

Wilma van der Westen
De Haagse Hogeschool
Contact: wilmavanderwesten@hotmail.com

Vier op een rij: triggeren, motiveren, leren en resulteren. De autonome taalleerder in het hoger beroepsonderwijs

1. Inleiding

Bij het opzetten van een taalbeleid bij De Haagse Hogeschool (vanaf 1993), en meer specifiek bij het vormgeven van ‘het Voortraject Meertalige Studenten’ (vanaf 1995), een eenjarig traject waarin studenten met een buitenlands diploma de Nederlandse taal leren en zich voorbereiden op een Nederlandstalige hbo-opleiding, bleek het concept van ‘de autonome taalleerder’ goed inzetbaar en tot goede resultaten te leiden (Van der Westen 2010; Alladin & Van der Westen 2010). In deze bijdrage wordt het concept in verband gebracht met de (super)diversiteit in en voor het hoger onderwijs. Het doel van zowel deze bijdrage als van de presentatie op de HSN-conferentie is om het leerproces van studenten, die hun taal als autonome taalleerders tijdens hun opleiding tot ontwikkeling brengen, te exploreren. Daarbij is eveneens aandacht voor de rol die docenten hierin spelen.

2. Intratalige en intertalige diversiteit in het hoger onderwijs

De taalachtergrond van studenten is divers en varieert naargelang hij of zij moedertaalspreker, tweedetaalleerder of twee- of meertalige student is (intertalige diversiteit). Ook binnen die drie groepen zijn er verschillen. De taalbeheersing van moedertaalsprekers, tweedetaalleerders en meertalige studenten verschilt ook onderling (intratalige diversiteit). Uitgaande van een brede visie op taal(vaardigheid) zijn die verschillen niet alleen terug te voeren op de vormelijke aspecten van taal of taalvaardigheid, maar ook op verschillen in ‘vooropleiding’, ‘kennis’ en ‘ervaring’. De vooropleiding van de studentenpopulatie is eveneens divers en ook dat brengt verschillen in taalgebruik en taalgedrag met zich mee. Onderbroken schoolloopbanen en wisselingen van school(soort) gaan in toenemende mate gepaard met een *switch* in de onderwijstaal. Een voorbeeld hiervan is de voortrajectstudent die op zeer jonge leeftijd naar Nederland kwam, in het Arabisch opgevoed werd en pas Nederlands leerde op de basisschool. Hij had in Nederland de volledige basisschool doorlopen en was een goede leerling. De periode van voortgezet onderwijs heeft hij vervolgens in Jordanië,

zijn geboorteland, doorgemaakt. Met zijn buitenlandse diploma moest hij eerst het Staatsexamen Nederlands als Tweede Taal behalen. In het voortraject kwam 'zijn Nederlands' snel terug. De academische of abstracte taal, de taal die tussen het twaalfde en achttiende levensjaar verworven wordt, maar ook de informele taal van die leeftijdperiode, miste hij. Naast de aanwijsbare woordkennis miste hij nog 'iets', iets dat zich moeilijker liet vangen. Hij sloeg tijdens de les, wat betreft 'stijl' of 'register', vaak de plank mis. Hij kwam soms onbeleefd over en gebruikte kinderachtige spreektaalbeoordelingen die niet pasten bij zijn postuur en lengte, en ook niet binnen de communicatieve situatie. Hij had moeite met de juiste woorden en de juiste toon. Een dergelijk 'tekort' laat zich niet goed vangen in een taaltoets of in een analyse van 'taalfouten' in een schrijfpodricht.

3. Kennis en ervaring, (linguïstisch) bewustzijn en multiculturele en meertalige competenties

De (taal)diversiteit van studenten betreft niet alleen de inter- en intratalige diversiteit in de taalachtergrond (moedertaalspreker, tweedetaalleerder, meertalige student) van inkomende studenten, maar gaat gepaard met een verschil in 'kennis', 'linguïstische kennis' (en 'linguïstisch bewustzijn') en 'kennis en ervaring van de wereld', waardoor het referentiekader verschilt. Hoe je de wereld ziet, is vaak sociaal en cultureel bepaald; hoe je die verwoordt of betekenis geeft, is dus ook divers. In veel onderzoeken wordt de sociaaleconomische status (SES, zie het onderzoek van Lacante et al. 2007) genoemd als factor voor studiesucces. Dat reikt verder dan een 'achterstand in vormelijke taalaspecten' en vraagt erom om tijdens de studie, behalve 'taal', ook aanverwante 'taalzaken' aan bod te laten komen, bijvoorbeeld:

- pragmatische kwesties (wat zeg ik in welke situatie, met welk doel en welk effect?);
- kennis van taalverwerving (hoe kan ik mijn taalvaardigheid ontwikkelen? Hoe kan ik mijn woordenschat vergroten);
- linguïstisch bewustzijn, in combinatie met multiculturele en meertalige sensitiviteit (hoe komt mijn boodschap over? Wat kan ik doen als ik merk dat de communicatie stroef verloopt of niet het gewenste effect heeft? Hoe kan ik mijn taal(gedrag) spreekbaar maken en aanpassen aan de situatie? Waar moet ik dan op letten? Welke vragen zou ik dan moeten stellen?);
- kennis van en ervaring met de wereld van de studie (wat is een conferentie? Hoe leg ik contact met docenten? Hoe zit het met plagiaat?).

Het doel van taalbeleid in het hoger onderwijs is dat taal tijdens de opleiding geen belemmering vormt voor de studie en dat studenten tijdens de studie de taal verwerven die zij nodig hebben voor hun toekomstig beroep. Het gaat dus niet zozeer om het behalen van een bepaald taalniveau of een bepaalde taaltoets. Het besef dat studenten

opgeleid worden voor ‘burgerschap’ en ‘beroepsuitoefening’ in een maatschappij die, behalve talig, ook nog eens materieel/economisch, sociaal, cultureel, politiek, religieus en referentieel/semantisch (verschil in referentiekader en de betekenis die aan zaken wordt gehecht) divers is en steeds diverser wordt, dringt langzaam door tot het onderwijs, maar kent nog geen onderwijskundig kader of een didactische vertaling voor (situaties in) het hoger onderwijs. (Super)diversiteit in taalvaardigheid hangt samen met verschillen in denken, handelen, voelen en betekenis geven en dan is meer nodig dan een module ‘academische schrijfvaardigheid’. Studenten moeten kunnen samenwerken met mensen:

- die de taal minder machtig zijn en mogelijk ook een ander referentiekader hebben;
- die de taal veel beter machtig zijn;
- in een taal die voor alle groepsleden een vreemde is en waarbij ook de referentiekaders verschillen;
- ...

Voor dergelijke situaties bestaan geen recepten of vaste procedures. Daar komt bij dat de taal zich binnen elk van deze taalsituaties ook zelf ontwikkelt: welk taalgedrag geaccepteerd wordt en welk tot het bedoelde effect leidt en/of als positief wordt beschouwd, staat niet vast, maar is voortdurend in beweging. Was enige tijd geleden het gebruik van *emoticons* in professionele mails *not done*, inmiddels zie ik ze regelmatig en lijkt dit ook ingeburgerd.

De toenemende heterogeniteit van de studentenpopulatie in het hoger onderwijs leidt dus niet alleen tot uiteenlopende taalbehoeften van studenten voor wat betreft ‘vormkwesties’ (fonologie, orthografie, morfologie en syntaxis) en ‘woordenschat’ (omvang en domein). De (taal)behoeften van studenten betreffen ook semantische/pragmatische kwesties: wanneer zeg je ‘u’, ‘ge’ en ‘jij’? Kan ik informele spreektaal in mijn presentatie gebruiken of niet? Wat voor betekenis hecht ik aan het woord *huwelijk* of *religie* en welke betekenis hechten mijn communicatiepartner(s) eraan? Ook deze vragen lopen sterk uiteen en kunnen niet eenduidig beantwoord worden. Een ander effect van (super)diversiteit is dat er steeds meer (taal)vragen ontstaan waarvoor geen eenduidige antwoorden bestaan en dat de omgeving, die continue aan verandering onderhevig is, ook leidt tot veranderingen in de taal, het taalgebruik en het taalgedrag. De andere bewoordingen, andere taalvormen, veranderde taalnormen en acceptatie van bepaalde vormen van taalgedrag zijn niet ‘ergens’ te vinden en worden niet ‘ergens’ geregistreerd. Enerzijds duidt dit op de noodzaak van maatwerk en de onmogelijkheid van uniforme taalprogramma’s, anderzijds laat dit zien dat (taal)docenten geen eenduidige antwoorden kunnen geven of de grens tussen ‘goed’ of ‘fout’ kunnen afbakenen. Twee actuele discussies op de *mailinglist* van docenten academisch schrijven in Europa zijn hier een mooi voorbeeld van. De ene gaat over het gebruik van de passieve vorm en de andere over de persoonlijke voornaamwoorden ‘I’ en ‘we’ in academisch Engels. De

oplossing ligt in een onderzoekende houding en in een bepaalde (taal)sensibiliteit; in het ‘aanvoelen’ van wat in een bepaalde communicatieve gemeenschap geaccepteerd wordt. Dat betekent dat ook de hoogst presterende studenten op een taaltoets op dit punt iets te leren hebben: communiceren in een wereld waar het taalgedrag (en de acceptatie daarvan binnen professionele en maatschappelijke functies) voortdurend ontwikkelt, vraagt om een onderzoekende en open leerhouding en een bepaalde sensitiviteit.

Deze bijdrage en de presentatie/workshop tijdens de conferentie trachten grip te krijgen op het (taal)leren van studenten en de rol van docenten hoger onderwijs in het ontwikkelen van succesvol taalgedrag binnen (super)diverse (taal)situaties. Dat gaat verder dan de vormelijke aspecten van taal of taalcorrectheid. Het gaat om het ontwikkelen van succesvol taalgebruik en taalgedrag in nieuwe genres, binnen meertalige en interculturele communicatieve situaties. Het concept ‘autonome taalleerder’ is bij uitstek geschikt voor het (taal)leerproces van studenten hoger onderwijs die, op een onafhankelijke wijze (*independent learning*), grotendeels impliciet, maar met expliciete ondersteuning van de docent, een taalleerhouding verwerven die hen in staat stelt om tijdens hun opleiding in het hoger onderwijs succesvol taalgedrag te ontwikkelen en een hoog niveau van mondeling en schriftelijk taalgebruik te verwerven.

4. De autonome taalleerder

4.1 Het concept ‘autonome taalleerder’

De ‘autonome taalleerder’ is een concept van Holec (1979; 1981). Het vindt zijn oorsprong in het vreemdetalenonderwijs en vormt een belangrijke basis voor het *Europees Referentiekader* (ERK). Tijdens meerdere trainingen en presentaties vonden (taal)docenten dit concept abstract en hadden ze er moeite mee om zich er een voorstelling van te maken. Gevraagd werd hoe je studenten zo ver krijgt en hoe realistisch het is om van studenten te vragen om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen taalleerproces. Maar aan de andere kant is een ander concept voor deze nieuwe situatie niet voorhanden.

Autonoom taal leren kan niet via instructief leren. Volgens Benson (2001) is een autonome leerder iemand die zelf kennis construeert op basis van eigen ervaringen, in plaats van door te doen wat iemand anders zegt. Autonome taalleerders in het hoger onderwijs:

- beschikken over voldoende achtergrondkennis (‘linguïstisch bewustzijn’, ‘kennis van taal en talige communicatie in brede zin’ en ‘kennis van taalverwerving’) die hen in staat stelt om expliciet aandacht te hebben voor het impliciet verwerven van

de taal en het gewenste taalgedrag – hiervoor beschikken ze over linguïstische kennis en kennis van de succesfactoren van taalverwerving en bovendien kennen ze de factoren die het studiesucces in het hoger onderwijs en het professioneel handelen binnen het (toekomstig) beroep positief beïnvloeden;

- weten deze kennis te incorporeren in hun taakaanpak tijdens de studie;
- beschikken over taalleerstrategieën om tijdens de opleiding als onafhankelijke leerders expliciet aandacht te besteden aan het impliciet verwerven van de taal die ze nodig hebben voor hun studie en hun (toekomstig) beroep.

Een open en onderzoekende leerhouding, in combinatie met een intrinsieke leermotivatie, is een belangrijke voorwaarde. De aanpak van het taalleerproces vereist expliciete aandacht en een bepaalde mate van metacognitieve en meta-talige kennis en bewustzijn. Het leerproces verloopt grotendeels expliciet, maar de taaluitingen worden voornamelijk impliciet verworven. De autonomie van de taalleerder staat hierbij voorop, zowel bij het expliciete plannen en vormgeven van leren als bij de impliciete taalverwerving en -ontwikkeling.

In het proces van uitdagen, confronteren en stimuleren van studenten om op autonome wijze het (taal)leren op te pakken, vallen vier aspecten van elkaar te onderscheiden:

1. triggeren;
2. motiveren;
3. leren;
4. resulteren.

Deze aspecten vormen de vier fasen van een cyclisch (leer)proces; fasen die achtereenvolgens doorlopen moeten worden. Daarnaast kenmerken die aspecten zich door het grillige karakter van het (taal)leerproces van een onafhankelijk lerende – autonome – taalleerder, door gelijktijdigheid, schier onontwarbaarheid en een dynamiek die de lineaire volgtijdelijkheid tegengaat.

In de workshop verkennen de deelnemers, taaldocenten en taalbeleidsmedewerkers, met de aanwezige Bachelorstudenten van verschillende hbo-opleidingen, per fase, wat een student hoger onderwijs nodig heeft om op een autonome wijze de taal te leren. Daarna wordt bepaald welke docentrol of docentcompetenties daarbij horen.

4.2 Triggeren

Holec (1981) noemt ‘verantwoordelijkheid nemen’ het belangrijke idee achter de autonomie van leerders. Voordat een leerder ertoe komt om verantwoordelijkheid te nemen voor taalverwerving tijdens zijn opleiding in het hoger onderwijs, moet hij

weten dat hij iets te leren heeft en wat dat dan precies is. ‘Triggeren’ is dan ook de eerste fase waarin een student zich bewust wordt van zijn eigen taalgebruik of taalgedrag en zich realiseert dat hij aan de ontwikkeling van zijn taalvaardigheid moet werken. Tijdens de workshop gaan we op zoek naar situaties waarin een student kan ervaren dat hij tekortschiet. Vervolgens is het nodig dat een student er achter komt waar hij concreet aan moet werken en hoe hij zijn leerproces kan aanpakken.

Vaak worden toetsen ingezet ter signalering van taalproblemen. Een toets kan duidelijk maken dat er binnen de studentenpopulatie sprake is van grote verschillen, bijvoorbeeld in ‘lees- of schrijfvaardigheid’ en ‘woordenschat’. Of een toets ingezet kan worden voor de doelen die hier onder ‘triggeren’ vallen, is een van de vragen waar een antwoord op gevonden moet worden.

4.3 Motiveren

Als een student zicht heeft op wat hij moet leren of welke taal/welk taalgedrag hij moet verwerven of ontwikkelen, en als hij weet hoe hij dat het beste kan aanpakken, dan is de motivatie bepalend voor het volhouden van het leerproces. De motivatie om te (blijven) leren stoelt op een viertal factoren:

1. intrinsieke motivatie om een doel te bereiken en zich daarvoor in te zetten;
2. voldoende kennis en ervaring om te weten wat te doen/te ondernemen om tot leren te komen;
3. voldoende succeservaringen om door te zetten en het leren vol te houden;
4. ervaringen op grond waarvan vooruitgang zichtbaar wordt.

4.4 Leren

Een autonome taalleerder weet hoe hij zijn leerproces kan aanvangen, weet grip te krijgen en te houden op zijn eigen (taal)leerproces, kent de verschillende leerstappen (*pathways*) en weet die te plannen en uit te voeren. Dat veronderstelt kennis en een bepaald bewustzijn: weten wat je kunt doen om je taalvaardigheid tot op een hoger niveau te brengen en beseffen dat voldoende input en voldoende contact met doeltaalgebruikers in doelsituaties daarvoor voorwaardelijk is. De student zorgt zelf voor een rijk en veelzijdig taalaanbod. Hij weet (a) hoe en waar hij bronnen kan zoeken, vinden en selecteren, (b) hoe hij de input kan analyseren, verwerken en eigen maken, (c) hoe situaties te organiseren om met anderen te oefenen en (d) hoe hij het verworvene kan toepassen. Bovendien vraagt hij om feedback (Harmer 2007). Alleen enkele vormelijke taalvragen zijn via (digitale) oefeningen aan te pakken.

Iedere student is in de eerste plaats zelf verantwoordelijk voor zijn leren: hij coacht zijn eigen leren al doende, reflecteert regelmatig op zijn studeergedrag, wisselt hierover met medestudenten van gedachten en roept hun feedback op het leerproces in.

4.5 Resulteren

Tot slot, de fase van ‘resulteren’, waarin de student de taal daadwerkelijk gebruikt. Waarin hij “voor het echie” handelt in situaties en het geleerde toepast in studiesituaties of (semi)professionele *settings (using in real situations)*. De student weet waar hij op moet letten en trekt uit het eigen taalgebruik of taalgedrag conclusies van wat goed ging en wat nog aandacht behoeft. Dat brengt ons terug bij het ‘triggeren’ en daarmee is de cirkel rond. De rol van feedback is hierin doorslaggevend: van *peers*, een begeleider of een docent. Gericht feedbackvragen leiden tot meer effect dan globale. En omgang met feedback is cruciaal: in de weerstand gaan of zichzelf verdedigen, leidt niet tot leren; een open vragende houding wel.

5. Docentrol en docentvaardigheden

Tot slot verwoorden we in de workshop gewenste docentrollen en docentcompetenties. Autonomie van leerders vrijwaart docenten immers niet van hun verantwoordelijkheid voor het leerproces van studenten en voor de resultaten. Met de aandacht op het leren van studenten heeft de docent de rol van “*facilitator, counsellor and resource*”. Reinders (2010) ziet een belangrijke docentaak in het stimuleren van leren buiten het klaslokaal en het zorgen voor de noodzakelijke *skills* daarvoor. Benson (2001) benadrukt de taak van docenten om *learning opportunities* te creëren. Eén ding is duidelijk: in het kwartet van ‘triggeren’, ‘motiveren’, ‘leren’ en ‘resulteren’, vormen ‘reflectie’, ‘motivatie’ en ‘interactie’ de sleutelwoorden.

Referenties

- Alladin, E. & W. van der Westen (2010). “Voortraject Meertalige Studenten: Sterk in taal, sterk in studie. Taalleerstrategieën en een zelfstandige en actieve studiehouding”. In: *Les*, 28 (165), p. 14-16.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.

- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). New York: Longman.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lacante, M., M. Almaci, R. Van Esbroeck, W. Lens & M. De Metsenaere (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs. Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studieresultaten bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs*. Brussel/Leuven: VUB/KULeuven.
- Reinders, I. (2010). "Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills". In: *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (5), p. 40-55.
- Westen, W. van der (2013). "Taalgericht vakonderwijs & taalontwikkelen lesgeven: identiek of verschillend?". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 166-171.
- 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?* Leuven: Acco, p. 177-191.

Ronde 8

Pieterjan Bonne (a) & Joke Vrijders (a), i.s.m. Beatrijs Vandekerckhove (b)
 (a) Arteveldehogeschool, Gent
 (b) Universiteit Gent
 Contact: pieterjan.bonne@arteveldehs.be
joke.vrijders@arteveldehs.be

Zet studenten weer aan het denken! Het belang van de docent voor een geslaagd taalbeleid

1. Inleiding

Bij taalbeleid en taalondersteuning wordt in eerste instantie vaak gedacht aan het extracurriculair ondersteunen van studenten die achterophinken. Dat kan heel zinvol en effectief zijn, maar het biedt geen duurzame oplossing. Het kost elk academiejaar opnieuw energie, en die energie wordt niet hernieuwd. Als je echter een vakdocent taalbewuster maakt en leert om taalontwikkelen les te geven, doe je een duurzame investering met rendement op lange termijn voor heel veel studenten.