

## **“Ten Years After”. Hernieuwde conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs<sup>1</sup>**

### **1. Inleiding**

Op de HSN-conferentie van 2008 zijn voor het eerst de conceptuele uitgangspunten van een instellingsbreed taalbeleid in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen gepresenteerd en gepubliceerd (Daems & van der Westen 2008). Deze uitgangspunten vertrokken vanuit een brede opvatting over taal en taalvaardigheid. Destijds werden deze uitgangspunten – in contrastieve vorm – voorgelegd aan het aanwezige publiek (>50 aanwezigen, betrokken bij taalbeleid in het hoger onderwijs). Uit de evaluatie constateerden we dat dit gesprekskader een goed vertrekpunt vormde om met collega's het gesprek aan te gaan over fundamentele keuzes binnen een taalbeleid en om op basis van die keuzes een visie te formuleren. Aanwezigen met een al vastgestelde visie op taalbeleid waardeerden verder vooral dat zij door dit gesprekskader goed zicht kregen op de ontwikkelingsrichting van het taalbeleid van hun instelling.

Nu, *ten years after*<sup>2</sup>, is het tijd voor een herziening: enkele tendensen in de sterk veranderde en veranderende samenleving nopen ertoe om de conceptuele uitgangspunten opnieuw onder de loep te nemen, nu nadrukkelijk ook vanuit een meertalig perspectief en vanuit de sterk veranderende dagelijkse en professionele communicatie.

### **2. Aanleiding**

Maatschappelijke tendensen met consequenties voor taal/talenbeleid<sup>3</sup> in het hoger onderwijs en voor de beroepen/beroepscontexten waarvoor studenten opgeleid worden, zijn de wereldwijd toenemende migratie en de komst van het internet en van nieuwe en sociale media. De toenemende migratie leidt (of heeft al geleid) tot diverse en, in (groot)stedelijke omgevingen, superdiverse samenlevingen, waar een meerderheid van de bevolking zijn wortels in migratie heeft. Die diversiteit heeft nu ook het hoger onderwijs bereikt, hoewel er nog geen afspiegeling van de samenleving is (Geldof 2015). De studentenpopulatie van vrijwel alle instellingen voor hoger onderwijs is blijvend internationaler en diverser (en daarmee meertaliger) geworden (van der

Westen 2016), waar dat in 2008 nog beperkt was tot enkele hogescholen en universiteiten in grote steden. Internationalisering, ten slotte, bracht o.a. studentmobiliteit en de komst van Engelstalige opleidingen. Door mobiel internet heeft vrijwel iedereen op elk moment van de dag overal toegang tot het internet. Digitale media hebben communicatiemogelijkheden verruimd en over de grenzen van plaats en tijd getild, en nieuwe mogelijkheden van (taal) leren aangeboord.

### 3. Veranderingen in taal, taalgebruik en communicatie

Taal, taalgebruik en communicatie veranderen voortdurend. Veranderingen die van belang zijn voor taalbeleid worden hier aangestipt.

1. We communiceren door nieuwe media – ook professioneel – in gemeenschappen/netwerken en in repertoires/genres die voorheen niet bestonden. De omloopsnelheid van teksten op het internet is groot. De meeste zijn een kort leven beschoren en snelheid van publicatie gaat soms voor op zorgvuldigheid. Het beroep op informatiegeletterdheid en informatiemanagement neemt toe, evenals de noodzaak om vaardig en effectief te communiceren in meertalige settings.
2. Door verdergaande informalisering staat het repertoire van academische (of schoolse) taalvaardigheid steeds verder af van het alledaagse taalgebruik (Noorda 2018). Het is een ‘register’ dat alleen nog nut heeft in één segment van het leven: de onderwijsloopbaan en – voor een klein deel van de studenten – de loopbaan als (wetenschappelijk) onderzoeker. Academisch taalgebruik, nog steeds een belangrijk repertoire in het hoger onderwijs, wordt daarom opgevat als een andere of vreemde taal (Blommaert 2016; Blommaert & Van Avermaet 2008; Bonne e.a. 2017). Die afstand is zelfs een *mismatch* te noemen bij het register van bepaalde SES-groepen als we dat vergelijken met het register om kennis te ontsluiten in het hoger onderwijs.
3. De onderwijstaal blijkt voor beduidend meer studenten dan verwacht een tweede of derde taal te zijn. In eerder onderzoek naar de taalachtergrond van studenten (van der Westen 2016) wordt uit eigen beweging bij de vraag ‘welke taal’ zij met vrienden spreken de regionale variant genoemd die zij daarvoor gebruiken. Zij ervaren dat als andere taal.

### 4. Herijking en herziening nodig

Op basis van de voorgaande tendensen zijn de conceptuele uitgangspunten voor een breed taalbeleid (vanuit een brede opvatting op taal en taalgebruik uit 2008) herijkt en aangevuld. Hierbij is nagegaan of ‘oude’ uitgangspunten nog gelden en welke nieuwe conceptuele uitgangspunten nodig zijn.

De uitgangspunten die hier worden voorgesteld, gelden als overkoepelend voor een instellingsbreed taalbeleid en raken alle opleidingen, ongeacht de onderwijstaal. De opleiding is vervolgens aan zet om – vertrekkend van de set conceptuele uitgangspunten of de op basis hiervan ontwikkelde visie – een opleidings-specifiek ontwerp te maken en te integreren in het curriculum. Sommige opleidingen vergen specifieke taalvereisten. Dat een opleiding voor vo-leraar Nederlands om een andersoortige beheersing van de Nederlandse taal vraagt dan die voor civiel ingenieurs staat buiten kijf. Maar dat beide kunnen vertrekken vanuit dezelfde visie eveneens.

Een instellingsbrede visie op een taalbeleid sluit allereerst aan bij de onderwijsvisie van de instelling en heeft vervolgens een antwoord op de vraag vanuit welke conceptuele uitgangspunten vertrokken wordt op het terrein van:

- a. taal en taalgebruik;
- b. meertaligheid en (super)diversiteit;
- c. taalverwerving en taalontwikkeling;
- d. de breedte of reikwijdte van taalbeleid.

Hoewel universiteiten en hogescholen opleiden voor gelijkwaardige bachelor- en masterdiploma's, zijn er ook verschillen. Deze kunnen leiden tot andere keuzes, maar niet tot andere conceptuele uitgangspunten.

## 5. Herijking conceptuele uitgangspunten

De keuze om taal en taalgebruik breed op te vatten en uit te gaan van een breed taalbeleid wordt zowel in Nederland als in Vlaanderen breed gedeeld en blijft overtuigend overeind. Wel kunnen we concluderen dat de opvatting over taal en taalgebruik in 2008 nog sterk in het licht stond van een eentalig perspectief. De concepten 'eentaligheid' (Blommaert & Van Avermaet 2008) en 'moedertaalonderwijs' die lange tijd gangbaar waren, hebben hun langste tijd gehad (Cornips 2012; Hendrix & van der Westen 2018), zeker nu de onderwijstaal voor steeds meer studenten een tweede of derde taal is, de academische taal als vreemde taal wordt beschouwd en meertalige communicatie opgeld doet.

Een andere kanttekening betreft de 'breedte' van taalbeleid, die kennelijk voor meerderlei uitleg vatbaar was. Zo merk ik als adviseur 'Taalbeleid' dat taal of taalbeleid soms als 'breed' is bestempeld, maar toch smal opgevat of smal uitgewerkt wordt. We gaan dus proberen om de breedte van 'taal(beleid)' meer te duiden.

## 6. Toegankelijk, begaanbaar en inclusief hoger onderwijs

Breed taalbeleid zou moeten aansluiten bij en bijdragen aan de taak van het hoger onderwijs om:

- toegankelijk te zijn voor alle studenten met voldoende capaciteiten en leerpotentieel;
- begaanbaar te zijn en geen onterechte formele of informele barrières op te werpen (Elffers 2018);
- alle studenten expliciet voor te bereiden op hun beroepsuitoefening en loopbaan in een (super)diverse samenleving (van der Westen 2015), ook wanneer de docenten- en studentenpopulatie deze superdiversiteit (nog) niet weerspiegelt.

Verder geldt het belang van het monitoren van de uitstroom en van het bijsturen waar en wanneer nodig: blijven er geen groepen achter en stromen studenten op het geëigende niveau op de arbeidsmarkt in?

Toegankelijk hoger onderwijs (Inspectie van het Onderwijs 2018) vraagt om *evidence-based*, realistische én faire talige toelatingsvereisten (Deygers 2017), stelt realistische en faire (taal)eisen en neemt formele/informele en legitieme/niet-legitieme (taal)barrières (Elffers e.a. 2018) weg. Met de emancipatoire functie van het hoger onderwijs hoog in het vaandel moeten we nadenken hoe taalbeleid daar zijn steentje aan kan bijdragen. Vormgeving van taalbeleid in relatie tot ‘toegankelijkheid’, ‘inclusiviteit’ en ‘de emancipatoire functie’ van hoger onderwijs vraagt om een multidimensionale ontwikkeling waarvan de richting en contouren steeds duidelijker worden, maar waarvan het eindpunt niet bekend is of niet gekend kan worden. Geldof (2015) spreekt in dat verband met recht over de zoektocht die momenteel in het hoger onderwijs overal bezig is (of zou moeten zijn).

## 7. Taalbeleid vanuit een meertalig perspectief

Taalbeleid kan benaderd worden vanuit een eentalig of meertalig perspectief. De implicaties van zo’n perspectiefkeuze zijn behoorlijk. Een taalbeleid (ook talenbeleid!) vanuit een (meervoudig) eentalig perspectief richt zich op de beheersing van de onderwijstaal, eventueel aangevuld met de beheersing van een of meerdere andere – meestal vreemde – talen naast de onderwijstaal. Hierbij wordt elke taal beschouwd als een afzonderlijke taal.

Anno 2019 hoort het complexe concept ‘meertaligheid’ in een visie op taalbeleid op verschillende niveaus vanuit een meertalig perspectief uitgewerkt te worden. Blommaert & Van Avermaet (2008: 61) meldden het al eerder: “het is tijd om een visie te ontwikkelen op meertaligheid als uitgangspunt voor de taalleeromgeving”. Ook

Geldof (2015) bepleit dat het hoger onderwijs uit moet gaan van superdiversiteit als nieuwe realiteit en dat ‘paradigma’ en ‘meertaligheid’ een essentieel onderdeel van taalbeleid vormen.

### 7.1 *Taalkeuze(n)*

Een instellingsbrede visie op taalbeleid omvat alle opleidingen: Nederlandstalige en Engelstalige (van der Westen 2012). Na de commotie rond de verengelsing en de wens om het Nederlands te behouden als wetenschapstaal moeten opleidingen in Nederland de keuze van de onderwijstaal opnieuw verantwoorden. In Vlaanderen gelden duidelijkere wettelijke vereisten.

Academische taalvaardigheid in het hoger onderwijs is per definitie meertalig. Engels fungeert wereldwijd als *lingua franca* en *lingua academica* in handel, wetenschap en technologie. Opleidingen, ook Engelstalige, leiden niet alleen op voor internationale bedrijven/instellingen, maar ook – en soms voornamelijk – voor de nationale/lokale arbeidsmarkt. Een student van een Nederlandstalige opleiding hoort dan ook zowel in het Nederlands als in het Engels academisch geletterd te zijn (Blommaert 2016; Noorda 2018). Een voldoende beheersing van de Nederlandse taal is van belang voor de blijfkans (KNAW 2017).

Naast Nederlands en Engels, kunnen ook andere talen ingezet worden, bijvoorbeeld via CLIL (Content and Language Integrated Learning), “an umbrella term that could encompass a range of situations related to the experience of learning nonlanguage subjects through a foreign language” (Sierens & Van Avermaet 2017).

### 7.2 *Meertalige mengvormen: luistertaal en translanguaging*

#### 7.2.1 *Luistertaal en translanguaging*

Communicatieve omgevingen met diverse taal-, cultuur- en migratieachtergronden zijn de regel (Rampton e.a. 2015) en brengen allerlei talige mengvormen met zich mee. Taaluitingen worden in toenemende mate doorspekt met woorden en zegswijzen uit andere talen/taalvarianten, niet alleen op straat, maar ook – en misschien zelfs vooral – in de professionele context. Meertalige mengvormen zijn kenmerken van communicatie in meertalige samenlevingen. Optimale kennisuitwisseling (*transknowledgeing*) in meertalige contexten kent op alle niveaus en in alle settings van communicatie mengvormen als ‘receptief meertalig communiceren’, ‘code-meshing’, ‘code-switching’ en ‘translanguaging’. Het zijn geen nieuwe fenomenen. In de jaren 1980 werden deze verschijnselen al onderzocht, maar ze raken ingeburgerd, zowel in de interpersoonlijke als in de academisch/professionele communicatie.

Inzetten van ‘luistertaal’ – ook wel ‘*lingua receptiva*’, ‘*intercomprehension*’, ‘*receptive multilingualism*’, ‘*polyglot dialog*’ en ‘*mutual intelligibility*’ genoemd (ten Tije e.a. 2016) – is een manier van communiceren waarbij de gesprekspartners elk de taal spreken waarin zij zich, gegeven de communicatieve situatie van dat moment, het beste kunnen uitdrukken, en die door de andere gesprekspartner(s) goed te verstaan is. Het doel is een zinvolle en geslaagde communicatie zonder dat de gesprekspartners elkaars taal moeten kunnen spreken of schrijven. Deze vorm kent ook een schriftelijke vorm (‘mailwisseling’, ‘*appen*’, ‘*chatten*’); daarom geef ik de voorkeur aan de term ‘receptief meertalig communiceren’.

‘*Translanguaging*’ is een breed concept, waaronder de (leer)strategie om gebruik te maken van de eigen taal in leren en communiceren. *Translanguaging* verschilt van receptief meertalig communiceren doordat de communicatiepartners elkaars taal niet noodzakelijkerwijs hoeven te verstaan. Voor Nederlands en Vlaams hoger onderwijs is het een relatief nieuw gegeven. *Translanguaging* gaat over communicatie, niet over taal. Het doel is een optimale kennisuitwisseling (*transknowledging*) of ‘*co-construction of knowledge*’ binnen meertalige contexten of ‘*co-learning classroom environments*’ (Caruso 2018). Naast kenmerken van communicatie, kent het concept ‘*translanguaging*’ ook een krachtig pedagogische component. García (2009) brengt *translanguaging*-pedagogie als kritisch antwoord op de eentaligheid van het huidige onderwijsbeleid.

Lewis onderscheidt docentgerichte en studentgerichte *translanguaging* (Carsten 2018). Sierens & Van Avermaet (2014) ontwikkelden de term ‘functioneel meertalig leren en lesgeven’ (FML) als nieuwe pedagogisch-didactische benadering die de meertalige repertoires van studenten inzet als didactisch kapitaal voor leren. Zij stellen drie strategieën voor als antwoord op de linguïstische diversiteit:

1. een constructief taalbeleid;
2. inzetten op taalbewustzijn en taalgevoeligheid;
3. het faciliteren van functioneel meertalig leren.

Op dat laatste ga ik nu kort in.

Het is aanbevelenswaardig dat docenten en studenten in professionele leergemeenschappen, begeleid door taalbeleidsmedewerkers, de pedagogische inzet van *translanguaging* onderzoeken.

### 7.2.2 Functioneel meertalig leren (*studentgerichte translanguaging*)

Een strategie die ook in hoger onderwijs bevorderlijk is gebleken, is studenten toestaan om in het leren gebruik te maken van de taal die zij beter beheersen dan de onderwijstaal (o.a. Carsten 2018). Carsten (2018) noemt als voorwaardelijke factor dat de taal

gekend is als schooltaal of academische taal en onderzocht het gebruik ervan. De strategie wordt in onderlinge communicatie (of docent-student) ingezet voor ‘woordenschatvergroting’, ‘grammatica’, ‘het bespreken van concepten’, ‘het plannen van opdrachten’ en ‘het maken van aantekeningen’. Vaak gebeurt dat zonder ondersteuning van een facilitator.

Ruimte voor FML in taalbeleid betekent zicht (en grip) krijgen op communicatievormen van studenten die nu buiten beeld blijven. *Translanguaging* kan dan (doel)gerichter en effectiever ingezet worden.

### 7.2.3 Functioneel meertalig lesgeven (*docentgerichte translanguaging*)

Docentgerichte *translanguaging* is een geplande en gestructureerde activiteit van de docent (Carsten 2018) ten behoeve van ‘uitleg van concepten’, ‘herformulering van inhoud’, ‘instructie voor taalverwerving (om taalontwikkeling te ondersteunen)’, ‘verwerven van nieuwe kennis’ en ‘facilitering van het onderwijsleerproces’. Doordat de studentengroepen in Nederland en Vlaanderen heterogene taalachtergronden kennen, is docentgerichte *translanguaging* niet (altijd) inzetbaar.

### 7.3 Doelgerichte verdere meertalige taalontwikkeling: een autonome taalleerder

Een breed taalbeleid (a) geeft de bagage mee voor levenslange taalontwikkeling, (b) streeft, naast instrumentele inzet van het meertalig repertoire, ook de verdere ontwikkeling daarvan na en (c) begeleidt studenten daarbij en geeft hen de regie over deze taalontwikkeling vanuit het concept ‘autonome taalleerder’ (Alladin & van der Westen 2009).

## 8. Visie op taalverwerving en taalontwikkeling

Een volgende vraag betreft de visie op taalverwerving en taalontwikkeling. Extra e.a. (2009) hanteren het motto: “Language acquisition does not take place in a vacuum, but it develops in context”. Daarom gaat taalbeleid uit van de ontwikkeling van taalcompetenties binnen beroeps- en studiecontexten en ondersteunt taalbeleid het taalontwikkelingsproces daarbinnen.

Recente taalverwervingstheorieën bevestigen het belang van informeel leren binnen realistische contexten en van interactie voor het verwerven én verwerken van een rijke en veelzijdige ‘input’ (a) waar studenten veelvuldig mee in aanraking komen (*‘exposure’*) en (b) die zij actief verwerken via mondelinge interactie, schriftelijke interactie en (samenwerkend) schrijven.

Een effectieve *international classroom*, tot slot, ontstaat niet vanzelf maar vraagt om “het scheppen van voorwaarden [...] door gericht te investeren in integratie van buitenlandse studenten en contacten met Nederlandse studenten, in interculturele vaardigheden voor zowel studenten als docenten, en in didactische vaardigheden voor docenten” (KNAW 2017).

## 9. Het doel en de reikwijdte van taalbeleid

Een visie expliciteert de reikwijdte van het overkoepelende taalbeleidskader en van de ruimte van opleidingen voor een opleidingsspecifieke invulling. Overeind blijft dat taalbeleid alle niveaus van het hoger onderwijs omvat:

- doorlopende (taal)leerlijn en aansluiting;
- toeleiding, instroom en toelating;
- curriculum (o.a. geïntegreerde taalleerlijnen);
- doorstroom (monitoren op stagnatie, uitval);
- wegnemen onterechte barrières en eventueel bijstellen van (taal)eisen of taalleerlijnen;
- uitstroom naar de arbeidsmarkt of vervolgstudie.

Een breed taalbeleid zou moeten expliciteren wat gedaan wordt t.a.v.:

- a. het onlosmakelijke verband tussen ‘taalvaardigheid’ en ‘achtergrondkennis’ (inhoudelijk/referentieel; (meta)linguïstische en (inter)culturele kennis);
- b. de ontwikkeling van internationale, interculturele en meertalige (taal)competenties;
- c. de ontwikkeling van een actieve en zelfstandige taal(leer)houding van studenten voor een leven lang taal leren.

Dat hangt samen met de keuze of taalbeleid zich richt op studiesucces – overdracht van leerstof, behalen van studiepunten en diploma (instrumenteel taalbeleid) – dan wel verder reikt dan de ‘eindstreep’ (van der Westen 2013) en taalontwikkeling als eigen doel kent: “het vermogen om je eigen taalvaardigheid zelfstandig (verder) te ontwikkelen binnen de beroepscontext of om in korte tijd een andere taal te leren” (Alladin & van der Westen 2014). Bij instrumenteel taalbeleid past ‘taalgericht vakonderwijs’ (TVO) dat de overdracht en het eigen maken van vakonderwijs faciliteert en werkt aan taalcompetenties voor opleiding en beroep (en daarmee bijdraagt aan studiesucces binnen de kaders en doelen van het onderwijs). Bij de tweede past daarenboven de taalleerbagage en ‘taalontwikkelen & lesgeven’ (TOL).

Gemaakte keuzes hebben consequenties voor taalnormen en de rol van achtergrondkennis.



## 10. Taalnormen

Een heikel punt blijft de taalnormen. Taalbeleid vanuit een (meervoudig) eentalig perspectief (Blommaert & Van Avermaet 2008) richt zich op de onderwijstaal en hecht belang aan een sterke oriëntatie op correctheid. In zo'n taalbeleid wordt vastgelegd welke taal (of talen) in welke mate (ERK- of referentieniveaus) beheerst moet(en) worden. Taalondersteuning stoelt vaak op 'traditioneel taalonderwijs': 'het aanleren van algemene, linguïstische bekwaamheden' (Blommaert & Van Avermaet 2008), 'het inzetten van generieke taaltoetsen' en 'het hanteren van algemene taalnormen'. Taalonderwijs/taalondersteuning kent vaak een eigen inhoud (en beperkte contextgebondenheid), is soms gerelateerd aan een opleiding of een beroep, maar is er niet ingebed. Taalleren wordt opgevat als een lineair leerproces, waarin taalniveaus zijn te onderscheiden (Hulstijn 2007).

Vanuit een meertalig perspectief spreekt men over een geheel van meertalige repertoires, waarbij niet elke taal of taalvariëteit *full proficient* beheerst wordt of moet worden (Van Avermaet 2015). Normen, eisen of beoordelingscriteria moeten dan passend, fair en realistisch zijn. Passend bij de (fase van de) studie en de context van een beginnende beroepsbeoefenaar. Realistisch, opdat de normen haalbaar zouden zijn, ook voor een toelaatbare, meertalige student die nog maar kort in het land is. Deygers (2017) gebruikt in zijn onderzoek naar talige toelatingstoetsen de term '*fairness*'.

## 11. De rol van (culturele of cultureel bepaalde) achtergrondkennis

De voorwaardelijke rol van kennis vraagt erom kennis beschikbaar te stellen of studenten bij te staan in het zoeken (en beoordelen) van bronnen – inhoudelijk/referentieel, (meta)linguïstisch en (multi)cultureel (van der Westen 2007). 'Cultuur' is hier niet bedoeld als 'statisch nationaal verschijnsel' en het is ook niet de bedoeling om 'culturele regels en conventies' te leren. Cultuur is een dynamisch fenomeen en individuen maken deel uit van verschillende sociale systemen, met elk eigen kenmerken. Kennis van de eigen sociale en culturele identiteit(sontwikkeling), een *open mind* en open vragen stellen, is nodig om elkaar te begrijpen en samen te werken: leren in en van diversiteit/meertaligheid in plaats van leren over diversiteit/meertaligheid.

Het lezen van meerdere teksten over hetzelfde onderwerp faciliteert de verwerving van achtergrondkennis, diepe kennis van woorden en de gedeelde concepten die nodig zijn voor tekstbegrip en om elkaar te begrijpen en te verstaan (Marzano 2004). Ik voeg daar graag de mogelijkheden van *virtual reality* (ervaren), simulatie (ervaren en oefenen) en film en beeld aan toe (kijken en luisteren via visualisering van informatie). Culturele kennis opdoen en nadenken over de eigen identiteit kan goed via (non)fic-tielezen. Ook in het hoger onderwijs.

## 12. Taalvaardigheidsnormen

Normen aan de taalvaardigheid mogen een succesvol taalverwervingsproces tijdens de opleiding niet in de weg staan. Nadruk op vormelijke taaleisen doet dat wel. De aandacht (van docenten én studenten) is dan gericht op vormaspecten. Uit de praktijk en (beperkt) onderzoek is duidelijk dat aandacht voor ‘taalfouten verbeteren’ het ‘met volle kracht vooruit de benodigde taal verwerven’ in de weg staat en het leerprocesodeloos vertraagt. Betere en snellere resultaten worden bereikt door de aandacht te richten op woordenschatverwerving (incl. collocaties, *chunks*, routines) binnen contexten. En door de aandacht te richten op de hogere-orde-taalvaardigheden (denkvaardigheden als ‘structureren’ of ‘helder en effectief formuleren’) binnen contexten.

Is aandacht voor vormaspecten in een brede opvatting van taal vanuit een meertalig perspectief dan uit den boze? Zeker niet. Maar vormelijke aspecten zijn een sluitstuk. Pas wanneer de tekst helder en effectief verwoord is, kunnen vormelijke aspecten geofend worden. Onder voorwaarde dat die passen bij de taaldoelen van de student (vastgesteld via formatieve evaluatie en geprioriteerd op grond van belang voor opleiding/beroep en fase van taalontwikkeling). Vormaspecten moeten leerbaar en onderwijsbaar zijn, en niet op ‘(moeder)taalgevoel’ stoelen, zoals ‘lidwoordgebruik’, ‘woordgeslacht’ en ‘de bijbehorende flexies in het Nederlands’ (van der Westen 2017). Vormoefeningen moeten voldoen aan de criteria ‘*just in time*’ en ‘maatwerk’, waarbij de complexiteit en contextrijkheid behouden blijft (van der Westen 2019). Alleen wanneer aan deze voorwaarden voldaan is, kunnen vormoefeningen zinvol zijn. En kans op transfer hebben. Die transfer was er bij (sommige) NT2-studenten die in eigen teksten de plaats van het werkwoord in de hoofd- en bijzin verbeterden aan de hand van enkele regels en bijbehorende voorbeeldzinnen die de complexiteit van zinsstructuur en woordgebruik van het hoger onderwijs representeren. Niet bij allemaal. In ‘spreken’ bleef deze transfer nog lang achter of achterwege. We weten van (gevorderde) taalverwervingsprocessen dat ze grillig en divers verlopen, en dat er soms blijvende stagnatie optreedt. Maar we weten nog te weinig om reële en faire vormelijke eisen te stellen. Geldt dat ook voor moedertaalsprekers? D/t-fouten komen immers op alle niveaus voor.

Bij een brede visie op taal(vaardigheid) past beoordeling en toetsing van taalgebruik/taalgedrag binnen de communicatieve situatie of context, waarbij niet de taalcorrectheid, maar het bereiken van het communicatieve doel centraal staat. Taalbeleid vanuit een meertalig perspectief beoogt eveneens hoge taalkwaliteit in voor onderwijs/beroep relevante repertoires (Hendrix & van der Westen 2018). Leren vaardig zijn in (academisch/professioneel) communiceren, impliceert expliciete aandacht voor de hierin relevante interculturele, strategische, ethische en morele communicatieve kwesties. Voor het vaststellen van taaltaken en -normen is samenwerking met het werkveld noodzakelijk (van der Westen 2019).

### 13. Gesprekskader ‘Visie op taalbeleid’

Het gesprekskader dat tijdens de presentatie uitgereikt wordt, is ontworpen om als team met elkaar in gesprek te gaan om initieel een visie op taalbeleid te ontwikkelen of om een bestaande visie te herijken en, waar nodig, bij te stellen. Individuele docenten kunnen het gebruiken om de eigen keuzes en opvattingen te overdenken.

Belangrijk in het collegiale professionele gesprek is de stap van de *belief-modus* naar de *design-modus*. *Teacher beliefs* – aannames die gebaseerd zijn op attitudes en ideologische standpunten over bijvoorbeeld ‘taalcorrectheid’, ‘taaleigendom’, ‘onrealistische verwachtingen over de taalvaardigheid van studenten’ (Prada & Turnbull 2018) en ‘het statusverschil van talen’ – kunnen dan kritisch bezien en besproken worden, om zo te komen tot gedeelde kennis(ontwikkeling). Vergeet niet dat we als leraar Nederlands in een (voornamelijk) monoculturele en eentalige *setting* opgeleid zijn voor moedertaalonderwijs. We moeten af van ‘eentaligheid-als-standaardmodel’ en studenten zien als ‘*language users with multicompetence*’ (Prada & Turnbull 2018). Negatieve connotaties als ‘taalachterstand’, ‘remediëren’, ‘bijspijkeren’ en het model van ‘*native speaker*’ als doel van succesvolle communicatieve competentie moet overdacht en heroverwogen.

### 14. Tot slot

Deze hernieuwde set conceptuele uitgangspunten dient, in combinatie met het gesprekskader, als leidraad voor fundamentele keuzes voor een nieuw taalbeleid of om bestaand taalbeleid te toetsen en, waar nodig, bij te stellen. Een instellingsvisie is richtinggevend voor opleidings specifiek taalbeleid. In elke fase – ‘ontwerp’, ‘inbedding’, ‘uitvoering’ en ‘effectmeting’ – kan teruggegrepen worden op gemaakte keuzes die niet heilig zijn, en herzien, aangevuld of bijgesteld kunnen worden.

De visie is bij voorkeur een levend document dat gedragen wordt door het management, de docenten en de studenten. Naleving ervan kan het best gerealiseerd worden (a) door te leren van en met elkaar (‘professionele leergemeenschap’, ‘collegiaal gesprek’, ‘bijwonen en bespreken van elkaars lessen’, ‘open gesprekken met studenten’), (b) wanneer sprake is van ondersteuning op het vlak van ruimte en middelen (o.a. ‘professionele ruimte’ en ‘positief leerklimaat’), (c) door een positieve inzet/taakopvatting van alle partijen (management, taalbeleidsmedewerkers, docenten, studenten) en (d) door een stevige verankering in het curriculum en de organisatie. Want we wisten het in 2007 al: “een duurzaam taalbeleid rust op drie pijlers: (1) ondersteuning vanuit het management, (2) draagvlak bij docenten én studenten, en (3) een verankering in curriculum en organisatie” (van der Westen 2007).

## Referenties

- Alladin, E. & W. van der Westen (2009). “Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 164-168.
- Blommaert, J. (2016). “Ons onderwijs: de scheve torens van Pisa en Babel”. Online raadpleegbaar op: <https://jmeblommaert.wordpress.com/2016/12/12/ons-onderwijs-de-scheve-torens-van-pisa-en-babel/>.
- Blommaert, J. (2018). “Sociolinguïstiek voor leerkrachten”. Online raadpleegbaar op: <https://jmeblommaert.wordpress.com/2018/09/11/sociolinguïstiek-voor-leerkrachten/>.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2013). “Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid”. Online raadpleegbaar op: <https://jmeblommaert.wordpress.com/2013/01/13/wiens-nederlands-over-taalnaïviteit-in-het-beleid-jan-blommaert-en-piet-van-avermaet/>.
- Bonne, P., J. Vrijders & J. Casteleyn (2017). “Leren luisteren naar hoorcolleges”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 135-139.
- Carstens, A. (2019). ‘Is translanguaging een duurzame strategie voor het hoger onderwijs in Zuid-Afrika?’. In: C. Jansen (red.) (2019). *VIOT 2018: Duurzame taalbeheersing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, z.p.
- Caruso, E. (2018). “Translanguaging in higher education: Using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process”. In: *Language in Higher Education*, 8 (1), p. 65-90.
- Cornips L. (2012). *Eigen en vreemd. Meertaligheid in Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Daems, F. & W. van der Westen (2008). “Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.
- Deygers, B. (2017). *Assessing high-stakes assumptions. A longitudinal mixed-methods study of university entrance language tests, and of the policy that relies on them*. Leuven: KU Leuven: Centre for Language and Education. [Proefschrift].
- Elffers, L. (2018). *Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk*. Amsterdam: HvA, Lectoraat Beroepsonderwijs.
- Extra, G., M. Spotti & P. Van Avermaet (eds.) (2009). *Language Testing, migration and*

- citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes*. London/New York: Continuum.
- García, O. (2009). 'Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century'. In: A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, p. 128-145.
- Geldof, D. (2015). "Nood aan een nieuwe democratiseringsgolf. De transitie naar superdiversiteit als uitdaging voor hoger onderwijs". In: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 4, p. 67-77.
- Hendrix, T. & W. van der Westen (2018). 'Visie op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu. In opdracht van het Sectiebestuur Nederlands van Levende Talen'. Utrecht: Sectiebestuur Nederlands van Levende Talen.
- Hulstijn, J. (2007). "The shaky ground beneath the CEFR: quantitative and qualitative dimensions of language proficiency". In: *Modern language journal*, 91 (4), p. 663-667.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). 'De staat van het hoger onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/documenten/rapporten/2018/04/11/deelrapport-de-staat-van-het-hoger-onderwijs>.
- KNAW (2017). *Nederlands en/of Engels, Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs*. Amsterdam: KNAW.
- Kuiken, F. (2018). "Geef studenten middelen om de kloof te dichten. Diversiteit en academische taalvaardigheid". In: *Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 25 (3), p. 13-15.
- Mazak, C. & K. Carrol (eds.) (2017). *Translanguaging in Higher Education. Beyond Monolingual Ideologies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Noorda, S. (2018). "Eindelijk. Hoofdredactioneel". In: *Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 25 (3), p. 4-5.
- Pauw, B. De & P. Van de Craen (2018). "Duurzaam meertalig hoger onderwijs voor de office-expert van morgen". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 64-67.
- Penris, W. & M. Verspoor (2017). 'Future Research Directions for Applied Linguistics'. In: S. Pfenniger & J. Navracscs (eds.). *Second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, p. 215-242.
- Prada, J. & B. Turnbull (2018). "The role of translanguaging in the multilingual turn: Driving philosophical and conceptual renewal in language education". In: *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5 (2), p. 8-23.

- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). 'Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Rampton, B., J. Blommaert, K. Arnaut & M. Spotti (2015). "Superdiversity and sociolinguistics". In: *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 152.
- Sierens, S. & P. Van Avermaet (2014). 'Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning'. In: D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (eds.). *Managing diversity in education : languages, policies, pedagogies*. Bristol, UK: Multilingual Matters, p. 204-222.
- Sierens S. & P. Van Avermaet (2017). 'Bilingual Education in Migrant Languages in Western Europe'. In: O. García, A. Lin & S. May (eds.). *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer.
- Thije, J. ten, C. Gooskens, F. Daems, L. Cornips & M. Smits (2016). 'Lingua receptiva: Position paper on the European Commission's Skills Agenda'. [Project Report].
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het Nederlands in de 21<sup>ste</sup> eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Westen, W. van der (2012). "Engels als voertaal in het hoger onderwijs: één taalbeleid". Lezing uitgesproken op de Conferentie *Meertalig in de loopbaan: geen luxe, maar noodzaak*. CINOP: 24 mei 2012.
- Westen, W. van der (2013). "Taalgericht vakonderwijs & taalontwikkeland lesgeven: identiek of verschillend?". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 166-171.
- Westen, W. van der (2015). "Vier op een rij: triggeren, motiveren, leren en resulteren. De autonome taalleerder in het hoger onderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Negenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 252-259.
- Westen, W. van der (2016). "De cijfers, de gezichten en de onneembare taal(beleids)barrieres. Taaldiversiteit in het hoger onderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 99-106.
- Westen, W. van der (2017). "Wat te doen met lidwoordfouten?". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 196-203.
- Westen, W. van der (2019). "Denkkader voor een leerprocesgerichte schrijfleurlijng geïntegreerd in een professionele bacheloropleiding". In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*. [te verschijnen].

Westen, W. van der & E. Alladin (2014). “Taalontwikkelen leren: de lerende student”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 93-98.

## Noten

- <sup>1</sup> Deze bijdrage is een sterk ingekorte versie. Deze biedt, samen met de uitgebreide én het bijbehorende gesprekskader, kader en richting voor de belangrijkste keuzes voor een heldere en gedeelde visie op taalbeleid.
- <sup>2</sup> De naam in de titel is ontleend aan een Britse bluesrockband en is ook gebruikt voor een lezing, uitgesproken tijdens een Vlaams/Nederlands/Zuid-Afrikaans uitwisselingsproject (HoWest, Odisee, HvA, Cape Peninsula University of Technology, Universiteit van Wes-Kaapland): “Ten years after. Conceptual principles of a language-in-education policy in Higher Education” (van der Westen 2018).
- <sup>3</sup> Waar ik de term taalbeleid gebruik kan ook talenbeleid gelezen worden. Ik geef zelf de voorkeur aan de term taalbeleid omdat dat beter aansluit bij het concept ‘volledig meertalig taalrepertoire’. Talenbeleid heeft, voor mij althans, een relatie met meervoudige eentaligheid.