



iholland
hogeschool

TalenTalent

lectorale rede
Rick de Graaff

TalenTalent

Lectorale rede
in verkorte vorm uitgesproken
op woensdag 25 juni 2014 door

Rick de Graaff

lector Taal didactiek en Onderwijs
Hogeschool Inholland
domein Onderwijs, Leren en
Levensbeschouwing

met bijdragen van de docent-
onderzoekers uit het lectoraat

Copyright © 2014 Hogeschool Inholland



TalenTalent van Rick de Graaff is in licentie gegeven volgens een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.

ISBN/EAN: 978-90-77812-46-4

Inhoud

TalenTalent	7
1. Taalbewustzijn en taalvaardigheid voor effectief leren en onderwijzen	8
2. Beter in je vak door beter in je taal	11
2.1 Taalontwikkeling en vakontwikkeling	11
2.2 Taalgericht vakonderwijs meets CLIL	12
3. Taalontwikkeland hbo	14
3.1 Van 3F naar 4F+	14
3.2 Taalbeleid in het hoger onderwijs	15
3.3 Taalbeleid in de lerarenopleiding	18
3.4 Taalcompetenties van leraren	21
4. Talen in het onderwijs	24
4.1 Tekstcompetentie in de lerarenopleiding van Hogeschool Inholland	24
4.2 Plurilinguïsme in meertalige klassen: van obstakel naar uitdaging	27
5. Werkprogramma van het lectoraat Taaldidactiek en Onderwijs	29
6. Projecten van de kenniskring Taaldidactiek & Onderwijs	32
6.1 Activerende, differentiërende werkvormen maken het verschil (Ankie Mantel)	32
6.2 Non-verbale representaties als kans voor taal- en vakonderwijs (Elselien van Tol)	34
6.3 De talige kenmerken van het genre onderzoeksrapport (Kitty Wortel)	36
6.4 Onderzoeksrapporten van hbo-studenten: een instrument voor instructie en feedback (Ron van Hogen en Hans de Weerd)	38
6.5 Taalgericht Vakonderwijs in lerarenopleidingen van Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool Inholland (Joke Morshuis en David Stalpers)	39
6.6 Talen naar kennis: Hoe ziet effectief leesonderwijs in vmbo 2 eruit? (Heleen Vellekoop)	41
6.7 De ontwikkeling van communicatieve vaardigheden bij het sturen van leerprocessen in de klas (José Beijer)	43
6.8 Het taalontwikkeland leren van de hbo-docent, tijdens interactie met collega's en studenten (Fenna Swart)	44
7. Woord van dank	47
Referenties	48



TalenTalent

Om effectief te kunnen leren en onderwijzen hebben leerlingen, studenten en leraren talent nodig. Bijna alle leren op school verloopt via taal; daarom is taalbewustzijn en taalvaardigheid een voorwaarde voor schoolsucces. Zowel leraren Nederlands en vreemde talen als leraren van andere vakken spelen een belangrijke rol bij deze taalontwikkeling. Maar hoe zijn zij daar eigenlijk voor toegerust? En hoe werken zij daar in samen?

Prof. dr. Rick de Graaff is lector Taaldidactiek en Onderwijs bij het domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing van Hogeschool Inholland. In zijn lectorale rede TalenTalent gaat Rick de Graaff in op de competenties van leraren en leerlingen die taalsucces en schoolsucces bevorderen. Hij benadert dit vanuit het perspectief van de leraar, de leerling en de lerarenopleiding, op basis van principes uit taalgericht vakonderwijs, *content and language integrated learning* en taalontwikkeland hbo.

1. Taalbewustzijn en taalvaardigheid voor effectief leren en onderwijzen

Om effectief te kunnen leren en onderwijzen hebben leerlingen, studenten en leraren talent nodig. Bijna alle leren op school verloopt via taal; daarom is taalbewustzijn en taalvaardigheid een voorwaarde voor schoolsucces.

Zowel leraren Nederlands en vreemde talen als leraren van andere vakken spelen een belangrijke rol bij deze taalontwikkeling. Maar hoe zijn zij daar eigenlijk voor toegerust? En hoe werken zij daar in samen? In deze lectorale rede ga ik in op de rollen en uitdagingen van taal en talen in het onderwijs, en op de wijze waarop lerarenopleidingen daar vorm aan geven.

Enkele voorbeelden van de aandacht voor taal in het onderwijs: schrijven in het onderwijs staat volop in de belangstelling. Tijdens de laatste redactievergadering van *Levende Talen Tijdschrift* werden zeven artikelen besproken; zes ervan gingen over schrijven: schrijfvaardigheid Nederlands en de referentieniveaus, schrijven in een tweede taal, schrijven van profielwerkstukken, schrijven met peer response, schrijven bij geschiedenis, schrijven en kritisch denken. De conferentie *Leerling-docent interactie bij schrijven in de vakken*, afgelopen januari in Utrecht (Evers e.a., 2014) bracht ruim 30 bijdragen bij elkaar over schrijfdidactiek in basis-, voortgezet en hoger onderwijs. De Taalunie zet een onderzoek uit naar het 'schrijfleven' van leerlingen op school en thuis.

Specifiek binnen het hoger onderwijs staat de academische taalvaardigheid van studenten op de kaart. Het gaat hier om het lezen en schrijven van studie- en beroepsgerichte teksten, en om effectief communiceren in het onderwijs en de beroepspraktijk. De Taalunie heeft de stand van zaken in Nederland en Vlaanderen onlangs in kaart gebracht (Herelixka & Verhulst, 2014). Daaruit blijkt dat er aan veel hbo-instellingen wel voorbeelden zijn van beoogd taalbeleid, maar dat de uitvoering ervan in de praktijk beperkt is. Als we Hogeschool Inholland als voorbeeld nemen: de afgelopen jaren zijn enkele rapporten verschenen over het taalbeleid binnen de hogeschool (Boogaard & De Haan, 2011; Boogaard, 2012; van Eerd & Gangaram Panday, 2011), maar in de praktijk is er maar in heel weinig opleidingen structureel aandacht voor de taalontwikkeling van studenten geïntegreerd in het programma.

In de tweedegraads lerarenopleiding van het domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing werken we onder de noemer Tekstcompetentie geïntegreerd aan de studie- en beroepsgerichte taalvaardigheid. Juist in de lerarenopleiding heeft dit een dubbele bodem - in de positieve zin van het woord: studenten werken aan hun eigen taalvaardigheid om effectiever te kunnen studeren en om effectiever in de onderwijspraktijk te functioneren, en werken tegelijkertijd aan hun taalbewustzijn gericht op de talige uitdagingen van hun (toekomstige) leerlingen. Dit laatste krijgt, zoals in andere lerarenopleidingen, ook een plek in een cursus Taalgericht Vakonderwijs, maar juist de integratie van taalbewustzijn in het gehele curriculum is een belangrijk uitgangspunt, of het nu gaat om studenten Nederlands, Geschiedenis of Wiskunde.

Taal vervult op verschillende manieren een rol bij het leren en onderwijzen.

Coyle (2002, 2007) maakt onderscheid tussen *language for learning*, *language of learning*, en *language through learning*:

- *language of learning* betreft de taal die je nodig hebt om inhoudelijke kennis en begrippen in uit te drukken;
- *language for learning* betreft de taal om taken en activiteiten te kunnen uitvoeren;
- *language through learning* betreft de taal die je ontwikkelt door deelname aan die activiteiten, gericht op inhoudelijk begrip en verwerking.

Alle drie de rollen zijn relevant voor de taalontwikkeling van leerlingen en studenten, en voor het taalbewustzijn van (toekomstige) docenten.

Naast aandacht voor taal in het onderwijsprogramma, biedt ook de aandacht voor de talige achtergronden van leerlingen meerwaarde voor het onderwijzen en leren. De meerderheid van onze klassen zijn meertalig: in vrijwel alle klassen zitten leerlingen met verschillende talige achtergronden. Naast het Nederlands beheersen zij andere thuishalen. En ze zijn in contact met verschillende vreemde talen, binnen en buiten school. Toch doen we daar maar weinig mee in de les: de thuishalen van de leerlingen worden in veel gevallen genegeerd, aandacht voor vreemde talen is er alleen tijdens de talen-les, relaties tussen talen worden nauwelijks gelegd, en van de taalleerervaringen van leerlingen wordt nauwelijks gebruikgemaakt. Het European Centre of Modern Languages (www.ecml.at) initieert en stimuleert projecten die meertaligheid in het onderwijs als meerwaarde in plaats van als struikelblok benaderen. En het leergebied Mens & Taal van de lerarenopleiding van Inholland werkt gericht aan het taaloverstijgend bewustzijn en handelingsrepertoire van toekomstige docenten. In deze lectorale rede besteed ik aandacht aan deze benaderingen.

De rede is als volgt opgebouwd: in hoofdstuk 2 leg ik de relatie tussen taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling, en ga ik in op de didactieken van Taalgericht Vakonderwijs (TVO) en *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). In hoofdstuk 3 werk ik de verantwoordelijkheid van het hbo voor de taalontwikkeling van studenten verder uit. In hoofdstuk 4 beschouw ik de rollen van talen in het onderwijs, met voorbeelden uit de lerarenopleiding van Inholland en uit de 'meervoudige benadering van talen en culturen' van het *European Centre of Modern Languages*. In hoofdstuk 5 licht ik het programma toe van het lectoraat Taaldidactiek en Onderwijs. Dit wordt in hoofdstuk 6 geïllustreerd met een aantal voorbeelden van projecten die het afgelopen anderhalf jaar in het lectoraat zijn uitgevoerd, door docenten van de Lerarenopleidingen en Pabo's van de hogescholen Inholland, Amsterdam (HvA), Windesheim en Utrecht (HU).

Tijd voor TalenTalent!

2. Beter in je vak door beter in je taal

2.1 Taalontwikkeling en vakontwikkeling

Waarom is het zo belangrijk om in het vakonderwijs en in de lerarenopleiding aandacht aan taalontwikkeling te besteden? Niet in de eerste plaats omdat de tijdsomvang voor taalontwikkeling binnen het vak Nederlands en/of de vreemde talen beperkt is. Vakdocenten zijn er niet om de capaciteitsproblemen van taaldocenten op te lossen. Misschien dan omdat je taal beter leert wanneer je hem gebruikt in betekenisvolle functionele contexten, zoals in andere vakken? Dat klopt, en dat is ook een van de uitgangspunten van het tweetalig onderwijs. Maar de belangrijkste reden is dat je door aandacht voor taal de vakontwikkeling van leerlingen kunt versterken.

Om de balans tussen taal en vak te begrijpen, komt de *Cognitive/Linguistic demands* matrix van Cummins (1984) goed van pas.

Cognitive High	2	4
Cognitive Low	1	3
Demands	Linguistic Low	Linguistic High

Cummins maakt onderscheid tussen *Low & High Linguistic demands* en *Low & High Cognitive demands*. Als de *cognitive demands* hoog zijn, moeten de *linguistic demands* lager gehouden worden (2). Hajer en Meestringa (2009) geven aan dat dit kan door veel context te bieden, bij voorbeeld:

- levensechte ervaringen op laten doen;
- schoolse taal relateren aan alledaagse taal;
- gebruik van voorwerpen en afbeeldingen;
- alledaagse voorbeelden geven;
- voorkennis activeren door vragen te formuleren;
- inhoud persoonlijk, verhalend of speels maken;
- werken met grafische representaties.

Maar uiteindelijk is voor veel hogere-orde kennis ook hogere-orde taalvaardigheid nodig. Door zo nu en dan inhoudelijk een stapje terug te doen, kun je talig nieuwe uitdagingen introduceren (3), om vervolgens het inhoudelijk niveau weer verder te kunnen opschrijven (4).

In het vreemdetalenonderwijs verloopt de talige en cognitieve belasting meestal van 1 naar 3 naar 4, en blijft dan vaak in 3 hangen: echte cognitieve uitdaging wordt dan niet bereikt. In het taalgericht vakonderwijs en het tweetalig onderwijs werken we van 1 naar 2 naar 4: door context en taalsteun, en door meer focus op *adequacy* dan op *accuracy* kunnen we de linguïstische demands lager houden als de cognitieve demands toenemen.

Hierbij is ook het onderscheid relevant dat Cummins (1984, 2008) maakt tussen BICS en CALP: *Basic Interpersonal Communication Skills* en *Cognitive Academic Language Proficiency*. In het Nederlands worden ook de termen DAT (Dagelijks Algemeen Taalgebruik) en CAT (Cognitief Academisch Taalgebruik) gehanteerd. Voor het schoolse leren, dus ook voor het vakonderwijs, heb je veel CALP nodig; voor alledaagse communicatie, maar ook voor alledaagse omgang in de klas, juist BICS. Wie onderwijs volgt in zijn moedertaal, kan via gerichte didactiek nieuwe CALP-concepten koppelen aan bestaande BICS-concepten. Maar als je les krijgt in een taal die niet je moedertaal is, is dat veel lastiger: die BICS concepten zijn immers al wel in de moedertaal ontwikkeld, maar nog niet aan de vreemde taal gekoppeld. In het tweetalig onderwijs, waar alle leerlingen CALP en BICS in het Engels leren terwijl ze in het Nederlands al BICS beheersen en ook CALP opbouwen, zijn die koppelingen tussen concepten goed te leggen. Maar als je thuistaal een andere is dan je schooltaal, kun je veel minder van je BICS gebruikmaken bij het ontwikkelen van CALP op school. Dan is juist het bieden van rijke talige en niet-talige context essentieel om het cognitief en talig hogere niveau van CALP toch te kunnen bereiken, en om door rijke alledaagse interactie ook de BICS van de leerlingen te stimuleren.

2.2 Taalgericht vakonderwijs meets CLIL

Bij mijn oratie als hoogleraar tweetalig onderwijs aan de Universiteit Utrecht (de Graaff, 2013) heb ik betoogd dat taal- en vakontwikkeling hand in hand gaan, in een eerste taal net zoals in een vreemde taal. De didactische principes van content and language integrated learning (CLIL) kunnen zowel binnen als buiten het tweetalig onderwijs het taal- en vakonderwijs helpen versterken. Ik heb daarbij het 4C-model gebruikt (Coyle, 2002, 2007), met focus op Communicatie, Content, Cognitie en Cultuur.

In de literatuur over CLIL wordt vaak de volgende definitie gehanteerd (Coyle, Hood & Marsh (2010: 1):

*"Content and Language Integrated Learning is a dual-focused educational approach in which an **additional** language is used for the learning and teaching of **both** content and language."*

Ik heb betoogd dat het hier niet in essentie om een 'additional language' gaat, maar om goed inhoudelijk onderwijs door een goede focus op taal en communicatie.

Ik heb daarom voorgesteld de definitie van CLIL iets aan te passen, door de focus minder primair op taal te leggen, en door hem toepasbaar te maken voor alle taal waarin onderwijs wordt gegeven: eerste, tweede of vreemde (de Graaff, 2013: 32):

*CLIL is a dual-focused educational approach with an **additional** focus on language for the learning and teaching of content, which **also** supports language learning.*

*CLIL is een tweezijdige onderwijsbenadering met een **extra** focus op taal voor het leren en onderwijzen van inhoud, die **tegelijktijd** het taalleren bevordert.*

Volgens deze definitie hoeft niet iedere vakdocent een taaldocent te zijn, maar is wel iedere vakdocent ook CLIL-docent. Uit het taalgericht vakonderwijs (Elbers, 2012; Hajer & Meestringa, 2009) weten we dat het effectief is voor het leerproces om leerlingen bewust te maken van de taal van het vak en de taal van het leren. En hoe effectief het dus is dat docenten zowel vakdoelen als taaldoelen stellen bij hun onderwijs. Het SIOP Model (*Sheltered Instruction Observation Protocol*: Echevarría, Vogt & Short, 2008) biedt bruikbare instrumenten voor het stellen van zowel vak- als taaldoelen bij iedere leeractiviteit. Een taalbewuste en taalontwikkende vakdocent kan juist in de context van zijn vak verbindingen leggen tussen vak en taal, tussen inhoud en vorm, tussen content, cognitie en communicatie.

3. Taalontwikkeland hbo

3.1 Van 3F naar 4F+

De Referentieniveaus Taal van het Referentiekader Taal en Rekenen (Meijerink e.a., 2009) beogen een doorlopende leerlijn taal van de basisschool tot het hoger onderwijs. Het gaat om basiskennis en -vaardigheden die voor alle leerlingen van belang zijn. De referentieniveaus Taal zijn uitgewerkt voor Mondelinge taalvaardigheid, Lezen, Schrijven, Begrippenlijst en Taalverzorging. 3F is het streefniveau voor de havo, en daarmee het beoogde startniveau voor het hbo. 4F is het streefniveau voor het vwo. Voor het hbo en wo zijn verder geen streefniveaus uitgewerkt. Wel zijn talige startcompetenties ontwikkeld voor het hoger onderwijs (Bonset & de Vries, 2009), die gebaseerd zijn op zowel de referentieniveaus Taal als op het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK) (Council of Europe, 2001; Nederlandse Taalunie, 2006). Voor deze talige startcompetenties zijn niet de niveau-aanduidingen 3F/4F gebruikt, maar de ERK-niveaus B2/C1. Ze beschrijven:

- a. de eigen (gewenste) taalvaardigheid van de student;
- b. de taal(leer)strategieën die de student moet beheersen;
- c. het gewenste taalleervermogen van de student gecombineerd met attitude/studiehouding;
- d. de gewenste (studie)vaardigheden in combinatie met de training van complexe taaltaken.

Voor de domeinen Lezen, Schrijven, Spreken, Luisteren, Gesprekken voeren en Taalverzorging. Bij ieder domein staan niet alleen subvaardigheden benoemd, maar ook het type taken waarin die vaardigheden toegepast kunnen worden. Enkele voorbeelden van zulke taken die relevant zijn voor het hoger onderwijs (Bonset & De Vries, 2009):

- "vanuit een vraagstelling een verslag, werkstuk of artikel schrijven waarbij een argument wordt uitgewerkt en daarbij redenen aangeven voor of tegen een bepaalde mening, of de voor- en nadelen van verschillende keuzes uitleggen." (p. 15);
- "een vraag of opdracht lezen en analyseren om een adequaat plan van aanpak te kunnen opstellen en om zicht te krijgen op de benodigde informatie." (p. 22);
- "een korte presentatie geven over resultaten van onderzoek of studie in het kader van zijn opleiding." (p. 26).

De auteurs stellen nadrukkelijk dat de talige startcompetenties opleidings-onafhankelijk uitgewerkt zijn. Ze verschillen dus voor een Pabo niet van een opleiding Techniek of Fysiotherapie. Verder zijn ook hier geen streefniveaus voor het hoger onderwijs uitgewerkt. Talige streefniveaus in het hoger onderwijs zijn dus de verantwoordelijkheid van de onderwijspraktijk zelf, als onderdeel van (of

ondersteunend aan) de eindtermen van de bachelor- of masteropleiding. Het is niet vanzelfsprekend om het bachelor-eindniveau van het hbo zomaar gelijk te stellen aan vwo-referentieniveau 4F. De referentieniveaus zijn immers generiek, terwijl het hbo opleidt tot startbekwame professionals; daar horen dus juist ook de taalcompetenties bij die voor de beroepspraktijk relevant zijn.

3.2 Taalbeleid in het hoger onderwijs

In deze paragraaf beschrijf ik een aantal opvattingen en uitgangspunten over het belang en de inrichting van taalbeleid in het hoger onderwijs. In *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* brengen Peters en Van Houtven (2010) opvattingen en ervaringen uit Nederland en Vlaanderen bijeen. Wat opvalt, zoals ook Folkert Kuiken (2010) aangeeft in zijn kritische reflectie in deze bundel, is dat het taalbeleid nog volop in ontwikkeling is en het onderwijs nog op zoek is naar de beste implementatie-aanpak.

Vier jaar later heeft de Nederlandse Taalunie opdracht gegeven een verkennende literatuurstudie te doen en expertinterviews te houden over taalvaardigheid en taalbeleid in het hoger onderwijs (Herelixka & Verhulst, 2014). Hierin staan vijf vragen centraal:

1. Hoe staat het met de aandacht voor taalvaardigheid in het hoger onderwijs? Wat zou er nog meer moeten gebeuren?
2. Wat voor beleid zou daarvoor bij de instellingen voor h.o. nodig zijn?;
3. Uit welke elementen bestaat zo'n taalbeleid?
4. Wie zouden dat moeten ontwikkelen en realiseren?
5. Welke rol kunnen de overheid en de Nederlandse Taalunie daarbij spelen?

Het rapport laat een vergelijkbaar beeld zien met 2010: structurele aandacht voor taalvaardigheid in het hoger onderwijs is beperkt maar wordt wel zeer gewenst; beleid op instellingsniveau is er weinig; datzelfde geldt voor afstemming met het voortgezet onderwijs (startcompetenties) en met het werkveld (eindcompetenties). Er is behoefte aan het vaststellen van eindcompetenties en bijbehorende indicatoren, om van daaruit taalbeleid in het hoger onderwijs structureler te kunnen inrichten. "Maar de overtuiging dat het niet alleen om remediëring zou moeten gaan maar dat taalbeleid in het hoger onderwijs een zaak zou moeten zijn voor alle studenten, alle docenten en alle vakken, is nog geen gemeengoed." (Herelixka & Verhulst, 2014: 27).

Het rapport benoemt als mogelijke oorzaken voor taalvaardigheidsproblemen de attitude van studenten, hun thuistaal of vooropleiding, de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs, onduidelijke opdrachtformulering en beperkte feedbackmogelijkheden binnen het hoger onderwijs. Opvallend is dat het rapport zelf hier vooral ingaat op het remediëren van taalvaardigheidsproblemen, en minder op de structurele inbedding van taalbeleid voor de talige ontwikkeling als onderdeel van studie- en beroepscompetenties in het hoger onderwijs.

De 'Dublin descriptor' zoals opgenomen in het accreditatiekader van de NVAO omschrijven de beheersing en toepassing van kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden op het bachelor- en masterniveau. Het onderdeel Communicatie benoemt het meest specifiek de benodigde taalvaardigheden (bachelorniveau: "Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten"). Hier is sprake van studie-, beroeps- en publieksgerichte taalvaardigheid. Maar ook voor het aantonen en toepassen van de andere aspecten is voldoende academische taalvaardigheid nodig, zoals bij het gebruik van gespecialiseerde handboeken, standpunten formuleren en onderbouwen met argumenten, informatie verzamelen en interpreteren (zie de Jong, 2011).

In de film *Op zoek naar interactie* (Stalpers, Wortel, Van der Burg & Kappers, 2013) worden good practices getoond van taalontwikkelen lesgeven door docenten van Inholland, gericht op nieuwe vak- en beroepskennis van hbo-studenten. Studenten moeten deze kennis niet alleen cognitief leren beheersen, maar ook mondeling en schriftelijk actief in kunnen zetten, met gebruikmaking van de juiste vak- en academische taal. Interactie is essentieel om de nieuwe kennis te begrijpen en te consolideren en daar vervolgens adequaat gebruik van te maken bij het maken van studie- en beroepsproducten.

De film *Op zoek naar Interactie* toont vier docenten van verschillende opleidingen in het hoger beroepsonderwijs. Zij zetten interactieve werkvormen in ten behoeve van een geïntegreerde ontwikkeling van vakkennis, denken en vak-/academische taal. We zien welke rol interactie speelt bij het leren begrijpen van nieuwe concepten en processen en bij het leren schrijven van studie- en beroepsspecifieke teksten waarin die concepten en processen weer correct verwoord moeten worden. We zien ook hoe enkele studenten terugkijken op de lessen: hoe hebben zij de interactieve aanpak ervaren en wat hebben zij daardoor geleerd?

Op zoek naar interactie is een compilatie van beelden uit een aantal gefilmde good practices ('educationals') die deel uitmaken van een bredere training *Taalontwikkelen lesgeven in het hbo*. Deze training en educationals zijn tot stand gekomen in opdracht van hogeschool Inholland onder redactie van David Stalpers en Kitty Wortel, in samenwerking met filmmakers Maarten van der Burg (scriptfactory.nl) en Annelies Kappers (Film@Taal.nl).

Wilma van der Westen van de Haagse Hogeschool onderscheidt drie typen taalbeleid (2006):

1. taalbeleid smal: gericht op wegwerken van achterstanden en behalen van toetsen; taak voor taaldocenten.
2. taalbeleid gekoppeld aan opleidingseisen: taalgericht vakonderwijs; productgericht doel: taalvaardige leerling; taak voor taal- en vakdocenten.
3. taalbeleid breed: taalontwikkelen lesgeven; procesgericht doel: accent op taalleerstrategieën en leren leren; doel: autonome taalleerder.

Naar mijn idee gaat het uiteindelijk niet zozeer om de autonome *taalleerder*, maar om de autonome *taalgebruiker*, die zodanig met taal kan omgaan dat hij zijn eigen leerproces en zijn eigen professioneel en maatschappelijk functioneren optimaal kan inrichten.

Naast de drie vormen van taalbeleid, onderscheid Van der Westen (2012) ook drie vormen van feedback. Deze vallen niet rechtstreeks samen met de drie vormen van Taalbeleid, maar ze hebben daar wel degelijk parallellen mee.

1. correctieve of beoordelende feedback
 - a. doel: student ziet wat er goed of niet goed is aan zijn tekst en heeft inzage in de beoordeling;
2. tekstverbeterende feedback
 - a. doel: student ziet wat er goed of niet goed is aan zijn tekst en krijgt een handvat om zijn tekst te verbeteren;
3. taalontwikkende of ontwikkelingsgerichte feedback
 - a. doel: student ziet wat er goed of niet goed is aan zijn tekst, krijgt een handvat om zijn tekst te verbeteren én om een betere volgende tekst te schrijven.

Dit onderscheid sluit aan bij de begrippen feedback, feed-up en feed-forward, zoals uitgewerkt in Hattie en Timperley (2007) en in Biggs en Tang (2007).

Van der Westen (2009; 2010: 180) definieert Taalbeleid als "het permanente, systematische en strategische beleid, gedragen door beleidsmakers en uitgedragen door beleidsuitvoerders, met als doel om - op alle voor het onderwijs relevante niveaus, *taal én taalontwikkeling* permanente aandacht en zorg te geven in de dagelijkse praktijk van het onderwijs en die maatregelen te nemen die bijdragen aan het studiesucces van de studenten. Studiesucces wil in dit verband zeggen dat de student:

- in staat is zijn opleiding met behoud van alle kwaliteitseisen succesvol af te ronden;
- bij afstuderen beschikt over voldoende taalvaardigheid voor de beginnende beroepsbeoefenaar."

Ook hierin zien we nadrukkelijk de focus op studiegerichte en beroepsgerichte taalontwikkeling.

Van den Branden (2010) benoemt vier mythes rond taalbeleid om van daaruit tot basisprincipes te komen van een krachtig taalbeleid in het hoger onderwijs:

1. "taalbeleid is enkel nodig in taalgerichte opleidingen";
2. "taalbeleid moet focussen op het toetsen en remediëren van taalzwakke, anderstalige studenten";
3. "taalbeleid gaat vooral over taalcorrectheid";
4. "taalbeleid is een kwestie voor het beleid".

Taalbeleid in het hoger onderwijs is volgens Van den Branden een zaak van alle vakken, voor alle studenten: in ieder vakgebied moet de student taal ontwikkelen om nieuwe concepten te verwerven en nieuwe studie- en beroepsgerichte taaltaken uit te voeren. Juist in het hoger onderwijs bevatten veel teksten, instructies en opdrachten een hoog gehalte aan niet-frequente woordenschat, complexe grammaticale structuren, onpersoonlijke en abstracte taal, impliciete verbanden en vage definities van termen (Van den Branden & Linsen, 2001; Hajer & Meestringa, 2009). Hier is sprake van CALP op hoog niveau, een register dat studenten voldoende moeten kunnen beheersen om de tekstsoorten in hun studie- en beroepspraktijk te kunnen begrijpen en produceren.

Taalbeleid moet dus niet leiden tot taalversimpeling, simpelweg omdat studenten dan onvoldoende met complexe taaltaken in de beroepspraktijk kunnen omgaan. Van der Westen haalt terecht de Cognition Hypothesis aan van Robinson (2003: 45):

“The Cognition Hypothesis of task-based language learning proposes that pedagogic tasks be sequenced for learners largely on the basis of increases in their cognitive complexity so as to increasingly approximate the demands of real-world target tasks.”

Robinson laat zien dat complexe taken juist complexer taalgebruik bevorderen, zonder dat dit ten koste hoeft te gaan van correctheid (*accuracy*) of vloeiendheid (*fluency*). In termen van Krashen (1985): taak en taal op niveau $n+1$, net boven het beheersingsniveau van de student. Of in termen van Vygotsky (1978, 1986): in de *Zone of proximal development*. En in termen van Cummins (1984): bij hogere *cognitive demands* moet je de *linguistic demands* aanpassen, maar uiteindelijk stimuleren de cognitieve en talige uitdagingen juist elkaars ontwikkeling. Misschien is juist dát wel het mes dat in het tweetalig onderwijs aan twee kanten snijdt: door de complexere taaltaak kan hogere-orde inhoudsleren plaatsvinden, en door de complexere inhoudelijke taak kan hogere orde taalontwikkeling plaatsvinden. De Graaff en Palotti (2007) onderschrijven het belang om onderscheid te maken tussen *task complexity*, *processing complexity* en *linguistic complexity*. Het spreekt in deze termen voor zich dat ook in het hoger onderwijs voldoende context, taalsteun, interactie en feedback nodig zijn om talig en cognitief complexe taken (*task complexity*) uitvoerbaar te maken (*processing complexity*) en taalontwikkeling te stimuleren (*linguistic complexity*).

3.3 Taalbeleid in de lerarenopleiding

In de lerarenopleiding komen de rollen van taal in onderwijs en leren op verschillende niveaus samen:

- Studenten in de lerarenopleiding moeten werken aan hun eigen *taalvaardigheid*, om effectief te kunnen functioneren in hun studie en in de beroepspraktijk. Dat geldt voor alle studenten: om je cognitief en inhoudelijk verder te ontwikkelen, heb je nieuwe taal nodig, en pas je taal toe in nieuwe contexten.

Nieuwe begrippen voor nieuwe concepten, nieuwe structuren voor nieuwe tekstsoorten en interactievormen. En dan valt er aan spelling, formulering en interpunctie meestal ook nog wel wat bij te spijkeren op niveau 3F.

- Studenten moeten werken aan hun *taalbewustzijn*: beseffen wat de rol van taal is bij hun eigen leren, en bij het leren van hun (toekomstige) leerlingen. De rol van taal bij de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houding door lezen en schrijven, maar ook bij betekenisconstructie in interactie.
- En studenten moeten *taaldidactisch* bekwaam zijn: zij moeten hun leerlingen de context, taalsteun, interactie en feedback kunnen bieden om zich talig te ontwikkelen en via taal (en soms ondanks taalproblemen) vak kennis en vakvaardigheden op te doen.

Deze drie perspectieven (taalvaardigheid, taalbewustzijn en taaldidactiek) gelden niet alleen voor de studenten, maar net zo goed voor de lerarenopleiders. Al zal de algemene en vakspecifieke CALP voor docenten niet het grootste struikelblok vormen, hun bewustzijn van de rol van taal in het onderwijs en bij het leren van het vak is wel degelijk een punt van aandacht. En nog sterker geldt dat voor hun taaldidactische vaardigheden: zowel om de taalontwikkeling van hun studenten te bevorderen als om het taalbewustzijn en de vakgerichte taaldidactische vaardigheden van toekomstige docenten te stimuleren.

Aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) richt ook collega-lector Anne Kerkhoff zich op Taalbeleid in de lerarenopleiding (Kerkhoff, 2014). Haar opdracht betreft de taalvaardigheid van docenten in opleiding, en hun didactische vaardigheden om de taalontwikkeling van hun leerlingen te bevorderen. Interessant hier is dat de FLOT met het lectoraat Taal en Diversiteit werkt aan een taalgerichte onderzoeksleerlijn, om de bewustwording en expertise van studenten rond de rol van taal in het onderwijsleerproces te bevorderen.

Aan de Hogeschool van Amsterdam neemt collega-lector Arie Wilschut de 'taal van het burgerschap' als uitgangspunt van zijn lectoraat Didactiek van de Maatschappijvakken (Wilschut, 2013). Hij bepleit dat het onderwijzen van de maatschappijvakken "misschien wel voor een belangrijk deel neerkomt op het onderwijzen van een bepaalde taal" (p. 7), omdat het vakken zijn die de menselijke samenleving proberen te beschrijven en verklaren, en dat vooral doen in woorden. Vaak gaat het daarbij voor leerlingen tegelijkertijd om nieuwe woorden en om nieuwe concepten, of om woorden en concepten op een abstracter niveau (CALP) dan in de alledaagse werkelijkheid. Voor het schoolvak Geschiedenis is in dit verband onderzoek gedaan door Coffin (2006a, 2006b) naar de taal die leerlingen nodig hebben bij het schrijven over geschiedenis. Focus hierbij zijn niet zozeer de historische termen en begrippen die leerlingen moeten beheersen, maar vooral de wijze waarop historische beschrijvingen, samenhang, causaliteit en argumentatie worden geformuleerd. Vakdocenten moeten zich bewust zijn van de genres en

registers die hun leerlingen moeten ontwikkelen, en van hun didactische taak om leerlingen daarbij te ondersteunen.

Fenna Swart van Hogeschool Inholland bestudeert in haar promotieonderzoek het taalontwikkelen van lerarenopleiders, gericht op het taalontwikkelen lesgeven aan hun studenten. Aanleiding voor het onderzoek is de beperkte aandacht voor en kennis over mondelinge taalvaardigheid binnen de didactische ontwikkeling van docenten in opleiding en voor het taalbewustzijn bij de expertiseontwikkeling van lerarenopleiders. In het onderzoek gaan we in op de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid, taalbewustzijn en taaldidactische vaardigheid van lerarenopleiders, ten behoeve van de studie- en beroepsgerichte taalvaardigheid van hun studenten. De volgende voorbeelden uit de focusgesprekken die Fenna Swart heeft gehouden met docenten van verschillende hogescholen, illustreren het taalbewustzijn:

- "Ik denk dat het de bedoeling is dat je met elkaar praat over termen, dus dat wanneer een student iets zegt, dat je dan vraagt bedoel je het zus of zo en dat je in gesprek bent over de stof/ de vakinhoud, zodat zij leren om woorden en vakjargon te gebruiken."
- "Didactische vaardigheden: doorvragen, specificeren, structureren, formuleren, hoofdzaken van bijzaken onderscheiden. Vaak blijkt in gesprekken en doordat ik doorvraag, dat studenten iets anders wilden zeggen dan wat ze hebben opgeschreven. Maar ze zijn dan niet in staat om dit te vertalen en of op te schrijven."
- "Taal blijft voorop staan. Maar je moet het omdraaien en benaderen vanuit de werkvloer, stage, kijken wat studenten doen met taal en interactie. Wanneer studenten ermee bezig zijn, kan je bijvoorbeeld zeggen: 'die taalfocus heb je hier te pakken, wat doe je met die woorden en interactie', dan bekijft het, maar du moment dat je gaat praten over een apart vak, dan krijg je te maken met weerstand."
- "Ik denk veel meer na over wat ik opschrijf, wat studenten moeten lezen. Ik ga beter opletten of er ruis in zit. Ook door goed te luisteren naar wat studenten zeggen en ze meer te bevragen over wat ik heb geschreven en of dat effect heeft op hun leerproces."
- "Ik heb bijvoorbeeld samen met de studenten toetsvragen doorgenomen, dan ben je tegelijk bezig met inhoud en taal, als een soort experiment. Dat had effect, dan ben je nog meer met taal bezig. Als ik dat scherpte kan geven dan heb je misschien ook een goed instrument."
- "Als je het hebt over taal dan zit je bijna altijd aan de studentkant en kijk je naar geschreven producten, eigenlijk is het veel interessanter om te kijken naar de opdrachten, wat ging eraan vooraf. Dus dat je in gesprek gaat met docenten en vraagt naar hun verwachtingen tav het leerproces. Als je dat vanaf het begin meeneemt, goede vragen stellen; dat is voortschrijdend inzicht, in gesprek gaan met de vakdocent als je dat voor elkaar krijgt dan heb je winst."

Vanuit onderzoek in de lerarenopleiding van de University of Melbourne werkt Love (2009a, 2009b) het begrip *literacy pedagogical content knowledge* uit: iedere vakdocent kan het leerproces van zijn leerlingen beter begeleiden wanneer hij inzicht heeft in de talige uitdagingen van zijn vak. Dit is een uitbreiding van het begrip pedagogical content knowledge (PCK), het type didactische kennis dat docenten opbouwen over het leren en onderwijzen van hun vak (Schulman, 1986; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Darling-Hammond, 2006). Love (2009a: 541) onderscheidt drie componenten:

- kennis over de manier waarop gesproken en geschreven taal het beste gestructureerd kan worden om effectief leren mogelijk te maken;
- het besef dat vakdisciplines hun eigen karakteristieke taal hebben, en daarmee vragen om specifieke *literacy* praktijken;
- de capaciteit om leer- en doceerstrategieën te ontwikkelen die nodig zijn voor vakspecifieke *literacies* en taalgebruik.

In de Master of Teaching van de University of Melbourne volgen studenten van alle vakken de cursus *Language and Teaching*; daarin analyseren ze een 'kritische episode' uit een eigen opgenomen les en daarbij reflecteren ze op de manier waarop hun taalgebruik het leren van hun leerlingen ondersteunt. Volgens mij is dit niet alleen een nuttige activiteit voor leraren in opleiding, maar net zo goed voor ervaren docenten en lerarenopleiders.

3.4 Taalcompetenties van leraren

In opdracht van de Nederlandse Taalunie hebben Paus, Rymenans en Van Gorp (2001) *Dertien doelen in een dozijn* uitgewerkt: een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen. Hierin zijn de taalcompetenties geformuleerd die iedere leraar in het basisonderwijs of voortgezet onderwijs nodig heeft in interactie met zijn leerlingen, in interactie met volwassenen in en om de school, en voor zijn eigen leerproces. De meeste van deze taalcompetenties kunnen net zo goed gelden voor studenten als voor docenten aan de lerarenopleiding (zie het kader voor een overzicht). Interessant genoeg betreft het hier niet alleen vakgerichte taalcompetenties met betrekking tot instructie en het toegankelijk maken van teksten, maar juist ook interactieve competenties voor het op gang brengen en ondersteunen van leerprocessen. Dit heeft raakvlakken met de regulatieve en instructieve functies van taal, zoals Dalton-Puffer (2007) en Llinares, Morton en Whittaker (2012) die toepassen in het kader van CLIL. Op basis van deze functies werkt José Beijer van de HU momenteel aan een observatie-instrument voor taalfuncties die docenten in opleiding nodig hebben om effectief te functioneren in de klas.

13 Doelen in een Dozijn (Paus, Rymenans & Van Gorp, 2001:22)

Domein 1: De leraar in interactie met zijn leerlingen

Doelstelling 1 De leraar kan gesprekken voeren met leerlingen als volwaardige gesprekspartners, zowel individueel als in een groep, over onderwerpen die door alle partners aangebracht kunnen worden, en in het bijzonder over leerinhouden. De gesprekken komen de totale ontwikkeling van de leerlingen, en in het bijzonder hun taalontwikkeling, ten goede.

Doelstelling 2 De leraar kan teksten beoordelen op toegankelijkheid voor zijn leerlingen en kan die teksten zo nodig via mondelinge en schriftelijke ingrepen toegankelijk maken.

Doelstelling 3 De leraar kan mondeling opdrachten geven met betrekking tot klasmanagement en taakuitvoering.

Doelstelling 4 De leraar kan schriftelijk vragen en opdrachten formuleren met betrekking tot klasmanagement en taakuitvoering.

Doelstelling 5 De leraar kan een uiteenzetting geven om te informeren, activeren of overtuigen op verschillende manieren (bijvoorbeeld interactief, kort of lang). Hij kan daarbij flexibel gebruik maken van een effectieve ondersteuning in schrift en beeld.

Doelstelling 6 De leraar kan een schriftelijke evaluatie formuleren over leerprocessen en over producten, over gedrag en attitudes van leerlingen in functie van hun totale ontwikkeling.

Doelstelling 7 De leraar kan verschillende soorten teksten (verhalen, ervaringen,...) op verschillende manieren (improviserend, interactief, kort of lang,...) en voor verschillende doelen (informeren, activeren, overtuigen en amuseren) vertellen.

Doelstelling 8 De leraar kan verschillende soorten teksten (verhaal, gedicht, sprookje,...) op verschillende manieren (gewoon, vertellend, dramatiserend of interactief) en voor verschillende doelen (informeren, activeren, overtuigen en amuseren) voorlezen.

Domein 2: De leraar in interactie met volwassenen in en rondom de school

Doelstelling 9 De leraar kan verschillende soorten gesprekken (een leerlingenbespreking, evaluatiegesprek, functioneringsgesprek,...) voeren met volwassen gesprekspartners (ouders, collega's, begeleiders, inspectieleden, nascholers,...) over de klas- en schoolcontext (tijdens een oudercontact, klassenraad, vakgroepvergadering, personeelsvergadering, nascholingsessie,...).

Doelstelling 10 De leraar kan een presentatie op verschillende manieren (bijvoorbeeld interactief, kort of lang) houden voor volwassen gesprekspartners (met name ouders en collega's) over de klas- en schoolcontext. Hij maakt flexibel gebruik van een effectieve ondersteuning in schrift en beeld.

Doelstelling 11 De leraar kan specifieke soorten teksten (zoals lesvoorbereidingen, documenten, notities, verslagen, briefjes,...) voor het functioneren op klas- en schoolniveau, voor de eigen professionalisering en voor communicatieve doeleinden schrijven.

Doelstelling 12 De leraar kan verschillende soorten informatieve, persuasieve en activerende teksten voor het functioneren op klas- en schoolniveau en voor de eigen professionalisering lezen.

Domein 3: De leraar als lerende

Doelstelling 13 Dit derde en laatste domein, 'de leraar als lerende', bevindt zich op metaniveau. In het kader van de noodzaak tot levenslang en levensbreed leren moet de leraar op de hoogte blijven van de recente ontwikkelingen op algemeen onderwijskundig vlak en binnen zijn eigen vakgebied. Hij is in staat en bereid om te reflecteren over zijn eigen onderwijsgedrag, het onderwijs en de maatschappelijke ontwikkelingen.

Op het Kennisplatform voor de Taalontwikkellende Leraar (www.leoned.nl) heeft het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED) de Dertien Doelen gekoppeld aan de interpersoonlijke, pedagogische, en vakinhoudelijke & vakdidactische bekwaamheidseisen voor leraren zoals vastgelegd door de SBL (2004). Dit is geïllustreerd op het gebied van begripsontwikkeling, mondelinge interactie en schriftelijke interactie, aan de hand van videofragmenten, en toegelicht met behulp van theorie. Hoewel het Kennisplatform in de eerste plaats een hulpmiddel biedt voor lerarenopleiders voor de inrichting van taalbewuste vakdidactieklessen, is het net zo goed een bewustmakingsinstrument voor de lerarenopleiders zelf: hun eigen studenten moeten zich niet alleen taaldidactisch bekwaamen, maar net zo goed hun studie- en beroepsgerichte taalvaardigheid verder ontwikkelen. En lerarenopleiders hebben daar nadrukkelijk een taak in, net zoals docenten in PO, VO en BVE dat hebben voor hun leerlingen.

Het Kennisplatform van LEONED benoemt taaldidactiek, taalbewustzijn en taalvaardigheid als drie pijlers voor taalbeleid in de lerarenopleiding:

- werken aan de **taaldidactische** vaardigheden van alle studenten, om taalontwikkellend te kunnen lesgeven ten behoeve van hun eigen vak;
- werken aan de **professionalisering** op taaldidactische vaardigheden van alle opleiders, om zelf taalontwikkellend lesgeven kunnen 'voordoën' (exemplarische didactiek);
- werken aan de **eigen taalvaardigheid** van de student, met betrekking tot algemene academische taalvaardigheid (CALP, 4F) en beroepsspecifieke taalvaardigheden zoals uitgewerkt in de Dertien Doelen.

Ook op de website <http://www.detaalcompetenteleerkracht.be> van de School of Education van de Associatie KU Leuven worden de taalcompetenties van leraren uitgewerkt in starttaalcompetenties, academische competenties en professionele competenties. De Dertien Doelen vormen hier de basis voor de professionele taalcompetenties. Het taalbeleid van dit project De Taalcompetente Leerkracht onderscheidt de volgende strategische doelen:

1. *de slaagkans verhogen*, door starttaalcompetenties te bepalen, lacunes op te sporen en remediëring en ondersteuning aan te bieden. (taalvaardigheid);
2. *de academische taalvaardigheid bevorderen*, door taalleerlijnen uit te tekenen en taalontwikkellend lesgeven te implementeren. (taalvaardigheid);
3. *een coherent personeelsbeleid voeren*, door taalvaardige docenten te werven en door docenten te sensibiliseren en professionaliseren. (taalbewustzijn);
4. *de professionele taalvaardigheid verhogen*, door aandacht te hebben voor professionele taalvaardigheid in alle vakken, en vakoverschrijdende afspraken tussen docenten te bevorderen. (taaldidactiek).

In het volgende hoofdstuk laat ik zien hoe we vormgeven aan taalvaardigheid, taalbewustzijn en taaldidactiek in de lerarenopleiding van Hogeschool Inholland.

4. Talen in het onderwijs

In dit hoofdstuk werk ik twee voorbeelden uit van het ontwikkelen en benutten van TalenTalent in het onderwijs: Het project Tekstcompetentie in de lerarenopleiding van Inholland, en het project Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) van het European Centre of Modern Languages.

4.1 Tekstcompetentie in de lerarenopleiding van Hogeschool Inholland

In het hoger onderwijs leren studenten denken en communiceren op beroepsgericht academisch niveau. Daartoe is het nodig dat zij gedurende hun opleiding hun studie- en beroepsgerichte taalvaardigheid ontwikkelen. De lerarenopleiding van OLL heeft geconstateerd dat een deel van de studenten met beperkte opleidingsvoorwaardelijke taalvaardigheden instroomt en dat het schriftelijk taalvaardigheidsniveau aan het eind van de opleiding in veel gevallen problematisch is. In het curriculum is weinig systematische aandacht voor de taalontwikkeling van studenten.

Deze constatering sluit aan bij de Inhollandbrede bewustwording en ontwikkelingen gedurende de afgelopen jaren, zoals o.a. blijkt uit de interne publicaties *Plan van Aanpak Taal 2010-2014* (Taalcentrum & OKR, 2010), *Projectplan Taalontwikkelen hbo* (Boogaard & de Haan, 2010), en *Taalontwikkelen hoger onderwijs bij Hogeschool Inholland; een verkenning* (van Eerd & Gangaram Panday, 2011). Binnen de lerarenopleiding heeft Irene van Adrighem begin 2013 de notitie *Op weg naar de actualisering van de visie van het leergebied Mens en Taal* uitgewerkt. Het begrip Tekstcompetentie in deze notitie is niet alleen relevant is voor het leergebied Mens en Taal, maar voor alle leergebieden van de lerarenopleiding: onder tekstcompetentie verstaan we het kunnen lezen en schrijven met het doel om te kunnen leren (Portman-Tselikas, 1998; Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger, 2008). Portmann-Tselikas (1998) maakt hierbij onderscheid tussen de volgende dimensies:

1. taalcompetentie in engere zin;
2. sociolinguïstische competentie;
3. taallogische competentie;
4. strategische competentie.

Van Adrighem (2013) licht toe dat de eerste twee competenties taalspecifiek zijn, terwijl de laatste twee generiek zijn. Wat je op logisch of strategisch niveau het geleerd in de ene taal, kun je ook toepassen in een andere taal. Maar ook: wat je op logisch of strategisch niveau leert, is niet alleen relevant voor je taalontwikkeling, maar juist ook voor (en door) de ontwikkeling van studie- en beroepsgerichte vaardigheden. Van Adrighem: "Dat maakt hen zeer geschikt

voor een gemeenschappelijk, verbindend element binnen en tussen alle leergebieden, omdat in alle leergebieden de studenten studiegerichte en beroepsgerichte tekstcompetentie dienen te ontwikkelen.”

In het kader van het project Tekstcompetentie is ingezet op de gefaseerde ontwikkeling van tekstcompetentie via docentprofessionalisering en curriculumontwikkeling in de tweedegraads lerarenopleiding. Dit vindt plaats via een groeimodel: gestart in 2013-2014 in jaar 1 met de leergebiedscursussen en de pedagogische/onderzoeksleerlijn, doorgroeiend naar jaar 2 in 2014-2015 en jaar 3 en 4 in 2015/2016.

Gekozen is in 2013-2014 voor een bottom-up model, waarin docenten ondersteund en begeleid worden bij de ontwikkeling van taalgericht instructie-, werk- en feedbackvormen ter versterking van het behalen van hun vakgerichte leerdoelen. Parallel is gewerkt aan een professionaliseringsonderzoek waarin de leerbehoeften, -opvattingen en -ervaringen van de docenten worden geïnventariseerd, aan de ontwikkeling van een curriculaire leerlijn en eindtermen/streefdoelen m.b.t. tekstcompetentie, en aan een nadere inventarisatie van taalbeleidsimplementatie en -professionalisering elders in het hbo binnen en buiten Inholland.

Het uiteindelijke doel van dit implementatietraject is dat studenten van alle schoolvakken hun studie- en beroepsgerichte taalvaardigheid vergroten. Wij focussen hierbinnen op lees- en schrijfvaardigheid. Door de tekstcompetentie die ze daarmee ontwikkelen, bevorderen we hun professionaliteit en hun studieresultaten. Een (toekomstig) docent is immers in staat om relevante teksten op zijn vakgebied te kunnen lezen (begrijpen & interpreteren) en schrijven (structureren en formuleren) op hbo-niveau, en daarmee zijn vakkennis en vakvaardigheden verder uit te bouwen. Voorwaarde voor de ontwikkeling van tekstcompetentie op hbo-niveau is dat alle studenten aan het eind van het eerste jaar taalvaardig zijn op Referentieniveau 3F, en aan het eind van de bachelor op Referentieniveau 4F, in combinatie met beroepsgerichte taalvaardigheden.

Per mei 2013 is in de cursusbeschrijvingen vastgelegd in welke cursusonderdelen tekstcompetentiegerichte leerdoelen worden opgenomen, en hoe die worden ontwikkeld en getoetst. Tijdens jaar 1 voeren de studenten tekstgerichte lees- en schrijftaken uit binnen de cursussen van de pedagogische leerlijn (periode 2 en 4). De taken zijn gericht op verdieping van de inhoudelijke verwerking, en bieden tegelijkertijd sturing bij het leer- en het schrijfproces. De taken kunnen eventueel uitgevoerd en begeleid worden tijdens extra contacturen voor de voltijdstudenten. Expertise van het Lectoraat, het voormalig Taalcentrum en het Leergebied Mens en Taal is benut om taken, feedback en beoordeling te helpen ontwikkelen. In de vakoverstijgende leergebiedscursussen in periode 1 en 3 werken studenten op een vergelijkbare manier aan inhoudelijke tekstgerichte taken. Uitgangspunt is

dat studenten werken aan verschillende relevante studie- en beroepsproducten, waarbij ze feedback krijgen op hun vakinhoudelijke product en het schrijfproces. Voor de feedback zijn prestatie-indicatoren in ontwikkeling. In een aantal gevallen ontvangen en verwerken de studenten de feedback op een eerste versie voordat de tweede versie ter beoordeling ingeleverd wordt. Afhankelijk van het type feedback kan dit betrekking hebben op de tekst als geheel, of op onderdelen ervan.

De leerlijn studie- en beroepsgerichte tekstcompetentie wordt afgestemd op relevante tekstsoorten voor studie en beroep:

- lezen t.b.v. informatieverwerving op hbo-niveau;
- schrijven t.b.v. informatieverwerking op hbo-niveau (gericht op eigen studie);
- schrijven t.b.v. rapportage op hbo-niveau (studie- en beroepsgericht).

Wij hebben een voorlopige inventarisatie gemaakt van studie- en beroepsgerichte tekstsoorten die van toepassing zijn voor tekstcompetentie in de lerarenopleiding. We maken onderscheid tussen bronteksten en modelteksten: bronteksten zijn qua inhoud relevant voor studie en beroep; modelteksten zijn qua structuur relevant voor studie en beroep (sommige tekstsoorten zijn zowel bron- als modeltekst).

Bij voorbeeld:

- bronteksten: vakinhoudelijke, vakdidactische, pedagogische, onderwijsorganisatorische en onderzoeksgerichte cursusboeken en opdrachten;
- bron- en modelteksten: vakpublicaties en praktijkgerichte wetenschappelijke publicaties;
- modelteksten: leergangen en aanvullende materialen, handleidingen.

Bij het schrijven benoemen we modelteksten en doeltteksten. Daarbij kunnen we denken aan:

- literatuurverslag (samenvatting o.b.v. een gerichte vraagstelling; samenvatting en kritische vergelijking);
- onderzoeksverslag (vraagstelling, opzet, resultaten, discussie);
- adviesrapport (inventarisatie, analyse en aanbeveling, bv. over keuze van leergang);
- reflectieverslag (op eigen functioneren in studie en beroep);
- schriftelijke toets (gericht antwoorden op open vragen);
- essay (uiteenzettend, beschouwend, betogend);
- observatieverslag (n.a.v. specifieke observatiecriteria);
- lesopzet, lesmateriaal en handleiding;
- brieven en notities aan ouders, collega's, directie, leerlingen.

Om hun tekstcompetentie te ontwikkelen voor en door deze bronteksten, modelteksten en doeltteksten, hebben studenten cognitieve verwerkingsstrategieën nodig (Vermunt, 1998; Cottrell, 2005). De opdrachten in de leerlijn tekstcompetentie doen

daarom een beroep op verschillende verwerkingsniveaus (relateren, structureren, analyseren, concretiseren, memoriseren, kritisch vergelijken, selecteren, enz.) en op verschillende vormen van regulatie (oriënteren, plannen, proces bewaken, toetsen, diagnosticeren, bijsturen, evalueren, reflecteren, enz.). Voor een uitgebreider overzicht van cognitieve verwerkingsniveaus verwijs ik naar modellen gebaseerd op de taxonomie van Bloom (Bloom, 1956; Anderson, Krathwohl & Bloom, 2001). Zie ook <http://www.celt.iastate.edu/teaching/RevisedBlooms1.html>).

4.2 Plurilinguïsme in meertalige klassen: van obstakel naar uitdaging

Naast de taalontwikkeling binnen in het onderwijs, willen we ook aandacht besteden aan de talen die de leerlingen meebrengen in de klas. Het Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) is een Europees beschrijvingskader voor meertalige en interculturele leerdoelen in het onderwijs. Door de talige en culturele verscheidenheid van de leerlingen en van het onderwijs zelf te benutten, ontstaat een leeromgeving waarin de ontwikkeling van het Nederlands, vreemde talen en intercultureel besef versterkt kan worden. Dit is een belangrijke stimulans voor het schoolsucces van alle leerlingen in alle vakken.

Vorig jaar schreef ik, naar aanleiding van een FREPA expertbijeenkomst bij het European Centre of Modern Languages ECML in Graz, Oostenrijk:

“Nederland is een meertalig land met een grote verscheidenheid aan culturen. In het onderwijs wordt een verscheidenheid aan talen geleerd en gebruikt, door leerlingen uit een verscheidenheid van thuistalen, streektaalen en culturen: Nederlands als schooltaal en als vak, Fries, vreemde talen. Zelden maar worden de meertalige achtergronden van leerlingen in het onderwijs gewaardeerd en benut. Zelden maar worden verschillen en overeenkomsten benoemd en gebruikt tussen de talen en culturen van de leerlingen. En zelden maar wordt bij Nederlands en de vreemde talen onderling gewerkt aan de ontwikkeling van taalvermogen, taalbeschouwing en intercultureel bewustzijn, en aan het gebruik daarvan bij andere vakken.” (<http://carap.ecml.at/CARAPinTheNetherlands/tabid/3295/language/en-GB/Default.aspx>)

Het concept Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (meervoudige benaderingen van talen en culturen) staat voor een didactiek waarin de verscheidenheid en onderlinge relatie van talen en culturen centraal staat. Dit in tegenstelling tot een enkelvoudige benadering, waarin talen afzonderlijk worden geleerd en onderwezen, waarin geen aandacht voor taalontwikkeling in de andere vakken is, en waarin de talen en culturen van de leerlingen niet benut worden. Niet alleen bij Nederlands, maar ook in het communicatief vreemdetalenonderwijs is vaak sprake van een enkelvoudige benadering, waarbij geen relaties worden gelegd met andere vreemde talen of met de thuistalen van leerlingen.

Voor leerkrachten en docenten van alle vakken met meertalige en interculturele leerdoelen, lerarenopleiders, schoolleiders, curriculumontwikkelaars, educatieve uitgevers biedt FREPA:

- een systematische beschrijving van competenties die ontwikkeld kunnen worden binnen een meertalige en interculturele onderwijsvisie;
- een bronnenbank met online lesmaterialen;
- een online trainingsmodule voor lerarenopleiding en nascholing.

De competenties, lesmaterialen en trainingsmodule gaan in op de volgende vier meervoudige benaderingen:

- taalgevoeligheid;
- onderling begrip tussen buurtalen;
- geïntegreerde talendidactiek;
- interculturele benadering.

Voor meer informatie, zie <http://carap.ecml.at> en <http://carap.ecml.at/CARAPinTheNetherlands/tabid/3295/language/en-GB/Default.aspx>

Om het TalenTalent van leraren en leerlingen te benutten en te bevorderen, kan FREPA interessante gezichtspunten en bruikbare gereedschappen bieden. Het lectoraat TaalDidactiek & Onderwijs bereidt onderzoek voor naar de inzet van aspecten van FREPA in de lerarenopleiding en de onderwijspraktijk.

5. Werkprogramma van het lectoraat Taaldidactiek en Onderwijs

Bij het leren en communiceren speelt taal een belangrijke rol. We gebruiken taal om kennis op te bouwen en om te communiceren over kennis, vaardigheden en opvattingen. Taal speelt daarom ook een essentiële rol in het onderwijs: docenten en leerlingen gebruiken taal tijdens alle lessen en leeractiviteiten. Kennisontwikkeling en taalontwikkeling zijn van elkaar afhankelijk. Om goed een vak te kunnen leren, moet je de taal ontwikkelen die bij dat vak hoort. Taal is daarmee niet alleen een speerpunt in de taallessen en voor taaldocenten, maar in alle lessen, voor alle docenten.

Het lectoraat Taaldidactiek en Onderwijs ontwikkelt taaldidactische kennis door praktijkgericht onderzoek en maakt deze kennis toegankelijk voor de school- en opleidingspraktijk. De thuisbasis van het lectoraat is de Lerarenopleiding van de Hogeschool Inholland (domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing). Het lectoraat werkt samen met de educatieve faculteiten van de Hogeschool Windesheim, de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool Utrecht.

In de kenniskring van het lectoraat werken opleiders uit de tweedegraads lerarenopleidingen en de pabo's van diverse hogescholen. Zij hebben passie voor onderwijs en onderzoek. Zij kijken naar de rol van taal in het leerproces en het schoolsucces van leerlingen en studenten, vanuit hun expertise op het gebied van de Nederlandse taal, vreemde talen en taalgericht vakonderwijs in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs.

Het lectoraat Taaldidactiek en Onderwijs vormt een verbindende schakel tussen de talen en de andere vakken in de onderwijspraktijk en de lerarenopleiding. Overal in het onderwijs wordt immers taal gebruikt om kennis en vaardigheden te leren en onderwijzen. Vakdocenten kunnen daarom profiteren van principes en ervaring uit de taaldidactiek; taaldocenten kunnen gebruik maken van de talige activiteiten van leerlingen in de andere vakken; groepsleerkrachten kunnen taalgerichte en inhoudsgerichte didactiek en werkvormen integreren. Daarvoor is inzicht nodig van docenten en opleiders in de rol van taal en inhoud bij taal- en vakontwikkeling, in de moedertaal, een tweede taal of een vreemde taal. In het lectoraat Taaldidactiek en Onderwijs is de taalfactor in het onderwijs de kern van onderzoek, innovatie en professionalisering.

Het onderzoeksdomein van het lectoraat bestaat uit drie onderzoeksgebieden:

- geïntegreerde taalontwikkeling en de benodigde docentcompetenties:
Welke competenties hebben taal- en vakdocenten nodig om de taalontwikkeling van leerlingen/studenten te kunnen stimuleren, gericht op hun school-/studiesucces?
- opleidingsarrangementen die ontwikkeling van die competenties beogen:
Hoe kunnen we in de lerarenopleiding en in nascholingstrajecten deze competenties ontwikkelen? Wat betekent dit voor de inrichting van de opleiding? Welke competenties hebben opleiders daarvoor nodig?
- de verbinding tussen specifieke talen en vaktalen binnen scholen en lerarenopleidingen:
Hoe kunnen we Nederlands en de vreemde talen in samenhang onderwijzen?
Hoe kunnen taal- en vakdocenten effectief met elkaar samenwerken? Welke leeractiviteiten kunnen zij aanbieden die de taal- en vakontwikkeling van de leerlingen ondersteunen?

Geïntegreerd taalonderwijs, Content Based Language Teaching, Content and Language Integrated Learning en Taalgericht Vakonderwijs zijn didactische ontwikkelingen die veel raakvlakken hebben, maar nog weinig in samenhang zijn onderzocht. Binnen het lectoraat onderzoeken we deze relaties, om zo bij te dragen aan een sterke kennisbasis, docentcompetenties en onderwijspraktijk.

De onderzoeksprojecten van het lectoraat dragen bij aan de oplossing van concrete problemen en vragen uit het werkveld. Maar ook aan verrijking en verdieping van kennis. Het lectoraat voert de volgende onderzoeks- en ontwikkelprojecten uit:

- Activerende en differentiërende werkvormen bij Engels voor de aansluiting tussen het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (Ankie Mantel, Pabo Inholland Haarlem)
- Effectief non-verbaal leerkrachtgedrag ter ondersteuning van taal- en vakonderwijs op de basisschool (Elselien van Tol, Pabo Inholland Den Haag)
- Kenmerken van het genre Onderzoeksrapportage in het hbo (Kitty Wortel, Lerarenopleiding Inholland Amstelveen)
- Ontwikkeling van analyse-instrument voor de taalkwaliteit van onderzoeksrapportages aan de lerarenopleiding (Ron van Hogen en Hans de Weerdt, Lerarenopleiding Inholland Amstelveen)
- Principes van taalgericht vakonderwijs in de lesontwerpen van studenten Nederlands en andere vakken (David Stalpers, Lerarenopleiding Inholland Amstelveen, en Joke Morshuis, Lerarenopleiding Hogeschool van Amsterdam)
- Effectieve leesvaardigheidsdidactiek voor taal- en vakonderwijs (Heleen Vellekoop, Hogeschool Windesheim)
- Ontwikkelen van regulatief en instructief taalgebruik van leraren in opleiding (José Beijer, Hogeschool Utrecht)

- Taalontwikkelen van de hbo-docent, in interactie met collega's en studenten (Fenna Swart, Lerarenopleiding Inholland Amstelveen; promotieonderzoek onder medebegeleiding van Jeroen Onstenk (Inholland) en Dubravka Kenzic (Universiteit Utrecht)
- Inventarisatie van vakoverstijgend taalonderwijs in de onderwijspraktijk (David Stalpers, Lerarenopleiding Inholland Amstelveen).

Daarnaast is het lectoraat betrokken bij de volgende projecten:

- *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures (FREPA)*, een project van het European Centre for Modern Languages (ECML) van de Raad van Europa: <http://carap.ecml.at> (Rick de Graaff is contactpersoon voor Nederlandse pilots)
- *Toetswijzer voor de Diagnostische Tussentijdse Toets Engels* (Rick de Graaff is voorzitter van de Toetswijzercommissie Engels, in opdracht van het College voor Examen)
- *Tekstcompetentie in de Lerarenopleiding, implementatie van een leerlijn studie- en beroepsgerichte lees- en schrijfvaardigheid* (Irene van Adrighem, Susanne Görlich, Rick de Graaff, David Stalpers, Fenna Swart, met docenten van de Lerarenopleiding Inholland Amstelveen).

6. Projecten van de kenniskring Taaldidactiek & Onderwijs

In de afgelopen anderhalf jaar hebben leden van de kenniskring hun talent ingezet in onderzoeks- en ontwikkelprojecten. Samen werken we aan onderzoek en ontwikkeling van TalenTalent, bij lerarenopleiders, leraren, studenten en leerlingen. In dit hoofdstuk presenteren de kenniskringleden hun onderzoek.

6.1 Activerende, differentiërende werkvormen maken het verschil

Ankie Mantel

Ankie Mantel is docent Engels op de pabo te Haarlem van Hogeschool Inholland en auteur van twee basisschoolmethodes voor Engels 'Hello World' en 'Take it easy'.

Aanleiding

In de brugklas van het voortgezet onderwijs wordt Engels vaak aangeboden via schriftelijke, reproductieve oefeningen, waarbij geen rekening gehouden wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen. Maar leerlingen in de brugklas hebben verschillende voorkennis door de verschillende trajecten die ze hebben doorlopen bij Engels in het basisonderwijs. De Inspectie van het Onderwijs (2014) stelt in het Onderwijsverslag 2012/2013: "Actieve betrokkenheid tijdens de lessen, plezier in leren en motivatie van leerlingen zijn niet vanzelfsprekend en kunnen beter" (p. 13). Het rapport citeert een leerling: "*Differentiatie maakt het leerproces niet alleen leuker, maar draagt ook bij aan de motivatie van leerlingen*" (p. 17). En: "Het gaat er hierbij niet alleen om dat leraren de zwakkere leerlingen extra aandacht geven, maar juist ook dat ze de betere leerlingen uitdagen"(p. 66).

Onderzoeksvraag

Om de motivatie te vergroten zijn tijdens lessen Engels in de brugklas van VMBO-t op twee verschillende middelbare scholen activerende werkvormen ingezet, die rekening houden met verschillen in taalniveau van de scholieren.

De vraagstelling van dit onderzoek luidt: Hoe dragen activerende, differentiërende werkvormen tijdens lessen Engels in de brugklas VMBO-t bij aan het verhogen van de motivatie van de leerlingen?

Uitvoering

Eerst heb ik enige lessen Engels in de brugklas geobserveerd en beschreven. Leerlingen maakten zelfstandig schriftelijke, meestal reproductieve oefeningen uit een werkboek of ze lazen om beurten een stukje van een leestekst hardop.

De leerkracht werkte klassikaal. Om de beleving van de leerlingen en de inschatting van hun eigen vaardigheid Engels te peilen heb ik voor de aanvang van het project een enquête gehouden onder de leerlingen. Na een uitvoerige literatuurstudie heb ik een aantal activerende werkvormen ontworpen waarvan met name samenwerkend leren en mogelijkheden tot differentiatie belangrijke kenmerken waren. Deze taalactiviteiten, geschikt voor verschillende fasen in de les, sloten aan op de leerstof van de gebruikte methodes *Go for it* en *Upbeat* en boden de leerlingen vaak de gelegenheid om Engels te spreken in een betekenisvolle context. Zowel de docenten Engels als ikzelf hebben een aantal van deze taaltaken met de leerlingen uitgevoerd. De heterogene klassenopstelling was meestal dezelfde als tijdens de reguliere lessen, hoewel leerlingen ook vaak een taalmaatje mochten kiezen.

Een voorbeeld van een succesvolle werkvorm was een spreekopdracht waarbij de leerlingen elkaar enquêteerden over gezonde leefstijl of hun mening over de schoolvakken. De leerlingen liepen rond in de klas, stelden elkaar vragen en noteerden de antwoorden kort op een invulformulier. De betrokkenheid was groot en het Engels werd op verschillende niveaus gebruikt. Voor een goed verloop van deze taalactiviteit waren uitleg en oefening vooraf en het naleven van afspraken tijdens de uitvoering belangrijk. De nabespreking en het tonen van de producten na afloop ondersteunden het leerresultaat. Na elke gebruikte nieuwe werkvorm heb ik een enquête onder de leerlingen gehouden over hun waardering, de leerzaamheid van de taak en de ervaren differentiatie van de taal. Ook de leerkracht evalueerde de werkvorm.

Resultaten

De werkvormen werden hoog gewaardeerd door de leerlingen: het gemiddelde cijfer per werkvorm varieerde van de 7.5 tot 8.6. Tevens werd goed zichtbaar dat de betrokkenheid groot was. Hoewel niet alle activerende werkvormen voldoende differentiatie boden, waren onderlinge verschillen in taalvaardigheid goed waar te nemen: de leerlingen voelden zich op hun eigen niveau uitgedaagd. Vaak gingen leerlingen zelf op zoek naar nieuwe woorden en zinnen om een idee uit te drukken. De lengte en de complexiteit van de zinnen varieerden en de hoeveelheid en het soort woorden verschilden, zoals onderstaande opdracht laat zien, waarbij twee of meer leerlingen naar aanleiding van plaatjes van tot huizen omgebouwde vliegtuigen, boten of bussen samen hun zelfontworpen huis beschreven.



6.2 Non-verbale representaties als kans voor taal- en vakonderwijs

Elselien van Tol

Elselien van Tol is docent Nederlands op de pabo Den Haag van Hogeschool Inholland.

Aanleiding

Leerkrachten maken in het onderwijs hoofdzakelijk gebruik van talig aanbod van nieuwe kennis: er wordt over zaken gesproken of gelezen. Dit vraagt van leerlingen dat zij zelf een conceptuele representatie maken van de lesstof. Dit terwijl uit onderzoek blijkt dat kennisoverdracht via niet-talige (non-verbale) representaties diepteverwerking van kennis stimuleert (Gerlic & Jausovec, 1999). Wanneer leerkrachten leerlingen expliciet zouden betrekken bij het maken van non-verbale representaties, kunnen leeropbrengsten vergroot worden, omdat het denkproces wordt gestimuleerd en verhoogd.

Marzano, Pickering en Pollock (2008) beschrijven het werken met deze non-verbale representaties als een van de negen didactische strategieën die het leren van de leerlingen bevordert. Te denken valt hierbij onder andere aan het visualiseren van lesstof door het creëren van grafische presentaties, het maken van fysieke modellen, het deelnemen aan een kinesthetische activiteit, het tekenen van afbeeldingen en pictogrammen en het in gedachten oproepen van beelden.

In hoeverre van deze inzichten op dit moment gebruik wordt gemaakt binnen taal- en zaakvaklessen in het primair onderwijs is onbekend. De inzet van non-verbale representaties in de huidige onderwijspraktijk biedt wellicht mogelijkheden voor het vergroten van de taal- en vakontwikkeling. Het perspectief van non-verbale representaties vormt daarmee een potentieel zinvolle aanvulling op de principes context, taalsteun en interactie uit het Taalgericht Vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2009).

Vraagstelling en uitvoering

In deze pilotstudie ben ik nagegaan in hoeverre en op welke manier vier leerkrachten in het primair onderwijs gebruik maken van non-verbale representaties als effectieve didactische strategie in geobserveerde taallessen. Aan de hand van literatuurstudie zijn de karakteristieken van non-verbale representaties geïnventariseerd. Op basis van de verkregen resultaten is een observatie-instrument ontwikkeld, waarmee docentgedrag gericht op het gebruikmaken van non-verbale representaties in kaart kan worden gebracht. Door middel van interviews na de lesopnames zijn de docenten bevraagd op hun kennis, vaardigheden en attitude ten aanzien van het gebruik van non-verbale representaties binnen de geobserveerde lessen.

Resultaten

Uit de analyses van video-opnamen tijdens lessen begrijpend lezen blijkt dat de leerkrachten weinig of geen gebruikmaken van non-verbale representaties. De lesstof wordt hoofdzakelijk talig overgebracht, via voorlezen of mondelinge uitleg. Als de leerkrachten non-verbale representaties inzetten, gebeurt dat alleen tijdens de fase van de instructie en wanneer de leergang zelf gebruik maakt van een non-verbale representatie. Een relatief veelgebruikte grafische presentatie van lesstof is het woordweb. Ook blijkt uit de video-analyse dat ook als leerkrachten zelf wél gebruikmaken van non-verbale representaties, zij de kinderen niet aanzetten tot het gebruik ervan tijdens de verwerking van de lesstof.

Middels interviews heb ik geprobeerd te achterhalen welke aanleidingen en afwegingen ten grondslag liggen aan het wel of niet inzetten van non-verbale representaties. Uit de interviews komt naar voren dat leerkrachten zich niet of nauwelijks bewust zijn van de inzet van deze didactische strategie. Gebruikmaken hiervan gaat automatisch. Ook blijkt de keuze voor het gebruik van de verschillende non-verbale representaties in verschillende lesfasen en vakinhouden alleen gebaseerd op wat de leergang voorschrijft.

In de interviews is ook ingegaan op de vraag wat de meerwaarde van non-verbale representaties volgens leerkrachten zou kunnen zijn en welke mogelijkheden en beperkingen zij zien om meer van deze strategie gebruik te kunnen maken. Leerkrachten die gebruikmaken van non-verbale representaties kunnen ten dele

aangeven wat de meerwaarde van het gebruik van non-verbale representaties is, maar noemen slechts een aantal grafische presentaties als mogelijkheden voor de inzet ervan. Als beperking geven zij aan dat het hen veelal aan tijd ontbreekt om lessen te ontwerpen waarin meer gebruik wordt gemaakt van non-verbale representaties.

Aanbevelingen

De uitkomsten van de video-analyses en interviews bieden op twee manieren inzichten voor de onderwijspraktijk. Enerzijds kan worden gesteld dat de geobserveerde leerkrachten meer gebruik kunnen maken van de non-verbale representaties. In de lessen zijn verschillende aanknopingspunten gevonden om meer gebruik te maken van non-verbale representaties. Tevens blijkt dat zij ook leerlingen meer kunnen aanzetten tot het gebruik van non-verbale representaties. Deze uitkomsten vragen om een interventieonderzoek, waarbij samen met leerkrachten gericht wordt gewerkt aan het vergroten van non-verbale representaties.

Uit de interviews met de geobserveerde leerkrachten blijkt daarnaast dat zij zich niet steeds bewust zijn van de mogelijkheden voor het gebruik van non-verbale representaties. Meer kennis van de mogelijkheden voor het gebruik van non-verbale representaties en het inzetten van het observatie-instrument voor of na de gegeven lessen zal bewustwording doen toenemen. Met aanpassingen in het instrument kunnen de bruikbaarheid en de uiteindelijke effectiviteit van het observatie-instrument worden vergroot.

6.3 De talige kenmerken van het genre onderzoeksrapport

Kitty Wortel

Kitty Wortel is taaltrainer Nederlands en NT2 bij de lerarenopleiding van Hogeschool Inholland in Amstelveen

Aanleiding

Studenten in het hoger beroepsonderwijs moeten voor hun afstudeeropdracht een onderzoek doen en een onderzoeksrapport schrijven, maar zij zijn niet altijd voldoende bekend met het genre afstudeerrapport en met het register dat zij daarin moeten hanteren. Voor de (vak)docenten geldt dat zij niet alleen de inhoud maar ook het taalgebruik in het onderzoeksrapport beoordelen en daar feedback op moeten geven. Maar over wat passend taalgebruik is, bestaat niet altijd consensus onder docenten.

Vraag

In mijn onderzoek analyseer ik vakpublicaties en het onderzoeksrapport van de opleiding Pedagogiek en de Lerarenopleiding met behulp van de genreanalyse van Martin en Rose (2008). Zij hebben op basis van de Systemic Functional Linguistics

van Halliday (1993) een theorie ontwikkeld van genres die in schoolse situaties voorkomen. Binnen die genres wordt een bepaald register gehanteerd. Dat register is opgebouwd uit registervariabelen: *field* (waar gaat de tekst over), *tenor* (wie zijn er in de communicatie betrokken en wat is hun relatie) en *mode* (welk kanaal: mondeling, schriftelijk, SMS, film, chat, enzovoort) (Martin & Rose, 2008, Rose & Martin, 2012).

De centrale vraag is: wat zijn de talige kenmerken van het genre onderzoeksrapport? En, meer in het bijzonder, wat is de structuur van het genre, uit welke subgenres bestaat het en welk register moet er gehanteerd worden in het onderzoeksrapport dat voor de opleiding Pedagogiek en de Lerarenopleiding geschreven wordt? Bij de analyse van het register focus ik op het onderdeel Theoretisch kader.

Uitvoering

Ik doe een kwalitatief onderzoek waarin ik de talige kenmerken van het onderzoeksrapport beschrijf. Als eerste verricht ik een literatuurstudie naar het genre onderzoeksrapport. Vervolgens analyseer ik een aantal vakpublicaties op de structuur en de subgenres waaruit ze bestaan. Deze teksten staan ook model voor de analyse van het register dat passend is voor een onderzoeksrapport. Daarvoor analyseer ik het onderdeel Theoretisch kader uit de modelteksten op discourse-semanticische en lexico-grammaticale eigenschappen, dat wil zeggen op de betekenissen die de taaluitingen overbrengen en de woorden en de zinsconstructies die gebruikt worden. Daarna onderzoek ik het Theoretisch kader uit afstudeerrapporten op de aanwezigheid van deze eigenschappen.

Tot slot interview ik een aantal afstudeerbegeleiders en studenten om vast te stellen in hoeverre zij zich bewust zijn de talige eigenschappen van een goed geschreven theoretisch kader.

Resultaten

Het onderzoek levert een beschrijving op van de structuur van het 'macrogenre' Afstudeerrapport en van de modelrapporten en van de subgenres in die rapporten. Ook levert het een beschrijving op van het register dat in het theoretisch kader van de modelteksten gehanteerd wordt. Daarnaast wordt duidelijk in hoeverre afstudeerbegeleiders en studenten zich bewust zijn van het register dat passend is voor het onderzoeksrapport.

Relevantie

Als de kenmerken van het genre afstudeerrapport beschreven zijn, kunnen die vertaald worden in talige eisen waarop de (vak)docenten de onderzoeksrapporten van de studenten op intersubjectieve wijze beoordelen en waarop de studenten zelf hun teksten kunnen beoordelen. Daarnaast biedt de beschrijving van het genre de mogelijkheid het didactisch repertoire van de vakdocent uit te breiden en het taalbewustzijn van studenten te ontwikkelen.

6.4 Onderzoeksrapporten van hbo-studenten: een instrument voor instructie en feedback

Ron van Hogen en Hans de Weerd

Ron van Hogen en Hans de Weerd zijn docent Nederlands bij de Lerarenopleiding Mens & Taal van Hogeschool Inholland in Amstelveen.

Aanleiding en vraagstelling

Sinds enkele jaren doen hbo-studenten afstudeeronderzoek. Dit geldt ook voor de tweedegraads lerarenopleidingen. Het afstudeeronderzoek wordt begeleid en uiteindelijk beoordeeld aan de hand van de rapportage. Bij het lezen van deze onderzoeksrapporten zien beoordelaars zich soms geconfronteerd met onbegrijpelijke concepten (kernideeën) en onnavolgbare conceptuele stappen (gedachtegangen). De eerste vraag is analytisch: hoe kunnen deze problemen worden gekarakteriseerd? De tweede vraag is praktisch van aard: met welk instrument kunnen ze worden aangepakt?

Uitvoering

In een eerste fase hebben wij gebruik gemaakt van onze intuïtieve kennis van het onderzoeksrapport als tekstsoort (genre) en de problemen die studenten ermee hebben. Met deze 'naïeve bril' hebben we observaties gedaan in een groot aantal onderzoeksrapporten van studenten van onze tweedegraads lerarenopleidingen. Daarbij ontstond het inzicht dat er vele plaatsen vallen aan te wijzen waar de lezer aanwijzingen verwacht met betrekking tot wat er komt en hoe dat aansluit bij wat er eerder aan de orde is geweest - en dat aan deze verwachtingen niet in voldoende mate wordt voldaan. Ook wordt bekende informatie vaak uitvoerig nog eens gegeven en blijft essentiële informatie achterwege: de lezer krijgt te veel en te weinig. Formuleringen zijn op vele plaatsen vaag of subjectief of passen op een andere manier niet bij het genre 'onderzoeksrapport'.

In de tweede fase zagen wij de mogelijkheid om aan te sluiten bij de communicatietheorie van Grice (1975). De criteria samenwerking, relevantie en wijze (ontwikkeld voor interactieve communicatie) lijken bruikbaar te zijn voor de kwaliteitsanalyse van onderzoeksrapporten (transactionele communicatie).

Resultaten

Uit de kwaliteitsanalyse van de onderzoeksrapporten blijkt dat onduidelijk is tot wie de student zich communicatief zou moeten richten: is dat zijn begeleider, zijn beoordelaar (die hij niet kent) of de betrokkenen op zijn praktijkschool? Het onderzoeksrapport is een complexe tekstsoort, wat het nog eens extra noodzakelijk maakt dat de schrijver rekening houdt met de drie criteria van Grice voor succesvolle communicatie.

Ten eerste moet de schrijver gericht zijn op *samenwerking* met de lezer. Binnen elk onderdeel van het rapport heeft de lezer behoefte aan een inleiding die duidelijk

maakt wat er komt en waarom. Binnen elk onderdeel heeft de lezer ook behoefte aan een samenvatting die duidelijk maakt wat er is gedaan en wat dat heeft opgeleverd.

Ten tweede moet de schrijver niet alleen *dóen* wat *relevant* is, maar deze relevantie ook claimen en duidelijk maken aan de lezer. Dit criterium geldt voor elk onderdeel van het rapport. Zo hoort de schrijver binnen het 'Theoretisch kader' te verantwoorden wat de relatie is tussen tekst X van auteur Y en de onderzoeksvragen. En zo hoort hij binnen het onderdeel Resultaten niet alleen tabellen en diagrammen te geven, maar ook duidelijk te maken wat daarin moet worden waargenomen.

Ten derde moet de onderzoeker op de *juiste wijze rapporteren*. Hij hoort de taal te gebruiken van het specifieke vak en rekening te houden met de cultuur van onderzoek binnen dat vak. In het Theoretisch kader hoort bijvoorbeeld correct te worden verwezen naar de literatuur, met formuleringen die gebruikelijk zijn voor samenvatten, vergelijken en argumenteren.

Relevantie

Rapporteren is een vorm van communicatie; daardoor was het mogelijk theoretisch en observationeel aansluiting te vinden bij de communicatietheorie van Grice. Dit biedt een kader en aanknopingspunten voor vervolgonderzoek.

Elke docent hoort een goede lezer te zijn, die instructie en feedback kan geven vanuit de criteria samenwerking, relevantie en wijze. Om hem daarbij te helpen zijn twee handreikingen gemaakt, die gebruikt worden door docenten én studenten: de eerste voor het maken van een definitievoorstel en de tweede voor het maken van een onderzoeksplan. Goede instructie kan de behoefte aan corrigerende feedback verminderen.

Docenten reageren positief op de gegeven handreikingen, zodat naast theoretische en observationele adequaatheid ook gesproken kan worden van didactische adequaatheid. Een handreiking voor het rapporteren over resultaten, conclusies en aanbevelingen is in de maak.

6.5 Taalgericht Vakonderwijs in lerarenopleidingen van Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool Inholland

Joke Morshuis en David Stalpers

Joke Morshuis is docent Nederlands bij de lerarenopleiding van de Hogeschool van Amsterdam

David Stalpers is taaltrainer Nederlands en NT2 en docent Taalgericht Vakonderwijs bij de lerarenopleiding van Hogeschool Inholland

In het voortgezet onderwijs is in toenemende mate aandacht voor Taalgericht Vakonderwijs (TVO): de geïntegreerde ontwikkeling van (vak)kennis, (vak)taal en cognitieve vaardigheden zoals analyseren, samenvatten, verbanden zien en

leggen (Hajer & Meestringa, 2009). Op de tweedegraads lerarenopleidingen van hogeschool Inholland en Hogeschool van Amsterdam maakt TVO dan ook deel uit van het curriculum.

Onderzoek

We hebben het betreffende onderwijsaanbod op beide lerarenopleidingen onderzocht en eindproducten van studenten geanalyseerd om overeenkomsten en verschillen te inventariseren.

Voor de analyse van de onderwijspraktijk is onder meer gebruik gemaakt van de typologie voor curriculumbeschrijving uit Thijs en Van den Akker (2009) en van het zogenoemde Curriculaire spinnenweb (idem). Ook een lesbezoek aan elkaars (TVO-)lessen droeg bij aan de onderwijsbeschrijving. Bij de analyse van eindproducten van studenten (van elke doelgroep tien lessenseries) hebben we geïnventariseerd welke verschillende vormen van Taalsteun, Interactie en Contextrijkheid (de drie pijlers van TVO) studenten inzetten. Ook hebben we het aantal keren dat die verschillende vormen voorkwamen, geïnventariseerd. De inventarisaties van beide groepen (Nederlands en zaakvakken) zijn met elkaar vergeleken.

Overeenkomsten in het onderwijsaanbod waren onder andere de vorm van het eindproduct, namelijk een lessenserie, en het feit dat beide lesblokken bestemd waren voor derdejaarsstudenten. Het meest opvallende verschil betreft de specifieke doelgroepen aan wie het onderwijs werd gegeven: studenten Nederlands (lerarenopleiding HvA) tegenover (zaak)vakstudenten (lerarenopleiding Inholland). Een ander verschil is dat de studenten Nederlands een vakoverstijgend product maakten (Nederlands plus een zaakvak) en de zaakvakstudenten zich op hun eigen vak richtten. Dit kan een rol hebben gespeeld bij de TVO-keuzes in de lessenseries.

Resultaten

De volgende inzichten zijn de opbrengst van de analyse van de eindproducten:

- de lessenseries van beide groepen studenten tonen een grote variëteit aan Taalsteunvormen en - in iets mindere mate - van Contextrijkheid. De variatie in Interactievormen blijft daar beduidend bij achter;
- de studenten Nederlands lijken moeite te hebben om (zaak)vakconcepten - zoals 'infrastructuur' bij Aardrijkskunde - centraal te stellen, maar blinken uit in het geven van Taalsteun. Bij de zaakvakstudenten is dat omgekeerd: zij leggen moeiteloos de focus op de vakconcepten, maar weten minder goed hoe zij hun leerlingen voldoende Taalsteun kunnen bieden;
- de kwaliteit van een groot deel van de ingezette TVO-vormen is voor verbetering vatbaar. Het is een goede eerste stap als bij een Economietekst de opdracht wordt gegeven om de onbekende woorden in een lijst te noteren en de betekenis op te zoeken. Een vervolg met verwerkingsopdrachten om die nieuwe woorden te consolideren kwam echter niet vaak voor.

Relevantie

Inmiddels, na afronding van het onderzoek, hebben deze inzichten geleid tot aanscherping van het onderwijs op beide lerarenopleidingen. Bij de studenten Nederlands wordt meer aandacht besteed aan vakconcepten, bij de zaakvakstudenten meer aan Taalsteun. Voor het beoordelen van de eindproducten is een *rubric* (beoordelingsmatrix) ontwikkeld met criteria voor kwaliteit. En in het onderwijs wordt meer ruimte gegeven aan de bespreking van die kwaliteit. Ook het doel van Interactie (in het kader van TVO) krijgt daarbij meer aandacht.

6.6 Talen naar kennis: Hoe ziet effectief leesonderwijs in vmbo 2 eruit?

Heleen Vellekoop

Heleen Vellekoop is docent Nederlands bij de lerarenopleiding van Hogeschool Windesheim

Begrijpend lezen is misschien niet het meest sexy maar wel een erg belangrijk onderdeel van het schoolvak Nederlands. In studie, werk en dagelijks leven moeten onze leerlingen immers met teksten kunnen werken. Aan die vaardigheid dragen leraren Nederlands in belangrijke mate bij. Of zijn onze leeslessen soms minder zinvol en effectief dan we zouden willen?

Ik filmde leeslessen van leraren die het volgens collega's en leerlingen goed doen. De opvattingen en aanpak van deze leraren heb ik vergeleken met actuele inzichten uit de literatuur over tekstbegrip. Op basis daarvan zijn drie sleutelbegrippen geformuleerd, die voor leraren en lerarenopleiders richting kunnen geven aan leesdidactiek: Tools that work; Content matters; Keep in touch

Tools that work

Een aantal leesstrategieën hebben bewezen nuttig tekstgereedschap te zijn, bijvoorbeeld voorkennis activeren, voorspellen vanuit structuuraanduiders en schema's maken. Om zinvol gebruik te leren maken van deze tekstgereedschappen, is niet alleen oefening in het hanteren ervan nodig, maar ook megacognitie: wanneer kies ik welk gereedschap? Hoe gebruik ik het? Heeft het z'n werk gedaan?

Docent: *Hoe heb jij deze vraag aangepakt. Koen, wat heb jij gedaan?*

Koen: *ik heb de vraag gelezen, en dan bij alle alinea's gekeken, maar bij twee stond meteen: de verklaring voor het bouwen van hoge flats, dus... (andere II: ja)*

Docent: *sleutelwoord is....*

LIn: *verklaring*

Docent: *verklaring. Wie heeft al die alinea's gelezen?*

LI: *Alleen de tweede...*

Andere II: *dat kan toch niet zo snel.*

LI: *... een klein stukje.*

Docent: *Dat kan niet zo snel. Maar hoe kun je dan toch snel even ???*

Diverse IIn: *die eerste twee zinnen / globaal lezen / ja*

Docent: *Globaal lezen...*
LIn: *ja.. zoekend..*
Docent: *of.. van welke alinea wat lezen?*
LI: *de kernzin*

In onze leeslessen moeten we leerlingen leren om de beste gereedschappen doelbewust te gebruiken.

Content matters

In veel leeslessen bij Nederlands is de inhoud van de tekst van weinig of geen belang. Het is moeilijk om leerlingen te motiveren voor zulke lessen.

Docent: *"De engerling leeft 4 jaar onder de grond en komt dan als een meikever boven." Volgens mij is die van Sander en Tim. Wat valt jullie op aan de tekst?*

Tim: *helemaal niks*

Docent: *Helemaal niks? Wat heb je opgeschreven?*

Tim: *Plaatjes.*

Docent: *Het heeft plaatjes. Zijn het allemaal verschillende plaatjes of is het eigenlijk een groot geheel?*

Tim: *Je hebt verschillende én de grote tekening.*

Docent: *één grote tekening met kleine plaatjes erin. Je hebt eigenlijk een hele dwarsdoorsnede van de grond..*

Tim: *Ja, dat hebben we.*

Docent: *Wat valt je dan nog meer op?*

Tim: *uh... niet veel.*

Docent: *Niet veel. Vond je het een interessante tekst?*

Tim: *Nee*

De strategie, het gereedschap, moet wel ergens toe dienen. In deze les was "oriënteren" een doel op zich; de engerling deed er niets toe. Waarom zou je die tekst dan willen of moeten lezen? Er moet wat te halen zijn.

"Comprehension is like gardening: we should be more interested in the vegetables produced than the tools in the shed" (Tierney & Cunningham, 1984).

In onze leeslessen moeten we zorgen dat er wat te oogsten valt.

Keep in touch

Hattie en Timperley (2008) concluderen uit vele meta-analyses van onderwijsonderzoek dat goede feedback en een goede relatie tussen leraar en leerlingen twee van de meest invloedrijke factoren van effectief onderwijs zijn.

De docenten die ik filmde en interviewde, bevestigden dit.

“Dit is het hart van ons vak: het omgaan met pubers (...) Relatie is het allerbelangrijkste. Zorg voor positieve bekrachtiging, (...) je moet het juiste moment kiezen, de juiste snaar raken”. (docent Jan)

In de lessen die ik bezocht was er echter nog geen sprake van de individuele, taakgerichte feedback zoals Hattie en Timperley (2007: 82) die citeren van Winne en Butler (1994):

“feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies”

Het allerbelangrijkste in (lees)onderwijs is contact met de lerende en helder zicht op zijn leren, van waaruit we feedback kunnen geven die de leerling echt verder helpt.

Vanuit die drie begrippen is een kijkkader ontworpen, waarmee we gericht kunnen kijken naar fragmenten uit leeslessen. Het kijkkader is ook inzetbaar bij leesactiviteiten in (zaak)vaklessen.

6.7 De ontwikkeling van communicatieve vaardigheden bij het sturen van leerprocessen in de klas

José Beijer

José Beijer is coördinator taalbeleid en stagebegeleider (v)mbo bij het Instituut Archimedes van de Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht

In mijn werk als stagebegeleider van bachelorstudenten van de lerarenopleiding is het mij opgevallen dat taalvaardigheid op de leerwerkplek een belangrijke rol speelt, maar veelal impliciet. Studenten staan regelmatig met lege handen of met de mond vol tanden tijdens de les, omdat die anders verloopt dan ze voorbereid hebben. Ze weten dan niet wat ze moeten doen en zeggen.

Hoewel natuurlijk kennis en vaardigheden het belangrijkste doel zijn in de les, kan een docent daar (bijna) nooit meteen mee starten. Vaak komen leerlingen niet de klas in om meteen met leren te beginnen. De docent moet werk verrichten om hen daarvoor in de juiste ‘modus’ te zetten en te houden.

Voor de lessen die studenten op hun leerwerkplek uitvoeren, blijken ze in de voorbereiding en uitvoering vooral aandacht te besteden aan de leerstof die ‘overgedragen’ moet worden. Hoe ze de leerlingen aan het leren krijgen en houden en hoe ze de lessen via verbale en non-verbale communicatie kunnen reguleren, maakt er geen deel van uit.

Uit de literatuur komt naar voren dat

- er zorg is over de communicatieve vaardigheden van leraren in het vo en mbo (Beijer, 2009; CINOP, 2012);
- aanbevolen wordt om daar expliciet aandacht aan te besteden (CINOP, 2012);
- het ontwikkelen van communicatieve vaardigheden als integraal en expliciet onderdeel van interpersoonlijk, pedagogisch, vakdidactisch en organisatorisch handelen in de les, i.c. de context van de klas, geen aandacht krijgt in lesmateriaal en handboeken (o.a. Berends, 2007; Boves & van Dijk, 2011; Geerts & van Kralingen, 2011; Teitler, 2013).

Hoewel er veel literatuur is over klassenmanagement en ook over classroom discourse, is er nauwelijks aandacht voor de manier waarop studenten kunnen leren om op de werkplek gedurende een les op effectieve wijze te communiceren met de klas, om de leerlingen in de 'modus' van leren te krijgen. Op basis van onderzoek van Dalton-Puffer (2007) en Llinares, Morton en Whittaker (2012) naar de rol van docent-leerling interactie bij het leerproces, zijn het 'regulatief' en het 'instructief' register onderscheiden.

De onderzoeksvraag die centraal staat is:

Hoe kunnen bachelor studenten van de lerarenopleiding op de werkplek leren om zich bewust te worden van de communicatieve vaardigheden die deel uitmaken van regulatief en instructief register, zodat ze die leren gebruiken in de les om de leerlingen in de 'modus' van leren te krijgen?

Het onderzoek wordt uitgevoerd op een mbo- en een vmbo-school. Per school nemen twee studenten en hun stagebegeleiders deel.

Met dit onderzoek beogen we:

- studenten bewust te maken van het regulatieve register als taalcompetentie die voorwaardelijk is voor het geven van instructie en overdragen van lesinhouden;
- een instrument te ontwikkelen om communicatieve vaardigheden ten behoeve van het regulatieve en instructieve register te observeren;
- aanpak voor lerarenopleiders en begeleiders op de werkplek te ontwikkelen voor trainen van regulatieve register.

6.8 Het taalontwikkelen van de hbo-docent, tijdens interactie met collega's en studenten

Fenna Swart

Fenna Swart is promovenda bij de lerarenopleiding van Hogeschool Inholland en de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht

Docenten leren studenten leren, maar hoe leren docenten eigenlijk zelf? Er is relatief weinig bekend over hoe ervaren hbo-docenten leren en nog minder over hoe deze docenten 'taalontwikkelen' leren. Dit heeft onder meer te maken met

het gegeven dat er in de onderwijspraktijk van de ervaren docent, tijdens zijn onderwijsuitvoering, weinig is georganiseerd om dit leren te stimuleren.

Aanleiding

Binnen het hoger beroepsonderwijs bestaat behoefte aan nieuwe didactische aanpakken waarin, naast de aandacht voor instructie, ook de taal van instructie en de taal van inhoud steeds meer centraal komt te staan. Het leren van 'aankomende vakdocenten' krijgt aandacht in onderzoek. Onder invloed van toegenomen inspectieaandacht voor de kwaliteit van geschreven afstudeerproducten, wordt onderzoek gericht op schriftelijke taalvaardigheid in de ontwikkeling van studenten (aankomende docenten) via 'genredidactiek'. Genredidactiek is een taaldidactiek gericht op het begrijpen van kenmerken van vakteksten, om daarmee zelf dergelijke teksten te leren produceren (Van Dijk, 2011). Minder aandacht bestaat er voor mondelinge taalvaardigheid bij de didactische leerontwikkeling van studenten en nauwelijks of geen voor mondelinge taalvaardigheid bij expertiseontwikkeling van 'ervaren vakdocenten'. Dit terwijl het vermogen om te (blijven) leren van de ervaren docent 'als rolmodel', binnen de lerarenopleiding van essentieel belang is voor niet alleen de studenten maar ook de kwaliteit van het onderwijs. Het hierbij kunnen realiseren van effectieve mondelinge interactie over leerinhouden en leerprocessen met collega's en studenten, is van doorslaggevende aard voor het realiseren van goed onderwijs.

Taalontwikkelen leren

Voor de betekenis van 'taalontwikkelen leren' (TOLE) met betrekking tot de docent, lijken er nog geen benaderingen te bestaan of definities geformuleerd. Wel worden er definities gegeven van 'taalontwikkelen werken' en 'taalontwikkelen lesgeven' (TOL). Volgens Cajot (2012) is in TOL iedereen betrokken partij: de docenten én studenten. Dit impliceert hoge verwachtingen ten aanzien van zowel de werving van taal als de taalinzet van vakdocenten. In een recent rapport van Novelle (2013) wordt TOL gezien als een integraal onderdeel van taalgericht vakonderwijs, waarbij taal en leren beschouwd worden als twee onlosmakelijke identiteiten. Onder taalontwikkelen onderwijs wordt de explicitering verstaan van zowel taal- als vakdoelen binnen de les, waarbij er wordt gewerkt door middel van interactie, gerichte taalsteun en een heldere, rijke context (Novelle, 2013).

Vraagstelling

Er bestaat behoefte aan meer inzicht over talige expertiseontwikkeling van de vakdocent, in aanvulling op diens rol en expertiseontwikkeling in zijn vak. In dit onderzoek brengen we de cognities, behoeften en opvattingen in kaart van vakdocenten in de lerarenopleiding over hoe zij taalontwikkelen leren in de onderwijspraktijk. Vervolgens wordt gekeken worden naar de invloed hiervan op het taalontwikkelen handelen van vakdocenten, tijdens interactie met collega's

en studenten in de onderwijspraktijk. Dit vanuit de hypothese dat vakdocenten betere docenten zijn wanneer zij, tijdens de uitoefening van hun vak, zich bewust zijn en inzicht hebben in hoe zij zelf taalontwikkellend leren en handelen. Daardoor kan het leren van zowel de docent als de student verbeteren, tijdens interactie in de onderwijspraktijk. In dit promotieonderzoek wordt de volgende centrale onderzoeksvraag beantwoord:

In hoeverre zijn cognities van ervaren vakdocenten ten aanzien van hun eigen taalontwikkellend leren, van invloed op het taalontwikkellend handelen van die docent, tijdens interactie met collega's en studenten in de onderwijspraktijk?

Relevantie

Docentleren en docentbetrokkenheid zijn in dit onderzoek uitgangspunten om de dynamiek, voortgang en beoogde onderwijskwaliteit van docent- en studentresultaten binnen het hoger onderwijs te verbeteren. Het promotieonderzoek betreft hiermee een maatschappelijk relevant onderdeel van de thematiek 'leven lang leren'. Daarnaast levert het onderzoek een relevante bijdrage aan begripsvorming rond professionalisering van vakdocenten in het hoger beroepsonderwijs in het algemeen, en met betrekking tot TOLE in het bijzonder. Het wetenschappelijke belang van dit onderzoek zit in de inhoudelijke koppeling van de problematiek van professionalisering van vakdocenten enerzijds en de op taalontwikkeling gerichte interventies anderzijds. In dit onderzoek wordt aangesloten bij inzichten en methodes uit diverse wetenschappelijke disciplines: 1) content and language integrated learning (CLIL: Coyle, Hood & Marsh, 2010) en taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2009); 2) Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Schulman, 1986) en Literacy PCK (Love, 2009a, 2009b); 3) onderwijskundige en leerpsychologische theorieën over docentprofessionalisering (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Korthagen, 1998; van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010); 4) modellen voor het in kaart brengen van docentopvattingen en -cognities (Pajares, 1992).

7. Woord van dank

Het lectoraat Taaldidactiek en Onderwijs is ingesteld bij het domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing van Hogeschool Inholland in 2012. Ik wil het College van Bestuur van Hogeschool Inholland en de directie van het domein OLL bedanken voor het onderkennen van het belang van taal in het onderwijs, en daarmee van het belang van dit lectoraat. De collega's van de lerarenopleiding in Amstelveen bedank ik voor de samenwerking en collegialiteit, en bewonder ik voor hun inzet en veerkracht in moeilijke tijden. Door samen te werken aan hun eigen taalvaardigheid, taalbewustzijn en taaldidactiek en aan het TalenTalent van hun studenten, zijn we de lerarenopleiding nog sterker aan het maken. De collega's van de lerarenopleidingen van de HvA, Windesheim en HU dank ik voor de samenwerking en uitwisseling, niet in de laatste plaats doordat docenten uit hun teams kunnen participeren in de kenniskring van mijn lectoraat.

Kitty, David, Ron, Hans, Ankie, Elselien, Fenna, Heleen, Joke, José: ik dank jullie voor je inzet in de kenniskring, om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren door onderzoek te doen naar de rol van taal, en ik complimenteer jullie met de ontwikkeling van jullie onderzoekstalent. De combinatie van onderwijs en onderzoek is een hele uitdaging, maar is de beste weg naar nog betere lerarenopleidingen.

Dorian, Ina, Jeroen, Dolf, Guus: jullie dank ik voor de manier waarop we samen vorm geven aan het onderzoek binnen het domein OLL, en hoe we binnen beperkte mogelijkheden samen werken aan kennisontwikkeling, valorisatie, onderwijsontwikkeling en professionalisering. Met onze onderzoeksgroep Onderwijzen en Leren in Diversiteit dragen we bij aan talentontwikkeling van lerarenopleiders, leraren, studenten en leerlingen.

Referenties

- Adrighem, I. van, (2013). *Op weg naar de actualisering van de visie van het leergebied Mens en Taal*. Interne notitie Hogeschool Inholland.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Beijer, J. (2009). *Taalvaardig voor de klas. Literatuurstudie naar taalcompetenties van autochtone en allochtone leraren*. Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School.
- Berends, R. (2007). *De leraar taalvaardig. 13 praktische doelen voor studenten aan de pabo*. Assen: Van Gorcum.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press & McGraw-Hill: Society for research into higher education.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bonset, E. H., de Vries, H., & Alladin, E. (2009). *Talige startcompetenties hoger onderwijs*. Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Boogaard, M. & Haan, D. de (2010). *Projectplan Taalontwikkeld hbo: een verkennend onderzoek*. Interne notitie Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Hogeschool Inholland.
- Boogaard, M. & Haan, D. de (2011). *Visie op taalbeleid Inholland. Onderwijs met kwaliteit zorgt voor taalvaardige hbo-professionals*. Interne notitie Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Hogeschool Inholland.
- Boogaard, M. (2012). *Inholland en een visie op taalbeleid in het hbo. De verbinding tussen taalbeleid en onderwijs met kwaliteit*. Interne notitie Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Hogeschool Inholland.
- Boves, T., & Dijk, M. van. (2011). *Contact maken op school. Motiveren, leidinggeven en samenwerken in het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Cajot, G. (2012). *Taalbeleid. Diversiteitspraktijken in Het Hoger Onderwijs*. Gent: Steunpunt Universiteit Gent.
- CINOP, (2012). *Taal voor de klas. Een verkenning van de stand van zaken van taalbeleid op tweedegraads lerarenopleidingen*. Den Bosch: CINOP.
- Coffin, C. (2006a). *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. London/New York: Continuum.

- Coffin, C. (2006b). Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (4), 413-429.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills. Developing effective analysis and argument*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: A guide for users*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2002). Against all odds: Lessons from content and language integrated learning in English secondary schools. In W.C. Daniel & G.M Jones (Eds.), *Education and society in plurilingual contexts* (pp. 37-55). Brussels: Brussels University Press.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, vol. 2: Literacy (pp. 487-499). New York: Springer Science/Business Media LLC.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teaching education*. San Francisco: John Wiley.
- Dijk, G. van (2011). *Een verkenning van toepassingen van genredidactiek binnen nask en techniek*. Paper gepresenteerd op de ORD 2011, Maastricht.
- Echevarría, J., Vogt, M.E., & Short, D. (2008). *Making content comprehensible for English learners: the SIOP model*. Boston: Pearson.
- Eerd, B. van, & Gangaram Panday, R. (2011). *Taalontwikkelen hogere onderwijs bij Hogeschool Inholland: een verkenning*. Interne notitie Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Hogeschool Inholland.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht & Den Haag: Universiteit Utrecht & PROO.
- Evers-Vermeul, J., de Graaff, R., Schaap, H., & van Silfhout, G. (red.) (2014). *Verzamelde werken van Leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken: een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Geerts, W., & van Kralingen, R. (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum: Coutinho.

- Gerlic, I., & Jausovec, N. (1999). Multimedia: Differences in cognitive processes observed with EEG. *Educational Technology Research and Development*, 47 (3), 5-14.
- Graaff, R. de (2013). *Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Graaff, R. de, & Palotti, G. (2007). Complexity, accuracy and fluency in discussion. In S. Van Daele, A. Housen, F. Kuiken, M. Pierrard & I. Vedder (Eds.), *Complexity, accuracy and fluency in second language use, learning & teaching* (pp. 317-324). Brussel: Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In: Cole, P. & Morgan, J. (eds.). *Syntax and semantics. Volume 3: Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Halliday, M. A. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5 (2), 93-116.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Herelixka, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs: een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Nederlandse Taalunie.
- Jong, J. de (2011). *Handboek Academisch Schrijven*. Bussum: Coutinho.
- Inspectie van Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kerkhoff, A. (2014). *Taal en diversiteit*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Korthagen, F. (1998). *Leraren leren leren*. Oratie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kuiken, F. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs: verslag van werk in uitvoering; kanttekeningen bij de casussen uit deel 2. In E. Peters & T. Van Houtven (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 195-200). Leuven/Den Haag: Acco.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLILL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Love, K. (2009a). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: Reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23 (6), 541-560.

- Love, K. (2009b). Literacy pedagogical content knowledge in the secondary curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 5 (4), 338-355.
- Martin, J.R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2009). *Wat werkt in de klas*. Research in actie. Vlissingen: Bazalt.
- Meijerink, H.P., Rijlaarsdam, G.C.W., van den Bergh, H.H., van Streun, A. (red.) (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen: de referentieniveaus*. Enschede: Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Nederlandse Taalunie (2006). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Novelle (2013). *Het diversiteitskader: Diversiteit, gelijke kansen en taalbeleid in de lerarenopleiding*. Hasselt: Regionaal Platform Lerarenopleiding Limburg. www.novelle.be.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Paus, H., Rymenans, R., & Van Gorp, K. (2006). *Dertien doelen in een dozijn*. Nederlandse Taalunie.
- Peters, E., & Van Houtven, T. (Eds.). (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven/Den Haag: Acco.
- Portmann-Tselikas, P. R. (1998). *Sprachförderung im Unterricht: Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. O. Füssli.
- Portmann-Tselikas, P., & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 5-16.
- Robinson, P. (2003). The cognition hypothesis, task design, and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, 21 (2), 45-105.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Schulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Stalpers, D., Wortel, K., van der Burg, M., & Kappers, A. (2013). *Op zoek naar interactie*. (film). Hogeschool Inholland & scriptfactory.nl.
- SBL Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2004). *In bekwame handen. Bekwaamheidseisen voor leraren*.
- Taalcentrum & OKR (2010). *Plan van Aanpak Taal 2010-2014*. Interne notitie Hogeschool Inholland.
- Teitler, P. (2013). *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.
- Thijs, A., & van den Akker, J. (red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

- Tierney, R.J., & Cunningham, J.W. (1984). Research on teaching reading comprehension. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-655). New York: Longman.
- Van den Branden, K. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs. In E. Peters & T. Van Houtven (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 213-224). Leuven/Den Haag: Acco.
- Van den Branden, K., & Linsen, B. (2001). Mijn leerkracht spreekt Chinees. *Hogelijncahier 'Communicatie met studenten'*. Leuven: Acco.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the content base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35 (6), 673-695.
- Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *The British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Westen, W. van der (2006). 'Maatregelen die fruit brengen!' Een integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding. In D. Ebbers (red.), *Retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs. Negentiende Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 115-123). Gent: Academia Press.
- Westen, W. van der (2009). Talige startcompetenties voor hoger onderwijs. In A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 179-185). Gent: Academia Press.
- Westen, W. van der (2010). Met het accent op taalleerstrategieën en een actieve leerhouding: taalbeleid aan de Haagse Hogeschool. In E. Peters & T. Van Houtven (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 177-192). Leuven/Den Haag: Acco.
- Westen, W. van der (2012). Al het goede in drieën: naar taalontwikkellende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs. In A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 109-114). Gent: Academia Press.
- Wilschut, A. (2013). *De taal van burgerschap*. Lectorale rede. Amsterdam: HvA Publicaties.
- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International encyclopaedia of education* (2nd ed., pp. 5738-5745). Oxford, UK: Pergamon.

TalenTalent

Om effectief te kunnen leren en onderwijzen hebben leerlingen, studenten en leraren talent nodig. Bijna alle leren op school verloopt via taal; daarom is taalbewustzijn en taalvaardigheid een voorwaarde voor schoolsucces. Zowel leraren Nederlands en vreemde talen als leraren van andere vakken spelen een belangrijke rol bij deze taalontwikkeling. Maar hoe zijn zij daar eigenlijk voor toegerust? En hoe werken zij daar in samen?

Prof. dr. Rick de Graaff is lector Taaldidactiek en Onderwijs bij het domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing van Hogeschool Inholland. In zijn lectorale rede TalenTalent gaat Rick de Graaff in op de competenties van leraren en leerlingen die taalsucces en schoolsucces bevorderen. Hij benadert dit vanuit het perspectief van de leraar, de leerling en de lerarenopleiding, op basis van principes uit taalgericht vakonderwijs, *content and language integrated learning* en taalontwikkelend hbo.