

# Taal en communicatieve competentie in het hbo; een inleiding

---

Cees Terlouw, Cindy Kuiper & Els van der Pool

## Inleiding: De context van de Nederlandse taal

Er is vanuit maatschappelijk perspectief een toenemende aandacht voor problemen met de Nederlandse taalverwerving en taalontwikkeling vanaf de jongste kindertijd tot en met de volwassenheid in termen van loopbaanontwikkeling en maatschappelijke participatie. De problemen met taalverwerving en -ontwikkeling uit zich hierbij in laaggeletterdheid en taalachterstanden (OCW, 2016), en in problemen in de overgang van het concrete dagelijkse taalgebruik naar het meer abstracte taalgebruik in schoolse (en later in professionele) situaties (Van Kalsbeek & Kuiken, 2014). Deze problemen resulteren in beperkingen in de kansen en mogelijkheden voor een succesvolle schoolloopbaan (OESO, 2016). En in het verlengde daarvan ook beperkingen voor een succesvolle loopbaan in het professionele leven en in maatschappelijke participatie. De (Vlaamse / Nederlandse) Taalunie (2017) publiceerde in antwoord op deze problematiek de visietekst *'Iedereen taalcompetent'* voor het hele Nederlandstalige onderwijs in de 21<sup>e</sup> eeuw: een taalcompetentie moet worden ontwikkeld in leerlijnen die starten in de voorschoolse periode en die doorlopen tot en met het hoger onderwijs, en zelfs verder (zie al eerder de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015).

Verschillende onderwijssectoren ontwikkelen vooralsnog vooral activiteiten in de eigen sector om het onderwijs in de Nederlandse taal nieuw vorm te geven. Zo werden er voor het basisonderwijs nieuwe kerndoelen en leerlijnen voor het Nederlands ontwikkeld (SLO, 2019). Voorts is het vo-vak Nederlands in het kader van Curriculum.nu (2019) met veel discussie nog in volle ontwikkeling. Het Nederlands / Vlaams Platform Hoger Onderwijs (2019a) ten slotte laat o.a. zien dat vele hbo-instellingen bezig zijn met de ontwikkeling van een taalbeleid met het oog op de bepaling van de rol en positie van de Nederlandse taal in het onderwijsprogramma.

In dit themanummer richten wij ons op de rol, de plaats, en positie van de Nederlandse taal in het hbo. Daartoe nemen we eerst de taalvaardigheid onder de loep in termen van problemen en oorzaken (par. 1). Vele hbo-instellingen ontwikkelen taalbeleid om de hiervoor gesignaleerde problemen aan te pakken (par. 2). Vervolgens gaan we in op de communicatieve competentie in het hbo (in het bijzonder de

schrijfvaardigheid), de focus van het themanummer (par.3). Daarbij wordt dit kernbegrip enerzijds gedefinieerd, en anderzijds wordt een beschrijving gegeven van de drie ‘werelden’ – onderwijs, beroepsleven, en onderzoek – waarin de ontwikkeling van de ‘communicatieve competentie’, in het bijzonder de schrijfvaardigheid, de gemeenschappelijke focus is. Daarna wordt ingegaan op de achterliggende filosofie van taal, denken, en werkelijkheid vanuit de aandacht voor de communicatieve competentie in het hbo (par. 4). Afsluitend wordt ingegaan op de artikelen in relatie tot het voorgaande (par. 5).

## 1. Taalvaardigheid onder de loep

Met enige regelmaat verschijnen er alarmerende publicaties in de media over het taalniveau van studenten in het hoger onderwijs. In het bijzonder voor de (academische) schrijfvaardigheid gaat het dan om spelling, formulering, opbouw en samenhang in teksten, stijl, register en correctheid (Berckmoes & Rombouts, 2009; Van Kalsbeek, & Kuiken, 2014). Al leidt dit ook geregeld tot discussie over hoe erg nu spelfouten zijn. (Zie bijvoorbeeld Huygen, 2016, en de kritische reactie daarop van Van Kruiningen, de Glopper, Jansen, & Kramer, 2016). In dit artikel wordt de taalvaardigheid breder opgevat en in termen van hbo-einddoelen verbonden met de vierde Dublin-descriptor ‘Communicatie’. Hierin wordt gesteld dat een hbo-bachelor in staat is om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen, en informatie, ideeën en oplossingen kan overbrengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten. Kok (2019) legt een relatie tussen deze Dublin descriptor en de hbo-standaard ‘professioneel vakmanschap’.

Herelixka en Verhulst (2014) concluderen in hun verkennende literatuurstudie dat een deel van de studenten problemen ondervindt bij de gestelde talige eisen in het hoger onderwijs. Zij gaan hierbij uit van de term ‘taalvaardigheid’ die zij met Bogaert en Van den Branden (2011) breed definiëren als “de vaardigheid om betekenisvolle, functionele boodschappen te begrijpen en op adequate wijze te produceren binnen relevante communicatieve situaties” (Herelixka & Verhulst, 2014, p. 5). Zij concluderen voorts dat het Vlaamse en (beperkte) Nederlandse onderzoek veelal de instroom betreft. Daarbij wordt dan vooral de schrijfvaardigheid onderzocht, omdat daar de meeste problemen worden ondervonden. Het merendeel van de onderzoeken geeft aan dat bij de ho-studenten de tekstopbouw het grootste probleemgebied is.

De bovenstaande onderzoeken laten impliciet zien van welke aard de problemen zijn. Er kan sprake zijn van problemen met het ‘academisch taalgebruik’ dat Van Kalsbeek en Kuiken (2014, 221-222) definiëren als “de taal zoals die in het

hoger onderwijs (hogescholen en universiteiten) en in de wetenschap wordt gebruikt: in wetenschappelijke boeken, tijdschriften, artikelen, essays, dissertaties, lezingen, onderzoeksverslagen, en dergelijke”. De studenten hebben onvoldoende kennis verworven van de regels en conventies die gelden bij de overdracht van wetenschappelijke informatie. De *academic literacy*, ‘academische geletterdheid’, (De Gloppe, van Kruiningen, & Jansen, 2015) schiet receptief en/of productief tekort. Toegespitst op het schrijven uit zich dat in vormen van ‘*writing to learn*’ - het schrijven ten dienste van het leren (bv. zelf aantekeningen maken, samenvattingen schrijven, etc.) en/of het schrijven als studietaak om vakinhouden te oefenen en (beter) te begrijpen – en ‘*learning to write*’, het verwerven van een schrijfvaardigheid die relevant is in een bepaalde academische en/of professionele *community* (Sedita, 2013). Het artikel van Van der Westen in dit themanummer gaat hier onder andere op in.

Herelixka en Verhulst (2014) noemen op basis van hun literatuurstudie de volgende drie oorzaken voor problemen ten aanzien van taalvaardigheid in het ho:

1. Een meer diverse instroom met minder taalvaardige studenten. Vooropleiding en een anderstalige achtergrond zijn hier relevante factoren. Ook het adviesrapport van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015) en Heeren en Cajot (2018) wijzen erop dat de instroom van de studenten in toenemende mate heterogeen is, ook voor de mate waarin de Nederlandse taal wordt beheerst. De demografische ontwikkelingen hebben tot een instroom geleid waarvan een groter deel van de studenten van huis uit de (taal)wereld van het hoger onderwijs niet kent. Het resulteert in een grotere kloof tussen de bestaande Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) en de gewenste Cognitieve Abstracte/Academische Taalvaardigheid (CAT);
2. De attitude van studenten. Een aantal onderzoekers (Tahon, 2013; Berckmoes en Rombouts, 2009) constateren dat studenten nonchalant met schrijfp opdrachten omgaan: te laat beginnen, verkeerd beginnen (terwijl men wel beter weet), moeilijk zijn te bewegen om teksten te herschrijven, en slordig zijn met grammatica en spelling ondanks de soms aanwezige kennis daarvan. Soms worden hierbij de oorzaken gezocht in het huidige gebruik van sociale media die minder een beroep doen op een zorgvuldige omgang met de taal. Maar De Wachter en Heeren (2011) wijzen er ook op dat het bovengenoemde ‘nonchalante gedrag’ wellicht ook zijn oorzaak kan vinden in de onzekerheid van de student hoe een schrijfp opdracht nu aan te pakken en tot een goed einde te brengen. Het opiniërende artikel van Claessens in dit themanummer pleit er juist voor aan te sluiten bij de huidige schrijffattitude van studenten, en juist niet de oplossing te zoeken in meer instructie over de aanpak.

Herelixka en Verhulst (2014) concluderen overigens dat er over de relatie tussen de attitude en de taalvaardigheid nog veel onbekend is, en derhalve meer onderzoek nodig is; en

3. De slechte aansluiting tussen secundair en tertiair onderwijs. Naast problemen in een doorlopende studieloopbaanbegeleiding zijn er ook problemen met doorlopende leerwegen (Terlouw, 2009, 2012) in termen van vakinhoudelijke aansluitingen zoals de Nederlandse taal. De taalvariant van instructie in het hoger onderwijs is abstracter en cognitief veeleisender dan de gehanteerde taal in het voortgezet onderwijs. Bovendien is er ook sprake van een ingezette transitie naar de academische / professionele vaktaal. Verder blijken zowel de Vlaamse als de Nederlandse secundaire eindcompetenties en ho-startcompetenties voor Nederlands niet op elkaar aan te sluiten. Er is wellicht soelaas in de toekomst. Immers, de recente conceptvoorstellen van de leraren en schoolleiders van het ontwikkelteam Nederlands voor het vo-vak Nederlands op de site Curriculum.nu maken in hun visie gewag van het belang van de doorlopende leerlijnen: “Het aanbod binnen het leergebied Nederlands bereidt leerlingen voor op doorstroom naar passend vervolgonderwijs, beroep of dagbesteding” (Curriculum.nu, 2019, 5). Echter, daarbij moet dan wel recht worden gedaan aan de eigenheid van de verschillende onderwijssectoren wat overigens geen positieve conditie is voor doorlopende leerwegen. Ook de visie van ‘*bewuste geletterdheid*’ van het universitaire meesterschapsteam Nederlands op het schoolvak Nederlands (Coppen, 2018) refereert aan het belang van doorlopende leerlijnen (Meesterschapsteams Nederlands, 2018, p. 7-8). Jansen (2016) geeft in het verlengde daarvan een concretisering door een pleidooi te houden voor de klassieke retorica als basis voor bewuste taalvaardigheid of geletterdheid in het hoger onderwijs. Zo zou het hoger onderwijs mede de kloof van taalvaardigheid met het vo kunnen verkleinen.

De bovengenoemde ontwikkelingen met hun oorzaken zijn alle onderdeel van het onderwijs als systeem. Ze zijn dan ook te betitelen in systeemtermen als *input*, *throughput*, en *output*. De eerstgenoemde oorzaak duidt dan op de samenstelling van de instroom (*input*). De tweede oorzaak betreft het gedrag van de student in het onderwijsleerproces (*throughput*) waarmee ook het gedrag van de docent is geïmpliceerd (want er wordt gepoogd de student tot een gewenst taalgedrag te brengen). En de derde oorzaak geeft de slechte aansluiting aan tussen *in-* en *output* van twee opeenvolgende deelsystemen. Er is derhalve sprake van een systeemprobleem in al zijn componenten.

In de visietekst van de Taalunie (2017) wordt bovendien het probleem ook nog eens vanuit een maatschappelijk (macro) perspectief gezien. De kern van het probleem ligt volgens de visietekst in het toenemende belang van – en daarmee in hogere

eisen die worden gesteld aan - de (meer)talige competenties in een maatschappij die steeds complexer en diverser wordt door migratie, digitalisering, en de verwachte leerpotentie van de deelnemers in de maatschappij ('lerende maatschappij'). Het onderwijsstelsel moet op deze hogere eisen haar leerlingen en studenten voorbereiden.

Onze conclusie is dan ook dat de Nederlandse taal een verantwoordelijkheid is van het gehele onderwijsstelsel én haar maatschappelijke omgeving. Een taalbeleid moet daarvoor de voorwaarden realiseren.

## 2. Taalbeleid

Herelixka en Verhulst (2014) onderscheiden met Daems en Van der Westen (2008), Rooijackers en Van der Westen (2009), en Hebbrecht en Van der Westen (2009) drie soorten taalbeleid:

1. Taalbeleid type 1, de smalle variant. De doelgroep is de groep taalzwakke studenten. Er worden veelal aan de hand van taaltoetsen deficiënties vastgesteld die men in extracurriculaire taalprogramma's probeert weg te werken;
2. Taalbeleid type 2, de schoolse of tussenvariant waarin de taal gekoppeld is aan de opleidingseisen. Het taalbeleid is gericht op de taalontwikkeling van alle studenten, competentiegericht taal- en vakonderwijs. Allen worden getoetst en ontvangen in de opleiding zo nodig begeleiding en ondersteuning. Er is sprake van een beperkte integratie in het curriculum waarin vak- en taaldocenten min of meer samenwerken; en
3. Taalbeleid type 3, de zelfontwikkende of brede variant. In deze variant is het taalbeleid een integraal onderdeel van het curriculum met het oog op studiesucces, en het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau van communicatieve competentie (zie voor de definitie de volgende paragraaf) en taalontwikkeling van alle studenten. Er is opvang op maat. Alle vak- en taaldocenten worden geacht taalontwikkend les te geven waarbij studenten ook worden gestimuleerd hun taalontwikkeling in eigen hand te nemen (vandaar 'zelfontwikkend').

In het opiniërende artikel van Van der Westen in dit themanummer wordt aan de hand van een gereconstrueerde casus de bovengenoemde taalbeleidsontwikkeling gedemonstreerd.

Heeren en Cajot (2018) illustreren in hun verkennende onderzoek dat er in de afgelopen tien jaar een verschuiving heeft plaatsgevonden in het Vlaamse taalbeleid van een vooral studentgericht aanpak (beleidstype 1) naar een meer docentgerichte beleidsontwikkelingsaanpak (beleidstype 3). Een studentgericht takenpakket (beleids-

type 1, bv. Peters & Van Houtven, 2010) focust op noden en behoeftes van studenten, screent studenten, en biedt allerlei vormen van ondersteuning aan studenten. Vaak is er centraal een taalpunt, een taalwinkel of taalbureau aanwezig voor deze studentondersteuning. Trends in deze benadering zijn een kleinere rol voor screening, studentondersteuning vooral met vormen als zelfstudie, sessies, coaching van *peer-to-peer* hulp, en aandacht voor de nieuwe doelgroepen.

Een docentgerichte beleidsontwikkelingsaanpak (beleidstype 3; zie voor een proces van taalbeleidsontwikkeling bv. Van den Branden, 2010) richt zich op adviezen aan docenten (bv. taal-assessments, leerlijnen, en instructies), overleg over inhoudelijke doelen, het aanreiken van taalbeleidinstrumenten, het verschaffen van methodieken, en het organiseren van studiedagen en opleidingen. Trends zijn de aanwezigheid van taalbeleidsmedewerker als adviseur / expert en de aandacht voor docentprofessionalisering.

Van Eerd en Kwakman (2017) laten voor de Hogeschool van Amsterdam zien dat de ontwikkeling van beleidstype 3 – beleid vaststellen, uitvoeren, evalueren, en bijstellen - vergeleken kan worden met een ritje in de achtbaan.

Herelixka en Verhulst (2014) constateren dat er geen algemene uitspraken mogelijk zijn over de verspreiding van de onderscheiden beleidstypen over het Nederlandse en Vlaamse hoger onderwijs. Het besef dat een taalbeleid meer moet zijn dan remediëren lijkt wel toe te nemen, maar is anno 2014 nog geen gemeengoed. Wel worden er allerlei initiatieven ondernomen door veelal bevlogen individuen en kleine groepjes, maar deze zijn niet altijd ingebed in een systematische taalbeleidsontwikkeling (zie voor voorbeelden van ho-taalbeleid: Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, 2019). Ook de Raad van Nederlandse Taal en Letteren (2015) ziet anno 2015 dat er verschillende activiteiten worden ondernomen in het begin van de studie – in het bijzonder taaltoetsen – om de deficiënties op te sporen en weg te nemen. Echter, de Raad kwalificeert deze inspanningen toch als ad-hoc initiatieven, te veel alléén gericht op het studie-ingangsniveau, en veelal niet structureel verankerd in het instellingsbeleid.

Ook de discussie over de internationalisering van het hoger onderwijs in termen van het gebruik van het Engels – zie bijvoorbeeld de resultaten van het eerste vervolgonderzoek naar de Staat van het Nederlands (Taalunie, 2019) - stimuleert dat beleidsmatig actief moet worden nagedacht over de plaats van het Nederlands. De Beleidsnota 2014-2019 van de Vlaamse Regering (Kabinet Vlaamse Minister van Onderwijs, oktober 2014) geeft hier bijvoorbeeld nog eens nadrukkelijk aan dat competenties van Nederlands en moderne vreemde talen blijvend moeten worden verbeterd waarbij Nederlands in het bijzonder ook in het hoger onderwijs (Kabinet Vlaamse Minister van Onderwijs, 2014, 28-29). Ook het rapport van de Nederlandse onderwijsin-

spectie (november 2018) stelt dat, gelet op artikel 7.2. WHW, de hoofdregel is dat alle onderwijs en de examens in het Nederlands worden aangeboden. Bovendien moeten de ho-instellingen het Nederlands bevorderen. Tegelijkertijd biedt de wet ook ruime mogelijkheden tot uitzonderingen. Dit betekent dat een ho-instelling onderbouwde keuzes (artikel 7.2: gedragscode) moet maken voor een te volgen talenbeleid, inclusief het Nederlands. Naar het oordeel van de inspectie is er nu in de instellingen weinig sprake van een met de gedragscode samenhangend en gedragen talenbeleid. Recent heeft de minister van OCW nog eens in het kader van internationalisering benadrukt dat er meer aandacht voor de Nederlandse taal en taalvaardigheid moet komen, zowel voor Nederlandse als voor niet-Nederlandse studenten (Ministerie OCW, 6 september 2019).

### **3. Aandacht voor de wereld van het beroepsleven, het onderwijs en het onderzoek**

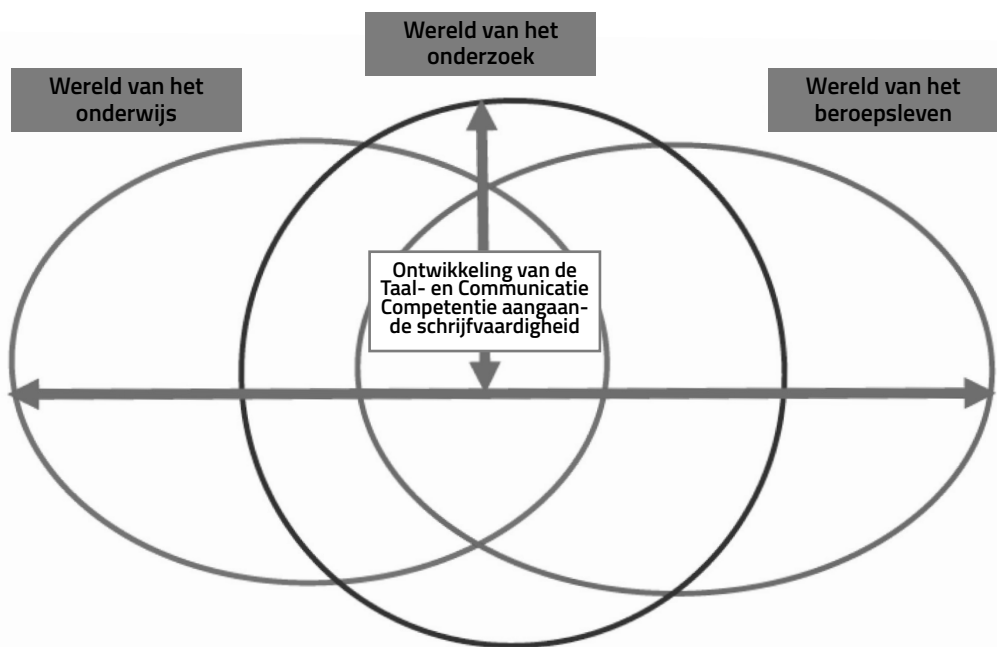
Onze conclusie is dat er beleidsmatig voor instellingen en opleidingen voldoende aanknopingspunten zijn om tot een discussie en besluitvorming te komen over de rol en plaats van het Nederlands in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. In toenemende mate wordt het belang van een systematische beleidsmatige en curriculaire inbedding gezien. Echter, de organisatorische en financiële positie van degenen die dit verder ontwikkelen is nog steeds fragiel. De verdere ontwikkeling tot een brede variant van ho-taalbeleid brengt daarom een aantal uitdagingen met zich mee (zie ook Heeren & Cajot, 2018):

- ~ een integraal talenbeleidsplan voor de curricula van een instelling en haar opleidingen vraagt om een systematische visie-, beleids- en curriculumontwikkeling waarin de communicatieve competentie centraal staat met het oog op het kunnen functioneren *in de wereld van het beroepsleven*,
- ~ taalontwikkelen lesgeven vraagt om professionalisering van alle docenten waarvoor draagvlak moet worden ontwikkeld *in de wereld van het onderwijs*, en
- ~ flankerend empirisch en methodologisch onderbouwd onderzoek is noodzakelijk *in de wereld van het onderzoek* voor onderwijsontwikkeling en het bepalen van de effecten.

### 3.1 Focus themanummer

Het themanummer is in het bijzonder gericht op de ontwikkeling van de met elkaar geïntegreerde taal- en *communicatieve competentie*, in het bijzonder de aandacht voor schrijfvaardigheid in het hbo. We hebben daarbij te maken, zoals hiervoor in de drie uitdagingen aangegeven, met perspectieven vanuit *drie werelden*: de wereld van het beroepsleven, de wereld van het onderwijs, en de wereld van het onderzoek.

In figuur 1 staat de situering van het onderzoek in dit themanummer. Een toelichting: het themanummer concentreert zich op de wereld van het onderzoek waarin de onderzoeker praktijkgericht onderzoek enerzijds ondersteunend voor de praktijk inzet (verticale pijl naar beneden), en daarmee samenhangend, anderzijds ook gericht is op de ontwikkeling van praktijktheorie (verticale pijl naar boven). De 'praktijk' kan hierbij betrekking hebben op de wereld van het onderwijs, de wereld van het beroepsleven, en de interactie tussen deze twee werelden (horizontale pijl naar links, naar rechts, en in het midden). Het gaat er hierbij ook vooral om wat er kan worden geleerd uit de consistenties en inconsistenties tussen deze drie werelden.



Figuur 1. De situering van het onderzoek naar de ontwikkeling van de taal- en communicatiecompetentie aangaande schrijfvaardigheid.



De wereld van het onderwijs betreft het bachelor onderwijsprogramma in hbo-instellingen in Nederland en Vlaanderen. Hierin onderscheiden we drie niveaus: het micro-, meso-, en macroniveau die idealiter een samenhangend geheel zijn.

Een toelichting op de kernbegrippen ‘communicatieve competentie’ (3.1.1.) en de ‘drie werelden’ (3.1.2.) volgt hierna.

### 3.1.1 Communicatieve competentie

Communicatieve competentie wordt gedefinieerd als “een samenstel van kennis, vaardigheden en houding dat betrekking heeft op de vier aspecten (tekst-)vakmanschap, genrecompetent, strategisch competent en feedback geven en ontvangen” (Van der Pool & Vonk, 2008, p. 30). Met ‘tekstvakmanschap’ wordt dan bedoeld “de gereedschapskist met daarin het basismateriaal voor goed gebruik van de mondelinge en schriftelijke taal zoals spelling, grammatica en basisargumentatie. Het gaat daarbij om talig handelen.” (Van der Pool & Vonk, 2008, p. 31). ‘Genrecompetent’ betreft “de beheersing van de conventies van een genre. Dat wil zeggen, weten wat de onderscheidende kenmerken van het genre zijn en deze adequaat kunnen toepassen” (Van der Pool & Vonk, 2008, p. 31). Genres zijn hierbij “doelgerichte communicatieve uitingen in geschreven of gesproken taal, zoals een adviesrapport, een reflectieverlag, een storyboard, maar ook een onderhandelingsgesprek, een slechtnieuwsgesprek of een presentatie” (vgl. Van der Leeuw en Meestringa, 2011).

In de artikelen van Kuiper, Van Dijk, en Van Norden en Kuiper en Smit in dit themanummer komt het leren van de genredidactiek aan de orde als doel van professionalisering.

‘Strategisch competent’ wordt gedefinieerd als “De afstemming van een communicatieve uiting op de context, het doel en de doelgroep. Met andere woorden: bewust zijn van de context door zicht te hebben op het communicatieproces als geheel, het communicatieve doel (informereren, overtuigen, adviseren), de doelgroep, de gelaagdheid van het proces, de aspecten van de boodschap, overtuigingsmiddelen en de effecten van het talig handelen in termen van onder andere beleefdheid” (Van der Pool & Vonk, 2008, p. 31).

In het artikel van Sluifers, Van der Mast, en Van der Pool in dit themanummer wordt de strategische competentie nader onderzocht aan de hand van twee casusstudies.

De communicatieve competentie heeft dus vooral betrekking op ‘*learning to write*’, het verwerven van een schrijfvaardigheid die relevant is in een bepaalde academische en/of professionele *community*. Hierbij zij overigens opgemerkt dat vormen van ‘*writing to learn*’ hiervan in dienst kunnen staan.

De hierboven beschreven communicatieve competentie stoelt in grote mate op en is geïntegreerd met talig handelen waarin interactie met anderen (een docent, een andere professional, etc.) centraal staat. In de visie van de Nederlandse Taalunie (2017) is dit idee van ‘ik in relatie tot anderen’ nauw verweven met drie andere thema’s: taalcompetentie en respectievelijk identiteit (‘ik’), informatie (‘ik in relatie tot tekst / media’), en cultuur (‘ik in relatie tot de wereld/mijn omgeving’). *Identiteitsontwikkeling en taalcompetentieontwikkeling* gaan hand in hand. Identiteitsontwikkeling steunt in grote mate op talige kennis, vaardigheden en attitudes want vaardigheden / attitudes als het leren verwoorden van een eigen mening, reflecteren op de eigen taal, kritisch denken, creatief met taal omgaan, e.d. spelen een belangrijke rol bij de identiteitsontwikkeling.

Voorals Claeuens benadrukt in haar opiniërend artikel het belang van de identiteitsontwikkeling van de studenten voor de taal- en competentieontwikkeling.

Bij taal - en communicatieve competentie gaat het erom (zoals we hierboven zagen) bepaalde doelen in een communicatiesituatie goed te bereiken, en daartoe het taalregister – school- of instructietaal, vaktaal, of Standaardnederlands met elk hun eigen normen en conventies - te kiezen dat daartoe functioneel is. *Taalcompetentie en informatie* refereert aan het kunnen functioneren in de huidige (digitale) informatiemaatschappij als burger, consument, werkende, en levenslang lerende. Kennis van teksttypen, argumentatietechnieken, en het kritisch kunnen omgaan met (óók fake-) informatie door analyse, synthese, en evaluatie zijn hier van belang. *Taalcompetentie en cultuur* betreffen het sterk talige karakter van bepaalde cultuuruitingen (al dan niet in relatie tot beelden), zowel van de eigen cultuur als dat van andere culturen. Het creatieve karakter van de taal is hier aan de orde.

### 3.1.2 Drie werelden en grensoverschrijdingen

Taal- en communicatieve competentie is het gemeenschappelijke object van drie werelden: onderwijs, beroepsleven, en onderzoek. Immers, het hbo-onderwijs probeert met haar programma en organisatie de communicatieve competentie zodanig te ontwikkelen dat het beroepsleven er behalve succesvol gebruik van kan maken, óók een goede basis heeft voor nadere ontwikkeling van de werknemer. Het praktijkgerichte onderzoek ondersteunt hierbij beide werelden door kennisontwikkeling aangaande de processen van taal en communicatie-ontwikkeling en hun producten (Faber-de Lange & Van der Pool, 2015). Het voorgaande impliceert dat er sprake is van grensoverschrijdingen tussen de drie werelden. Wij zullen eerst ingaan op de drie werelden en vervolgens de aard van de grensoverschrijdingen aan de orde stellen.

### *Wereld van het onderwijs*

Twee aspecten springen in een praktische onderwijscontext hierbij in het oog: de intentie om taalgericht vakonderwijs te geven, en de daaruit voortvloeiende noodzaak tot professionalisering van de docenten.

De artikelen in dit themanummer van Kuiper, Van Dijk, en Van Norden en Kuiper en Smit gaan vooral in op de professionalisering van de docenten voor taalgericht vakonderwijs.

Taalgericht vakonderwijs betreft een categorie van onderwijsbenaderingen waarin het leren van de vakinhoud wordt gecombineerd met het leren van taal (zie ook [www.taalgerichtvakonderwijs.nl](http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl), 2019). Er zijn hierbij verschillende gradaties van combinatie mogelijk, van enkele beperkte combinaties tot een volledige integratie van vakinhoud en taal. Elbers (2012; 2013) geeft een overzicht van de ervaringen en effecten in het vmbo en mbo met taalgericht vakonderwijs. Zijn conclusie is dat programma's waarin taal- en vakonderricht op elkaar worden afgestemd effectiever zijn dan op zichzelf staand taalonderwijs, al is er sprake van bescheiden positieve resultaten. Vooral taalzwakke studenten kunnen hiervan profijt hebben.

Voor het ho lijkt dit resultaat óók van belang, gegeven de bovengenoemde instroomproblematiek en de wereld van het vo. Elbers (2013) ziet als belangrijkste factor voor een succesvol programma de kwaliteit van de vakleerkrachten: zij moeten over voldoende kennis beschikken om de taalaspecten van hun vak in de les te kunnen bespreken en alert te reageren op taalproblemen van hun leerlingen. Kuiper (2018) constateert in haar proefschrift dat er slechts een zeer beperkte implementatie heeft plaatsgevonden van taalgericht vakonderwijs in het hoger onderwijs, en dan vooral in docentenopleidingen (bv. Kerkhoff, 2014). Zij noemt in dit kader een aantal uitdagingen van taalgericht vakonderwijs. Allereerst achten docenten zich onvoldoende gekwalificeerd om schrijfonderwijs verbonden met hun vakinhoud te geven. Bovendien zijn docenten gewend dat schrijfonderwijs traditioneel in een apart vak wordt gegeven waarbij samenwerking tussen vak- en taaldocenten niet gebruikelijk is. Voorts voelen zij zich onzeker over de balans tussen het leren van de vakinhoud en het leren schrijven. Ten slotte is er een *workload* probleem, gegeven de beschikbare voorbereidings- uitvoerings- en toetstijd. Kuiper (2018) concludeert dan ook dat er – naast organisatorische maatregelen – een degelijke voorbereiding en training van ho-vakdocenten noodzakelijk is om het potentieel van vakgericht taalonderwijs in het ho te realiseren.

Kuiper (2018) geeft daartoe een *on-the-job training* aan vakdocenten waarbij ze als (taal)docent/onderzoeker samen met de vakdocent een lesopzet ontwerpt (die de vakdocent realiseert) en nabespreekt. Deze training focust op vakdidactiek in het

kader van vakspecifieke genredidactiek voor het hbo. Van Dijk (2018) hanteert een vergelijkbare benadering waarin met bèta-vakdocenten van een lerarenopleiding wordt gewerkt aan hun aanpak voor het leren schrijven van een practicumverslag. Swart (2018) laat voorts in haar onderzoek zien dat vakdocenten (lerarenopleiders in het hbo) in hun denken (percepties) een ontwikkeling doormaakten van taalontwikkkelend leren als een instrument naar taalontwikkkelend leren als doel. In het laatste worden vakinhoud en didactisch handelen met elkaar verbonden waarmee deze lerarenopleiders ook een rolmodel voor leraren in opleiding kunnen worden. Tevens formuleerde Swart (2018) een kader voor taalgerichte professionalisering van lerarenopleiders met fasen als het ontwikkelen van taalbewustzijn, actief luisteren, organiseren van interactie, taalondersteuning, en verbeteren van taal in leren en lesgeven.

### *Wereld van het beroepsleven*

Beroepsonderwijs is onlosmakelijk verbonden met de wereld van het beroepsleven, de wereld van arbeid en beroep in organisaties en bedrijven, *profit* en *non-profit*. Met Mok, Vrieze en Smit (2008) kunnen drie samenhangende domeinen in het beroepsleven worden onderscheiden: (a) vakmanschap (bv. vakkennis, beroepsvaardigheden, sociale en communicatieve vaardigheden), (b) beroepsethiek (bv. verantwoordelijkheid), en beroepscultuur (bv. collegialiteit). Hövels en Van den Berg (2008) wijzen er vanuit een actortheoretisch kader op dat de actoren in de wereld van het beroepsleven een eigen actiologica kennen. Zo zijn bedrijven er voor het maken van producten en/of leveren van diensten. Primair zijn dergelijke bedrijven gericht op continuïteit, rendement, en/of winst, al is er recent ook sprake van maatschappelijk verantwoordelijkheid in de vorm van duurzaam ondernemen. Non-profitorganisaties kennen in hun domein weer hun eigen actiologica.

Het beroepsonderwijs wordt geacht studenten in te wijden in het beroepsleven. De bovenstaande drie domeinen geven al aan dat er in het beroepsleven sprake is van zowel generieke als van specifieke competenties. Dat leidt tot de 'eeuwige vraag' voor het beroepsonderwijs en het beroepsleven in welke balans van generieke en specifieke competenties er nu moet worden opgeleid voor het beroepsleven. Deze vraag aan het beroepsleven is daarbij een even noodzakelijke als lastig te beantwoorden vraag die geen eenduidig antwoord heeft, gegeven de drie domeinen (zie bv. Van der Velden, 2008). Daarbij is het ook nog zo dat een scherpe scheiding tussen generiek en specifiek problematisch is, omdat in het beroepsleven de generieke competenties pas betekenis krijgen als ze in een specifieke context worden toegepast.

Er is een voortdurende op- en neergaande strijd tussen de 'Specifieken' en 'Generieken' (Van der Velden, 2008). Allen, Meng en Van der Velden (2016) concluderen dat vanuit het perspectief van de werkgevers een goed niveau vakkennis en -vaar-

digheden het allerbelangrijkste zijn voor arbeidsmarktsucces. Dat wil overigens niet zeggen dat andere competenties er niet toe doen: meer generieke competenties als algemene academische vaardigheden (bv. Taal- en communicatieve competenties), sociale vaardigheden, commerciële vaardigheden en innovatievermogen worden ook als belangrijk gezien. Een goede mix van de specifieke en meer generieke competenties heeft de voorkeur van alle werkgevers, al zijn er uiteraard per domein accentverschillen. Opmerkelijk genoeg komt de mening van de hbo-afgestudeerden die via de hbo-monitor zijn geënquêteerd over dit onderwerp niet altijd overeen met de mening van de werkgevers. Allen et al. (2016) constateren een zelfde mening tussen studenten en werkgevers over het grote belang van vakkennis en -vaardigheden, maar een andere mening over welk generieke vaardigheden ook van belang zijn: de werkgevers vinden vooral de sociale en commerciële vaardigheden van belang; de afgestudeerden de academische vaardigheden en het innovatievermogen. De resultaten van recente studies waarin de percepties van afgestudeerden worden onderzocht van het belang van algemene academische competenties als persoonlijke bronnen (zie de bijdragen van Braun & Brachem; Tuononen, Parpala & Lindblom-Ylänne; en Knipprath in Kyndt, Donche, Trigwell & Lindblom-Ylänne, 2017) moeten daarom met voorzichtigheid worden gehanteerd, en worden gevalideerd aan de percepties van actoren uit het beroepsleven zelf.

Het artikel van Sluiters, Van der Mast, en Van der Pool in dit themanummer onderzoekt welke inzichten uit de professionele schrijfp praktijk zouden kunnen bijdragen aan de verdere ontwikkeling van de strategische competentie (als onderdeel van de communicatieve competentie).

#### *Wereld van het onderzoek*

De Glopper et al. (2015) constateren dat taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs, academische geletterdheid, zelden een onderzoeksthema is in het onderzoeksveld taalbeheersing hoewel er – zoals hiervoor ook aangegeven – voldoende aanleiding toe was, en het internationaal ook niet ontbrak aan wetenschappelijke inbeddingen van dergelijk onderzoek. Van deze inbeddingen geven ze een aantal mogelijkheden: onderwijspsychologisch (psychometrische theorie), sociologisch (aard van en toegang tot geletterdheidspraktijken), en taal(gebruiks)wetenschappelijk met individuele en sociale benaderingen.

Een belangrijk zwaartepunt in deze benaderingen is de theorievorming rond het begrip ‘genre’ dat wordt opgevat als ‘sociale, communicatieve, talige, en cognitieve activiteiten die op basis van hun functionaliteit binnen specifieke contexten vorm krijgen’ (De Glopper et al, 2015, 121). Een genre geeft aan welke interactionele doelen aan de orde zijn, welke middelen daarvoor kunnen worden ingezet, en welke bijdragen van de deelnemers worden verwacht gegeven hun rollen, rechten, en plichten.

Academische genres zijn een specifieke deelverzameling en geven uitdrukking aan de specifieke condities die binnen academische disciplines en het hoger onderwijs gelden.

Naar het oordeel van De Glopper et al. (2015) kan en moet academische geletterdheid als proces (van verwerving) en als resultaat, als voorwaarde en als uitkomst, en vanuit individueel en sociaal perspectief worden bestudeerd. In hun themanummer zijn de instroom, de doorstroom, en de uitstroom een kader. De instroomonderzoeken betreffen de toetsing van academische taalvaardigheden in relatie tot remediëring en studiesucces. Het doorstroomonderzoek betreft de ontwikkelde cognities en percepties van beginnende studenten bij het schrijven. Het uitstroom-onderzoek betreft de visie op en eisen aan de geletterdheid van beginnende hbo-professionals van managers op werkvelden als accountancy, communicatie, recht en logistiek en economie. Dit laatste onderzoek van Faber-De Lange en Van der Pool (2015) sluit goed aan bij het gestelde hiervoor over de wereld van het werkveld. Tevens is het een onderzoek dat past in de gewenste ontwikkeling naar het derde beleidstype, want gericht op systematische curriculumontwikkeling.

Het pleidooi van Jansen (2018) om in de toekomst meer aandacht te besteden aan een op de communicatiepraktijk gerichte, maatschappelijk probleemoplossende vorm van taalbeheersingsonderzoek sluit hierbij ook aan. Seuren (2019) vat de reacties op de stellingen van Jansen (2018) samen als kritische methodologische en praktische kanttekeningen die naar onze opvatting raken aan de discussie in de sociale wetenschappen over of en hoe met onderzoek tegelijkertijd praktische en wetenschappelijke doelen kunnen worden bereikt;

In de context van het onderwijs is een onderzoeksaanpak als *Design-Based Research* (DBR) een benadering waarin zowel theorie- als praktijkontwikkeling wordt nagestreefd. Kuiper (2018) geeft van DBR een overzicht van de kenmerken van de benadering, de te doorlopen fasen, en schenkt daarbij aandacht aan methodologische thema's als causaliteit, betrouwbaarheid en validiteit. Kuiper (2018) demonstreert in haar proefschrift op welke wijze DBR een praktische en theoretische bijdrage kan leveren aan een taalbeheersingsprobleem – het leren schrijven - in eerste jaar van het hoger (beroeps) onderwijs. Van Kruiningen (2010) geeft vanuit de conversatieanalyse eveneens een interessante benadering. Onderwijsontwerp wordt hierbij opgevat als een conversatie tussen participanten waarin in een interprofessioneel overleg de ontwerpproblemen worden opgelost. Enerzijds is hier sprake van een bijdrage aan de onderwijspraktijk, onder meer aan de docentprofessionalisering, en anderzijds aan de conversatieanalyse als taalbeheersingstheorie.

Het opiniërende artikel in dit thema nummer van Van der Westen in de rol van een taalbeleidsadviseur resulteert in een voorstel voor een kader van een vorm van Design-Based Research. Ook het artikel van Claessens geeft met haar ontwerp voor een schrijfbenadering de mogelijkheid tot ontwerpgericht onderzoek. De empirische artikelen in het themanummer van Kuiper, Van Dijk, en Van Norden, Kuiper en Smit, en Sluifers, Van der Mast, en Van der Pool zijn kwalitatief van aard, en streven ernaar tegelijkertijd praktische en wetenschappelijke doelen te bereiken.

#### *Grensoverschrijdingen tussen de drie werelden*

Met de gemeenschappelijke focus op 'communicatieve competentie' (zie figuur 1) is er sprake van 'grensoverschrijdingen' (Akkerman & Bakker, 2011) tussen de drie werelden aangezien elke wereld in haar componenten eigen regels heeft, een eigen 'community' kent, een eigen werkverdeling hanteert, en eigen instrumenten inzet. Juist deze grensoverschrijdingen bevatten evenwel een leerpotentieel voor de drie werelden (Terlouw, 2012). Leerprocessen kunnen in alle drie werelden, afzonderlijk en soms ook gemeenschappelijk, plaatsvinden die resulteren in aanpassingen in de regels, de werkverdeling, en/of gebruikte instrumenten in de *community*. Engeström en Sannino (2010) noemen dit '*expansive learning*'. De kern is dat leren plaatsvindt in één of meer werelden als gevolg van conflicten tussen de bovengenoemde componenten in een bepaalde wereld en/of tussen werelden. Een voorbeeld: uit contacten van de onderwijswereld met de wereld van het beroepsleven blijkt dat het taalniveau ontoereikend is. Een hbo-instelling wil daarom in samenwerking met het beroepsleven beter onderwijs uitvoeren en toetsen. Dit blijkt evenwel op gespannen voet te staan met het onderwijs- en examenreglement. Of, onderzoekers in een hbo-lectoraat willen samen met docenten met Educational Design (based) Research (Mckeeney & Reeves, 2018) een interventie ontwikkelen en evalueren ter verbetering van het onderwijs. De gemengde groep loopt aan tegen problemen in de taakverdeling in een praktijkgericht onderzoek.

## **4. Achterliggende theorie en filosofie van taal, denken, en werkelijkheid**

Het bovenstaande impliceert een bepaalde onderliggende opvatting over de zich ontwikkelende relatie tussen taal, denken, en werkelijkheid. Die opvatting stoelt in hoge mate op twee pijlers: de sociaalculturele theorie van Vygotsky en het filosofische gedachtegoed van Hannah Arendt.

De sociaalculturele theorie van Vygotsky (1933; zie Van der Veer, 1996 en Van Parreren en Carpay, 1980) stelt dat de cultuurhistorische ontwikkeling leidt tot het ontstaan van de hogere menselijke functies als willen en denken. In de cultuurhistorische ontwikkeling staat de menselijke arbeid voor de beheersing van de natuur centraal. In de loop der tijd ontwikkelde deze zich tot gezamenlijke arbeid waardoor behoefte ontstond aan beïnvloeding en sturing van het gedrag van anderen, en daarmee behoefte aan communicatie. Zoals de mens werktuigen ontwikkelde voor de menselijke arbeid, zo werden er in de samenleving ook specifieke middelen ontwikkeld om elkaars gedrag te beïnvloeden. Dit zijn communicatiemiddelen die gebruik maken van tekens van de taal.

Volgens Vygotsky is nu de verdere ontwikkeling dat uit het sociaalcommunicatieve gebruik van de taaltekens om anderen te beïnvloeden ook de mogelijkheid ontstaat om het eigen gedrag te beïnvloeden en te sturen: “uit de regulatie van het gedrag van anderen ontstaat dan zelfregulatie” (Van Parreren en Carpay, 1980, p. 25). Het uitwendig taalgebruik wordt gaandeweg vervangen door een ‘innerlijk spreken’ die het handelen gaat sturen waardoor de wil en typische menselijke denkvormen zich ontwikkelen. Deze interiorisatiehypothese stelt dus dat “de zich binnen het individu voltrekkende bewuste activiteiten ontstaan uit uitwendige sociale gedragsvormen” (Van Parreren en Carpay, 1980, p. 26). Daarmee geeft Vygotsky de relatie tussen taal en denken een centrale plek in de sociale interactie tussen de zich ontwikkelende mens en zijn sociale omgeving.

Het benutten van de zone-van-naaste-ontwikkeling van de zich ontwikkelende mens – een lerende kan nog niet zelfstandig de leerhandeling voltooien, maar wel met hulp van anderen die meer expertise bezitten, bijvoorbeeld een docent – is hierbij van groot belang. Een onderwijsstrategie in de genredidactiek als ‘*scaffolding*’ is op de benutting van deze-zone-van-naaste-ontwikkeling gericht. Lerenden krijgen op basis van een diagnose van hun handelingsniveau tijdelijke ondersteuning van een expert bij hun leerproces, gericht op het bevorderen van hun zelfstandigheid.

Het artikel van Kuiper en Smit in dit themanummer gaat nader in op *scaffolding* in het kader van een professionaliseringstraject.

De tweede pijler is het filosofische gedachtegoed van de filosofe Hannah Arendt (2017). ‘*Vita activa*’, actief in de wereld zijn, is haar centrale thema waaraan zij twee condities verbindt: (1) nataliteit: de mens heeft de vrijheid om altijd weer opnieuw te beginnen of iets nieuws te produceren, en daarmee de wereld te vernieuwen; en (2) pluraliteit: mensen bestaan in meervoud. Er is tegelijkertijd zowel gelijkheid tussen mensen als uniciteit en diversiteit. Deze twee condities zijn voorwaardelijk voor drie onderscheiden soorten van menselijke activiteiten: (a) *arbeid* waarin de noodzake-



lijke behoeften van het lichaam worden vervuld om in leven te blijven; (b) *werken* waarin de wereld wordt ingericht en bewoonbaar wordt gemaakt met behulp van instrumenten en techniek om gestelde doelen te bereiken. Bij doelbereiking eindigt het proces. Het gaat hier verder ook om nut en efficiency; en (c) *handelen* waarin menselijke verhoudingen worden gesticht, onderhouden, en bewaard. Handelen heeft zin, neemt zin, en geeft zin; het vraagt óók om een oordeelsvermogen dat meer is dan expertise. Het is een eindeloos proces met onverwachte (neven)effecten waarvan de afloop ongewis is. Handelen is daarom ook een ‘sprong’ waarvan maar af te wachten is waar men terecht komt. Men zet iets in gang (‘nataliteit’), maar anderen ook (pluraliteit). De mensen verliezen zich vervolgens in hun handelen en hebben geen controle meer: een mens handelt actief, maar ondergaat ook passief de handelingen van anderen.

Arendt ziet taal als een vorm van handelen. Spreken en schrijven zijn handelingen waarvan je maar moet afwachten wat er uiteindelijk van terecht komt. Het spreken en schrijven kan met je aan de haal gaan. Hierbij heeft overigens schrijven nog een speciale positie. Het is óók een artefact waardoor het eigenlijk tussen de activiteiten ‘werken’ en ‘handelen’ in zit. Zeker in het (genre)kader van een hbo-opleiding is academische / professionele geletterdheid een doelgerichte activiteit, en daarmee in de terminologie van Arendt een vorm van ‘werken’. Echter, het kan óók een vorm van handelen betreffen als het óók is gericht op menselijke verhoudingen.

De verhouding tussen het schrijven gezien als ‘werken’ en / ‘handelen’ in de zin van Arendt komt aan de orde. Claessens kritiseert in haar artikel in dit themanummer de (in haar ogen) achterblijvende ontwikkeling van de contextsensitiviteit (‘handelen’), en de problemen met het werken met vaste tekststructuren (‘werken’). Naar haar oordeel is het te veel ‘werken’ en te weinig ‘handelen’. De strategische competentie die Sluiters, Van der Mast, en Van der Pool in dit themanummer onderzoeken is bij uitstek een vorm van ‘handelen’ waaraan óók een doelgerichtheid (‘werken’) wordt gekoppeld. Deze aanwezigheid van zowel ‘handelen’ als ‘werken’ zien we ook in de artikelen van Kuiper, Van Dijk, en van Norden en Kuiper en Smit onderzoekend in de context van professionalisering van en met docenten. Zo óók in het artikel van Van der Westen, omdat zij haar voorstel voor een denkkader voor schrijfonderwijs gebruikt als input voor de afstemming met docenten en managers die bij het schrijfonderwijs betrokken zijn.

In Arendt’s deels gereconstrueerde, postuum verschenen werk over denken, willen, en oordelen (2013; 2016a en b) gaat het in de kern van haar analyse vooral ook om waarde en betekenis. De waarde van het op elkaar betrokken denken (heden), willen (toekomst), en oordelen (verleden) is dat het betekenis kan geven aan bepaalde ac-

ties, situaties en ervaringen in de op dat moment ervaren werkelijkheid van heden, toekomst, en verleden. Deze betekenisgeving maakt bij uitstek gebruik van de taal in verschillende taalregisters waardoor het – en dit is van cruciaal belang voor Arendt – met de omringende sociale gemeenschap kan worden gedeeld en bediscussieerd (waarmee het handelen betreft).

## 5. Introductie van de artikelen

De vijf artikelen in dit themanummer belichten vanuit verschillende systeemperspectieven de ontwikkeling van de taal- en communicatieve competentie, in het bijzonder de schrijfvaardigheid in het hbo. De discussiant gaat in een zesde artikel in op zowel de inleiding als de vijf artikelen.

De overeenkomsten tussen de vijf artikelen zijn de volgende:

- ~ de focus is gericht op *'learning to write'*, het verwerven van een specifieke taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, die relevant is in een bepaalde professionele *community*;
- ~ het beleidskader kan worden gekarakteriseerd als de overgang van beleidstype 2 naar beleidstype 3 met grote aandacht voor de docentenprofessionalisering;
- ~ er is samenwerking tussen de relevante participanten. Dit betreft vak- en communicatiedocenten of docenten en professionals in het beroepsleven, en (altijd) onderzoekers en betrokkenen;
- ~ steeds worden er twee werelden op elkaar betrokken met de wereld van het onderzoek als *'linking pin'*. In de discussie en de geformuleerde praktische en theoretische implicaties wordt aangegeven tot welke leerervaringen deze grensoverschrijdingen hebben geleid;
- ~ het gaat zowel om het aanpakken van een praktisch onderwijspraktijkprobleem (*'learning to write'* in het hbo) als om het verwerven van valide wetenschappelijke kennis. Het uitgangspunt is steeds het praktische onderwijsprobleem;
- ~ methodologisch wordt gebruik gemaakt van vormen van kwalitatief praktijkgericht onderzoek met de inzet van casusanalyses, literatuurstudie, en de docent als *'reflective practioner'*. Wetenschappelijk is hierbij het doel te komen tot onderbouwde ontwerpregels voor de ontwikkeling van onderwijs voor communicatieve competentie in het hbo; en
- ~ de taaltheoretische / filosofische achtergrond van het (leren) schrijven in het hbo kan in termen van Arendt worden gekarakteriseerd als zowel 'werken' als 'handelen'. Het is enerzijds functioneel en doelgericht, maar anderzijds ook ongewis want gericht op menselijke verhoudingen. Deze menselijke context komt met Vygotsky óók terug in de aandacht voor *'scaffolding'* in de relatie tussen docent en student.

## Literatuur

- Allen, J., Meng, C., & Van der Velden, R. (2016). *Wat verwachten werkgevers van HBO afgestudeerden?* Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, School of Business and Economics, Maastricht University. Maastricht: ROA.
- Arendt, H. (2013). *Denken. Het leven van de geest*. Zoetermeer: Klement.
- Arendt, H. (2016a). *Willen. Het leven van de geest*. Zoetermeer: Klement.
- Arendt, H. (2016b). *Oordelen. Het leven van de geest*. Zoetermeer: Klement.
- Arendt, H. (2017) (oorspronkelijke editie 1958). *De menselijke conditie*. Zwolle: Boom.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 8(2), 132-169.
- Berckmoes, D., & Rombouts, H. (12 november 2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs. Monitoraat op maat – Taalondersteuning academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Bogaert, N., & Van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Nederlands / Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs (2019a). De deelnemende instellingen. gedownload op 11 juni 2019 op <https://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/instelling/>
- Coppen, P-A. (mei 2018). *Kunnen maar ook kennen. Het schoolvak Nederlands op de schop*. Gedownload op 30 juli 2019 op site <https://curriculum.nu/actueel/kunnen-ook-kennenschoolvak-nederlands-op-schop/>
- Curriculum.nu (7 mei 2019). *Conceptvoorstellen Leergebied Nederlands*. Gedownload op 30 juli 2019 op site <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/05/Conceptvoorstellen-Nederlands.pdf>
- Daems, F. & W. van der Westen (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red), *Tweëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp.100-104). Gent: Academia Press
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht en Den Haag: Universiteit Utrecht en PROO. <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2012-0824-200422/iedere%20les%20een%20taalles%20rapport%20Elbers.pdf>.
- Elbers, E. (2013). Iedere les een Nederlandse taalles? Taal- en vakonderricht in het beroeps-onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 14-27.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning. Foundations, findings, and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.

- Faber-de Lange, B., & Van der Pool, E. (2015). De communicatief competente professional in de ogen van managers: Een kwalitatieve exploratie als input voor curriculumontwikkeling. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 217-239.
- Hebbricht, J., & Van der Westen, W. (2009). *Drie typen taalbeleid*. Gedownload op 29 juli 2019 op site <https://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/wp-content/uploads/2013/03/Drie-typen-taalbeleid-1.pdf>
- Heeren, J., & Cajot, G. (13 mei 2018). *10 jaar taalbeleid*. Presentatie op een bijeenkomst op het Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs. d.d. 13 mei 2018.
- Herelixka, C., & Verhulst, S. (1 maart 2014). *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. In opdracht van de Nederlandse Taalunie.
- Hövels, B., & Van den Berg, J. (2008). Bedrijven en beroepsonderwijs: 'het betreden van de plek der moeite'. In W. Houtkoop, S. Karstens, & F. van Wieringen (red.). *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs* (pp. 237-257). Jaarboek 2005-2006 van het Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneducatie. Antwerpen: Garant.
- Huygen, M. (2016). Scripties en tentamens vol taalfouten. NRC.nl d.d. 5 september 2016. Gedownload op 13 juni 2019 op <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/09/05/scripties-en-tentamens-vol-taalfouten-4150187-a1519847>
- Inspectie van het Onderwijs (november 2018). *Nederlands of niet: gedragscodes en taalbeleid in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jansen, C. (2016). Taal- en communicatieonderwijs in beweging. *Internationale Neerlandistiek*, 54(2) 137-146.
- Jansen, C. (2018). Taalbeheersingsonderzoek in de komende jaren. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 40(2), 167-179.
- Kerkhoff, A. (2014). *Taal en diversiteit*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Kok, M. (2019). Samenhang Dublin descriptor en hbo standaard. Gedownload op 6 september 2019 op site <https://score.hva.nl/Bronnen/Samenhang%20Dublin%20descriptor%20en%20hbo%20standaard.pdf>
- Kruiningen, J.F. van, Gloppe, K. de, Jansen, C., & Kramer, F. (2016). *Hoofdschudden over spelfouten of werken aan academische geletterdheid*. Geplaatst op 16 september 2016 12:42 door Redactie Neerlandistiek.
- Kuiper, C. (2018). *Promoting tertiary students' writing. A subject-specific genre-based approach*. Doctoral dissertation. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Kyndt, E., Donche, V., Trigwell, K., & Lindblom-Ylänne, S. (Ed.) (2017). *Higher Education Transitions. Theory and research* (Section III, Transitions from Higher Education to the labour market) Serie 'New perspectives on Learning and Instruction. London: Routledge / EARLI.
- Mckenney, S., & Reeves, T.C. (2018, 2<sup>nd</sup> edition). *Conducting Educational Design Research*. London: Taylor & Francis Ltd

- Meesterschapsteams Nederlands (versie 1.5, februari 2018). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*. Gedownload op 30 juli 2019 op site <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>
- Ministerie OCW (6 september 2019). Nieuwsbericht d.d. 6 september 2019 *‘Meer balans in internationalisering hoger onderwijs’* gedownload op 7 september 2019 op site <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/nieuws/2019/09/06/meer-balans-in-internationalisering-hoger-onderwijs>
- Mok, A.L., Vrieze, G., & Smit, F. (2008). Beroepsinwijding in het middelbaar beroepsonderwijs. In W. Houtkoop, S. Karstens, & F. van Wieringen (red.). *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs* (pp. 142-156). Jaarboek 2005-2006 van het Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneducatie. Antwerpen: Garant.
- Nederlandse Taalunie (2017). *Iedereen taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*.
- Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs (2019). *Voorbeelden van taalbeleid*. Gedownload op 30 juli 2019 op <https://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/bibliografie-thema/3-voorbeelden-van-taalbeleid/>
- OCW (2016). *Kamerbrief ‘Gelijke kansen in het onderwijs’* d.d. 31-10-2016. Gedownload op 4 maart 2018 op <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2016/10/31/brede-aanpak-voor-gelijke-kansen-in-het-onderwijs>.
- OESO (2016), *Netherlands 2016*
- Peters, E. en Van Houtven, T. (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Adviesrapport. Vaart met taalvaardigheid Nederlands in het hoger onderwijs*.
- Rooijackers, P. & Van der Westen, W. (2009). Taalbeleid in de praktijk. In P. Rooijackers, W. van der Westen & J. Graus (Red.), *Taal Centraal, Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*. Naarden: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Sedita, J. (2013). Learning to Write and Writing to Learn. Chapter 6 in: M.C. Hougen (Ed) (2013). *Fundamentals of Literacy Instruction & Assessment* (pp. 6-12). Baltimore: Paul H. Brookes. Gedownload op 30 juli 2019 op site <https://pdfs.semanticscholar.org/c993/1a78cd86fa33c4cfbd446169c027d788a78b.pdf>
- Seuren, L. (2019). Columns naar aanleiding van C. Jansen (2018), *De toekomst van de taalbeheersing. Neerlandistiek on-line* d.d. 11-2-2019, 18-2-2019, 25-2-2019, 4-3-2019, 25-3-2019, en 1-4-2019.
- Site Taalgericht Vakonderwijs (2019). Gedownload op 5 augustus 2019 op site <http://taalgerichtvakonderwijs.nl/>
- Swart, F. (2018). *Teacher Educators’ Perceptions of Language in Learning and Teaching. Interconnecting language-oriented teaching and professional development*. (Doctoral dissertation). Utrecht: Utrecht University.

- Tahon, K. (2013). *Schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Een analyse van types taalfouten in papers uit verschillende opleidingen.* (Masterscriptie) Leuven: KU Leuven.
- Taalunie (17 september 2019). Nieuwsberichten. *De positie van het Nederlands in 2019.* Gedownload op 26 september 2019 op site [http://taalunieversum.org/nieuws/7103/de\\_positie\\_van\\_het\\_nederlands\\_in\\_2019?utm\\_medium=email](http://taalunieversum.org/nieuws/7103/de_positie_van_het_nederlands_in_2019?utm_medium=email)
- Terlouw, C. (2009). *Léren door te stromen en aan te sluiten. Op zoek naar een geschikte balans van wrijving en (be)geleiding.* Lectorale rede op Saxion Hogeschool op 11 juni 2009. Enschede: Saxion Kenniscentrum Onderwijsinnovatie.
- Terlouw, C. (2012). *Het leerpotentieel van grensoverschrijdingen in aansluiting en doorstroming.* Afscheidsrede als lector instroommanagement en aansluiting Saxion Hogeschool op 27 september 2012. Enschede: Saxion Kenniscentrum Onderwijsinnovatie.
- Van den Branden, K. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs. In Peters, E. & Van Houtven, T. (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 213-223). Acco: Leuven/Den Haag.
- Van der Leeuw, B., & Meestringa, T. (2011). *Genres in schoolvakken.* Enschede: SLO.
- Van der Pool, E., & Vonk, F. (2008). Communicatieve competentie van hbo-studenten: een model voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(3), 21-29.
- Van der Pool, E., & Vonk, F. (2010). Ge(s)laagde communicatie. Aspecten van professioneel communiceren in beeld. In E. Van der Pool, F. Vonk, & E. Brand (Red.), *Ge(s)laagde communicatie in en door hbo-onderwijs* (pp. 13-39). Arnhem: HAN Press.
- Van der Velden, R. (2008). Generiek of specifiek opleiden? In W. Houtkoop, S. Karstens, & F. van Wieringen (red.). *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs* (pp. 62-82). Jaarboek 2005-2006 van het Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneducatie. Antwerpen: Garant.
- Van Dijk, G. (2018). *Het opleiden van taalbewuste docenten natuurkunde, scheikunde en techniek: Een ontwerpgericht onderzoek.* Doctoral dissertation Utrecht University.
- Van Eerd, B., & Kwakman, M. (2017) *Een ritje in de achtbaan. Successen, hordes & leermomenten.* Inleiding d.d. 30 mei 2017 Hogeschool van Amsterdam.
- Van Kalsbeek, A., & Kuiken, F. (2014). Academisch taalgebruik in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs: Stand van zaken en blik op de toekomst. *Internationale Neerlandistiek*, 52(3), 221- 236. DOI: 10.5117/IN2014.3.KALS.
- Van Kruiningen, J.F. (2010). *Onderwijsontwerp als conversatie: probleemoplossing in interprofessioneel overleg.* Doctoral dissertation. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Wachter, de, L. & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rondtaalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven.* Leuven: Interfacultair Instituut voor Levende Talen/KU Leuven. [[https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Behoeftanalyse\\_TaalVaST.pdf](https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Behoeftanalyse_TaalVaST.pdf)].

## Over de auteurs:

Dr. C.Terlouw (Cees) is emeritus lector Instroommanagement en Aansluiting van hogeschool Saxion te Enschede. Hij werkt nu als onafhankelijk onderzoeker van en consultant in het hoger onderwijs. (cees\_539@hotmail.com).

Dr. C.A.J. Kuiper (Cindy) is werkzaam als docent en onderzoeker bij de Hospitality Business School van hogeschool Saxion te Deventer. (c.a.j.kuiper@saxion.nl).

Dr. E. van der Pool (Els) is werkzaam als lector Human Communication Development aan de Hogeschool Arnhem en Nijmegen. (Els.vanderPool@han.nl).