producten. Van Dijk ontwikkelde enkele **hulpmiddelen** (Van Dijk, 2018) **die docenten kunnen gebruiken bij het expliciteren van hetgeen zij goed vinden aan een talig product en welke talige ondersteuning studenten mogelijk nodig hebben**. Hiervoor hanteerde hij, net als Cindy Kuiper, een aanpak gericht op functionele taalvaardigheid, waarin de situatie/context, de relatie tussen schrijver en lezer, en de gekozen communicatievorm een rol speelden. Aan de hand van concrete voorbeelden werd toegelicht waarom een bepaalde wijze van uitdrukken, een bepaalde tekstopbouw, een bepaalde toon, een bepaalde verbinding tussen een plaatje en tekst et cetera functioneel was in een bepaalde situatie. Na de deconstructie van goede voorbeeldteksten schreven de studenten eerst samen eenzelfde tekstsoort en vervolgens zelfstandig. In die zin was er dus sprake van een leerlijn.

3.2 Opbrengsten

Uit de literatuurstudie bleek al dat onderzoek naar de effecten van grote interventies zoals de implementatie van TOL een behoorlijke uitdaging is. Opleidingen of onderwijsinstellingen evalueren de effecten van (de implementatie van) TOL echter wel. Soms kijken zij naar studieresultaten en tekstkwaliteit, maar ook naar het welbevinden van docenten en studenten. In de gesprekken kwam meermaals naar voren dat opleidingen belang hechten aan het monitoren van de effecten en dat de resultaten van de evaluaties niet alleen voor de eigen opleiding of instelling waardevol zijn, maar dat ook andere hogeronderwijsinstellingen daar profijt van kunnen hebben.

De resultaten van de interventies rond taalvaardigheid bij Hogeschool Saxion zijn veelbelovend en de vakdocenten zijn enthousiast. Het effect van de interventies is bij de Hospitality Business School gemeten door *pre-* en *posttests* te gebruiken. Er was een duidelijke vooruitgang te zien, met name in de afstemming van het taalgebruik op de lezer en op de structuur van de teksten. Door het succes van de training komen er nu ook aanvragen vanuit andere opleidingen binnen. Vakdocenten voelen zich een betere docent en zijn zich meer bewust van de eigenschappen van de teksten die ze behandelen tijdens hun lessen. Ze geven aan dat ze betere, concretere feedback kunnen geven. Ook waren docenten tevredener over de kwaliteit van de teksten die geschreven werden na de interventie. Studenten legden bijvoorbeeld het verband tussen verschillende soorten teksten. Dat was een duidelijk verschil met groepen studenten die geen interventie kregen. Studenten vonden het vaak een fijne werkwijze: sommigen vroegen waarom ze voor andere vakken het door de docent gehanteerde model (Kuiper, 2018) niet ook gebruikten.

Van Dijk monitorde de effecten van zijn interventies met behulp van interviews (Van Dijk, 2018). Daaruit bleek dat zijn interventies over het algemeen zorgden voor meer duidelijkheid: zowel studenten als docenten kregen meer inzicht in de verschillende tekstgenres en de vaktaal die daarbij hoort. Vakdocenten realiseerden zich bijvoorbeeld dat ze niet altijd helder voor ogen hadden waarom ze studenten een bepaalde schrijftaak gaven en wat ze daarbij precies van studenten verwachtten. Zo bleek een verslag dat oorspronkelijk onderdeel was van het curriculum een te vage opdracht te zijn. Naar aanleiding van de gesprekken met Van Dijk

vormde de opleiding het om tot een **dossier met drie concrete schrijfproducten uit de beroepspraktijk**.

Arteveldehogeschool onderzocht de effectiviteit van TOL door de resultaten van studenten met een taalontwikkende vakdocent te vergelijken met die van studenten zonder zo'n docent. Daarnaast vergeleek zij de resultaten van de studenten met de taalontwikkende docent met hun eerdere resultaten bij dezelfde docent toen hij nog geen gebruikmaakte van taalontwikkende didactiek. Conclusie: de groep met de taalontwikkende docent had betere studieresultaten dan de controlegroep.

Dat studenten bij aanvang van het hoger onderwijs niet altijd de relevantie van een goede taalvaardigheid zien, blijkt uit de monitoring hiervan aan de Hogeschool Gent. Pas in het tweede jaar van hun opleiding, als de opdrachten complexer worden en een grotere taalvaardigheid vragen, begrijpen studenten waarom de aandacht voor taal in het eerste jaar zo belangrijk was. De ervaring van docenten is dat met de introductie van een doorlopende leerlijn voor taalvaardigheidsontwikkeling die taalvaardigheid echt verbeterde en ook de resonantievergaderingen toonden zich tevreden.

3.3 Implementatie

De implementatie van TOL gebeurt op verschillende manieren: soms hogeschoolbreed, soms per opleiding. TOL is vaak onderdeel van de algehele professionalisering van een opleiding, de docenten en het onderwijs. Gemene deler in de praktijkverkenning was de nadruk die de gesprekspartners legden op support van het management. De implementatie van TOL valt of staat duidelijk met de uitgesproken motivatie en facilitering ervan door het management. Dit laat onverlet dat een individuele docent zich ook zelf kan verdiepen in de taalontwikkende didactiek en die kan toepassen in zijn lessen.

Uit de praktijkverkenning kwam naar voren dat als een instelling, opleiding of team docenten inzet op taalvaardigheidsontwikkeling van studenten, er een aantal zaken van belang is. **Stap één is het begrip taalvaardigheid definiëren voor alle betrokkenen. Doe je dat niet, dan kan de aandacht voor taalvaardigheid het onderspit delven**, aldus Marie-Anne Baert van de Hogeschool Gent. Als er onder docenten misvattingen leven over taalvaardigheid of als hun opvattingen daarover beperkt zijn, dan beïnvloedt dat hun overtuiging van het belang van die taalvaardigheid. Waar docenten met een 'enge' opvatting vaak alléén spelling en grammatica voor ogen hebben, gaat het bij taalvaardigheid over veel meer dan dat, zoals selectie en ordening van informatie, en stijl en woordenschat.



Volgens Tiba Bolle en Inge van Meelis van het ITTA is het belangrijk dat je **bij het definiëren van taalvaardigheid de regie geeft aan het docententeam. Voor stimuleren van eigenaarschap is het goed dat docenten een eigen referentiekader creëren en dat dit niet de verantwoordelijkheid van een beleidsmedewerker is.** Bij het verbeteren van de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten gaat het dus eerst om het wat, daarna pas om het hoe.

Niet alleen docenten moeten een gezamenlijk referentiekader hebben als het gaat om taalvaardigheid. Ook studenten moeten dat delen. Tiba Bolle en Inge van Meelis adviseren mbo's daarom om een zogenaamde '**verlengde intake**' af te nemen bij startende studenten. Hieronder verstaan zij dat aanstaande mbo-studenten uitleg krijgen over welke taalvaardigheden het mbo van hen verwacht. Op het hbo zou een dergelijk gedeeld referentiekader studenten een beeld kunnen geven van hun eigen taalvaardigheidsniveau in verhouding tot het niveau dat zij verondersteld worden te hebben bij aanvang van hun hbo-opleiding.

Als voorbeelden van de (organisatie van de) implementatie van TOL kunnen Odisee, Arteveldehogeschool, Hogeschool Saxion en Hogeschool van Amsterdam genoemd worden. Zo heeft Odisee een vijfjarenplan opgesteld onder de koepel van de professionaliseringsdienst. Men richt zich in dit plan niet alleen op TOL, maar ook bijvoorbeeld op het vergroten van de motivatie van studenten voor taalvaardigheidsontwikkeling en op diversiteit. Vanuit de opleiding verzorgt een zogenaamd 'ankerpersoon' het aanbod en houdt daarbij contact met de professionaliseringsdienst. In dit traject geeft de ankerpersoon onder andere een workshop TOL. Samen denkt men na over het curriculum. Nieuwe docenten volgen een traject van drie dagen waarin ze verschillende workshops krijgen, onder andere workshops diversiteit, *internationalisation at home* en taalontwikkelen lesgeven.

Bij de implementatie van TOL aan Arteveldehogeschool organiseert de taalbeleidscoördinator van het talencentrum een opstartmoment waarbij alle betrokkenen geïnformeerd worden over TOL, vertelde Joke Vrijders. Vervolgens mogen docenten die met TOL aan de slag willen zich melden. Zij krijgen dan een uitgebreidere instructie, zowel theoretisch als via filmpjes die Arteveldehogeschool zelf ontwikkelde in samenwerking met HUB-KAHO (nu Odisee) (Bonne, De Moor & Vrijders, 2014). Daarnaast volgen er vier tot vijf keer per semester lesbezoeken. Op een later moment vindt een intervisie plaats met dit opstartgroepje, waarin elke docent een casus aandraagt. Tot slot is er een afsluitmoment met de volledige opleiding, waarbij de vrijwilligers hun ervaringen delen. Op dat moment zijn de vrijwilligers als het ware de 'ambassadeurs' van TOL en 'verspreiden zij de boodschap' van het talencentrum. Tijdens het afsluitmoment kunnen nieuwe vrijwilligers zich melden, die de instructie op hun beurt krijgen van de nieuwe ambassadeurs. Op deze manier is de cirkel rond: er is een top-down-aanbod en een bottom-up-implementatie. Bij Arteveldehogeschool heeft iedere opleiding een eigen taalcoach die de implementatie van TOL ondersteunt. Deze coaches komen drie à vier keer per jaar bij elkaar om ervaringen uit te wisselen. Het doel is om in de periode 2015-2020 van iedere docent een

taalontwikkende docent te maken, wat betekent dat iedere docent getraind is in de aanpak.

Hogeschool Saxion heeft hogeschoolbreed een kader voor taalbeleid geformuleerd dat inhoudt dat de taalontwikkeling wordt geïntegreerd in het gehele onderwijs: voor alle studenten en als een gedeelde verantwoordelijkheid van alle docenten. Binnen dit kader formuleren de academies van de hogeschool eigen taalbeleid. Aan de brede focus van TOL (didactiek, curriculum en toetsing) is ook 'kwaliteit en organisatie' van de taalontwikkeling toegevoegd. Voor de implementatie is per opleiding een taalcoördinator benoemd die afstemt met het taalteam van het studiesuccescentrum en de kennisdeling tussen academisch en opleidingen wordt centraal gefaciliteerd. Het studiesuccescentrum biedt uiteenlopende activiteiten aan die bijdragen aan de implementatie van het taalbeleid, waaronder TOL-trainingen aan docenten(teams) en advisering over het beoordelen en toetsen van taalvaardigheid.

Naast Odisee, Arteveldehogeschool en Hogeschool Saxion is ook de ervaring met de implementatie van het taalontwikkende onderwijs van de Hogeschool van Amsterdam leerzaam. Marike Kwakman vertelde dat het taalteam van de dienst Studentenzaken in een continu proces actief is op alle niveaus binnen de organisatie: zowel op de werkvloer als op strategisch niveau. Daarbij komt het genereren van draagvlak voor taalvaardigheidsontwikkeling vooral neer op veel praten. De Hogeschool van Amsterdam ontwikkelt momenteel een **competentieprofiel voor de taalontwikkende docent** dat in 2019 voor het hoger onderwijs beschikbaar komt. In dit profiel worden gedragsindicatoren voor een taalontwikkende docent beschreven.

Genoemde hogescholen hebben al veel materiaal ontwikkeld ter ondersteuning van de implementatie van TOL en dit materiaal is veelal ook voor andere onderwijsinstellingen bruikbaar. Zo heeft Arteveldehogeschool in samenwerking met HUB-KAHO (nu Odisee) een leidraad voor TOL ontwikkeld en is er vanuit het platform aansluiting vo-hbo Rotterdam onlangs een website rond TOL gelanceerd: 'TOL-zine'. Ook zijn er allerhande praktische richtlijnen en checklists opgesteld waarmee docenten aan de slag kunnen bij het ontwikkelen of screenen van hun eigen les- en toetsmateriaal. Rond TOL zijn er bovendien regelmatig bijeenkomsten voor het uitwisselen van kennis en ervaringen, waarmee taalcoördinatoren zich kunnen blijven ontwikkelen.

Tot slot: is het bij de implementatie van TOL nodig de eigen taalvaardigheid van docenten te verbeteren? Volgens Tiba Bolle en Inge van Meelis (ITTA) niet, want vakdocenten 'komen er wel uit' voor wat betreft de hogere-orde-aspecten van taalvaardigheid (bijvoorbeeld structuur en stijl). Wel is het belangrijk hun taalbewustzijn te vergroten. Een training 'Feedback geven op schrijfproducten' bijvoorbeeld kan docenten aan het denken zetten over hun eigen taalgebruik, waardoor zij zich hier bewuster van zijn. Om de docenten te laten reflecteren op taalvaardigheid, heeft Odisee een **kijkwijzer** ontwikkeld **waarmee docenten hun talige producten kunnen beoordelen**. Daarnaast biedt men crashcourses en feedbacktrainingen aan voor docenten.

3.4 Aanbod naast TOL

Het hoger onderwijs kiest niet alleen voor TOL in een brede focus op taalvaardigheidsontwikkeling. Uit de praktijkverkenning blijkt dat instellingen ook een scala aan (extracurriculaire) activiteiten bieden die bijdragen aan de ondersteuning en bevordering van de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten. Zo verzorgt Arteveldehogeschool wekelijkse *writing clinics voor studenten* in de mediatheek en eenmalige *workshops over handige online tools* (de Schrijfhulp, Hogeschooltaal, enzovoorts). Odisee heeft een *Taalatelier* (een soort Schrijfcentrum) met een werkruimte voor studenten en een spreekuur. Hogeschool Saxion heeft een Studiesuccescentrum met taalworkshops, een schrijfatelier en een online taalleeromgeving. De Hogeschool Utrecht maakt studenten die van het mbo komen bij aanvang bewust van hun taalniveau en het belang van het ontwikkelen van hun taalvaardigheid. Ook is er een digitaal taaloket waar studenten doorverwezen kunnen worden naar taalcursussen. Per faculteit wordt het loket gevuld met opleidingsspecifieke materialen. De Hogeschool van Amsterdam biedt een *website* ('de Taalwinkel'), een *MOOC schrijfvaardigheid* en *per opleiding een taaloket* en een taalspreekuur. Bij een deel van de instellingen die voor dit onderzoek zijn bezocht, bestaat er bovendien een (extracurriculair) remediërsaanbod voor studenten die extra ondersteuning nodig hebben, bijvoorbeeld omdat het Nederlands niet hun moedertaal is of omdat ze dyslexie hebben.

Naast het hierboven omschreven aanbod dat de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten ondersteunt, zijn er nog de 'reguliere' lessen Nederlands of communicatieve vaardigheden die onderdeel zijn van het curriculum van een opleiding. In deze lessen leren studenten academische vaardigheden, zoals rapporteren, argumenteren, presenteren of specifieke, opleidingsgerelateerde taalvaardigheden, zoals gesprekstechnieken of redigeren. Deze vakken komen met TOL niet te vervallen. Tiba Bolle en Inge van Meelis (ITTA) spreken in relatie tot deze reguliere lessen over 'communicerende vaten': hoe meer aandacht er wordt besteed aan taalontwikkeling in het vakonderwijs, hoe groter de opbrengsten, hoe minder de reguliere lessen Nederlands onder druk komen te staan door taalvaardigheidsproblematiek en hoe minder remediëring er nodig is. Het is van belang dat de drie onderdelen (taalontwikkeling in het vakonderwijs, regulier 'taalonderwijs' en een remediërend aanbod) niet als aparte eilandjes in een school functioneren: de communicatie en overdracht tussen de verschillende 'vaten' zijn essentieel.

3.5 Kortom

De praktijkverkenning heeft laten zien hoe TOL bij verschillende instellingen voor hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen wordt ingezet om de taalvaardigheidsontwikkeling van de studenten te bevorderen. Veelal kiezen instellingen voor een brede focus waarbij er naast de implementatie van een taalontwikkende didactiek aandacht is voor het analyseren van curricula en het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen voor taal die gericht zijn op het gewenste uitstroomniveau. Soms behoort ook het doorlichten van het les- en toetsmateriaal tot de brede focus, waarbij onder andere docenten aan de hand van checklists nagaan hoe het lesmateriaal of de toetsvorm bijdraagt aan de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten. Instellingen die TOL implementeren geven veelal de voorkeur aan formatieve toetsing boven summatieve toetsing van taalvaardigheid.

Een vorm van TOL waarmee in de praktijk geëxperimenteerd is, is genredidactiek. Bij genredidactiek worden taaldoelen en vakdoelen gecombineerd. Genredidactiek biedt studenten inzicht in vakspecifieke tekstsoorten en de afstemming daarvan op doel en doelgroep. De aanpak vertoont veel overeenkomsten met TOL, vanwege de relatie met de pijlers context, interactie en taalsteun.

Bij de implementatie van TOL is het belangrijk dat vakdocenten met elkaar expliciteren wat zij verstaan onder 'taalvaardigheid' en moeten studenten en docenten een gemeenschappelijk referentiekader voor taalvaardigheid hebben. Daarnaast is het essentieel voor het welslagen van de implementatie dat er vanuit het management draagvlak is voor TOL en dat de implementatie met tijd en middelen wordt gefaciliteerd. Het lijkt raadzaam om TOL niet op te leggen aan docenten, maar het als een mogelijke aanpak aan te bieden. Een TOL-training kan onderdeel zijn van het professionaliseringstraject van een docent. Ervaren TOL-docenten kunnen als ambassadeurs voor deze aanpak fungeren.

Het effect van TOL wordt op uiteenlopende manieren gemeten en de resultaten zijn op verschillende vlakken positief te noemen. Hoewel de effectmeting uitdagend blijkt, is het wenselijk om TOL binnen het hoger onderwijs zo veel als mogelijk te (blijven) evalueren en de uitkomsten van die evaluaties met elkaar te delen.

Bij de meeste instellingen is er naast TOL een aanbod van (extracurriculaire) activiteiten die gericht zijn op taalvaardigheidsontwikkeling, waaronder remediërend onderwijs, ondersteuning voor dyslectische studenten, digitale faciliteiten, schrijfworkshops, taaloketten en schrijfcentra.



4 BEHOEFTEPEILING

Om de vraag te kunnen beantwoorden wat studenten en docenten nodig hebben om de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten te verbeteren, is op De HHs gepeild wat er onder studenten en docenten leeft rond taalvaardigheid. Hiervoor zijn 1.021 studenten en 110 docenten online bevraagd en 18 studenten en 20 docenten geïnterviewd. De gehanteerde vragenlijsten zijn in dit rapport opgenomen als bijlage 1.

Omwille van de leesbaarheid is de verantwoording bij de behoeftepeiling in bijlage 2 geplaatst. In het vervolg van dit hoofdstuk wordt een overzicht van de resultaten van de verschillende deelonderzoeken gepresenteerd, gevolgd door de beantwoording van de vraag wat studenten en docenten aangeven nodig te hebben voor taalvaardigheidontwikkeling. Dit antwoord wordt in hoofdstuk 5 van het rapport in verband gebracht met de inzichten die het literatuuronderzoek en de praktijkstudie hebben opgeleverd.

4.1 Resultaten onderzoek studenten

Deze paragraaf behandelt de resultaten die het onderzoek onder studenten heeft opgeleverd. Eerst wordt beschreven wat volgens studenten de huidige stand van zaken is wat betreft ondersteuning van taalvaardigheidsontwikkeling en vervolgens wordt beschreven waar studenten naast het bestaande aanbod behoefte aan hebben.

STAND VAN ZAKEN

De 'stand van zaken' geeft weer welk belang studenten hechten aan een goede taalvaardigheid, hoe studenten hun eigen taalvaardigheidsniveau inschatten, wie zij verantwoordelijk achten voor hun taalvaardigheidsontwikkeling en welke ondersteuning zij van hun opleiding ervaren.

BELANG GOEDE TAALVAARDIGHEID

Als studenten in de interviews om een toelichting van het begrip 'taalvaardigheid' wordt gevraagd, spitsen de meeste antwoorden zich toe op de deelcompetentie 'schrijfvaardigheid'. Tijdens de interviews geven studenten aan dat zij vooral 'professioneel taalgebruik' en het gebruik van vaktaal belangrijk vinden. De focus op schrijfvaardigheid blijkt ook uit de toelichtingen in de online enquête; die hebben overwegend betrekking op schrijfvaardigheid en dan met name op taalverzorging (spelling en grammatica) en niet zozeer op bijvoorbeeld lees- of luistervaardigheid. Een groot deel van de geïnterviewde studenten noemt daarnaast dat een goede taalvaardigheid noodzakelijk is om de studiestof te kunnen verwerken of om tentamenvragen te kunnen beantwoorden.

“ Ik heb veel moeite met het begrijpen van moeilijke woorden, zoals jargon. Ik kan daardoor soms de lesstof niet goed begrijpen. Praktijkvoorbeelden helpen goed. ”

“ Ik vind taalvaardigheid belangrijk om succesvol te kunnen studeren, omdat je de leerstof en de opgaven dan beter begrijpt. ”

89% van de studenten geeft aan dat een goede taalvaardigheid van belang is om succesvol te kunnen studeren. Op basis van de antwoorden op verschillende vragen valt op te merken dat studenten enerzijds aangeven dat taalvaardigheid van groot belang is voor hun studievoortgang en anderzijds dat belang niet altijd relateren aan eisen die de opleiding aan hun taalvaardigheid stelt. **Studenten vinden het soms moeilijk om te concretiseren waarom taalvaardigheid precies belangrijk is voor studiesucces, doordat er binnen hun opleiding geen talige criteria of doelen zijn gekoppeld aan studieopdrachten. Studenten kunnen daardoor geen goede inschatting maken van hun eigen taalvaardigheidsniveau. Dat demotiveert hen soms om aan hun taalvaardigheidsontwikkeling te werken. Wel geven de meeste respondenten aan dat taal in het eerste leerjaar is opgenomen, al dan niet in de vorm van een taaltoets. Na de propedeuse is de aandacht voor taal echter vaak minder expliciet en daarmee ervaren sommige studenten taalvaardigheid als minder belangrijk.**

TAALVAARDIGHEIDSNIVEAU STUDENTEN

In de enquête en de interviews zijn verschillende vragen gesteld om in kaart te kunnen brengen waar of wanneer studenten op het hbo problemen met hun taalvaardigheid ervaren. Er is gevraagd naar de aansluiting tussen de vooropleiding en hbo-opleiding en naar de mate waarin studenten zich taalvaardig genoeg voelen om zonder problemen colleges te kunnen volgen (luistervaardigheid), deel te kunnen nemen aan gesprekken over het vakgebied (spreekvaardigheid en gesprekken voeren), schrijfopdrachten tot een goed einde te kunnen brengen (schrijfvaardigheid) en studiemateriaal te kunnen begrijpen (leesvaardigheid).

73% van de studenten geeft aan dat de vooropleiding voldoende heeft voorbereid op de taalvaardigheid die nodig is op het hbo. Er is een duidelijk verschil tussen mbo-studenten enerzijds en havisten en vwo'ers anderzijds: 44% van de mbo'ers geeft aan voldoende voorbereid te zijn tegenover 83% van de havo-studenten en 89% van de vwo-studenten. De vooropleiding lijkt van invloed te zijn op de taalvaardigheid die nodig is om zonder problemen colleges te kunnen volgen (mbo 75%, havo 91% en vwo 93%), zonder problemen deel te kunnen nemen aan gesprekken over het vakgebied (mbo 81%, havo 91% en vwo 96%), schrijfopdrachten tot een goed einde te kunnen brengen (mbo 65%, havo 81% en vwo 92%) en om studiemateriaal zonder al te veel moeite te kunnen begrijpen (mbo 77%, havo 88% en vwo 93%). De verschillen tussen de vooropleidingen komen ook naar voren in de interviews waarin werd aangegeven dat havisten bij schrijfopdrachten beter beslagen ten ijs komen dan mbo'ers. Aan de andere kant wordt opgemerkt dat **mbo'ers vaak al meer vaktaal beheersen.**

Als struikelblokken in de overgang naar het hbo noemen studenten woordenschat en onduidelijkheid over welke taalvaardigheid op het hbo van hen wordt verwacht. Wat de woordenschat betreft, blijkt dat de lesstof voor sommige studenten minder toegankelijk is als er veel vaktaal wordt gebruikt. Ook algemene woorden en academische begrippen spelen een rol bij de mate waarin studenten kunnen meekomen. Naast een ontoereikende woordenschat ervaren studenten onzekerheid over het vereiste of benodigde taalvaardigheidsniveau. Studenten geven aan dat het niet altijd duidelijk is aan welke eisen een studieopdracht moet voldoen. Eén student benoemt dat hij voor het maken van rapportages een voorbeeld neemt aan andere studenten, omdat docenten daarvoor geen standaard neerzetten. Wel geven sommige studenten aan dat er eisen worden gesteld aan het maximale aantal fouten dat in een bepaalde hoeveelheid tekst gemaakt mag worden, maar daarbij is het lang niet altijd duidelijk om wat voor fouten het gaat.

“ Het begrijpen, lezen en spreken van de taal gaat moeiteloos. Alleen bevatten mijn verslagen nogal veel taalfouten. ”

Het merendeel van de studenten geeft aan geen grote problemen te ervaren met het kunnen volgen van colleges (88%), het kunnen deelnemen aan gesprekken over onderwerpen die het vakgebied betreffen (88%), het tot een goed einde kunnen brengen van schrijfoopdrachten (76%) en het kunnen begrijpen van studiemateriaal (85%). De problemen met schrijfoopdrachten worden deels opgelost door inzet van derden, zoals familie of kennissen. Bij groepsopdrachten wordt het werk soms zodanig verdeeld dat de sterke schrijvers het meeste schrijfwerk doen. Dit zorgt soms voor irritatie als de studenten met een goede taalvaardigheid veel werk hebben aan het verbeteren van het werk van hun groepsleden.

Wanneer de percentages worden vergeleken van studenten die het Nederlands als moedertaal hebben (NED-studenten) en studenten die een andere moedertaal hebben (AND-studenten), dan vallen verschillen op. Zo geeft 68% van de AND-studenten aan zonder problemen colleges te kunnen volgen tegenover 92% van NED-studenten. Deze verschillen zijn er ook voor het deelnemen aan gesprekken (66% versus 91%), het kunnen voltooien van schrijfoopdrachten (54% versus 81%) en het begrijpen van studiemateriaal (71% versus 88%).

In de enquête heeft 2% van de respondenten aangegeven dyslectisch te zijn (van de overige respondenten is het percentage dat dyslectisch is niet bekend). De resultaten van deze groep is vergeleken met de gemiddelde score per stelling. Hieruit blijkt dat studenten met dyslexie alle stellingen 'lager' waarderen dan het gemiddelde: zonder problemen colleges kunnen volgen (72% versus 88%), deel kunnen nemen aan gesprekken over het vakgebied (72% versus 88%), schrijfoopdrachten kunnen voltooien (28% versus 77%) en studiemateriaal kunnen begrijpen (61% versus 85%). Deze groep geeft ten opzichte van het gemiddelde vaker aan behoefte te hebben aan meer ondersteuning: 62% versus 37%.

Tijdens de interviews is enigszins besproken in hoeverre de taalvaardigheid van studenten aansluit op de vereisten van het werkveld, maar niet alle geïnterviewden spraken daarbij uit eigen ervaring. Kort samengevat kwam enerzijds naar voren dat de taaleisen tijdens stages soms lager liggen dan wat de opleiding vraagt en anderzijds dat de taalvaardigheid ontoereikend is. In dit verband werd ook een keer opgemerkt dat er alumni zijn die geen baan kunnen vinden vanwege hun slechte taalvaardigheid.

VERANTWOORDELIJKHEID

Op de vraag wie volgens studenten verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid, geven de meeste geïnterviewde studenten aan dat de verantwoordelijkheid bij de student zelf ligt. De vraag bevat achteraf gezien ambiguïteit: wordt gevraagd naar wie in de praktijk verantwoordelijk is of naar wie verantwoordelijk zou moeten zijn? In ieder geval geven studenten ook aan dat zij van de opleiding een ondersteunende rol verwachten en dat die ondersteuning wordt gemist. Ook zijn er studenten die vinden dat de verantwoordelijkheid volledig bij de opleiding ligt. Hoewel de studenten regelmatig aangeven dat zij de verantwoordelijkheid voor hun taalontwikkeling vooral bij zichzelf leggen, dragen studenten uiteenlopende ideeën aan voor de manier waarop de opleiding hun taalvaardigheidsontwikkeling kan bevorderen.

“ De opleiding moet studenten zodanig opleiden dat zij geschikt zijn voor de werkvloer. Is onze taalvaardigheid niet goed? Dan heeft de opleiding ons daarin niet goed opgeleid. Een opleiding doet een belofte aan bedrijven: na de bachelor voldoen onze studenten aan deze competenties. ”

HUDIGE ONDERSTEUNING

Deze paragraaf geeft een beeld van de ondersteuning die studenten momenteel ervaren bij de ontwikkeling van hun taalvaardigheid. De behoeftepeiling beoogt geen overzicht te geven van het aanbod, maar belicht de reacties van studenten op vragen naar het ontvangen van feedback op taalvaardigheid, de voorbeeldfunctie van de docent en de bereikbaarheid van ondersteunend taalonderwijs. Tot slot is in de interviews gevraagd naar wat studenten zelf doen om hun taalvaardigheid te ontwikkelen.

“Als je voor jezelf ontwikkelpunten op het gebied van taalvaardigheid hebt geformuleerd, is er beperkt ruimte om je binnen de opleiding te kunnen ontwikkelen. Als je de toets Nederlands hebt behaald, is er weinig ruimte.”

Studenten geven aan het ontvangen en het geven van feedback nuttig te vinden voor hun taalvaardigheidsontwikkeling. Uit de interviews blijkt dat de feedback die zij van docenten op hun taalvaardigheid ontvangen, vrijwel uitsluitend betrekking heeft op schrijfaardigheid en dan in het bijzonder op taalverzorging. Feedback heeft veelal de vorm van het aanstrepen van fouten of het opmerken dat de tekst (te) veel taalfouten bevat. In de enquête geeft 36% van de studenten aan dat de feedback die ze ontvangen ontwikkelingsgericht is.

Vrijwel alle geïnterviewde studenten benoemen dat het belangrijk is dat docenten het goede voorbeeld geven, hoewel het per student verschilt of dat voorbeeldgedrag ook motiveert om zelf met taalvaardigheid aan de slag te gaan. Sommige studenten spiegelen zich heel bewust aan het taalgebruik van docenten en zien dat ook als ontwikkeling van hun professionaliteit: op een nette e-mail van een docent volgt bijvoorbeeld een net antwoord, jargon wordt beantwoord met jargon en als een docent goede teksten schrijft, inspireert dat om zelf goede teksten te schrijven. Ook als niet altijd concreet geformuleerd is aan welke taaleisen een opdracht moet voldoen, weten sommige studenten voor zichzelf wel helderheid te krijgen door af te gaan op het taalgebruik van de desbetreffende docent in colleges en het taalgebruik in de handleiding.

78% van de studenten zegt zich te kunnen spiegelen aan het taalgebruik van docenten in colleges, contact (e-mails), in lesmateriaal et cetera. Geregeld hebben studenten ook iets aan te merken op het taalgebruik van docenten. Vooral spelfouten en grammaticale fouten in lesmateriaal en toetsen zijn onderwerp van kritiek en leiden bij studenten soms tot gemakzucht of demotivatie ten aanzien van de eigen taalvaardigheidsontwikkeling. Een enkele keer is genoemd dat sommige docenten moeilijk te begrijpen zijn door hun ontoereikende Nederlandse taalvaardigheid.

“Er zijn te veel docenten die de Nederlandse taal niet goed beheersen en veel spreek- en schrijffouten maken. Ook in tentamens.”

Op de vraag of het studenten duidelijk is waar zij terecht kunnen als zij hulp nodig hebben bij het ontwikkelen van hun taalvaardigheid, geeft 34% aan dit te weten. Het is onvoldoende duidelijk waar de studenten kunnen aankloppen voor hulp. In de interviews is gevraagd wat studenten willen ontwikkelen en of zij weten hoe zij dat kunnen aanpakken. De antwoorden liepen uiteen. Sommige studenten zijn bewust en concreet bezig met het vergroten van hun taalvaardigheid door bijvoorbeeld de betekenis van onbekende woorden op te zoeken en vakliteratuur te lezen. Andere studenten hebben wel ideeën over hoe ze aan hun taalvaardigheid zouden kunnen werken, maar brengen deze niet in de praktijk. Ook zijn er studenten die geen idee hebben wat zij zelfstandig zouden kunnen doen om hun taalvaardigheid te versterken.

BEHOEFTE

In het onderzoek is gevraagd of studenten behoefte hebben aan ondersteuning bij hun taalvaardigheidsontwikkeling en zo ja, waaruit die behoefte bestaat. 37% van de respondenten op de enquête geeft aan meer hulp te willen hebben bij het ontwikkelen van hun taalvaardigheid. Ten opzichte van het gemiddelde geven studenten met een andere moedertaal dan het Nederlands (61%) en mbo-studenten (52%) vaker aan meer hulp te willen hebben. Opvallend is wellicht dat ook langstudeerders (vijfdejaars en hoger) vaker aangeven meer hulp te willen (53%) dan studenten uit andere studiejaar.

Wat betreft de aard van de ondersteuning blijkt dat studenten zowel behoefte hebben aan ondersteuning bij het wegwerken van een taalachterstand (om op het instroomniveau te komen) als behoefte aan ondersteuning bij de ontwikkeling van talige academische en beroepscompetenties (de ontwikkeling van instroom- naar uitstroomniveau). Zowel uit de enquête als uit de interviews komt naar voren dat studenten behoefte hebben aan lessen spelling en grammatica. Dit houdt mogelijk verband met de focus van docentfeedback op taalverzorging/lagere-orde-aspecten. Ook geven studenten aan hun woordenschat te willen uitbreiden en beter te willen worden in het structureren van teksten, het kunnen onderbouwen van argumenten, het kunnen toepassen van genrespecifieke tekstkenmerken en het helder en overtuigend kunnen formuleren.

Naast taalondersteuning in de vorm van lessen dragen studenten uiteenlopende ideeën aan voor de manier waarop de opleiding hun taalvaardigheidsontwikkeling kan bevorderen. Zo noemen studenten het toetsen van ingangscriteria, het geven van opfrustrainingen, meer aandacht voor vakterminologie, meer taalfeedback, meer talige richtlijnen, meer peerfeedback op taal, bewustmaking van het belang van een goede taalvaardigheid (met name het belang voor de afstudeerfase en voor het werkveld) en het aanbieden van activiteiten die de taalvaardigheid stimuleren.

Een opvallend vaak uitgesproken wens is dat docenten vaktal meer introduceren, uitleggen en begrippen afbakenen. Ook wordt een aantal keer genoemd dat feedback op taalvaardigheid bij alle vakken, dus niet alleen bij het vak Nederlands of in het eerste jaar, studenten zou motiveren en helpen hun taalvaardigheid te versterken.

“ De Nederlandse lessen gingen vorig jaar vooral in op grammatica. Wat ik mis, zijn lessen in het schrijven van een goede onderbouwing, een kritische analyse opstellen en dergelijke. ”

Hoewel de behoeftepeiling niet over Engelse taalvaardigheid gaat, is het tot slot relevant om te noemen dat enkele studenten aangaven dat er een grote kloof is tussen het Engels dat zij beheersen en het niveau dat wordt verwacht in lessen en voor het lezen van studiemateriaal. Bij de Nederlandstalige opleidingen worden ook Engelstalige studieboeken gebruikt, waarover de studenten in het Nederlands worden getoetst en soms ook de vaktermen naar het Nederlands vertaald moeten worden.

4.2 Resultaten onderzoek docenten

Deze paragraaf behandelt de resultaten die het onderzoek onder docenten heeft opgeleverd. Eerst wordt beschreven wat de huidige stand van zaken is en vervolgens wordt beschreven wat er volgens docenten nodig is om als docent en opleiding een grote en effectievere bijdrage te kunnen leveren aan de taalontwikkeling van de studenten.

STAND VAN ZAKEN

De 'stand van zaken' geeft antwoord op de volgende vragen: welk verband zien docenten tussen taalvaardigheid en studiesucces, hoe schatten zij het taalvaardigheidsniveau van de studenten in, bij wie ligt volgens hen de verantwoordelijkheid voor de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten en welke ondersteuning bieden de docenten en de opleidingen al?

VERBAND TAAVAARDIGHEID EN STUDIESUCCESS

Alle geïnterviewde docenten geven aan een verband te zien tussen taalvaardigheid en studiesucces en in de enquête geeft 96% van de docenten aan dat taalvaardigheid een kritische factor is voor studiesucces. Het verband wordt veelal toegelicht: studenten met een zwakke taalvaardigheid halen lagere cijfers en minder studiepunten, krijgen ingeleverde opdrachten terug, moeten vaker herkansen, lopen studieovertraging op of vallen uit. Docenten benoemen dat een ontoereikende taalvaardigheid zichtbaar wordt bij de toetsen, omdat die vooral schriftelijk zijn. Een aantal docenten geeft aan dat de relatie tussen leesvaardigheid (onder andere hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden) en studiesucces het meest direct is, omdat leesvaardigheid nodig is

om studiestof te kunnen begrijpen. Ook wordt een keer gezegd in relatie tot studiesucces dat taalzwakke studenten de 'mindere stageplekken' krijgen en daardoor beroepscompetenties minder goed ontwikkelen.

Niet alle docenten vinden dat een goede taalvaardigheid voorwaardelijk is of zou moeten zijn voor het afronden van een hbo-opleiding. Zo zijn er docenten die aangeven moeite te hebben met het afrekenen van een beperkte taalvaardigheid wanneer studenten op een goede taalvaardigheid na wel over de competenties beschikken die nodig zijn voor het vak. Bij een aantal technische en cijfermatige opleidingen geven geïnterviewde docenten aan dat een goede taalvaardigheid binnen de opleiding niet echt voorwaardelijk is, omdat een beperktere taalvaardigheid gecompenseerd kan worden met andere competenties. Ook geven docenten aan dat het ontbreken van eensgezindheid over het beoordelen van taalvaardigheid tot onderlinge frictie leidt.

TAAVAARDIGHEIDSNIVEAU STUDENTEN

De meeste geïnterviewde docenten geven aan niet te weten welk taalvaardigheidsniveau studenten geacht worden te hebben bij aanvang van hun hbo-opleiding en welke talige doelen er in het Onderwijskader van De Haagse Hogeschool zijn verwoord voor de Nederlandstalige bacheloropleidingen; startende hbo-studenten moeten op B2-niveau functioneren en studenten moeten bij het afstuderen C1-niveau beheersen. Wel hebben alle docenten, soms na een korte toelichting van de interviewer, een mening over het instroom- en uitstroomniveau van de taalvaardigheid van studenten.

De meningen over het taalvaardigheidsniveau dat studenten bij aanvang van hun opleiding hebben lopen uiteen. De docenten die tijdens het interview een percentage noemen, geven aan dat 20% tot maximaal 50% van de instroom B2-niveau beheerst. Een aantal keer wordt genoemd dat de taalniveaus van de studenten bij aanvang van de opleiding sterk uiteenlopen. Volgens sommigen zitten havisten bij aanvang van de opleiding wel op niveau, maar mbo'ers niet. Ook studenten met een andere moedertaal dan het Nederlands kunnen met een taalachterstand binnenkomen. Met name studenten uit het Caraïbisch gebied (de ABC-eilanden) worden een aantal keer expliciet genoemd als voorbeeld van studenten die met taalachterstand kampen.

Ook verschillen de meningen over het taalvaardigheidsniveau van studenten bij het afstuderen. Docenten geven aan dat veel studenten moeite hebben met het bereiken van het uitstroomniveau en dat dat reden geeft tot zorg. Daarbij wordt genoemd dat de taalvaardigheid van de afstudeerders niet altijd aansluit bij wat er in het beroepenveld van hen wordt gevraagd. Sommige docenten geven aan dat de afstudeerders over het algemeen wel het C1-niveau hebben. Die conclusie trekt een aantal van hen uit een voldoende beoordeling bij de accreditatie. Een andere docent zegt dat hij vermoedt dat het C1-niveau van de uitstroom (deels) te verklaren is doordat veel taalzwakke studenten vroegtijdig stoppen met de opleiding.

VERANTWOORDELIJKHEID

De meningen over bij wie de verantwoordelijkheid ligt voor de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten lopen uiteen. 88% van de docenten geeft aan dat opleidingen in ieder geval mede verantwoordelijk zijn. Een aantal docenten geeft aan dat De Haagse Hogeschool en de opleidingen verantwoordelijk zijn, omdat het taalvaardigheidsniveau van studenten niet voorwaardelijk is voor de toelating tot een hbo-opleiding. Als de studenten toegelaten worden, dan moeten ze volgens die docenten ook de begeleiding krijgen die nodig is om af te kunnen studeren. Er zijn ook docenten die vinden dat de verantwoordelijkheid voor het inlopen van een taalachterstand in de praktijk bij de studenten zelf ligt.

Een aantal keer wordt onderscheid gemaakt tussen de verantwoordelijkheid voor de taalvaardigheidsontwikkeling van B1-naar B2-niveau (de ontwikkeling die de student bij aanvang van de opleiding al doorgemaakt zou moeten hebben) en de ontwikkeling van B2-naar C1-niveau (de ontwikkeling die de studenten tijdens hun hbo-opleiding verondersteld worden door te maken). Het hebben van het instroomniveau is volgens een aantal docenten de verantwoordelijkheid van het toeleverend onderwijs of van student zelf en volgens anderen de verantwoordelijkheid van De Haagse Hogeschool, omdat er 'bij de poort' geen eisen worden gesteld. De verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van B2-naar C1-niveau ligt volgens de meeste docenten helemaal of in ieder geval grotendeels bij de opleidingen. 90% van de geënquêteerde docenten geeft aan zich mede verantwoordelijk te voelen voor de taalvaardigheidsontwikkeling van de studenten.

HUIDIGE ONDERSTEUNING

Deze paragraaf geeft een beeld van de aard en de mate van ondersteuning die studenten volgens docenten krijgen bij de ontwikkeling van hun taalvaardigheid. Er wordt ingegaan op aandacht voor talige (beroeps)competenties binnen curricula en of er bij het aanleren van die competenties sprake is van een doorlopende leerlijn. Verder is gepeild of, en zo ja hoe, inclusief onderwijs binnen de opleiding vorm krijgt en of docenten ondersteuning bieden bij de taalontwikkeling van studenten door bijvoorbeeld feedback te geven en voorbeeldgedrag te vertonen.

Ondersteuning binnen het curriculum

De meeste geïnterviewde docenten zijn redelijk tevreden over het aandeel van talige (beroeps)competenties in het curriculum. Op de vraag wat er tijdens verschillende fasen van de opleidingen van de studenten wordt gevraagd, worden uiteenlopende talige competenties en opdrachten genoemd. Voor talige competenties krijgen studenten vaak aparte lessen, waarin zij bijvoorbeeld leren hoe ze een rapportage moeten schrijven of hoe ze een advies-

gesprek moeten voeren. Soms maken talige opdrachten deel uit van een vak of project. De meeste docenten vinden dat de talige opdrachten binnen het onderwijsprogramma goed zijn afgestemd op de beroepspraktijk. Een aantal docenten ziet wel verbeterpunten als het gaat om de afstemming van de talige opdrachten van de opleiding op beroepscompetenties. Zo geven meerdere docenten aan dat de opdrachten die gelinkt zijn aan de beroepspraktijk met name schriftelijk zijn en dat mondelinge vaardigheden meer aandacht behoeven. Ook zeggen docenten van het werkveld terug te krijgen dat de taalvaardigheid van studenten soms te wensen overlaat.

Er worden kanttekeningen geplaatst bij het effect van schrijfopdrachten op de schrijfvaardigheid van studenten. Bij verschillende opleidingen hebben fouten in de schrijfopdrachten invloed op het cijfer of krijgt een student een tekst onbeoordeeld terug als er te veel (spel)fouten in staan. Deze vormen van 'afrekenen' lijken vaak docentafhankelijk te zijn. Verder lijken schriftelijke opdrachten niet altijd tot doel te hebben de taalvaardigheid van studenten te versterken. Er zijn dan bijvoorbeeld geen talige doelen geformuleerd of in de beoordeling spelen talige criteria geen rol. Ook worden schrijfopdrachten vaak in groepen gemaakt, waardoor er weinig zicht is op individuele taalvaardigheidsniveaus. De verwachting van geïnterviewden is dat die opdrachten vaak door de meest taalvaardige studenten worden geschreven of gereviseerd.

45% van de geënquêteerde docenten geeft aan het enigszins tot zeer eens te zijn met de stelling dat het curriculum van de opleiding een heldere en opbouwende leerlijn kent in de talige competenties die van studenten gevraagd worden. Ook tijdens de interviews geeft een deel van de docenten aan dat er bij het aanleren van talige beroepscompetenties sprake is van een (redelijk) doorlopende leerlijn. Een talig onderdeel komt dan vaker terug in het curriculum terwijl er sprake is van afnemende begeleiding bij en toenemende complexiteit van opdrachten. Het lijkt meestal te gaan om de deelcompetentie schrijven; presenteren wordt vaak maar eenmalig gevraagd en lees- en luistervaardigheid komt nauwelijks expliciet aan de orde. Hoewel sommige opleidingen dus een talige leerlijn kennen, is dat niet bij alle opleidingen het geval: talige beroepscompetenties komen dan meer thematisch aan de orde (bijvoorbeeld presenteren en verslagen schrijven in jaar 1 en gespreksvoering en rapporteren in jaar 2), taalvaardigheid staat alleen in het eerste jaar op het programma of studenten ervaren pas in jaar 3 en 4 een ontoereikende taalvaardigheid omdat er eerder geen aandacht voor was. Meerdere docenten zeggen dat een gebrek aan afstemming tussen collega's over eisen aan en begeleiding bij de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten ten koste gaat van een effectieve doorlopende leerlijn.

Ondersteuning in het kader van inclusief onderwijs

Veel geïnterviewde docenten geven aan dat hun opleiding de verschillen in taalvaardigheidsniveau van studenten niet oppakt. Slechts 30% van de geënquêteerde docenten geeft aan dat het onderwijs van de opleiding aansluit bij een heterogene instroom met uiteenlopende taalvaardigheidsniveaus. Naast toetsijdverlenging of toetsopgaven op A3-formaat voor studenten met een functiebeperking (bijvoorbeeld ADHD of dyslexie) of een meertalige achtergrond wordt er door opleidingen vaak niets aangeboden. Meerdere docenten geven aan dat de niveauverschillen in de les merkbaar zijn en dat die voor alle betrokkenen vervelend zijn. Die kosten tijd en energie, er moet continu geschakeld worden om alle studenten mee te krijgen en het beoogde niveau wordt niet gehaald. Sommige docenten geven aan dat zij in jaar 1 soms 'lager inzetten' of 'hun taalgebruik versimpelen', opdat ze door meer studenten worden begrepen. Ook noemen docenten dat mbo-studenten soms niet mee kunnen komen door hun ontoreikende taalvaardigheid en daardoor uitvallen. Sommige docenten zeggen dat er sprake is van inclusief onderwijs doordat een goede taalvaardigheid binnen hun opleiding niet voorwaardelijk is voor het behalen van studiepunten.

45% van de docenten geeft aan dat de opleiding de taalvaardigheidsontwikkeling ondersteunt van studenten die moeite hebben met de talige vereisten van het curriculum. Het lijkt dan vooral te gaan om ondersteuning bij de ontwikkeling tot het B2-niveau. Studenten maken bijvoorbeeld bij aanvang van hun opleiding een taaltoets en kunnen na het behalen van een onvoldoende resultaat remediërende lessen volgen. Bij andere opleidingen worden taalzwakke studenten soms doorverwezen naar de decaan, het Study & Career Center of naar het Taalexpertisecentrum. Een aantal docenten geeft studenten met een taalachterstand vaker of meer feedback op schrijfproducten of (ad hoc) individuele steun in de vorm van coaching of een gesprek, en een enkeling doet dat in eigen tijd.

Ondersteuning in de vorm van feedback

Vrijwel alle geïnterviewde docenten en 75% van de geënquêteerde docenten geven aan studenten ontwikkelingsgerichte feedback te geven op hun taalvaardigheid. De aard van de feedback en de hoeveelheid feedback lijkt meestal docentenafhankelijk te zijn. Uit de antwoorden blijkt dat feedback vooral wordt gegeven op de schrijfvaardigheid van studenten en niet altijd ontwikkelingsgericht is. Een enkeling geeft feedback op het mondeling verkeerd gebruiken van vaktaal. Een paar docenten zeggen tijdens colleges geen mondelinge feedback te willen geven (ten overstaan van de hele groep) omdat dat voor studenten ongemakkelijk kan zijn. Sommige geïnterviewde docenten zeggen feedback te geven aan de hand van een lijst met talige criteria, maar noemden vooral het markeren van spelfouten en grammaticale fouten en het verbeteren van een klein deel van een tekst zodat de student de rest zelf kan verbeteren.

Soms melden docenten aan dat studenten weinig doen met de (kans op) feedback. Eén docent zegt dat hij studenten feedback of uitleg aanbiedt en dat slechts 2 van de 25 studenten daar gebruik van maken. Een ander constateert dat studenten weinig met de feedback doen. Bij feedback op groepswerk wordt gevreesd dat de

beste schrijver van de groep het werk verbetert en de anderen er niets mee doen. Ook merken docenten op dat feedback in de vorm van een eindresultaat of -cijfer studenten de gelegenheid ontnemt om hun tekst of taalvaardigheid te verbeteren. De student heeft dan geen inzicht in de gemaakte fouten.

Ondersteuning in de vorm van voorbeeldgedrag

85% van de docenten geeft aan er vertrouwen in te hebben dat studenten zich kunnen spiegelen aan hun taalvaardigheid. De docenten proberen foutloos te zijn in hun e-mails aan studenten en in hun lesmateriaal. Een aantal geeft aan tijdens colleges ook moeilijke woorden, uitdrukkingen en complexere zinnen te gebruiken, met opzet niet versimpeld. Dit leidt echter soms tot ruis als studenten hen niet begrijpen. Anderen staan in de les stil bij de betekenis van moeilijke woorden. Studenten kunnen zich echter niet altijd spiegelen aan de taalvaardigheid van docenten. Een aantal keer wordt aangegeven dat docenten bewust hun taalniveau versimpelen om te voorkomen dat ze niet begrepen worden. Het versimpelen van het woordgebruik gaat soms ten koste van de aandacht van goede studenten en studenten kunnen zich minder aan het taalgebruik optrekken. Een tweetal docenten geeft aan zelf nog fouten te maken met (werkwoord)spelling en meerdere docenten geven aan dat hun collega's taalfouten maken en daarmee niet het goede voorbeeld geven.

BEHOEFEN

De docenten is gevraagd wat zij nodig hebben om een grotere bijdrage te kunnen leveren aan de taalvaardigheidsontwikkeling van de studenten. 79% van de docenten geeft aan meer te kunnen en willen doen als zij daarvoor tijd krijgen. 68% geeft aan daarvoor richtlijnen nodig te hebben. 34% van de docenten geeft aan niet te weten hoe studenten in hun taalontwikkeling ondersteund kunnen worden. Om een effectieve bijdrage te kunnen leveren aan de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten, geven docenten naast tijd en richtlijnen aan nodig te hebben: een gedeeld referentiekader, doorverwijsmogelijkheden en ondersteunend onderwijs, een (aanscherping van de) doorlopende leerlijn, afstemming binnen het team en bijscholing.

WAAR HEEFT U ALS DOCENT BEHOEFTE AAN?

"Richtlijnen, onderlinge afstemming met collega's."

"Heldere richtlijnen waar onze studenten aan moeten voldoen, een centraal punt waar studenten met de behoefte zich verder te ontwikkelen terecht kunnen (met persoonlijke leervragen), meer didactische vaardigheden als het gaat om ontwikkeling van taalvaardigheid van studenten."

"Feedback- en beoordelingsinstrumenten die makkelijk hanteerbaar zijn."

Een deel van de docenten geeft aan dat er behoefte is aan een gedeeld referentiekader. Zowel studenten als docenten moeten een duidelijk beeld krijgen van het taalvaardigheidsniveau dat studenten moeten hebben of van de talige competenties die studenten tijdens hun opleiding moeten verwerven (een gedeeld referentiekader). De docenten kunnen dan beter beslagen ten ijs komen en duidelijk zijn in wat zij van de studenten verwachten. Ook kunnen studenten door een duidelijk referentiekader bij aanvang van de opleiding al een beeld krijgen van hoe het met hun taalvaardigheid gesteld is en eventueel een signaal dat ze serieus aan de slag moeten om te voorkomen dat ze in een later stadium van hun opleiding vastlopen.

WAAR HEEFT U ALS DOCENT BEHOEFTE AAN?

1. Tijd, zowel werktijd als tijd binnen het curriculum.
2. Een helder en gedeeld taalbeleid.
3. Bereidheid van collega's om taalontwikkeling te stimuleren."

94% van de docenten vindt dat De Haagse Hogeschool faciliteiten moet bieden die de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten ondersteunen. Het vaakst wordt deficiëntieonderwijs genoemd. Meerdere docenten geven aan dat het onderwijs van hun opleiding redelijk aansluit bij studenten die het B2-niveau beheersen, maar dat er extra ondersteuning nodig is voor studenten met een taalachterstand. Studenten die vaak als taalzwak(ke) worden genoemd, zijn studenten die van het mbo komen en studenten die een andere moedertaal dan het Nederlands hebben. De docenten willen deze studenten kunnen doorverwijzen naar remediërend onderwijs of naar geschikte naslagwerken, websites en oefenmateriaal (e-learning). Sommige docenten menen dat er voor mbo-studenten een schakeljaar of een summerschool moet komen. Een aantal docenten geeft aan dat individuele begeleiding en coaching van taalzwakke studenten van belang is en dat daar tijd voor geboden moet worden.

WAAR HEEFT U ALS DOCENT BEHOEFTE AAN?

"Waar wij ook behoefte aan hebben is dat studenten zich via De HHs op de algemene onderdelen van taalvaardigheid kunnen scholen. Veel studenten beheersen het Nederlands onvoldoende. Het gaat met name ook om zich kunnen uitdrukken (woordenschat), het kunnen formuleren van zinnen, het leren argumenteren, onderbouwen van meningen etc. Daarnaast hebben wij behoefte aan het kunnen doorsturen van studenten die vastlopen op dit soort onderwerpen in de afstudeerfase."

WAAR HEEFT U ALS DOCENT BEHOEFTE AAN?

"Praktische ondersteuning waarnaar verwezen kan worden en waar studenten snel terecht kunnen."

"Doorverwijsmogelijkheid naar een fysieke of online leeromgeving voor studenten om te oefenen (en daar ook feedback te ontvangen)."

"Een eLearning (of andere vorm van extracurriculair onderwijs) waarnaar ik studenten kan verwijzen. Deze kan bijvoorbeeld hogeschoolbreed aangeboden worden."

Naast deficiëntieonderwijs is er ondersteuning gewenst bij de ontwikkeling van B2- naar C1-niveau en in de afstudeerfase. Als er al dergelijke faciliteiten zijn, dan zijn die volgens docenten onzichtbaar of is er bij docenten onvoldoende kennis van de ondersteuning die geboden kan worden. Volgens meerdere docenten moet er een duidelijk zichtbaar taaloket, een centraal punt of iets dergelijks komen waar studenten met taalvaardigheidsproblemen en persoonlijke leervragen op het gebied van taalvaardigheid terecht kunnen. Ook dyslectische studenten moeten hulp kunnen krijgen. Twee docenten geven aan wel op de hoogte te zijn van mogelijke ondersteuning (bij HCTL of TEC), maar dat hun opleiding de kosten hiervan niet vergoedt. Meerdere docenten geven aan dat er binnen het curriculum tijd moet worden ingeruimd voor een doorlopende leerlijn voor talige beroepscompetenties of dat de bestaande leerlijn aangescherpt moet worden. Er moeten afspraken gemaakt worden over wat studenten wanneer moeten kunnen, hoe taalvaardigheid beoordeeld wordt en hoe wordt omgegaan met verschillende startniveaus en handicaps. Ook wordt aangegeven dat het taalonderwijs zich niet moet beperken tot de eerste twee jaar van de opleiding.

WAAR HEEFT U ALS DOCENT BEHOEFTE AAN?

"Ideeën om de gewenste competentieontwikkeling CONCREET in te bedden in het curriculum. Wat zijn de beoogde competenties? Hoe kunnen we die aanleren tijdens het curriculum? Hoe toetsen we erop? Hoe gaan we om met de geheel verschillende startniveaus en handicaps? Randvoorwaarde: de opleiding is voornamelijk technisch gefocust dus tijd voor apart taalonderwijs is er nauwelijks."

Daarnaast moet er volgens sommige docenten een heldere visie op taalontwikkeling komen die gedragen wordt door het hele team. Een aantal keer geven docenten aan dat taalonderwijs minder geïsoleerd moet worden aangeboden, omdat er geen transfer plaatsvindt (studenten passen het geleerde niet of nauwelijks toe bij andere vakken). Als ook vakdocenten op taal beoordelen of

feedback geven op taal, dan zullen studenten gemotiveerder zijn om hun taalvaardigheid te verbeteren. Daarvoor moet wel duidelijk zijn wie wat doet, welke feedback gegeven moet worden en hoe de balans met de 'eigenlijke' lesstof er uitziet. Eén docent zegt dat er soms wel talige criteria zijn voor de beoordeling van taalvaardigheid bij studieopdrachten, maar dat niet alle docenten die criteria even stringent toepassen. Ook daar moet afstemming over zijn. Volgens een andere docent kunnen contextrijke taaltaken bijdragen aan een verbintenis tussen taal- en vakonderwijs.

WAAR HEEFT U ALS DOCENT BEHOEFTE AAN?

"Kennis van hoe er nu in de opleiding bij de verschillende jaren wordt omgegaan met de taalvaardigheidsontwikkeling."

Om verschillende redenen geven docenten aan dat zij behoefte hebben aan een vorm van bijscholing. Docenten vinden bijvoorbeeld dat hun eigen taalvaardigheid of die van hun collega's nog versterkt kan worden (84% van de geënquêteerde docenten geeft aan dat De Haagse Hogeschool daar faciliteiten voor moet bieden). Pas als de taalvaardigheid van de docenten 'op niveau' is, kunnen zij het goede voorbeeld geven en kunnen zij kritischer zijn op de taalvaardigheid van de studenten. Ook **willen docenten zich de didactiek of het benodigde vocabulaire eigen maken om de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten te kunnen stimuleren. Ze vragen concrete tips voor het formuleren van ontwikkelingsgerichte feedback op taalvaardigheid en makkelijk te hanteren feedback- en beoordelingsinstrumenten. Tot slot is er een kennisbehoefte. Docenten vragen zich af hoe studenten een fundamentele taalachterstand kunnen inlopen en ze willen meer inzicht in methodes om de taalvaardigheid(ontwikkeling) van studenten te verbeteren.**

4.3 Kortom

Uit de enquêtes en interviews met docenten en studenten van De Haagse Hogeschool blijkt dat er veel belang wordt gehecht aan een goede taalvaardigheid. 89% van de studenten geeft aan dat een goede taalvaardigheid van belang is om succesvol te kunnen studeren en 96% van de docenten geeft aan dat taalvaardigheid een kritische factor is voor studiesucces. Studenten met een taalachterstand halen lagere cijfers, minder studiepunten, moeten vaker herkansen of lopen zelfs studievertraging op.

Uit de deelonderzoeken blijkt dat de taalvaardigheid van de studenten vaak tekortschiet ten opzichte van de taalvaardigheid die op hun opleiding van hen wordt verwacht. Volgens de meeste docenten komt een groot deel van de studenten binnen met een achterstand ten opzichte van het verwachte instroomniveau en hebben studenten vaak moeite met het behalen van het in het Onderwijskader verwoorde uitstroomniveau. Hoewel studenten een positiever beeld hebben van hun taalvaardigheidsniveau dan de docenten, geven ook studenten soms aan moeite te hebben met het volgen van colleges, het deelnemen aan gesprekken over het

vakgebied, het begrijpen van studiemateriaal en het uitwerken van schrijfoopdrachten.

Wat en hoe er in de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten wordt geïnvesteerd, verschilt per opleiding en per docent. Sommige opleidingen bieden bij aanvang van de opleiding een nulmeting en remediërend onderwijs, in de meeste opleidingen heeft het verwerven van (een deel van de) talige (beroeps-) competenties een plaats in het curriculum en veel docenten dragen bij door in hun lessen stil te staan bij nieuwe woorden, door studenten feedback op hun taalvaardigheid te geven of door ervoor te zorgen dat studenten zich kunnen spiegelen aan hun taalgebruik. Omdat veel studenten in de praktijk echter niet over het vereiste taalvaardigheidsniveau beschikken, lijken deze vormen van ondersteuning, of de mate of kwaliteit van de beschikbare ondersteuning, niet afdoende.

37% van de studenten geeft aan meer hulp te willen hebben bij het ontwikkelen van de taalvaardigheid. Ten opzichte van het gemiddelde geven mbo-studenten en studenten van wie het Nederlands niet de moedertaal is vaker aan meer hulp te willen (resp. 52% en 61%) dan de overige studenten. Studenten geven aan behoefte te hebben aan ondersteuning bij zowel het inlopen van een taalachterstand als bij de ontwikkeling van instroom- naar uitstroomniveau. Om meer grip te krijgen op hun ontwikkeling geven studenten aan behoefte te hebben aan zicht op hun eigen taalvaardigheidsniveau en duidelijke talige doelen en criteria binnen de opleiding. Tot slot merken studenten op dat de mate waarin hun opleiding en docenten het belang van een goede taalvaardigheid uitdragen van invloed is op hun motivatie om hun taalvaardigheid te ontwikkelen.

Ook docenten hebben een beeld van wat er nodig is om een grotere bijdrage te kunnen leveren aan de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten. Veel docenten geven aan zelf een grotere bijdrage te kunnen en willen leveren, mits zij daarvoor tijd en richtlijnen krijgen. Ook geven docenten aan dat er binnen het curriculum (meer) tijd moet worden ingeruimd voor een doorlopende leerlijn voor talige beroepscompetenties of dat de bestaande leerlijn aangescherpt moet worden. Er is behoefte aan afstemming binnen het docententeam over welke competenties studenten precies moeten verwerven en wanneer, hoe en door wie die competenties getoetst of beoordeeld worden. Tevens is aangegeven dat het geïsoleerd aanbieden van taalonderwijs een nadelige invloed heeft op de motivatie van de student om zijn taalvaardigheid te ontwikkelen en dat daarom bij alle vakken het belang van een goede taalvaardigheid moet worden uitgedragen. Veel docenten geven verder aan behoefte te hebben aan doorverwijsmogelijkheden, zoals naar remediërend onderwijs voor taalzwakke studenten en geschikt (online) oefenmateriaal. De behoefte aan remediërend onderwijs wordt meestal in verband gebracht met taalzwakkere studentgroepen, zoals mbo-studenten, dyslectische studenten en studenten die een andere moedertaal hebben dan het Nederlands. Tot slot is er bij docenten een behoefte aan bijscholing die bijvoorbeeld leidt tot meer kennis over taalleerstrategieën of een betere eigen taalvaardigheid.

5 CONCLUSIE

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste bevindingen van de drie deelvragen bijeengebracht die samen de hoofdvraag van het onderzoek 'Hoe kan taalontwikkeld lesgeven effectief bijdragen aan de verbetering van de taalvaardigheid van studenten aan De Haagse Hogeschool?' beantwoorden. In de literatuur zijn positieve effecten van TOL beschreven, andere instellingen voor hoger onderwijs hebben reeds goede ervaringen met (de implementatie van) TOL en TOL voorziet voor een groot deel in de behoeften van studenten en docenten rond taalvaardigheidsontwikkeling. Op basis hiervan lijkt het gerechtvaardigd om te concluderen dat TOL effectief kan bijdragen aan de verbetering van de taalvaardigheid van studenten. De brede focus op taalvaardigheidsontwikkeling heeft daarmee een waardevolle bijdrage voor inclusief onderwijs en studiesucces.

5.1 De noodzaak van aandacht voor taalontwikkeling

Zowel de media als instituties als de Raad van de Nederlandse letteren berichten regelmatig over de ontoereikende taalvaardigheid van studenten. Dit beeld komt ook naar voren uit de behoeftepeiling onder docenten van De HHs. Zij geven aan dat meer dan de helft van de studenten met een taalachterstand binnenkomt ten opzichte van het veronderstelde instroomniveau en dat het behalen van het uitstroomniveau een punt van zorg is. Studenten lijken een positiever beeld te hebben van hun taalvaardigheidsniveau dan docenten. Dit beeld lijkt in ieder geval deels een gevolg te zijn van onvoldoende zicht op het niveau dat zij verondersteld worden te hebben: er zijn vaak geen heldere criteria voor taalvaardigheid en in de praktijk worden normeringen en taalgebruik van docenten vaak aangepast aan het taalvaardigheidsniveau van de studenten teneinde alle studenten mee te krijgen.

Uit de behoeftepeiling op De HHs blijkt dat vrijwel alle studenten en docenten een verband zien tussen een goede taalvaardigheid en succesvol studeren; van de docenten geeft 96% aan dat een goede taalvaardigheid zelfs een kritische factor voor studiesucces is. Ook buiten De HHs wordt dit verband gelegd en erkent vrijwel iedereen dat er geïnvesteerd moet worden in de taalontwikkeling van studenten. **Op dit moment richten hogeronderwijsinstellingen, evenals veel opleidingen van De HHs, zich met hun taalondersteuning nog veel op het instroomniveau van studenten en wordt er relatief weinig aandacht besteed aan het toewerken naar een hoger uitstroomniveau.** Als het belang van een goede taalvaardigheid zo groot is en studenten in de praktijk vaak een ontoereikende taalvaardigheid blijken te hebben, dan lijkt het vanzelfsprekend dat de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten meer aandacht moet krijgen.

5.2 De bijdrage van taalontwikkeld lesgeven

Omdat taalvaardigheidsontwikkeling oefening, herhaling en routine vergt, verdient taalvaardigheid een plek in alle vakken en leerjaren. Daarom implementeren diverse (hogere) onderwijsinstellingen taalontwikkeld lesgeven (TOL). Met kennis van TOL hebben

(vak)docenten een toolkit in handen waarmee zij de taalontwikkeling van studenten kunnen stimuleren en ondersteunen. Door de lesstof in een *context* te plaatsen, door *interactie* aan te moedigen en door *taalsteun* te geven, zorgt de taalontwikkeldende docent ervoor dat zijn lesstof beter beklijft en dat studenten die beter kunnen reproduceren en toepassen. TOL helpt en stimuleert de student zijn taalvaardigheid te ontwikkelen en vormt voor de docent een ondersteuning bij de overdracht van de lesinhoud. Door zich bovendien bewust te zijn van zijn voorbeeldrol, stelt de docent studenten in staat hun taalgebruik aan dat van hem te spiegelen. Met een dergelijk taalbewustzijn voor het eigen taalgebruik en voor dat van de studenten, draagt de taalontwikkeldende docent tot slot uit dat een goede taalvaardigheid van belang is en motiveert hij studenten om hun eigen taalvaardigheid te ontwikkelen.

TOL voorziet in veel behoeften die docenten en studenten bij de behoeftepeiling hebben geuit. Studenten krijgen met TOL meer ondersteuning bij de ontwikkeling van hun taalvaardigheid en TOL geeft docenten voor die ondersteuning tools in handen. **Tijdens alle fasen van de opleiding kan er door TOL aandacht zijn voor taal, waardoor studenten bij het afstuderen een hoger taalvaardigheidsniveau hebben. Ook taalzwakkere studenten hebben baat bij TOL: hoe meer de taalontwikkeling in het vakonderwijs een plek krijgt, hoe minder ondersteunend onderwijs ingezet hoeft te worden.** Door voorbeeldgedrag en taalsteun van docenten krijgen studenten meer zicht en grip op het taalniveau dat van hen wordt verwacht. De aandacht voor taalvaardigheid en de daaruit volgende grip op de talige vereisten van de opleiding en beroep draagt bij aan de motivatie van studenten om hun taalvaardigheid te ontwikkelen.

Hoewel de effectiviteit van TOL nog niet met harde cijfers is aangetoond, bevat een groot deel van de publicaties over TOL concrete voorbeelden over behaalde winst. Zo wijzen onderzoeken naar aspecten van TOL en naar genredidactiek uit dat het bieden van een context, het zorgen voor interactie en het bieden van taalsteun leidt tot betere studieresultaten, teksten van hogere kwaliteit en bij zowel studenten als docenten meer grip op de lesinhoud en zicht op de eisen van talige beroepscompetenties.

5.3 Een brede focus

De praktijkgesprekken hebben duidelijk gemaakt dat het zinvol is niet alleen de didactiek bij te stellen, maar ook oog te hebben voor het curriculum, de toetsing en het toets- en lesmateriaal. Omdat TOL alleen lijkt te refereren aan de lespraktijk, worden er andere termen gebruikt om die bredere focus recht te doen, zoals 'taalontwikkeld onderwijs', 'taalgericht vakonderwijs', 'taalbewust beroepsonderwijs' of gewoon 'taalbeleid'. **De voorkeur van het Taalexpertisecentrum van De Haagse Hogeschool gaat uit naar 'taalbewust onderwijs', omdat met die term uitgedrukt kan worden dat het onderwijs als geheel zich bewust is of zou moeten zijn van het belang van een goede taalvaardigheid en de mogelijkheden bij te dragen aan de ontwikkeling daarvan. Zo krijgen talige (beroeps) competenties die een student moet verwerven een plaats in**

het curriculum, worden studenten met een doorlopende leerlijn ondersteund bij hun taalvaardigheidsontwikkeling en dragen het toets- en lesmateriaal bij doordat er voor opdrachten bijvoorbeeld talige doelen zijn geformuleerd aan de hand waarvan de student feedback kan krijgen.

De brede focus op het verbeteren van taalvaardigheid in het hoger onderwijs blijkt ook uit het feit dat instellingen naast TOL een (extracurriculair) aanbod hebben met remediërend onderwijs, ondersteuning voor dyslectische studenten, digitale faciliteiten, schrijfworkshops, taaloketten en schrijfcentra. De wens voor een dergelijk extracurriculair aanbod komt ook naar voren uit het behoefteonderzoek. Studenten weten niet waar ze terecht kunnen voor ondersteuning en docenten hebben de behoefte aan doorverwijsmogelijkheden en scholing.

5.4 Taalbewust onderwijs implementeren: kritische succesfactoren

Omdat taalbewust onderwijs een complex geheel is, kent de implementatie ervan verschillende verschijningsvormen. Uit de praktijkverkenning kunnen twee factoren gedestilleerd worden die voor een succesvolle implementatie van taalbewust onderwijs essentieel zijn: een breed draagvlak creëren en taalbewustzijn ontwikkelen.

Voor een succesvolle implementatie van taalbewust onderwijs is draagvlak nodig. Met name wanneer taalbewust onderwijs op grote schaal, bijvoorbeeld op opleidings- of instellingsniveau, wordt

geïmplementeerd, lijkt het succes te staan of vallen met de mate waarin betrokken personen het belang van de implementatie inzien, bereid zijn die te ondersteunen en zich mede verantwoordelijk voelen. Daarbij is een rol voor het management weggelegd: het management erkent het belang van taalbewust onderwijs voor het verbeteren van de aansluiting van het voorbereidend onderwijs op het hbo, voor studiesucces en voor inclusiviteit van het onderwijs, en draagt dat uit. Tevens faciliteert het management taalbewust onderwijs met docenturen en financiële middelen, onder meer voor de opleiding en training van docenten. Hoewel het draagvlak top-down onontbeerlijk is, geldt dat de implementatie juist ook gebaat is bij een organisatie vanuit de vraag van docenten, bottom-up dus.

Een tweede kritische succesvoorwaarde is het ontwikkelen van taalbewustheid bij docenten. Om die bewustheid te bereiken moet er binnen een docententeam een gemeenschappelijk referentiekader worden ontwikkeld, waarbij wordt vastgesteld wat er onder taalvaardigheid wordt verstaan en hoe dat eruit ziet. Tevens moet een opleiding of team bespreken welke taaltaken geïdentificeerd kunnen worden. Juist het met elkaar afstemmen over wat er gevraagd wordt, hoe zich dat verhoudt tot het werkveld, hoe studenten de talige competenties verwerven om de taak te vervullen en welke criteria er aan het eindresultaat worden gesteld, draagt bij aan de taalbewustwording van de (vak)docent. Dit proces wordt idealiter ondersteund door een facultatief scholingsaanbod voor docenten die zich de taalontwikkende didactiek willen eigenmaken en door beschikbare hulpmiddelen zoals richtlijnen en checklists.



6 AANBEVELINGEN

- 1 Formuleer een heldere visie op taalontwikkeling van studenten en bied opleidingen daarmee uitgangspunten voor het verbeteren van de taalvaardigheid van studenten. **Expliciteer de relatie tussen taalvaardigheid en het bereiken van de instellingsdoelen van De Haagse Hogeschool, zoals inclusief onderwijs en studiesucces. Verleg de focus van het bereiken van het vereiste startniveau, taaltoetsen en een remediërend aanbod naar toewerken naar een hoger niveau van uitstroom en permanente aandacht voor taalontwikkeling.**
- 2 Motiveer opleidingen voor taalbewust onderwijs: een aanpak waarbij een opleiding vanuit het belang van taalvaardigheidsontwikkeling de didactiek, het curriculum en het les- en toetsmateriaal doorlicht en bijstelt.
- 3 **Faciliteer hogeschoolbrede kennisdeling en scholing rond taalvaardigheidsontwikkeling door het inrichten van een taalplatform 'taalbewust onderwijs'. Het taalplatform biedt docenten en opleidingen onder meer een overzichtelijke toolkit met concrete checklists en richtlijnen.**
- 4 Streef naar een toenemend percentage taalbewuste docenten: docenten die zijn geschoold in een taalontwikkende didactiek en die kunnen inzetten in hun eigen onderwijssituatie. **Neem hiertoe een programma van TOL-training en -coaching op in het professionaliseringsaanbod van THCTL, maak TOL onderdeel van het BDB-programma en neem TOL op in het programma voor nieuwe docenten. Implementeer het profiel van de taalbewuste docent, zodra dat landelijk beschikbaar komt.**
- 5 Zorg voor een remediërend lesaanbod voor mbo'ers, voor studenten en docenten van wie het Nederlands niet de moedertaal is en voor studenten die een functiehandicap hebben (zoals dyslexie) en **een ondersteunend aanbod in de vorm van een Schrijfcentrum en modules taal(leer)strategieën dat facultatief toegankelijk en laagdrempelig is.**
- 6 Richt een centraal punt in waar studenten en docenten terecht kunnen voor individuele taalvragen of feedback, waar peerfeedback wordt georganiseerd en dat digitale taalondersteuning ontsluit, zoals verwijzingen naar relevante websites, taalondersteuningsprogramma's en MOOC's over taalvaardigheid.
- 7 Initieer een regionaal overleg met het vo, het mbo en het hbo om doorlopende leerlijnen voor taalvaardigheid te realiseren. Neem hierbij een voorbeeld aan het Rotterdamse samenwerkingsverband 'Samen werken aan een betere aansluiting vo-hbo' (www.aansluiting-vo-hbo.nl).
- 8 Geef het Taalexpertisecentrum de opdracht om onder auspiciën van de Dienst OKC en in samenwerking met de Dienst HRM over taalvaardigheid te adviseren en activiteiten rond taalbewust onderwijs en taalvaardigheidsontwikkeling te (helpen) initiëren, ontwikkelen, uitvoeren en evalueren.
- 9 Dit onderzoek richt zich op het ontwikkelen van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten, maar de Engelse taal verdient evenzeer aandacht. Onderzoek nader wat daarvoor precies nodig is.

LITERATUUR

- Bogaerds-Hazenberg, S., Bouwer, R., Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2017). Daar maak ik geen punt van! Feedback en tekstrevisie op de basisschool. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 21-30.
- Bolle, T., & Van Meelis, I. (2017). *Taalbewust beroepsonderwijs: Vijf vuistregels voor effectieve didactiek* (2e druk). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bonne, P., & Vrijders, J. (2015). Ear openers voor docenten en hun studenten: Instrumenten voor luister- en noteervaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 102(8), 10-14.
- Bonne, P., De Moor, A., Van Hoyweghen, D., & Vrijders, J. (2014). *Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs: Hoe doe je dat?* Gent: Academia Press.
- Daems, F., & Van der Westen, W. (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In S. van Hooren, & A. Mottart (Reds.), *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 100-104). Gent: Academia Press.
- De Haagse Hogeschool. (2017). *Onderwijsvisie en Onderwijskader voltijd bacheloronderwijs: Let's change. You. Us. The world*. Geraadpleegd op 12 december 2018, van https://dehaagsehogeschool.sharepoint.com/sites/Medewerkersnet/_layouts/15/search.aspx/sitefiles?q=let%27s%20change%20the%20world
- 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., Hajer, M., Koole, T., & Prenger, J. (2002). Leerzame tweegesprekken: individuele begeleiding in multiculturele klassen. *Pedagogiek*, 22(2), 159-171.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Hajer, M. (2008). De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek. *Vonk*, 38(1), 11-27.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Heemskerk, K., & Tordoir, A. (2010). Over de drempels met presenteren. Hefboom voor taalbeleid op het Picasso Lyceum. *Levende Talen Magazine*, 97(4), 10-15.
- Hoogeveen, M., & Van Gelderen, A. (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15-26.
- Huygen, M. (2016, 5 september). Scripties en tentamens vol taalfouten. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd op 19 november 2018, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/09/05/scripties-en-tentamens-vol-taalfouten-4150187-a1519847>

- Kamimura, T. (2006). Effects of peer feedback on EFL student writers at different levels of English proficiency: A Japanese context. *TESL Canada Journal*, 23(2), 12-39.
- Kuiper, C. (2018). *Promoting Tertiary Students' Writing: A Subject-Specific Genre-Based Approach*. (Proefschrift KU Leuven, Leuven, en Hogeschool Saxion, Deventer). Deventer: Ipskamp Printing.
- Meestringa, T., & Van der Leeuw, B. (2009). *Het leren ontwerpen van taalgerichte lessen*. Enschede: SLO/Leoned.
- Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. (2016). Beter schrijven door self- en peer assessment? De effecten van formatieve toetsvormen op de kwaliteit van schrijfproducten. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 15-25.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. (2015). *Vaart met taalvaardigheid: Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Van Beuningen, C. (2012). Het nut van de rode pen: Of, hoe en wanneer correctie bijdraagt aan de schriftelijke taalvaardigheid van tweedetaalleerders. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(4), 3-12.
- Van der Laan, E., & Meestringa, T. (Eds.). (2004). *Zonder skelet kun je niet keten: Met Taalgericht vakonderwijs taalbeleid invoeren op scholen voor voortgezet onderwijs*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Van der Putten, C. (2015). *Zorgen goede taalvaardigheden voor betere studieresultaten? De voorspellende waarde van de Taaltoets Nederlands (B2) op studiesucces* (premaster these). Geraadpleegd van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/contentassets/aad3f8e2a3da4b19ae0ecd572cafd208/premasterthese-chantal-van-der-putten.pdf>
- Van der Westen, W. (2006). Maatregelen die fruit brengen! Een integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding. In D. Ebbens (Red.), *Retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs: Een selectie uit de negentiende conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 115-123). Gent: Academia Press.
- Van Dijk, G. (2018). *Het opleiden van taalbewuste docenten natuurkunde, scheikunde en techniek: een ontwerpgericht onderzoek* (Proefschrift Hogeschool Utrecht). Utrecht: Xeros.
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs in de 21ste eeuw*. Geraadpleegd op 12 december 2018 van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Iedereen_taalcompetent.pdf

Meer informatie



dehaagsehogeschool.nl



Johanna Westerdijkplein 75
2521 EN Den Haag

De Haagse Hogeschool
Taalexpertisecentrum



let's change
YOU. US. THE WORLD.