

Bas van Eerd

Hogeschool van Amsterdam

Contact: b.van.eerd@hva.nl

Taalbeleid en taalontwikkelen onderwijs bij de Hogeschool van Amsterdam

1. Inleiding

Er is, onder andere ook in de bundels van deze conferentie, veel geschreven over (het verbeteren van) de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs. Ook de Hogeschool van Amsterdam (HvA) heeft zich in de afgelopen jaren gebogen over de vraag hoe haar onderwijs positief kan bijdragen aan de taalontwikkeling van studenten en op welke wijze ze dus vorm kan geven aan taalbeleid.

In deze bijdrage schets ik eerst de achtergronden van het taalbeleid bij de HvA, waarna ik kort inga op de verschuiving van de focus van dit taalbeleid. Die verschuiving heeft taalontwikkeland onderwijs in het hart van het taalbeleid geplaatst. Ik leg uit wat daarvan de basis is en welke acties binnen ons taalbeleid hieruit voortvloeien en wat enkele van onze ervaringen zijn.

2. Achtergronden

In 2012 stemde het College van Bestuur van de HvA in met een contourennota 'taalbeleid'. Hierin werden enkele kaders geschetst waarbinnen de opleidingen van de hogeschool vorm moesten geven aan hun taalbeleid. Deze contouren beschreven kortweg dat studenten feedback moeten krijgen op hun taalvaardigheid (eerst formatief, later summatief), dat er een geïntegreerde beoordeling van taal plaats moet vinden (in plaats van een contextloze, geïsoleerde toetsing) en dat de onderdelen waarop beoordeeld wordt ook in het onderwijs aan bod moeten komen (Eijgelshoven, Van Vliet & Kaak 2012). Een belangrijk instrument dat hierin een rol speelde, was het taalbeoordelingsformulier. Dat formulier, dat opgesteld was aan de hand van onder meer de talige startcompetenties hoger onderwijs (Bonset & De Vries 2009), gaf (vak)docenten de handvatten om studenten op een uniforme wijze te kunnen beoordelen op taal¹ en was bovendien bruikbaar om in te zetten in een geïntegreerde beoordeling.

Een van de beperkingen van het centraal stellen van het beoordelingsformulier voor taal was echter dat de focus redelijk eenzijdig op de talige output van de student lag. Bovendien vermeldden de contouren dat onderwijs vooraf moest gaan aan waar op beoordeeld werd. Dat impliceerde dat taal onderdeel moest worden van het onderwijs. Voor veel docenten bleek het in de praktijk aan te voelen als een verkapte uitbreiding van taken. Vakdocenten en studieloopbaanbegeleiders werden ineens belast met het uitleggen en beoordelen van taal; iets waarvan ze enerzijds vonden dat ze er niet voor waren aangesteld en waarvan ze anderzijds twijfelden aan hun eigen kunnen. Hoewel het taalbeleid juist inzette op een geïntegreerd verhaal, leek het daarmee voor sommige docenten toch nog een geïsoleerde activiteit te zijn. Taalbeleid begon dan weliswaar op de kaart te komen, maar nog niet op de plek waar wij het graag wilden zien.

3. Verschuiving

De invoering van het taalbeoordelingsformulier bij de verschillende opleidingen ging (en gaat) niet zonder training en begeleiding van de docenten. Tijdens deze trainingen en begeleidingssessies viel ons vaak een aantal zaken op:

- docenten lijken niet geheel goed in te kunnen schatten wat van studenten verwacht mag worden;

- docenten zijn zich niet volledig bewust van de rol die taal speelt in de verwerving van vak kennis en -vaardigheden en in toetsing;
- docenten denken bij taal nog steeds vaak aan de lagere taalvaardigheden als spelling en grammatica;
- docenten hebben veel weet van hun eigen vak en de plaats daarvan in het curriculum, maar weinig beeld van wat bij andere vakken en in andere jaren gedaan wordt.

Deze constatering leidde ertoe dat we ons opnieuw gingen buigen over op welke manier ons onderwijs een positieve bijdrage kon leveren aan de taalontwikkeling van studenten, waarbij niet alleen de output van de student belangrijk was, maar ook de input van het onderwijs: iets waarop we rechtstreeks invloed uit kunnen oefenen. De afgelopen jaren was hierover weliswaar veel literatuur verschenen, maar pas bij het bestuderen van Biggs' ideeën over *constructive alignment* (Biggs 1999), gecombineerd met de gereviseerde taxonomie van Bloom (Iowa State University 2012), vielen de stukjes op hun plek.

Biggs zet met zijn *constructive alignment* het simpele model neer dat allereerst bepaald moet worden wat een student kan (curriculum), waarna gekeken moet worden naar de manier waarop dat goed getoetst kan worden (toetsing) en vervolgens naar wat dat voor het onderwijs betekent (didactiek). De gereviseerde taxonomie van Bloom geeft een indeling van de opbouw van cognitieve vaardigheden gedurende de opleiding (dus makkelijker beginnen en moeilijker eindigen) en een opbouw in de complexiteit van de taak gedurende de opleiding. Deze onderwijskundige ideeën zijn niet nieuw en worden door de hele HvA door veel opleidingen gebruikt. Juist dat gegeven maakte deze ideeën tot de ideale aanknopingspunten voor een totale integratie van het taalbeleid. In wezen leidde de combinatie van taal en onderwijskunde tot de volgende kernvragen bij het taalbeleid:

1. Wat wil je dat een student aan het eind van de opleiding talig kan? (curriculum)
2. Hoe weet je of hij dat ook daadwerkelijk kan? (toetsing)
3. Hoe draagt het onderwijs bij aan het behalen van die doelstellingen? (didactiek)

Deze nieuwe vragen hangen taalvaardigheid rechtstreeks aan de eindcompetenties van de opleiding: taal is de uitingvorm voor cognitieve en vakcompetenties. Daarmee plaatsen de vragen het werken aan taal in het hart van het onderwijs. Door werken aan taal te koppelen aan alle activiteiten die plaatsvinden, wordt bijdragen aan de taalontwikkeling een verantwoordelijkheid van de gehele opleiding. Hieronder zal ik per onderdeel kort aangeven waaraan zoal gewerkt wordt binnen het taalbeleid en wat enkele van onze (opvallende) bevindingen zijn.

4. Curriculum

Elke opleiding heeft eindcompetenties. Om in beeld te brengen hoe taal verweven zit in deze competenties, worden de eind- en de tussendoelen geanalyseerd en teruggebracht tot talige opdrachten. Voorbeelden hiervan zijn: 'Kan een criteriumgericht interview houden'. 'Kan een onderzoeksverslag schrijven'. 'Kan een onderzoeksontwerp opstellen'. 'Kan in een stageverslag zijn vorderingen rapporteren'. De vragen die hierna gesteld worden, gaan over de manier waarop de opleiding er zorg voor draagt dat een student deze talige handeling ook uit kan voeren. Waar in het curriculum komt bijvoorbeeld het leren schrijven van een onderzoeksrapport naar voren?

Daarnaast maken we een overzicht van de verschillende schriftelijke toetsvormen, verdeeld over de 16 periodes van de studie, waaruit duidelijk naar voren komt op welke momenten in de studie welke producten gevraagd worden en wat daarvan de kenmerken zijn. Zo vonden we bij een opleiding dat in de eerste twee periodes van het propedeusejaar 19 schriftelijke producten moesten worden ingeleverd (en dus ook nagekeken). We vonden opleidingen waarin er tot in de afstudeerfase geen sprake is van individuele schrijfproducten. We kwamen vaak tegen dat de lengte van de teksten die geschreven moeten worden het aantal van vijf pagina's niet overschrijdt, tot in de afstudeerfase, waar ineens teksten van 40 pagina's geproduceerd moeten worden. Uit de analyse van het curriculum vloeit een aantal aanbevelingen voor toetsing en didactiek voort, maar ook voor eventuele verschuivingen binnen het curriculum.

5. Toetsing

Toetsing is een heikel punt in het hoger onderwijs. Er gaat veel tijd zitten in het beoordelen van schriftelijke producten en de beoordeling is niet altijd even valide of betrouwbaar. Toch worden schriftelijke producten als toetsvorm vaak ingezet. In de opleidingen komen we tegen dat de opdrachtomschrijving voor de toetsen niet of niet voldoende informatie geeft om tot een degelijke tekst te komen. Ook vinden we soms bij opleidingen dat mondelinge vaardigheden getoetst worden door een mc-toets. We zien dat het genre dat gevraagd wordt, niet altijd past bij de doelstellingen van de module, bijvoorbeeld wanneer een betoog de toetsvorm is, maar de doelstellingen slechts beschrijvend van aard zijn en er dus niet met argumenteren gewerkt kan worden. Niet zelden merken we ook dat het docententeam het zelf niet eens is over wat een goede uitwerking van bijvoorbeeld een essay is. Overeenstemming hierover is van groot belang. Alleen op die manier voorkom je immers dat een student bij docent A leert hoe een betoog opgebouwd moet worden, terwijl docent B die opbouw afkeurt.

6. Didactiek

Studenten in het hoger onderwijs worden vaker geconfronteerd met tekstsoorten die ze in hun vooropleiding niet zijn tegengekomen: langere teksten, teksten met meer moeilijke woorden, teksten met abstracte vaktermen en contexten die onbekend zijn, teksten met een ingewikkelde structuur, etc. We merken dat docenten zich niet altijd even goed bewust zijn van de kloof tussen de vooropleiding en het hoger onderwijs. Bovendien moet er in het hoger onderwijs ook een opbouwende lijn zijn in taalvaardigheid, waarbij ruimte moet zijn voor leren en oefenen. Dat betekent dat we niet in de eerste periode van het propedeusejaar een wetenschappelijk artikel in het Engels kunnen laten lezen, zonder dat we daarbij steun bieden. Er is dus een rol weggelegd voor het onderwijs in het studenten actief laten verwerken van de gelezen stof en in het linken van de verschillende vakonderdelen. Die doordachte lijn loopt van het ingangsniveau naar het eindniveau, waarbij de teksten steeds complexer kunnen worden, de onderwerpen abstracter en meervoudig en waarbij de hulp en begeleiding bij het lezen of schrijven van teksten gaandeweg afneemt. Dat betekent dat we kritisch moeten kijken naar het materiaal dat we aanbieden en de didactiek die we inzetten. Context, interactie en taalsteun zijn hierin kernbegrippen. In trainingen met docenten gaan we aan de slag met wat deze abstracte termen kunnen betekenen voor de praktijk van het onderwijs. We screenen bijvoorbeeld samen teksten om de complexiteit ervan te bepalen en de mogelijkheden van taalsteun te onderzoeken. We stellen vragen op die de interactie in de les bevorderen en bespreken goede en slechte voorbeelden. Dit alles draagt bij aan de bewustwording bij docenten dat taal overal is. En dat een verbetering in taal een verbetering in vak kan betekenen.

Als we daadwerkelijk een ontwikkeling willen bewerkstellingen in de taalvaardigheid van onze studenten en als we beroepsbeoefenaars willen afleveren die op het juiste niveau en op de juiste manier functioneren, dan moeten we de hand in eigen boezem steken. Laten we ervoor zorgen dat ons hoger onderwijs onze studenten alle kansen geeft die ze verdienen. Zo gaat het onderwijs weer om leren en kunnen leren.

7. Tot slot

De hierboven geschetste activiteiten vormen de basis voor het taalbeleid van de HvA. De schets is echter niet compleet. Per onderdeel ondernemen we bij sommige opleidingen meer acties; bij andere minder. Daarnaast omvat het taalbeleid nog andere aspecten die bijvoorbeeld gericht zijn op het verbeteren van de taalvaardigheid van de student buiten het reguliere onderwijs heen, bijvoorbeeld in de vorm van remediërende trainingen, (online) zelfstudiemateriaal en taalsprekuren. Deze tekst is echter niet geschreven om een volledig beeld te geven van het gehele taalbeleid van de HvA, maar slechts van een aantal activiteiten die we ontplooiën en van de reden waarom we dat op de gekozen manier doen.

Referenties

- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bonset, H. & J. de Vries (2009). *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs*. Enschede: SLO.
- Eijgelshoven, M., M. van Vliet & M. Kaak (2012). 'Contouren HvA-taalbeleid Nederlands – Engels'. Interne publicatie.
- Iowa State University (2012). "Revised Bloom's Taxonomy". Online raadpleegbaar op: <http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effective-practice/revised-blooms-taxonomy/>.

Noot

¹ Het beoordelingsformulier hanteerde de beschrijvingen op niveau B2.