

# Taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen

Carel Jansen, Lieve De Wachter, Pauline Van Dun en Thomas Frik

Rapport in opdracht van de Taalunie

## Inhoud

1	Inleiding	2
	1.1 Aanleiding	2
	1.2 Werkwijze	6
	1.3 Opbouw	6
2	Taalcompetentie in het Nederlands	8
	2.1 Uitdrukkingsvaardigheid	8
	2.2 Verwante begrippen	10
	2.3 Omschrijving	12
3	Taalcompetentie bij instroom en uitstroom	17
	3.1 Veronderstelde taalcompetentie bij instroom	17
	3.2 Feitelijke taalcompetentie in het Nederlands bij instroom	20
	3.2.1 <i>Problemen</i>	20
	3.2.2 <i>Oorzaken</i>	23
	3.3 Nagestreefde taalcompetentie bij uitstroom	26
4	Taalbeleid	29
	4.1 Omschrijvingen van taalbeleid	29
	4.2 Ontwikkelen van taalbeleid	31
	4.3 Taalbeleid in de afgelopen jaren	33
	4.4 Initiatieven	33
5	Conclusies en aanbevelingen	37
	Literatuur	40
	Appendix 1: Informatie over de geraadpleegde deskundigen	50
	Appendix 2: Vragen in de gesprekken met de deskundigen	51
	Appendix 3: Leermiddelen in de markt	52

# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding

In 2017 verscheen in opdracht van het Comité van Ministers van de Taalunie het rapport *Iedereen taalcompetent* (Vanhooren et al., 2017). Een belangrijke stelling in dat Taalunierapport luidt als volgt:

In een tijd waarin sprake is van een sterke toename van individualisering en waarin de samenhang en solidariteit in onze samenleving in toenemende mate onder druk komen te staan, is [de] verbindende rol van taal belangrijker dan ooit. In Vlaanderen en Nederland is die verbindende rol in de eerste plaats weggelegd voor het Nederlands. (p. 11)

De auteurs brengen ook dit naar voren:

Taal geeft [...] niet alleen vorm aan de samenleving, het is ook een van de belangrijkste instrumenten om er volwaardig aan deel te kunnen nemen. Als we onze kinderen en jongeren op volwaardige deelname willen voorbereiden, dan moeten we aan hen ook maximaal kansen geven om talige competenties te ontwikkelen. Voor Vlaanderen en Nederland gaat het dan in eerste instantie om talige competenties in het Nederlands. (p. 12)

In een eerder Taalunierapport, *Vaart met taalvaardigheid*, worden die standpunten ondersteund (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015). Een brede en diepgaande taalcompetentie in het Nederlands is volgens dit laatste rapport niet alleen belangrijk voor ‘talige’ beroepen (journalisten, juristen of docenten) maar ook voor andere beroepsbeoefenaars (apothekers, artsen, verpleegkundigen of technici), of ze nu zijn opgeleid aan de universiteit of in het hoger beroepsonderwijs (hbo). De ontwikkeling van de taalcompetentie moet dan ook niet beperkt blijven tot het primaire en het secundaire onderwijs, maar moet doorlopen in het hoger onderwijs. Van de hoogstopgeleiden in onze samenleving wordt immers een hoger niveau van taalcompetentie verwacht dan wat ze na het secundaire onderwijs hebben bereikt. Startende studenten hebben niet allemaal hetzelfde niveau van taalcompetentie in het Nederlands, aldus het rapport. Aandacht voor hun beginniveau is dan ook noodzakelijk. Dat geldt ook voor het niveau dat ze hebben bereikt aan het eind van de studie en voor de wijze waarop naar dat eindniveau wordt toegewerkt (pp. 6-8).

Dat er uitdagingen bestaan rond de taalcompetentie in het Nederlands van studenten in het hoger onderwijs, zowel in Nederland als in Vlaanderen, wordt bevestigd in de onderzoeksliteratuur (zie onder meer Deygers et al., 2017; Gilin et al., 2021; De Glopper et al., 2015; Heeren, 2021; Heeren, Deygers, Speelman, & De Wachter, 2021; Van Houtven et al., 2010; De Moor & Colpaert, 2019; Peters & Van Houtven, 2010; De Wachter & Heeren, 2011). Peters en Van Houtven (2010) noemen als concrete aanleiding voor hun bundel over taalbeleid in het hoger onderwijs: “de moeilijkheden die studenten ervaren met het lezen, verwerken, begrijpen en doorgronden van schriftelijk studiemateriaal zoals cursussen, handboeken, artikels en examenvragen” (p. 16).

In het Taalunierrapport *Nederlands in het hoger onderwijs* geven Herelixka en Verhulst (2014) een overzicht van het Nederlandstalige onderzoek naar taalvaardigheid en taalbeleid tot dan toe. Volgens de auteurs laten de (beperkte) onderzoeksresultaten zien dat een deel van de studenten moeilijkheden ondervindt met de talige eisen die het hoger onderwijs stelt. Daarbij doen de meeste problemen zich voor op het gebied van de schrijfvaardigheid. Dat geldt zowel voor Vlaamse als Nederlandse studenten en zowel in het hoger beroepsonderwijs als aan de universiteit. “Duidelijk is in elk geval dat de taalvaardigheidsproblemen gevolgen hebben voor de studievoortgang”, aldus Herelixka en Verhulst (2014). “Ze beïnvloeden examenscores en hebben bijgevolg een effect op het studiesucces” (p. 18). In een latere studie van Heeren, Speelman, en De Wachter (2021) worden de gevolgen van taalvaardigheidsproblemen ook in verband gebracht met andere factoren, zoals een lagere sociaaleconomische status en een niet West-Europese migratieachtergrond. Wanneer alle achtergrondvariabelen gelijk gehouden worden, blijkt de score op de taalvaardigheidsscreening nog steeds een kleine, maar significante predictor. “Studenten met een hogere score op de taalvaardigheidsscreening hebben een significant lagere kans om vertraging op te lopen en geen diploma te behalen” (p. 50; zie ook Heeren, 2021, p. 207).

In het merendeel van de studies waarover Herelixka en Verhulst (2014) rapporteren, wordt de tekstopbouw als het grootste probleemgebied aangeduid. Studenten blijken ook moeilijkheden te hebben met gestructureerd lezen en lezen op het boventekstuele niveau. Leggen van verbanden en ordenen van informatie blijkt eveneens moeilijk tijdens het luisteren. Toch wordt de luistervaardigheid niet als een belangrijk talig knelpunt beschouwd. Ook op het weinig onderzochte gebied van spreekvaardigheid worden geen grote problemen gesignaleerd. Maar daarmee is niet vastgesteld dat luisteren en spreken geen problemen opleveren, zo concluderen Herelixka en Verhulst (pp. 17-18).

De Wachter en Heeren (2011) vroegen docenten en eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven naar hun ervaringen met taken op het gebied van schrijven en luisteren - dit laatste met name in hoorcolleges. Bij het schrijven werden de aspecten structuur en stijl het moeilijkst gevonden. Spelling en woordgebruik werden als minder belangrijke werkpunten gezien. Een nieuwe woordenschat leren de studenten vooral door die te gebruiken; op het gebied van spelling moet bij de student vooral op de juiste attitude gewezen worden, zo lieten de deelnemende docenten en studenten de onderzoekers weten. Met betrekking tot de luistertaken werden geen onoverkomelijke moeilijkheden genoemd, behalve dat hoorcolleges volgen om aanpassing en discipline vraagt (p. 19).

Deygers et al. (2017) vonden in hun onderzoek onder eerstejaarsstudenten aan een Vlaamse universiteit dat het niveau van schrijfvaardigheid van ongeveer 10% van de sprekers die Nederlands als thuistaal hebben, lager was dan het B2-niveau waaraan niet-moedertaalsprekers moeten voldoen om aan een universitaire studie te mogen beginnen (p. 52). In een meer recente verkennende studie in Vlaanderen (Gilin et al., 2021) onder laatstejaarsscholieren uit het Nederlandstalige secundaire onderwijs slaagde 15% van de leerlingen die thuis enkel Nederlands spraken niet voor een taalvaardigheidstest Nederlands die eigenlijk bedoeld is voor anderstalige studenten. Lezen bleek het lastigst. Voor dat onderdeel slaagde slechts 70% van de leerlingen die thuis enkel Nederlands spraken (p. 107).

Gelet op het bovenstaande wekt het geen verwondering dat de taalcompetentie in het Nederlands van studenten in het hoger onderwijs ook op het hoogste bestuursniveau aanleiding geeft tot bezorgdheid. In september 2019 schreef Ingrid van Engelshoven, de toenmalige Nederlandse minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onder meer daarover een brief aan de Tweede Kamer als reactie op het interdepartementale beleidsonderzoek *Internationalisering van het hoger onderwijs* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019; zie ook Jansen, 2020). In de brief stelt de minister dat de nadruk op het Engels in het hoger onderwijs ervoor kan zorgen “[..] dat Nederlandse studenten hun Nederlandstalige taalvaardigheid beperkt ontwikkelen” (p. 6). De minister schrijft dat de groei in het aanbod van volledig anderstalige opleidingen ten koste kan gaan van de aandacht voor het Nederlands en dat die ontwikkeling op gespannen voet kan staan met de kwaliteit en toegankelijkheid van het hoger onderwijs (p. 3). Ook vanwege de aansluiting van opleidingen op de Nederlandse arbeidsmarkt en het behoud en de ontwikkeling van de Nederlandse taal als zodanig vindt ze dat er in het hoger onderwijs meer aandacht moet komen voor het Nederlands. Kennis van de Nederlandse taal is voor individuele studenten bovendien belangrijk voor hun verbinding met de Nederlandse samenleving, op zowel lokaal als nationaal niveau (p. 5).

In dat licht besteedt de minister in haar brief veel aandacht aan wat ze benoemt als de ‘Nederlandse uitdrukkingsvaardigheid’ van studenten (over deze terminologie, zie hoofdstuk 2). Van de instellingen wordt geëist dat ze bevorderen dat hun Nederlandstalige studenten zich goed in het Nederlands uit kunnen drukken. Over de wijze waarop de instellingen dat voortaan zouden moeten doen voor de Nederlandstalige studenten – of ze nu een Nederlandstalige, een meertalige of een geheel Engelstalige opleiding volgen – kondigt de minister een Algemene Maatregel van Bestuur (verder: AMvB) aan (p. 7).

De minister liet haar brief volgen door het wetsvoorstel ‘Taal en toegankelijkheid’. In december 2019 werd dat voorstel door de Tweede Kamer overgenomen (*Geconsolideerde versie Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*, 2020). In de Eerste Kamer is het voorstel nog niet behandeld. Daar werd in februari 2021, kort nadat het kabinet Rutte III demissionair was geworden, besloten dat het voorstel niet op de agenda komt voordat er een nieuw kabinet is gevormd.

In artikel 1.3 van het Nederlandse wetsvoorstel ‘Taal en toegankelijkheid’ wordt bepaald dat er bij AMvB regels worden gesteld over de wijze waarop bekostigde instellingen voor hoger onderwijs de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands van Nederlandstalige studenten bevorderen. In januari 2021 zijn die regels gespecificeerd in een herziene versie van de betreffende AMvB die aan de Eerste en de Tweede Kamer is voorgelegd (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021).

Volgens de AMvB mogen Nederlandstalige studenten, in het bijzonder de Nederlandstalige studenten die bij een anderstalige opleiding zijn ingeschreven, er na invoering van de wet op rekenen “dat de instelling hen voldoende ondersteuning aanbiedt, bijvoorbeeld in de vorm van Nederlandstalige schrijf- of presentatiecursussen, taaltoetsen, talencentra, of individuele begeleiding.” Volgens de AMvB wordt de bevordering van het bevorderen van uitdrukkingsvaardigheid ook onderdeel van de accreditatieprocedure. In het gewijzigde accreditatiekader zal de bevordering van uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands als aandachtspunt worden toegevoegd aan elk van de vier kwaliteitsstandaarden (Minister van

Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, p. 20). Die standaarden betreffen de beoogde leerresultaten, de onderwijsleeromgeving (inclusief het programma en de kwaliteit van het docententeam), de toetsing, en de gerealiseerde eindresultaten (onder meer blijkend uit de eindwerken van de afgestudeerden) (NVAO (2016, pp. 15-16). Waar voorzieningen instellingsbreed zijn georganiseerd kan de NVAO een beoordeling op instellingsniveau betrekken bij het besluit over de opleidingsaccreditatie (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, p. 20).

Een te behalen eindniveau wordt in de AMvB niet geconcretiseerd, maar wel schrijft de minister voor dat “de begeleiding en ondersteuning van de instelling erop gericht moet zijn om de uitdrukkingsvaardigheid te bevorderen tot een niveau dat van hoger opgeleiden, binnen de context van de opleiding, mag worden verwacht” (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, p. 27). Hierbij wordt volgens de toelichting bij de AMvB een niveau 5F, aansluitend bij de bestaande referentieniveaus van de commissie Meijerink, beoogd (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, p. 9).

In Vlaanderen heeft de regering in een decreet vastgelegd dat de bestuurstaal aan universiteiten en hogescholen het Nederlands is, tenzij aan bepaalde voorwaarden is voldaan door de opleiding en de anderstaligheid van de opleiding ook is goedgekeurd door de Commissie Hoger Onderwijs. Dat heeft als gevolg dat er in Vlaanderen veel minder Engelstalige opleidingen zijn dan in Nederland. Zo kunnen anderstalige initiële masteropleidingen enkel aangeboden worden binnen een maximumpercentage van 35% berekend op alle initiële masteropleidingen, rekening houdend met bepaalde voorschriften (*Codex Hoger Onderwijs*, 2021, Art II.266). Toch klinkt ook in Vlaanderen nu en dan de roep om het taalniveau van het Nederlands in het hoger onderwijs te bewaken. Zo stelde een groep van vijftien bestuurders van Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs in dagblad *De Tijd* van 21 mei 2019 dat de taalvaardigheid van instromende hogeschoolstudenten daalt. “Het is tijd om in te grijpen”, aldus de auteurs (Buysse et al., 2019).

In het licht van de hierboven beschreven situatie rond de taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten wil de Taalunie met dit nieuwe rapport de lijn verder uitbouwen die in de hierboven genoemde eerdere rapporten over taalvaardigheid en taalcompetentie is ingezet. Doel van dit rapport is om op basis van recente onderzoeksliteratuur (met het accent op literatuur van na 2014, het jaar waarin het rapport van Herelixka en Verhulst verscheen) en gesprekken met deskundigen uit het werkveld te inventariseren wat er bekend is over de taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs. Taalcompetentie in het Engels en andere talen blijft in dit rapport dus buiten beschouwing. Centraal staan de volgende vragen:

1. Wat wordt in de literatuur en door de deskundigen uit het werkveld verstaan onder taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs?
2. Wat wordt aan taalcompetentie in het Nederlands verondersteld bij instroom in het hoger onderwijs?
3. Wat is er bekend over de feitelijke taalcompetentie in het Nederlands bij instroom in het hoger onderwijs?
4. Wat is de nagestreefde taalcompetentie in het Nederlands bij uitstroom uit het hoger onderwijs?

5. Welke vormen van taalbeleid bestaan er momenteel met betrekking tot de taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs?

### 1.2 Werkwijze

Voor dit rapport hebben we eerst literatuuronderzoek uitgevoerd, waarbij we hebben gezocht naar recente publicaties die betrekking hebben op taalcompetentie, taalvaardigheid en taalbeleid in het hoger onderwijs in het algemeen. Daarnaast werden gesprekken met vijf deskundigen gevoerd. Bij de selectie hebben we erop gelet dat er zowel Vlaamse als Nederlandse deskundigen werden bevraagd, en zowel deskundigen met ervaring binnen hogescholen (professioneel hoger onderwijs) als deskundigen die verbonden zijn aan universiteiten (academisch hoger onderwijs). Voor het professionele onderwijs hebben we gesproken met Joke Vrijders (stafmedewerker taalbeleid aan de Arteveldehogeschool Gent) en dr. Cindy Kuiper (onderzoeker en docent taalvaardigheid aan de Hogeschool Saxion). Voor het academische hoger onderwijs werden gesprekken gevoerd met prof. dr. Kees de Glopper (hoogleraar Taalbeheersing aan de Rijksuniversiteit Groningen), prof. dr. Kris Van den Branden (hoogleraar Taalkunde en lerarenopleider aan de Katholieke Universiteit Leuven) en Annemarie Leuridan (talenbeleidsmedewerker aan de Universiteit Gent).<sup>1</sup> Meer informatie over de geraadpleegde deskundigen is te vinden in Appendix 1.

In de gesprekken werd onder andere gevraagd naar hun ideeën over de inhoud van het concept taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs in een professionele en academische context in Vlaanderen en Nederland. Ook werd gevraagd naar de talige uitdagingen waar studenten en docenten mee worden geconfronteerd en naar manieren waarop de taalcompetentie in het Nederlands bevorderd kan worden. De gesprekken hadden de vorm van semigestructureerde interviews. Ze waren in grote lijnen gebaseerd op de vragenlijst die te vinden is in Appendix 2. Alle gesprekken werden online gevoerd en werden opgenomen ter bestudering. Het tijdsbeslag van elk gesprek bedroeg gemiddeld een uur.

### 1.3 Opbouw

In hoofdstuk 2 van dit rapport komt de eerste vraag aan de orde die we formuleerden aan het slot van paragraaf 1.1. We gaan daar in op de inhoud van het concept 'taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs', onder andere door dat concept te vergelijken met verwante begrippen uit de literatuur en met het begrip 'uitdrukkingsvaardigheid' zoals dat gehanteerd wordt op het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. In hoofdstuk 3 bespreken de tweede en de derde en de vierde vraag. Eerst gaat het in hoofdstuk 3 over de veronderstelde taalcompetentie in het Nederlands bij instroom in de verschillende types van hoger onderwijs. Daarna geven we een beeld van de feitelijke taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten in Nederland en Vlaanderen. Dat doen we door recente publicaties over de talige vaardigheden van deze studenten in het Nederlands te bespreken. We gaan in op

<sup>1</sup> In verwijzingen naar gesprekken met de geraadpleegde deskundigen wordt in dit rapport behalve hun achternaam ook steeds hun voornaam gebruikt, om aldus het onderscheid zichtbaar te maken met hun publicaties.

de problemen die worden geconstateerd en de oorzaken die daarvoor worden genoemd. Ten slotte bespreken we de nagestreefde taalcompetentie in het Nederlands bij de uitstroom uit het hoger onderwijs. Hoofdstuk 4 gaat over de vijfde vraag. Daar bespreken we welke vormen van taalbeleid er aan Nederlandse en Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs op dit moment bestaan en gaan we in op initiatieven die er inmiddels zijn ondernomen om de taalcompetentie in het Nederlands van studenten te bevorderen. In hoofdstuk 5 volgen conclusies en aanbevelingen.



## 2 Taalcompetentie in het Nederlands

In het wetsvoorstel 'Taal en toegankelijkheid' zoals dat door de Tweede Kamer is overgenomen (*Geconsolideerde versie Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*, 2020) komt het begrip 'taalcompetentie in het Nederlands' niet voor. Wel wordt in de nieuwe tekst van de artikelen 1 (lid 3), 5 (lid 7 en lid 12) gesproken over 'uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands'.

### 2.1 Uitdrukkingsvaardigheid

In de AMvB die bij het wetsvoorstel aansluit (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021) wordt verduidelijkt wat de minister bij uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands voor ogen staat:

Onder uitdrukkingsvaardigheid verstaat de regering in de context van het hoger onderwijs: het vaardig zijn om tijdens de opleiding kennis en inzichten (al dan niet vakspecifiek) zowel mondeling als schriftelijk tot uitdrukking te brengen. Algemene taalvaardigheid in het Nederlands vormt de basis voor uitdrukkingsvaardigheid in die taal. (p. 8)

Volgens deze omschrijving lijkt het uitsluitend, of in elk geval primair, om productieve vaardigheden te gaan: al dan niet vakspecifieke kennis en inzichten mondeling en schriftelijk tot uitdrukking kunnen brengen. De basis voor de bedoelde uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands wordt gevormd door 'algemene taalvaardigheid', aldus deze omschrijving. Daarover wordt ook in de AMvB (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021) het volgende gesteld:

Onder algemene taalvaardigheid verstaat de regering: het vaardig zijn in de receptie en de productie van zowel mondelinge als schriftelijke taaluitingen. Met deze opvatting van algemene taalvaardigheid wordt aangesloten bij het wettelijk vastgelegde *Referentiekader doorlopende leerlijn taal en rekenen* dat geldt van het basisonderwijs tot het hoger onderwijs. (p. 8)

In het *Referentiekader taal en rekenen* worden vier niveaus onderscheiden (1F tot en met 4F) waarop de verschillende domeinen van het schoolvak Nederlands - mondelinge taalvaardigheid (onderscheiden in gesprekken, luisteren en spreken), lezen en schrijven - onderwezen en getoetst kunnen worden (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009a; 2009b; Werkgroep Taal, 2008). Die niveaus, voor schrijven inclusief beheersing van de regels van de spelling, interpunctie en grammatica, vormen de basis die leerlingen in de onderscheiden vormen van onderwijs moeten beheersen (in Vlaanderen bestaan er voor elk opleidingstype eindtermen die door de onderwijskoepels vertaald worden in leerplannen).

Voor Nederlandse havoleerlingen (havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs) geldt als eindniveau 3F en voor Nederlandse vwo-leerlingen (vwo = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) geldt als eindniveau 4F. Een havodiploma en een mbo-diploma (mbo = middelbaar beroepsonderwijs) op niveau 4 geven toegang tot een opleiding aan een hogeschool (hoger beroepsonderwijs), terwijl een vwo-diploma ook toegang geeft tot een opleiding aan een universiteit. Dat impliceert dat het veronderstelde beginniveau van algemene taalvaardigheid voor

hbo-studenten doorgaans niveau 3F zal zijn; voor universitaire studenten is het meestal niveau 4F. Omdat een afgeronde propedeuse in het hbo in Nederland ook toegang geeft tot universitair onderwijs, ligt het in de rede dat het niveau voor algemene taalvaardigheid aan het eind van een hbo-propedeuse 4F moet zijn (Werkgroep Vakinhoudelijke aansluiting vo-hbo Nederlands/communicatie, 2016, p. 22). Volgens Van der Neut et al. (2019) geldt dat ook wanneer het gaat om een opleiding voor een *associate degree*. Ze voegen daaraan toe dat hbo-studenten er in de praktijk mogelijk langer over doen om de 4F-competenties te beheersen (p. 8). In de praktijk hanteren veel hbo-opleidingen 4F als eindniveau van de totale opleiding, aldus de Werkgroep Vakinhoudelijke aansluiting vo-hbo Nederlands/communicatie (2016, p. 22).

Volgens de AMvB moeten Nederlandse bekostigde instellingen voor hoger onderwijs de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands van Nederlandstalige studenten bevorderen door ondersteuning te bieden “die ziet op het op peil houden van de algemene taalvaardigheid in het Nederlands”, en door begeleiding te organiseren die erop is gericht “de student in staat te stellen om de kennis, inzicht en vaardigheden die hij bij voltooiing van de opleiding dient te bezitten in Nederlandse communicatie tot uitdrukking te kunnen brengen” (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, p. 3).

Uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands wordt in de AMvB dus tweeledig opgevat. Enerzijds gaat het om een algemene taalvaardigheid in het Nederlands. Het bevorderen van de uitdrukkingsvaardigheid betekent meer dan het op peil houden van de algemene taalvaardigheid, aldus de AMvB. Studenten moeten ook “in de gelegenheid [worden] gesteld om de vaardigheid te ontwikkelen om de tijdens de opleiding opgedane kennis en inzichten in hun Nederlandstalige communicatie tot uitdrukking te brengen” (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, pp. 10-11).

Daarmee sluit de minister in belangrijke mate aan bij de reactie van de Projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid in de internetconsultatie die van 16 oktober tot en met 13 november 2020 plaatsvond over de toen nog voorgenomen AMvB. De Projectgroep schreef toen:

Een goede uitdrukkingsvaardigheid in het hoger onderwijs gaat ook verder dan een adequate algemene taalvaardigheid. Studenten [moeten] aan het eind van hun opleiding [beschikken] over een vakspecifieke component van hun uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands. Die component moeten ze gedurende hun opleiding ontwikkelen. Ze moeten niet alleen kennis verzamelen over voor hen nieuwe begrippen en concepten, maar [ze] moeten [...] ook leren om die kennis in hun communicatie tot uitdrukking te brengen. Daarnaast moeten de studenten kunnen reflecteren op hun uitdrukkingsvaardigheid, zien waar verdere groei wenselijk of nodig is, en weten hoe ze die groei kunnen bereiken. Ze moeten leren om uit het communicatieve repertoire dat ze tijdens de opleiding opbouwen bewuste keuzes te maken die passen bij de gegeven communicatieve situatie. (Projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid, 2020, pp. 6-7; voor de reactie van het ministerie op deze notitie, zie Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, pp. 25-27)

Zover kon worden nagegaan, komt de term ‘uitdrukkingsvaardigheid’ die wordt gebruikt in het wetsvoorstel ‘Taal en toegankelijkheid’ en in de reactie op de bijbehorende concept-AMvB ook door de Projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid, niet voor in de onderzoeksliteratuur, noch in

Nederland, noch in Vlaanderen. Wel worden er andere begrippen gehanteerd, met een gelijksoortige maar vaak toch nog net andere betekenis. Die bespreken we hieronder.

## 2.2 Verwante begrippen

Hieronder bespreken we begrippen die verwant zijn met taalcompetentie en uitdrukkingsvaardigheid, en brengen we gelijkenissen en verschillen met de in de wet en de AMvB gebruikte terminologie in beeld.

Een eerste verwant begrip is 'taalvaardigheid'. Verwijzend naar Bogaert en Van den Branden (2011, p. 28) vatten Herelixka en Verhulst (2014) in hun overzichtsrapport taalvaardigheid breed op, als:

de vaardigheid om betekenisvolle, functionele boodschappen te begrijpen en op adequate wijze te produceren binnen relevante communicatieve situaties. (p. 5)

Bogaert en Van den Branden (2011) zelf gebruiken overigens ook de term 'taalcompetentie'. Daaronder verstaan ze:

de bekwaamheid om taalvaardigheid, taalkennis en taalattitudes zo in te zetten dat ze leiden tot effectief en efficiënt gedrag in de communicatieve situaties die deel uitmaken van iemands leven en waarin die persoon moet functioneren. (pp. 27-28)

De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren spreekt in het adviesrapport *Vaart met taalvaardigheid* (2015) eveneens over 'taalvaardigheid'. Dat begrip wordt breed opgevat, en wel als volgt:

Ze bestrijkt beheersing van spelling en grammatica (de technische aspecten van taalvaardigheid), het vermogen om bronnen te overzien, grote hoeveelheden informatie kritisch en doelgericht te beoordelen, verbanden te leggen, structuur aan te brengen, inhoud te verwoorden, conclusies te trekken en betogen en presentaties houden. (pp. 7-8)

In het rapport wordt taalvaardigheid in direct verband gebracht met denkvaardigheid. Ook beschouwt de Raad taalvaardigheid als onmisbaar voor de zogenaamde 21e-eeuwse competenties die studenten nodig hebben om deel te kunnen nemen aan de huidige geglobaliseerde kennismaatschappij (pp. 7-8). Een brede en diepgaande taalvaardigheid wordt vaak 'academische geletterdheid' genoemd, aldus de Raad. "Maar het is een misverstand dat deze alleen voor academici zou gelden. Ook van afgestudeerden aan hogescholen verwachten werkgevers een hoog niveau van academische taalvaardigheid" (p. 8).

In het gesprek met Kees de Glopper van de Rijksuniversiteit Groningen gaf hij te kennen het concept 'academische taalvaardigheid' in de context van het hoger onderwijs te verkiezen boven het algemenere begrip 'taalvaardigheid'. Verder wees hij erop dat ook studievoordigheden deel uit kunnen maken van een brede invulling van academische taalvaardigheid. Bij studievoordigheden kan dan gedacht worden aan het maken van aantekeningen en het werken met academische bronnen. Academisch taalvaardige studenten moeten volgens Kees de Glopper in staat zijn om

ook deze studievaardigheden succesvol in te zetten. In de Nederlandstalige literatuur is overigens maar weinig onderzoek naar academische geletterdheid te vinden, zo constateren De Gloppe et al. (2015, pp. 118-119). In de Engelstalige literatuur is naast het equivalent van academische taalvaardigheid (*academic language proficiency*) ook het equivalent van 'academische geletterdheid' (*academic literacy*) in omloop. Vastomlijnde definities voor deze begrippen ontbreken veelal (zie bijvoorbeeld Cummins, 1979, p. 198).

In het gesprek met Joke Vrijders vertelde zij dat ze in haar werk als medewerker van het talenbeleid aan de Arteveldehogeschool Gent de term 'geletterdheid' breed invult. Haar keuze valt op de term 'academisch Nederlands' om over taal te spreken die in het hoger onderwijs gebruikt wordt. Wat maakt een variant van het Nederlands 'academisch'? Hyland (2009) laat zien dat het academische genre geen eenduidige definitie kent maar een groot assortiment aan tekstsoorten in zich bergt (p. 27).

Hounsell (1988) stelt dat de academische wereld een eigen manier van spreken en schrijven hanteert, de '*academic discourse*', met een unieke set aan regels die impliciet blijven en die voor buitenstaanders lastig te vatten zijn (p. 165). Van Kalsbeek en Kuiken (2014) presenteren een stand van zaken en een blik op de toekomst van het academisch taalgebruik in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs. Ze constateren dat het gebruik van academische taal niet iets is wat je van de ene op de andere dag leert (p. 223). Daarbij verwijzen ze onder meer naar het onderscheid tussen *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) en *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) dat Cummins (1979, p. 198) hanteert. BICS betreft het taalgebruik in dagelijkse situaties waarin over het algemeen meer concrete taal volstaat, terwijl met CALP de vaardigheid wordt bedoeld waarover leerlingen in schoolse situaties moeten beschikken waarin meer abstracte taal wordt gebruikt.

Hulstijn (2015; 2019) positioneert het begrip 'academische taal' binnen de BLC-HLC theorie. BLC staat daarbij voor *Basic Language Cognition* en HLC voor *Higher (extended) Language Cognition*. BLC verwijst naar de taal die alle *native speakers* met elkaar gemeen hebben; HLC staat voor een taalvariant die kenmerkend is voor een bepaalde situatie en die gekenmerkt wordt door complexe grammaticale structuren en een minder frequent lexicon (Hulstijn, 2015; pp. 21-23). HLC komt dicht in de buurt van wat Cummins *Cognitive Academic Language Proficiency* noemt, aldus Hulstijn (2015, p. 31). Gebruikers van academische taal moeten over een adequaat metacognitief vermogen beschikken (Hulstijn, 2011, p. 239), gemotiveerd zijn om te leren en daar effectieve strategieën voor kunnen gebruiken (Cho & Bridgeman, 2012, p. 424), en in staat zijn om informatie uit verschillende bronnen te destilleren (Cumming, 2013, p. 2).

Een term die in het hoger onderwijs ook gebruikt wordt, is 'communicatieve competentie'; zie bijvoorbeeld de inleiding van het themanummer 'Taal en communicatieve competentie in het hbo' van het *Tijdschrift voor hoger onderwijs* (Terlouw et al., 2019, p. 12). De auteurs verwijzen daarbij naar een definitie van Van der Pool en Vonk (2010). Zij verstaan onder communicatieve competentie:

een samenstelsel van kennis, vaardigheden en houding dat betrekking heeft op de volgende vier aspecten [..]:

- (Tekst)vakmanschap: de gereedschapskist met daarin basismateriaal voor goed gebruik van de mondelinge en schriftelijke taal zoals spelling, grammatica en basisargumentatie. Het gaat daarbij om talig handelen.
- Genrecompetentie: de conventies van diverse genres beheersen (een rapport, een beoordelingsgesprek, een uitnodigende mail, een presentatie).
- Strategische competentie: kunnen afstemmen op de context en daarbij keuzes kunnen maken ten aanzien van vakmanschap en genre. [..]
- Feedback geven en ontvangen. (pp. 30-31)

Ook in de context van het taalbeleid van het universitaire hoger onderwijs (zie daarover hoofdstuk 4) wordt soms gesproken over communicatieve competentie. Annemarie Leuridan, die betrokken is bij het taalbeleid van de Universiteit Gent, merkte in het gesprek op dat deze term geprefereerd wordt binnen de universiteit waar ze werkzaam is, omdat in de term ‘taalvaardigheid’ het woorddeel ‘taal’ te veel doet denken aan de manier waarop in het secundaire onderwijs taalvaardigheid soms wordt ingevuld, met een focus op spelling en grammatica. Cindy Kuiper vertelde in het gesprek dat bij de Hogeschool Saxion ook de term ‘communicatieve competentie’ wordt gebruikt wanneer over taalbeleid wordt gesproken. Volgens haar is de term ‘communicatieve competentie’ niet voorbehouden aan het professionele hoger onderwijs. In alle vormen van hoger onderwijs is er volgens Cindy Kuiper een link met het werkveld, of het nu om academische opleidingen gaat of om professionele opleidingen. Het talige aspect aan communicatieve competentie is volgens Cindy Kuiper een middel om het doel (succesvolle communicatie) te bereiken. Samengevat: de term communicatieve competentie wordt meestal breder ingevuld dan de hierboven genoemde termen ‘(academische) taalvaardigheid’ en ‘(academische) geletterdheid’.

### 2.3 Omschrijving

Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat er in de literatuur voor het begrip ‘taalcompetentie in het Nederlands’ uiteenlopende termen gebruikt worden (behalve taalcompetentie zelf ook uitdrukingsvaardigheid, taalvaardigheid, academische taalvaardigheid, academische geletterdheid en communicatieve competentie), die voor een deel overeenkomen maar toch niet helemaal hetzelfde betekenen. Om verwarring te voorkomen, hanteren wij verder waar mogelijk steeds de term ‘taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs’. Daaronder verstaan we in dit rapport:

de kennis, de vaardigheden en de attitudes die voor Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs een voorwaarde vormen om tijdens en na hun opleiding de Nederlandse taal adequaat en doelgericht te gebruiken en daarbij te putten uit een breed talig repertoire met zowel een algemene als een vakspecifieke component.

#### *Taalcompetentie*

Allereerst is het belangrijk dat de term ‘taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs’ (enkelvoud) niet verward wordt met het begrip ‘taalcompetenties’ (meervoud). Iemand die ‘taalcompetent’ is, is volgens het Taalunierapport *Iedereen taalcompetent* van Vanhooren et al. (2017) in staat om “in authentieke situaties doelgericht [om te gaan] met (functionele) taal en

daarvoor de nodige kennis, vaardigheden en attitudes [te] ontwikkelen” (p. 13).

In het Taalunier rapport *De taalcompetente leraar* van Vanhooren en Wulftange (2020) wordt de term ‘taalcompetenties’ (meervoud) gebruikt. Daarmee doelen de auteurs op de competenties op het vlak van taal die een leerkracht nodig heeft om “kwaliteitsvol didactisch, pedagogisch en professioneel te handelen” (p. 26). Het gaat daarbij dus niet om competenties die leerlingen of studenten moeten beheersen, maar om wat leraren of docenten in taal moeten kunnen doen. Voorbeelden van taalcompetenties zijn dan: “De leraar gaat adequaat in interactie met leerlingen, collega’s en ouders” (p. 15) en “De leraar biedt taalsteun” (p. 21). Om verwarring met de hier bedoelde taalcompetenties van leerkrachten te voorkomen, vermijden we die term in de volgende hoofdstukken, en spreken we over ‘talige vaardigheden’ of ‘vaardigheden’ wanneer we verwijzen naar de luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheden die deel uitmaken van de taalcompetentie (enkelvoud) van studenten in het hoger onderwijs.

### *Kennis, vaardigheden en attitudes*

Met het aspect ‘kennis’ in de omschrijving van taalcompetentie doelen we, in navolging van op Vanhooren et al. (2017, p. 13) op wat de student bewust en onbewust weet over allerlei aspecten van de taal, het taalgebruik en het taalsysteem. Daarbij gaat het om kennis van de taal waarin wordt gecommuniceerd (taal- en spellingregels en stijl- en structuurconventies), maar ook om kennis van processen en strategieën die passen bij de productie en de receptie van teksten in een brede zin van het woord (Graham et al., 2016, pp. 31-32). Ook in het referentiekader van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009b) wordt gewezen op het belang van kennis van de taal. Een van de vier domeinen van taal die in het referentiekader worden onderscheiden, is ‘*Begrippenlijst en taalverzorging*’. In de begrippenlijst staan concepten die nodig zijn om over taalvaardigheid van gedachten te wisselen. Bij taalverzorging gaat het om “zaken die in dienst staan van een verzorgde schriftelijke taalproductie.” (p. 6). De studenten moeten ‘bewust taalvaardig worden’: hun taalvaardigheid moet steunen op kennis van en inzicht in taal en taalgebruik (Jansen, 2016, p. 140; Neijt et al., 2015, p. 198-199; Van Rijt, 2016, p. 10).

Bij ‘vaardigheden’ gaat het om de talige vaardigheden die ook in het schoolvak Nederlands in het secundaire onderwijs aan bod komen: leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, spreekvaardigheid, luistervaardigheid en gespreksvaardigheid. Deze vaardigheden vormen ook de eerste drie domeinen en bijbehorende subdomeinen van taal in het referentiekader van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009b, pp. 6-16). Vanhooren et al. (2017) concretiseren in hun bespreking van het concept taalcompetentie de vaardigheden die daar deel van uitmaken, bijvoorbeeld: “het kunnen uitvoeren van talige handelingen, bijvoorbeeld een brief kunnen schrijven (schrijfvaardigheid), of een tekst begrijpend kunnen lezen (leesvaardigheid) (p. 13).

Met ‘attitudes’ verwijzen we, zoals ook Vanhooren et al. (2017) dat doen, naar de houding van de taalgebruiker ten aanzien van het Nederlands en ten aanzien van de eigen taalcompetentie. In de woorden van Vanhooren et al.: “Attitude gaat dus bijvoorbeeld om vertrouwen hebben in de eigen taalcompetentie, om spreekdurf tonen, om de wil hebben om de eigen taalcompetentie blijvend te ontwikkelen, om plezier hebben in taal, enz.” (p. 13). Tot een adequate taalcompetentie behoort ook een reflectieve houding, aldus de Projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid (2020, pp. 6-7). Zo’n houding is nodig om blijvend te kunnen functioneren in en participeren in onze talige samenleving

(Vanhooren et al., 2017, p. 15). In de omschrijvingen van uitdrukkingsvaardigheid en algemene taalvaardigheid die de Nederlandse overheid hanteert, worden attitude of houding niet genoemd. Ook in de literatuur waarnaar in paragraaf 2.2 is verwezen, komen deze begrippen meestal niet voor. In de gesprekken met deskundigen werd het belang van attitude tegenover taal echter meermaals onderstreept (zie ook de publicatie van de *Vlaamse Interuniversitaire Raad* over talige startcompetenties voor het universitair onderwijs; VLIR Ad Hoc werkgroep Academisch Nederlands, 2016, p. 2). Cindy Kuiper stelde dat een open houding cruciaal is om aan taalcompetentie te werken. Kees de Glopper bracht naar voren dat van studenten verwacht mag worden dat zij een reflectieve houding hebben tegenover taal en daarmee in staat zijn om hun eigen teksten kritisch te beoordelen.

### *Nederlandstalige studenten*

Volgens het door de Tweede Kamer overgenomen wetsvoorstel 'Taal en toegankelijkheid' gelden de regels die worden gesteld over de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands voor 'Nederlandstalige studenten' (*Geconsolideerde versie Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*, 2020, Art. 1.3, Lid 6). Met Nederlandstalige studenten doelt de regering dan op "studenten met een Nederlandse vooropleiding in het voortgezet onderwijs en studenten die zich, bijvoorbeeld bij inschrijving bij de opleiding, kenbaar maken als Nederlandstalig. Bij deze laatste groep kan ook gedacht worden aan studenten uit Vlaanderen, Caribisch Nederland en Suriname die de Nederlandse taal beheersen" (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, p. 8). Hier hanteren we als omschrijving van Nederlandstalige studenten: studenten in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen, inclusief studenten uit Suriname of het Caribisch deel van Nederland, die een Nederlandstalige opleiding in het secundaire onderwijs hebben gevolgd.

Blijkens de AMvB worden opleidingen in Nederland waar het Nederlands niet de voertaal is, ook verplicht om een bijdrage te leveren aan de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands van hun Nederlandstalige studenten. Gesteld wordt dat de maatregelen in het bijzonder bedoeld zijn om deze groep studenten te ondersteunen:

De voorschriften in dit wijzigingsbesluit zijn gericht op het onderwijs voor Nederlandstalige studenten, in het bijzonder de Nederlandstalige studenten die bij een anderstalige opleiding zijn ingeschreven. Beoogd is dat er in voorkomende gevallen meer nadruk en aandacht voor de ontwikkeling van hun uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands zal zijn. Vanwege de genoemde inspanningsplicht die een onderwijsinstelling heeft, mogen deze studenten erop rekenen dat de instelling hen voldoende ondersteuning aanbiedt, bijvoorbeeld in de vorm van Nederlandstalige schrijf- of presentatiecursussen, taaltoetsen, talentcentra, of individuele begeleiding. (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, p. 10)

Wij hebben geen publicaties aangetroffen over het bevorderen van de taalcompetentie in het Nederlands in opleidingen waar het Nederlands niet de voertaal is, of breder: over het bevorderen van de taalcompetentie in de moedertaal van studenten in opleidingen waar die moedertaal niet de voertaal is. Wel is er enig onderzoek in met name Scandinavië naar *parallel language use*. Zo onderzochten Busby en Dahl (2021) de leesvaardigheid van studenten die worden opgeleid in een

meertalige context (Noors en Engels) en ze vergeleken die met de prestaties van studenten in een eentalige (Engelstalige) context. Dichter bij huis deed Vander Beken onderzoek naar de mogelijke obstakels die Nederlandstaligen ondervinden wanneer ze Engelstalige teksten moeten lezen (Vander Beken, 2018, Vander Beken et al., 2018, Vander Beken et al., 2020), maar dat lijkt eerder het omgekeerde van wat beoogd wordt door de minister.

Voor een specifiek antwoord op de vraag hoe in het hoger onderwijs het best de ontwikkeling van de taalcompetentie in het Nederlands kan worden bevorderd van Nederlandstalige studenten als zij een internationale of anderstalige opleiding volgen, ontbreekt het dus aan bronnen. Wel kunnen de publicaties en de uitkomsten van de gesprekken met de deskundigen die we in dit rapport bespreken als een kennisbasis worden beschouwd voor de verdere beleidsvorming over de taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs in het algemeen.

### *Hoger onderwijs*

Met 'hoger onderwijs' verwijzen we in dit rapport naar zowel hogescholen als universiteiten in Nederland en Vlaanderen, tenzij wordt vermeld dat het om één van deze typen hoger onderwijs gaat. In Nederland wordt academisch hoger onderwijs aangeboden aan universiteiten, in de vorm van driejarige bacheloropleidingen en een- of tweejarige masteropleidingen. Hoger beroepsonderwijs wordt verzorgd door hogescholen, in de vorm van tweejarige *associate degree*-opleidingen, vierjarige bacheloropleidingen en een- of tweejarige masteropleidingen (zie Rijksoverheid, z.j.-a). Ook in Vlaanderen zijn het de universiteiten waar academisch gerichte opleidingen kunnen worden gevolgd. Uitzonderingen zijn de academische kunstopleidingen die worden aangeboden in het kader van een School of Arts. Aan Vlaamse hogescholen kunnen twee soorten professioneel gerichte opleidingen worden gevolgd: professionele bachelors (ten minste drie jaar) en graduaatsopleidingen (beroepsgerichte opleidingen tussen het secundaire onderwijs en een professionele bachelor; ten minste anderhalf jaar). De Hogere Zeevaartschool biedt zowel professionele als academische opleidingen aan (zie Onderwijs in Vlaanderen, z.j.-a).

### *Adequaat en doelgericht gebruik van de Nederlandse taal*

Onder meer om schriftelijke en mondelinge informatie goed te kunnen verwerken en om zichzelf mondeling en schriftelijk ook goed te kunnen uitdrukken, is het belangrijk dat studenten in het hoger onderwijs het Nederlands adequaat en doelgericht kunnen gebruiken. Adequaat gebruik van het Nederlands betekent dat studenten niet alleen de taal- en spellingregels kennen en kunnen toepassen, maar zich ook genreconventies, tekststructuren en argumentatievormen eigen hebben gemaakt (zie ook Van der Pool & Vonk, 2010, pp. 30-31). Doelgericht gebruik van het Nederlands houdt in dat studenten hun taal welbewust kunnen inzetten om de doelen die ze hebben, bijvoorbeeld een boodschap overbrengen of een bron interpreteren, te bereiken.

### *Een breed talig repertoire met zowel een algemene als een vakspecifieke component*

Om adequaat en doelgericht te kunnen communiceren met vakgenoten en informatie goed te kunnen verwerven en verwerken, moeten studenten niet alleen beschikken over een goede algemene taalcompetentie, ze moeten ook kennis hebben van de binnen de discipline of het



vakgebied geldende conventies en de daar gebruikelijke vakspecifieke terminologie. Aan het einde van hun opleiding moeten studenten bovendien in staat zijn om goed te communiceren met niet-vakgenoten. Dat impliceert dat ze zich begrijpelijk moeten kunnen uitdrukken. Begrijpelijke taal vergroot de kans dat relevante informatie grote groepen bereikt en draagt bij aan gelijke kansen voor iedereen (*Heerlijk helder*, z.j.; Taalunieversum, 2018). Studenten moeten dus een breed talig repertoire opbouwen met zowel een algemene als een vakspecifieke component en ze moeten ook leren om uit dat talig repertoire weloverwogen keuzes te maken die passen bij de situatie waarin ze communiceren.

### 3 Taalcompetentie bij instroom en uitstroom

In paragraaf 3.1 bespreken we de veronderstelde taalcompetentie in het Nederlands bij studenten die beginnen met een opleiding in het hoger onderwijs in Vlaanderen of Nederland, voor zover daar in de literatuur over gerapporteerd wordt. In paragraaf 3.2 brengen we de feitelijke taalcompetentie in beeld. In paragraaf 3.3 gaan we in op de nagestreefde taalcompetentie bij uitstroom uit het hoger onderwijs.

#### 3.1 Veronderstelde taalcompetentie bij instroom

In het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen wordt er veelal impliciet van uitgegaan dat de talige startcompetentie geen probleem vormt als de eindtermen behaald zijn die gelden voor het Nederlandstalige secundaire onderwijs (Deygers et al., 2017, p. 43; Van Eerd, 2009, p. 37; Gilin et al., 2021, pp. 99-100). Noch in Vlaanderen, noch in Nederland bestaan er verplichte taaltoetsen voor Nederlandstalige instromende studenten waarmee wordt nagegaan of die studenten over het juiste niveau van taalcompetentie beschikken om deel te kunnen nemen aan het hoger onderwijs. In Nederland worden instromende studenten met een Nederlandstalige vooropleiding automatisch toegelaten tot het hoger onderwijs als ze een vwo-diploma (voor alle vormen van hoger onderwijs) of een havodiploma of mbo-diploma op niveau 4 (voor het professionele hoger onderwijs) behaald hebben (Rijksoverheid, z.j.-b). In Vlaanderen bestaan er geen gecentraliseerde eindexamens. Daar moeten inspecties erop toezien dat de eindtermen van het Vlaamse secundaire onderwijs behaald worden. Net als in Nederland kan elke student die is afgestudeerd aan een Nederlandstalige secundaire school of het equivalent daarvan worden toegelaten tot een vorm van hoger onderwijs (Onderwijs in Vlaanderen, z.j.-b).

Anderstalige studenten die willen instromen in het Nederlandstalige hoger onderwijs zijn daarentegen bijna altijd wel aan bepaalde toelatingseisen gebonden. Die eisen kunnen inzicht verschaffen in de vraag welk niveau van taalcompetentie bij instroom in het hoger onderwijs verondersteld wordt, zowel voor anderstalige als voor Nederlandstalige studenten. Voor anderstalige studenten geldt als de norm bij instroom in het hoger onderwijs meestal het B2-niveau zoals beschreven in het *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). In het CEFR (Nederlands: *Europees Referentiekader voor Talen*: ERK) worden zes niveaus onderscheiden voor de beheersing van een vreemde taal die wordt gesproken in een van de andere lidstaten van de Raad van Europa: A1 (het laagste niveau), A2, B1, B2, C1 en C2 (het hoogste niveau). Een anderstalige student die het Nederlands op B2-niveau beheerst, kan in principe de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, vloeiend gesprekken voeren met moedertaalsprekers en duidelijke, gedetailleerde teksten schrijven over een breed scala van onderwerpen (Council of Europe, 2020). Ook in de meeste andere Europese landen wordt de beheersing van een andere taal dan de moedertaal op B2-niveau vereist bij instroom in het hoger onderwijs, al wordt in de literatuur betwist of B2 wel altijd het meest geschikte niveau is voor deelname aan het hoger onderwijs (zie bijvoorbeeld Deygers, Van Gorp, & DeMeester, 2018, pp. 55-56). Bij sommige opleidingen in het Nederlandse taalgebied wordt daarom minstens een C1-niveau van de instromende studenten vereist, terwijl andere opleidingen - vaak in het hoger kunstonderwijs - soms een B1-niveau voorschrijven (voor een meer gedetailleerde uitwerking, zie het overzichtsrapport van Thieme & Vander Beken, 2020).

Om aan te tonen dat zij het B2-niveau (of een hoger niveau) beheersen, moeten anderstalige studenten taaltoetsen afleggen. De meest gebruikte en gecertificeerde taaltoetsen in het Nederlandstalige gebied zijn de *Interuniversitaire taaltest Nederlands voor anderstaligen* (ITNA), het *Examen Educatief Startbekwaam* (CNaVT Examen STRT), en het *Staatsexamen II*.

De ITNA is in Vlaanderen een van de officieel erkende taaltoetsen met een *ALTE (Association of Language Testers in Europe) Quality Mark*. De toets, ontwikkeld door de universiteiten van Leuven, Gent, Brussel en Antwerpen, bestaat uit een computertest, en voor wie daarvoor slaagt nog een mondelinge proef (voor meer informatie, zie *ITNA: Interuniversitaire taaltest Nederlands voor anderstaligen*, 2021). In een onderzoek waarin ruim tweehonderd Nederlandstalige eerstejaarsstudenten criminologie van de KU Leuven de computertest van de ITNA aflegden, bleek dat 2,5% van die studenten een onvoldoende scoorde. Als zij anderstalige studenten geweest waren, dan waren zij dus niet toegelaten tot het hoger onderwijs (Heeren, Deygers, Speelman, & De Wachter, 2021, p. 3; p. 9). Een kleinschaliger onderzoek onder laatstejaarsscholieren in Vlaanderen liet zien dat 15% van de Nederlandstalige deelnemers geen voldoende haalde voor de ITNA computertest (Gilin et al., 2021, p. 107).

Het examen STRT kan worden afgelegd in de context van het *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* (2020). Het *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* (CNaVT) wordt wereldwijd erkend als instrument voor het vaststellen van het niveau van het Nederlands bij anderstaligen (CNaVT, 2020). In Nederland wordt daarnaast ook een diploma voor het *Staatsexamen NT2, Programma II* erkend als toegangsbewijs voor het hoger onderwijs (College voor Toetsen en Examens, 2021). Al die toetsen voor anderstalige studenten zijn zogenaamde *high stakes tests*. In dit geval moet de toets worden gehaald om toegelaten te worden tot het hoger onderwijs.

Terwijl anderstalige studenten die willen instromen in het Nederlandse of Vlaamse hoger onderwijs dus een taaltoets Nederlands moeten afleggen, bestaan er geen vergelijkbare verplichte taaltoetsen voor Nederlandstalige studenten. Ten grondslag daaraan ligt de aanname dat Nederlandstalige studenten het noodzakelijk geachte niveau van taalcompetentie in het Nederlands al bezitten wanneer zij instromen in het hoger onderwijs.

Empirisch onderzoek naar de feitelijke taalcompetentie in het Nederlands van beginnende Nederlandstalige studenten in Vlaanderen suggereert echter dat ook een deel van die studenten worstelt met de taaleisen die worden gesteld wanneer ze deelnemen aan het hoger onderwijs (Deygers et al., 2017, p. 43). Daarom zetten verschillende hogescholen en universiteiten in Vlaanderen en ook in Nederland in op detectie en ondersteuning van studenten die niet beschikken over het vereiste niveau van taalcompetentie in het Nederlands. In paragraaf 3.2 gaan we in op de feitelijke taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten die instromen in het hoger onderwijs. Daaraan voorafgaand gaan we hieronder in op de diverse aspecten van de taalcompetentie in het Nederlands waarover studenten in het hoger onderwijs bij instroom in ieder geval zouden moeten beschikken.

In 2009 publiceerde de Nederlandse Stichting Expertisecentrum Leerplantontwikkeling (SLO) het rapport *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs* (Bonset & De Vries, 2009), als resultaat van een veldaanvraag bij het toenmalige Sectiebestuur Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en het Nederlands/Vlaamse Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. De opdracht

was om de bij beginnende studenten noodzakelijk geachte aspecten van de taalcompetentie in het Nederlands (in het rapport aangeduid als 'talige startcompetenties') te beschrijven voor de domeinen lezen, schrijven, spreken, luisteren, gesprekken voeren en taalverzorging.

De talige startcompetenties moesten worden gerelateerd aan het ERK, en behalve de eigen (gewenste) taalvaardigheid van de student moesten ze ook omvatten: de taal(leer)strategieën die de student moet beheersen, het gewenste taalleervermogen van de student, in combinatie met attitude/studiehouding, en de gewenste (studie)vaardigheden, in combinatie met de training van complexe taaltaken. De niveaus die beschreven moesten worden, waren B2 (start hoger beroepsonderwijs) en C1 (start wetenschappelijk onderwijs) (Bonset & De Vries, 2009, p. 9). Dat de startcompetenties voor alle beginnende studenten aan het ERK moesten worden gekoppeld, is opvallend te noemen. Het ERK is immers expliciet ontwikkeld voor niet-moedertaalsprekers (zie hierboven en ook VLIR Ad Hoc werkgroep Academisch Nederlands, 2016, p. 1), en dus niet voor het gebruik bij studenten die een opleiding volgen die in hun eigen taal gegeven wordt. Desondanks wordt in het rapport bij elk domein vermeld wat elke student op respectievelijk B2-niveau en C1-niveau zou moeten kunnen. Voor een volledig overzicht van de startcompetenties in dit document, zie Bonset en De Vries (2009, pp. 11-37). Voor zover ons bekend, worden de startcompetenties uit Bonset en De Vries (2009) in Nederlandse en Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs in de praktijk niet gehanteerd als referentiepunt.

In 2016 publiceerde de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) als reactie op het rapport van Bonset en De Vries (2009) een eigen instellingsoverschrijdend document (VLIR Ad Hoc werkgroep Academisch Nederlands, 2016). De VLIR constateert dat het ERK waarmee Bonset en De Vries werkten weliswaar een nuttig referentiewerk is, maar dat het is bedoeld voor anderstalige studenten. Ook is het ERK niet voldoende uitgewerkt voor wat betreft receptieve vaardigheden om een robuuste basis te kunnen vormen voor academische startcompetenties, aldus de VLIR. Verwijzend naar onderzoek van Deygers, Van den Branden, en Van Gorp (2018, p. 467) stelt de VLIR dat de taalcompetentie die vereist wordt van een beginnende student in hoge mate receptief van aard is. "Een eerstejaarsstudent moet dus in staat zijn grote hoeveelheden informatie te verwerken, maar naarmate het academisch traject vordert, zullen andere, meer productieve, vaardigheden aan belang winnen" (p. 1). Opgemerkt moet worden dat, anders dan het rapport van Bonset en De Vries (2009), het VLIR-document alleen gericht is op universitaire studenten en niet ook op studenten in het hoger beroepsonderwijs. Onder verwijzing naar onder meer Hulstijn (2011) en Cumming (2013) wordt gesteld dat typisch academisch taalgebruik een sterke abstracte component heeft, de inzet vraagt van cognitieve vaardigheden en logica, en vereist dat men verschillende soorten bronnen kan combineren. Als typische vormelijke kenmerken gelden daarbij een "gespecialiseerde woordenschat en complexe grammaticale structuren zoals onderschikking en voorwaardelijke constructies" (VLIR Ad Hoc werkgroep Academisch Nederlands, 2016, p. 1).

In het VLIR-document komen drie domeinen aan bod: attitude, taalcognitie en lexicon. Bij attitude gaat het om de bereidheid om academische taal te verwerven, maar ook om flexibiliteit, kritische zin en reflectie, en durf en assertiviteit. Taalcognitie wordt in navolging van Hulstijn (2011, p. 242) gebruikt als overkoepelende term voor de vaardigheid om metakennis van taal in te zetten tijdens het schrijven, spreken, lezen en luisteren. Daarbij worden de volgende categorieën onderscheiden: structureren van geschreven of gesproken tekst, interactie met bronnen, logisch argumenteren, omgang met abstracte taal, en precisie in woordkeuze en stijl. Lexicon heeft

betrekking op academische woorden die gebruikelijk zijn in universitaire opleidingen, kernbegrippen in een bepaalde opleiding en jargon dat specifiek gebonden is aan een bepaald vak (over het belang van een academische woordenschat, zie ook Welie et al., 2021, p. 30). Voor een volledig overzicht van de eigenschappen die kunnen helpen bij het verwerven van een gedegen academische taalvaardigheid, zie VLIR Ad Hoc werkgroep Academisch Nederlands (2016, pp. 2-3). Het is niet duidelijk of dit VLIR-document door instellingen voor hoger onderwijs ook daadwerkelijk gebruikt wordt.

De deskundigen die wij geraadpleegd hebben voor dit rapport, gaven uiteenlopende antwoorden op onze vraag naar de competenties waarover instromende studenten zouden moeten beschikken. Wellicht speelt daarbij een rol dat zij als docent of medewerker verbonden zijn aan heel verschillende types opleidingen. Kees de Glopper wees op het belang van genrekennis. Instromende studenten moeten volgens hem in staat zijn om informatief, uiteenzettend en argumenterend te schrijven. Bovendien moeten instromende studenten volgens Kees de Glopper enige kennis hebben van stijl en retoriek, om zo hun teksten aan te kunnen passen aan de situatie waarin ze worden geschreven. Cindy Kuiper benadrukte eveneens het belang van situatiegericht schrijven. Ze stelde dat instromende studenten in het hbo gewend zijn om teksten voor zichzelf te schrijven, maar dat zij nog niet veel rekening houden met de context en doelgroep waar zij voor schrijven. Volgens haar moet er in het eerste jaar van een opleiding niet te veel aandacht uitgaan naar het bijbrengen van spelling- en grammaticaregels. Opleidingen die dat wel doen, geven daarmee volgens haar een verkeerd beeld van de gewenste startcompetentie van studenten. De suggestie dat vooral spelling- en grammaticaregels van belang zijn, komt volgens haar niet overeen met de realiteit.

### 3.2 Feitelijke taalcompetentie in het Nederlands bij instroom

Zoals hierboven al gezegd, lijkt het erop dat een deel van de Nederlandstalige studenten worstelt met de taaleisen waaraan ze in het hoger onderwijs moeten voldoen (Deygers et al., 2017, p. 43; Steenbakkers et al., 2021, p. 27). Maar wat weten we nu precies over de feitelijke taalcompetentie in het Nederlands van studenten? In deze paragraaf bespreken we een aantal studies die deze materie centraal stellen. In paragraaf 3.2.1 gaan we in op problemen die in de literatuur worden vermeld en in paragraaf 3.2.2 op vermoedelijke oorzaken daarvan. Initiatieven in het hoger onderwijs om de situatie te verbeteren, komen aan de orde in hoofdstuk 4.

#### 3.2.1 Problemen

Volgens VLIR Ad Hoc werkgroep Academisch Nederlands (2016, p. 1) moeten studenten aan het begin van hun opleiding vooral een beroep doen op hun receptieve vaardigheden (lezen en luisteren), en komen de productieve vaardigheden (schrijven en spreken) doorgaans pas in de latere jaren aan de orde (zie ook De Wachter et al., 2013; De Wachter & Heeren, 2013; Welie et al., 2021). Joke Vrijders bevestigde dat in het gesprek. Ze wees erop dat studenten eerst receptieve vaardigheden nodig hebben om de inhoud van de lessen te kunnen begrijpen. Volgens Cindy Kuiper hebben talige problemen bij instromende studenten vooral te maken met de omgang met langere teksten: instromende studenten zijn vaak niet gewend om teksten van grotere omvang te lezen. Sommige studenten hebben weinig ervaring opgedaan met lange teksten in het toeleverend onderwijs en hebben vanuit huis weinig taalbagage meegekregen. Joke Vrijders

merkte op dat instromende studenten vaak nog moeite hebben met het onderscheiden van hoofden en bijzaken.

Met lezen op het laagste, beschrijvende niveau blijken studenten weinig problemen te ondervinden (Herelixka & Verhulst, 2014, p. 8; Van Houtven et al., 2010, p. 29). Toch wordt het veronderstelde leesniveau in het hoger onderwijs door studenten niet altijd gehaald (Van Houtven et al., 2010, p. 39; Thieme & Van der Beken, 2020, p. 11). In het onderzoek van Heeren, Deygers, Speelman, en De Wachter (2021) onder eerstejaarsstudenten van de KU Leuven bleek dat een deel van de Nederlandstalige studenten het moeilijk had met het leesvaardigheidsdeel van de computertest voor de toelating van anderstalige studenten: 20,8% haalde daar geen voldoende voor (p. 9). Onderzoek in Vlaanderen laat zien dat studenten die een academische bachelor volgen over het algemeen over een hoger leesvaardigheidsniveau beschikken dan studenten in een professionele bachelor. Lezen blijkt vooral lastig op het hoogste, boventekstuele niveau, waar meerdere bronnen gecombineerd moeten worden (Herelixka & Verhulst, 2014, p. 8; Van Houtven et al., 2010, pp. 39-40).

De tweede receptieve vaardigheid, luistervaardigheid, is op het eerste gezicht weinig problematisch voor studenten in het hoger onderwijs (Berckmoes & Rombouts, 2009, p. 32; Herelixka & Verhulst, 2014, p. 8). Aangetekend moet worden dat er amper onderzoek gedaan is naar de luistervaardigheid van studenten, wat het lastig maakt om eenduidige conclusies te trekken over hun feitelijke luistervaardigheid. Wel is er het *Ear Openers*-project (Bonne & Vrijders, 2015), waarin meer dan duizend Nederlandstalige eerstejaarsstudenten in Vlaanderen werden bevraagd over hun luister- en noteergedrag. De auteurs concluderen dat docenten er goed aan doen om met name eerstejaarsstudenten te coachen als ze hoorcolleges bijwonen en daar aantekeningen moeten maken (p. 12). In het onderzoek van Heeren et al. (2021) onder eerstejaarsstudenten van de KU Leuven haalde 10,9% van de Nederlandstalige studenten geen voldoende voor luistervaardigheid in het computeronderdeel van de toets die beslissend is voor de toelating van anderstalige studenten (p. 9).

Bonset (2010) rapporteert over de reacties van een panel met opleiders uit het wetenschappelijk onderwijs die de vraag kregen voorgelegd naar taalvaardigheidslacunes bij hun studenten (zie ook Van der Leeuw et al., 2017, p. 35). Op het gebied van luistervaardigheid werd regelmatig een inactieve studiehouding bij studenten genoemd. "Ze zitten vaak bij (hoor)colleges zonder pen en papier en maken geen aantekeningen" (Bonset, 2010, p. 18). In hetzelfde onderzoek werden aan Nijmeegse eerstejaars universiteitsstudenten in een schriftelijke enquête vragen gesteld over de aansluiting met het schoolvak Nederlands. Van de verschillende talige vaardigheden schatten zij hun luistervaardigheid het hoogst in: 4,2 op een 5-puntsschaal. Voor leesvaardigheid (3,7) en spreek- en gespreksvaardigheid (3,6) waren de scores enigszins vergelijkbaar; de eigen schrijfvaardigheid (2,7) werd aanmerkelijk lager ingeschat (p. 18).

Het beeld dat de schrijfvaardigheid van een deel van de studenten in het hoger onderwijs tekortschiet, wordt bevestigd in andere publicaties (Thieme & Van der Beken, 2020, p. 9; De Vries & Van der Westen, 2008, p. 2; De Wachter & Heeren, 2011, pp. 10-11). In het gesprek met Kris Van den Branden van de Katholieke Universiteit Leuven stelde ook hij dat de schrijfvaardigheid de meest problematische deelvaardigheid van taalcompetentie van studenten in het hoger onderwijs is. De opleiders die Bonset (2010) raadpleegde, lieten weten dat hun studenten vaak niet beseffen

dat schrijven ook 'herschrijven' betekent. Ze zien het belang niet van de vorm van een tekst in relatie tot de inhoud, springen van de hak op de tak, onderscheiden geen hoofdzaken van bijzaken, plakken alles onder elkaar en weten onvoldoende hoe je moet citeren. Ook spelling, grammatica en formuleren geven grote problemen, aldus Bonset (2010, p. 17).

Samenhangende teksten met een logische opbouw schrijven blijkt ook volgens ander onderzoek voor veel studenten moeilijk te zijn (Herelixka & Verhulst, 2014, p. 6; Van Houtven et al., 2010, p. 38; Kuiken & Van Kalsbeek, 2014, p. 157; De Wachter & Heeren, 2011, p. 13). Volgens de studies die Herelixka en Verhulst raadpleegden, kenmerken teksten die in het hoger onderwijs geschreven zijn zich door een wetenschappelijke stijl, die objectief en beknopt is en waarbij vakraal gehanteerd wordt (p. 6). Van Kalsbeek en Kuiken (2014) sluiten zich daarbij aan, onder verwijzing naar het werk van Angelsaksische corpusonderzoekers als Biber (2006), Hyland (2009) en Turner (2011), die grote bestanden met wetenschappelijke teksten hebben geanalyseerd. "In de eerste plaats blijken wetenschappelijke teksten zich qua structuur, zinsbouw en woordgebruik te onderscheiden van andere tekstsoorten", aldus Van Kalsbeek en Kuiken (2014, p. 224). Van studenten wordt verwacht dat zij het taalgebruik beheersen dat past bij die stijl, inclusief vakterminologie (Herelixka & Verhulst, 2014, pp. 5-6). Volgens onder meer De Wachter en Heeren (2011, p. 15) vormen stijl en register ook een groot struikelblok voor studenten. Van Kalsbeek en Kuiken (2014, p. 227) noemen daarnaast als knelpunten spelling, grammatica, en slordig, informeel taalgebruik.

Van de Gein (2012) onderzocht ruim honderd teksten van havo- en vwo-leerlingen in hun laatste jaar aan een Nederlandse school. Van de Gein concludeert uit haar analyse van de teksten van de eindexamenkandidaten dat de werkwoordspelling niet het grootste talige struikelblok was, hoewel de werkwoordspelling aan het eind van het secundaire onderwijs een grotere foutenbron lijkt te zijn dan aan het eind van de basisschool (p. 29). Woordkeuze, formuleringen, interpunctie en verwijzingen gingen veel vaker fout. "Veel scholieren raken na vijf of zes jaar voortgezet onderwijs nog hopeloos verstrikt in hun woorden of hun gedachten, en niet zelden in hun woorden én hun gedachten." Verrassend vindt Van de Gein de discrepantie tussen het veronderstelde en het feitelijke niveau van schrijfvaardigheid. "Kennelijk moet dat [laatste] niveau een heel eind omhoog", aldus Van de Gein (2012, p. 29).

Hoe de kennis van spelling en grammatica bij Vlaamse en Nederlandse eindexamenleerlingen zich tussen 2008 en 2018 ontwikkelde, valt af te lezen uit onderzoek dat Devos en collega's uitvoerden (Devos & Kygnée, 2021 Devos & De Vilder, 2019). In 2008 en in 2018 lieten zij steeds ongeveer 270 eindexamenleerlingen van het Vlaamse aso (algemeen secundair onderwijs) en 90 eindexamenleerlingen van het Nederlandse vwo dezelfde taalttest afleggen. De test bevatte opgaven die afkomstig waren uit bestaande eindexamens en bestond uit de onderdelen werkwoordvervoeging, spelling van overige woorden, benoeming van woordsoorten en zinsontleding.

Uit de resultaten die Devos en zijn collega's presenteren, blijkt dat de scores over de hele linie daalden. Ook bleek dat de Vlaamse leerlingen zowel in 2008 als in 2018 op alle vier de testonderdelen beter presteerden dan de Nederlandse leerlingen (Devos & De Vilder, 2019, pp. 5-6; p. 8). Opmerkelijk was verder dat de werkwoordvervoeging zowel in 2008 en 2018 minder fouten opleverde dan de andere testonderdelen. Maar probleemloos was de

werkwoordvervoeging beslist niet (gemiddeld correct in 2008 en 2018 respectievelijk 77% en 72%). In de spelling van overige woorden waren de scores nog lager (gemiddeld correct respectievelijk 58% en 56%). Woordsoortbenoeming bleek nog wat moeilijker (gemiddeld correct respectievelijk 51% en 49%). Opvallend zijn vooral de scores bij het onderdeel zinsontleding (gemiddeld correct respectievelijk 52% en 28%). Hier haalden de Vlaamse leerlingen in 2008 en in 2018 respectievelijk 60% en 40%, en de Nederlandse leerlingen respectievelijk 28% en 11%. Devos en De Vilder (2019) signaleren dan ook dat in tien jaar tijd met name de kennis van zinsfuncties “drastisch, in Nederland zelfs dramatisch, [is] gedaald” (pp. 5-8; zie ook Devos & Kygnée, 2021, p. 9; Van Vooren & Devos, 2008, p. 92).

Naar de tweede productieve vaardigheid, spreekvaardigheid, is bij studenten in het hoger onderwijs amper onderzoek verricht. Herelixka en Verhulst (2014, p. 8) vermoeden dat dat komt omdat zulk onderzoek erg arbeidsintensief is. Net als luistervaardigheid geldt spreekvaardigheid niet als een belangrijk talig knelpunt. Maar daarmee is niet vastgesteld dat die vaardigheden geen problemen opleveren, aldus Herelixka en Verhulst (2014, pp. 17-18). In de reacties van opleiders uit het wetenschappelijk onderwijs die Bonset (2010) verzamelde, wordt daar wel enigszins op afgedongen. “[...] de presentaties zijn wel gelikt, maar het ontbreekt vaak aan verdieping qua taal- en vakinhoud”, aldus een van de opleiders in Bonset (2010, p. 18).

Ook over de feitelijke taalcompetentie op het punt van gespreksvaardigheid is weinig literatuur beschikbaar. Bonset (2010) schrijft: “Bij discussies komen de studenten te snel met ‘eigen meningen’: ze luisteren te weinig en leggen te weinig verbanden met wat anderen zeggen. Argumenteren wordt te zeer gezien als het ventileren van een eigen mening, en het onderscheiden van feiten en meningen vormt ook hier voor studenten een probleem” (p. 18). Onduidelijk is of het hier de opinie betreft van slechts één of enkele opleiders, of dat die visie breder gedeeld werd in het panel dat werd geraadpleegd.

### 3.2.2 Oorzaken

Zoals bleek in paragraaf 3.2.1 wordt het niveau van de taalcompetentie in het Nederlands niet bij alle beginnende Nederlandstalige studenten voldoende hoog geacht. Van Kalsbeek en Kuiken stellen dat “het hoger onderwijs er [inmiddels] van doordrongen lijkt dat het nodig is om de taalvaardigheid van de studenten te verbeteren en niet alleen de bal terug te kaatsen naar het voortgezet onderwijs” (Van Kalsbeek & Kuiken, 2014, p. 227). Om een verbetering te realiseren, is het van belang goed zicht te hebben op de oorzaken van de problemen. Diverse studies hebben een aantal oorzaken binnen het hoger onderwijs aan het licht gebracht.

Ten eerste is de instroom van studenten diverser geworden. De diversiteit in de instroom betreft behalve de vooropleiding en de sociaal-economische achtergrond van de studenten ook hun talige achtergrond. Daardoor zijn ook studenten in het hoger onderwijs ingestroomd met een lager niveau van taalvaardigheid in het Nederlands (Herelixka & Verhulst, 2014, p. 9; Thieme & Vander Beken, 2020, p. 44). Dat kan het geval zijn bij onder meer een deel van de twee- of meertalige studenten uit Nederland en Vlaanderen en bij een deel van de studenten uit Suriname en het Caribisch deel van Nederland. Thieme en Vander Beken (2020) wijzen ook op de relevantie van sociaal-economische status: kinderen en jongeren in kansarme(re) gezinnen worden vaak minder



aan teksten blootgesteld en ontwikkelen hun taalvaardigheid soms minder (p. 7; zie ook Cummins, 2017, pp. 71-72).

Als een tweede oorzaak van de problemen rondom de taalcompetentie in het Nederlands van studenten wordt de attitude van studenten genoemd. Taalslordigheden kunnen ontstaan wanneer studenten zich minder reflectief opstellen (Herelixka & Verhulst, 2014, p. 11). Joke Vrijders stelde in het gesprek dat zij zich, net als de docenten aan de Arteveldehogeschool Gent waar zij werkzaam is, soms zorgen maakt om de attitude van studenten. Kramer en Van Kruiningen (2015) analyseerden brieven die eerstejaarsstudenten aan de Letterenfaculteit van de Rijksuniversiteit Groningen moesten schrijven. In de brieven reflecteerden de studenten op het verschil tussen schrijven in het hoger onderwijs en schrijven in het secundaire onderwijs. Voor veel beginnende studenten lijkt schrijven in een universitaire context iets te zijn waar ze van buitenaf tegenaan kijken, en waar ze zich in zekere mate door geïntimideerd voelen, aldus de auteurs (p. 204).

In een rapport van de Taalunie uit 2011 werd erop gewezen dat jongeren de invloed ondergaan van maatschappelijke ontwikkelingen als informalisering. “Voor zover deze veranderingen samenhangen met een teruggang in spelvaardigheid, is er vooral sprake van een attitudeprobleem. Omgangsvormen zijn minder stijf geworden, aan formele uiterlijkheden wordt minder waarde gehecht en minder aandacht voor tekstverzorging lijkt in die trend te passen”, aldus de Taalunie (2011, p. 49). Uit gesprekken met studenten van de KU Leuven bleek dat ze meenden dat ze zeker zonder spellingsfouten kunnen schrijven, maar alleen als ze er specifiek op letten (De Wachter & Heeren, 2011, p. 16). Volgens Berckmoes en Rombouts (2009) is spelling- en grammaticakennis niet voldoende, maar moeten studenten nauwgezet willen werken en de bereidheid bezitten om hun teksten na te lezen en te verbeteren (p. 12). Ook Bonset (2010) wijst op een te onverschillige houding tegenover correct taalgebruik: “Ze checken hun tekst bijvoorbeeld niet met behulp van de spellingcontrole; het besef ontbreekt dat dit het minste is wat een schrijver kan doen om te zorgen dat een tekst verzorgd de deur uit gaat”, aldus Bonset (p. 17).

Alladin en Van der Westen (2009, p. 165), geciteerd in Herelixka en Verhulst (2014, p. 12), wijzen erop dat attitude tegenover taal verband houdt met de positie van taal in de samenleving. Ten gevolge van de digitalisering ontstaan nieuwe vormen van communicatie met nieuwe teksttypes met eigen conventies. Vanhooren et al. (2017) noemen als voorbeeld *WhatsApp*-communicatie, een vorm van schriftelijke communicatie met veel kenmerken van mondelinge communicatie: “het is kort, bestaat uit onvolledige zinnen en is doorspekt met regiolect/dialect, enz.” (Vanhooren et al., 2017, p. 9). “Jongerentaal, sms-taal, chatten en mailen doen nog nauwelijks een beroep op het vermogen om een langere zin zorgvuldig te formuleren en om bewust om te gaan met taal”, aldus Alladin en Van der Westen (2009, p. 165).

Een derde oorzaak die wordt genoemd van de problemen rondom de taalcompetentie in het Nederlands van studenten in het hoger onderwijs betreft de aansluiting met het secundaire onderwijs. In opdracht van SLO en het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voerden Warps et al. (2021) een grootschalig onderzoek uit onder docenten, studieadviseurs, aansluitingscoördinatoren en studieloopbaanbegeleiders uit het middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs. Een van de doelen was knelpunten te identificeren in de aansluiting tussen secundair onderwijs en vervolgonderwijs.

Vaak genoemde verbeterpunten lagen op het vlak van competenties. “In de eerste plaats is dat Taalvaardigheid in het leergebied Nederlands”, zo concluderen de auteurs. “In het hbo en zeker in het wo gaat het in de eerste plaats om schrijven, en komt lezen op de tweede plaats - maar altijd ruim voor spreken of luisteren” (p. 6; p. 8).

Aan de Radboud Universiteit in Nijmegen zette de commissie Taalbeleid in het najaar van 2021 een enquête uit onder docenten van de universiteit. Van de ruim 2000 docenten die benaderd werden, vulde zo'n dertig procent, afkomstig uit alle faculteiten, de vragenlijst in. Vooruitlopend op een meer gedetailleerd rapport werd in maart 2022 in een artikel in het universiteitsblad *Voxweb* gemeld dat de docenten taalvaardigheid, en dan met name schrijfvaardigheid zien als een knelpunt bij studenten. Volgens de docenten hebben studenten vaak niet het gewenste niveau als ze instromen op de universiteit; ze hebben met name moeite met redeneren en structuur aanbrengen (Bakker, 2022, p. 2).

Volgens Herelixka en Verhulst (2014) bestaat er een kloof tussen het secundaire en het hoger onderwijs, zowel op het vlak van studie- en reflectievaardigheden als op het vlak van taal. Het hoger onderwijs hanteert een taalvariant die abstracter en cognitief-veeleisender is dan schooltaal, aldus Herelixka en Verhulst (2014, p. 12). Welie et al. (2021) wijzen erop dat tekstbegrip samenhangt met de omvang van de woordenschat (p. 30; zie ook Van Gelderen et al., 2007, p. 488). Verwijzend naar Vervoort en Elffers (2018, p. 33) wijzen Welie et al. (2021) er verder op dat de woordenschat van studenten die vanuit het mbo in het hoger onderwijs instromen gemiddeld kleiner is dan die van studenten met een havo-achtergrond, en dat studenten met een kleinere woordenschat gemiddeld minder studiepunten behalen (pp. 30-31).

Voor de vierde oorzaak van de in paragraaf 2.3.2 genoemde problemen van studenten wordt naar hun docenten in het hoger onderwijs gekeken. Volgens de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015) worden studenten geremd in hun talentontwikkeling als ze niet op hun taalvaardigheid worden aangesproken. Docenten beoordelen werkstukken en antwoorden op tentamenvragen doorgaans vooral op inhoud en geven vaak geen feedback op taalvaardigheid. Studenten besteden nauwelijks aandacht aan bijvoorbeeld de kwaliteit van hun teksten als duidelijk is dat docenten daar niet op letten. Docenten zelf vinden dat ze daar te weinig tijd en expertise voor hebben, aldus de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015, p. 9), onder verwijzing naar de literatuurstudie van Herelixka en Verhulst (2014, p. 18). Over de rol van docenten in de ontwikkeling van taalcompetentie schrijven Vanhooren en Wulftange (2020): “Leerlingen komen [...] pas echt tot leren als ze de specifieke taal beheersen die op school gebruikt wordt, en als ze het taalgebruik en de woordenschat kennen die eigen [zijn] aan een vak of leergebied. Een leraar die zich bewust is van eventuele talige drempels en er ook daadwerkelijk op kan inspelen, kan daarbij een groot verschil maken” (p. 10).

Dat docenten ook in het hoger onderwijs een belangrijke rol hebben in de ontwikkeling van de taalcompetentie van studenten, bracht Joke Vrijders in het gesprek naar voren. Kris Van den Branden stelde dat docenten in het hoger onderwijs in een aantal opleidingen verwachtingen van studenten hebben die hoger liggen dan de eindcompetenties van het secundaire onderwijs. Volgens hem moet het hoger onderwijs de verantwoordelijkheid nemen en studenten begeleiden als ze bijvoorbeeld een bachelorwerkstuk moeten leren schrijven.

### 3.3 Nagestreefde taalcompetentie bij uitstroom

Behalve aandacht voor het taalcompetentieniveau aan het begin van de opleiding is er ook aandacht nodig voor het niveau aan het einde van de studie. In haar reactie op de AMvB van de Nederlandse minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap benadrukt de projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid dat het hoger onderwijs ernaar moet streven om de taalcompetentie naar een hoger niveau te brengen. “Alleen handhaving van het niveau dat aan het eind van het voortgezet onderwijs bereikt is – of preciezer: bereikt zou moeten zijn – kan geen werkelijke invulling zijn van het concept ‘bevordering van de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands’” (Projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid, 2020, p. 6).

Op basis van informatie van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs stellen Herelixa en Verhulst (2014) dat er in de praktijk behoefte bestaat aan een beschrijving van de vereiste taalcompetentie voor een student aan het einde van de bachelorfase. Volgens het platform beschikt een groot deel van de studenten bij de overgang vanuit het secundaire onderwijs niet over de veronderstelde startcompetenties. Daarom worden de op dat moment veronderstelde startcompetenties meer gebruikt als de vereiste eindcompetenties aan het eind van het eerste jaar van het hoger onderwijs (p. 14).

Uit een inventarisatie van Thieme en Vander Beken (2020) van de stand van zaken bij vijf Nederlandse en vijf Vlaamse universiteiten blijkt dat voor Nederlandstalige universitaire opleidingen de eisen aan de taalcompetentie niet altijd helder zijn. In Vlaanderen zijn alle opleidingen verplicht eindcompetenties te formuleren in hun ‘competentieprofielen’, inclusief taalvaardigheid en communicatie, maar de mate waarin ze dat doen verschilt. Op de universiteiten in Nederland ligt de eindcompetentie voor Nederlandse taalvaardigheid minder vast dan de begincompetentie, al verschilt dat per faculteit en opleiding, aldus Thieme en Vander Beken (2020, p. 26).

Als de eindcompetentie voor het Nederlands wel wordt vastgelegd, kan die worden gekoppeld aan de zogenaamde Dublin-descriptoren (Qanu, 2008; zie ook Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, p. 26). De Dublin-descriptoren zijn ontwikkeld om opleidingen in het Europese hoger onderwijs beter op elkaar aan te laten sluiten. Ze beschrijven per graad (bachelor, master, doctoraat) een aantal competenties waarover afgestudeerden moeten beschikken. Volgens de vierde van de vijf Dublin-descriptoren moet een bacheloropleiding erop gericht zijn dat studenten “vaardigheden verwerven die hen in staat stellen om informatie over en uit de discipline, ideeën en oplossingen voor problemen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten.” Voor masterstudenten geldt dat de studenten “vaardigheden [moeten] verwerven die hen in staat stellen om conclusies, alsmede de kennis, motieven en overwegingen die hieraan ten grondslag liggen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek van specialisten en niet-specialisten” (Qanu, 2008, p. 9). Taalcompetentie wordt in de Dublin-descriptoren niet expliciet genoemd, maar de eisen die daarin op het vlak van communicatie worden gesteld, impliceren dat de studenten moeten beschikken over een breed talig repertoire en dat ze daaruit passende keuzes moeten kunnen maken – ook als ze communiceren met niet-vakgenoten (zie over begrijpelijke taal ook paragraaf 2.3).

Door de projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid en in de toelichting van het ministerie bij de AMvB

wordt ook verwezen naar het Nederlands kwalificatieraamwerk (NLQF) (Projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid, 2020, p. 7; Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, p. 9; p. 21; p. 26). Het Nationaal Coördinatiepunt NLQF brengt eindkwalificaties in kaart voor opleidingen in Nederland en is gerelateerd aan het EQF (Europees Kwalificatieraamwerk), dat eindkwalificaties voor opleidingen in 39 Europese landen formuleert (Nationaal Coördinatiepunt NLQF, z.j.-a; voor Vlaanderen zie Agentschap voor hoger onderwijs, volwassenenonderwijs, kwalificaties & studietoelagen, 2020). Het NLQF bestaat uit acht niveaus en één instroomniveau waarin wordt beschreven wat iemand weet en kan na voltooiing van het leerproces. NLQF-niveau 5 heeft betrekking op opleidingen voor een *associate degree*. Aan het eind daarvan moet de student doelgericht kunnen communiceren “op basis van in de context en beroepspraktijk geldende conventies met gelijken, collega’s, leidinggevend en of relevante derden”, en “de communicatie [kunnen aanpassen] aan het doel en de doelgroep.” Voor niveau 6 (bacheloropleidingen) en niveau 7 (masteropleidingen) gelden dezelfde communicatieve eisen, zij het dat aan de doelgroepen “specialisten” en “niet-specialisten” zijn toegevoegd en dat de doelgroep “relevante derden” is gespecificeerd als “relevante derden in de wetenschappelijke en of beroepsmatige gemeenschap” (Nationaal Coördinatiepunt NLQF, z.j.-b).

Welke eindcompetenties er in de praktijk van het hoger onderwijs worden nagestreefd, kan deels ook worden afgeleid uit onderzoek naar de aansluiting van het hoger onderwijs op het werkveld. Om in kaart te brengen wat er in Nederland in het werkveld verstaan wordt onder een communicatief competente hbo-professional voerden Faber-De Lange en Van der Pool (2015) gesprekken met 44 leidinggevend en uit de beroepsdomeinen accountancy, communicatie, hbo-rechten en logistiek. Meer dan de helft van de deelnemers liet weten van startende professionals begrijpelijke of duidelijke taal en correct Nederlands te eisen (p. 228). Vrijwel alle ondervraagde leidinggevend en zeiden af te zien van contractverlenging als een startende professional onvoldoende communicatief competent blijkt te zijn (p. 231). De onderzoekers stelden ook vast dat leidinggevend en niet alleen tekstvakmanschap belangrijk vinden; starters moeten ook de juiste strategische overwegingen kunnen maken (p. 235).

Lievens (2012) rapporteert over een enquête die studenten van de opleiding Industriële Ingenieurswetenschappen (KU Leuven en Universiteit Hasselt) hielden onder 443 Vlaamse ingenieurs. De respondenten bleken gemiddeld 57% van hun werktijd te besteden aan communicatie; bijna 70% liet weten dat communicatievaardigheden bepalend waren voor hun loopbaan. Op de vraag met welke aspecten van schriftelijke communicatie de respondenten worstelden, antwoordde 40% ‘helder formuleren’; daarna kwamen ‘helder structureren’ (25%), spelling (22%) en grammatica (18%) (pp. 79-80).

Een enquête van Vansteenkiste (2016) onder 530 werkgevers uit België, Nederland, Frankrijk en Luxemburg bevestigt het belang dat in de beroepspraktijk aan taal- en communicatievaardigheid wordt gehecht. Zo lieten de respondenten in grote meerderheid weten het (zeer) belangrijk te vinden dat jongeren op de werkvloer goed schriftelijk en mondeling kunnen communiceren (respectievelijk 82% en 96%). Ook meldde een deel van de ondervraagde groep werkgevers dat ze in het verleden een solliciterende jongere niet in dienst hadden genomen vanwege een tekortschietende vaardigheid in mondelinge of schriftelijke communicatie (respectievelijk 38% en 18%) (p. 6-9).

Opvallend in de publicaties van Lievens (2012) en Vansteenkiste (2016) is het contrast tussen de opvattingen van de geënquêteerde professionals en de opinies van studenten en andere jongeren uit de groepen waar het over het ging. Zo stelt Lievens (2012) dat ingenieursstudenten niet alleen menen dat hun aangeboren kerncompetenties elders liggen dan bij schrijven, maar ook dat schrijfvaardigheid, en communicatievaardigheden in het algemeen slechts van bijkomstig belang zijn voor hun latere loopbaan. Nadat de studenten het onderzoek onder de ingenieurs hadden uitgevoerd, veranderde dat overigens drastisch. In weerwil van hun aanvankelijke overtuigingen adviseerden de studenten om communicatievaardigheden een centrale plaats te laten innemen in het ingenieurscurriculum (pp. 74-75).

Vansteenkiste (2016) hield ook een enquête onder 1171 jongeren (71% tussen 18 en 24 jaar; 41% hooggeschoold). Daaruit bleek dat ook de ondervraagde jongeren in grote meerderheid voor de werkvloer schriftelijke en mondelinge communicatie (zeer) belangrijk vonden (respectievelijk 85% en 82%). Anders dan de werkgevers meenden echter slechts kleine percentages van de jongeren dat hun communicatieve vaardigheden tekortschoten. Voor schriftelijke communicatie ging het daarbij om 48% van de werkgevers en 6% van de jongeren; voor mondelinge communicatie om 24% van de werkgevers en 7% van de jongeren (p. 7).

De eisen die deskundigen noemden in de gesprekken die we met hen voerden, sluiten aan bij wat er in de literatuur wordt gesteld. Cindy Kuiper benadrukte hoe belangrijk het is dat uitstromende hbo-studenten goed kunnen schrijven. Veel hbo-studenten moeten een scriptie schrijven aan het eind van hun opleiding, maar vanwege gebrek aan schrijfervaring is dat voor de studenten vaak erg lastig. Zij refereerde ook aan het belang van het inzicht dat studenten nodig hebben om in de werkcontext steeds het juiste genre of register te kiezen. Kris Van den Branden wees erop dat studenten aan het eind van hun opleiding, maar misschien nog meer daarna, in staat moeten zijn om samenhang in teksten aan te brengen. Daaraan zou volgens hem door opleidingen meer aandacht gegeven moeten worden. Om duidelijke eindcompetenties in kaart te brengen zou het hoger onderwijs volgens Kris Van den Branden meer in contact moeten komen met het werkveld, omdat daar pas echt zichtbaar wordt welke taalcompetentie studenten bij uitstroom bezitten of juist ontberen. Annemarie Leuridan noemde correct schrijven een belangrijke eindcompetentie. Wel is het erg lastig om die eis voor elke student in dezelfde mate te stellen, omdat het hoger onderwijs zowel voor moedertaalsprekers als anderstaligen toegankelijk moet blijven, aldus Annemarie Leuridan.

Belangrijk is dat opleidingen zich voor het uitstroomniveau niet alleen richten op de algemene component van taalcompetentie van studenten, maar ook altijd de vakspecifieke component van taalcompetentie meenemen. Voor die component zullen de eisen die een opleiding stelt afhankelijk zijn van de discipline of het vakgebied waartoe de opleiding behoort. Overleg binnen bijvoorbeeld werkveldcommissies ligt daarbij voor de hand.

## 4 Taalbeleid

In hoofdstuk 3 gaven we een beeld van de problemen in de taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten. Die problemen waren het meest manifest voor de schrijfvaardigheid, maar ook bleek dat zich serieuze moeilijkheden voor kunnen doen als studenten moeten lezen op een boventekstueel niveau, of tijdens colleges moeten luisteren en aantekeningen maken. Ook inventariseerden we in het vorige hoofdstuk de belangrijkste oorzaken die in de literatuur worden genoemd. Die worden deels gelegd bij de diverser geworden instroom en de aansluiting bij het secundaire onderwijs. Genoemd worden ook de houding van de studenten tegenover taalgebruik en een gebrekkige aandacht van docenten voor taalontwikkeling.

In reactie op deze situatie is er in de afgelopen decennia aan Nederlandse en Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs gewerkt aan diverse vormen van taalbeleid. Doel is steeds wildgroei te vermijden en een kader te creëren waarin taalcompetentieproblemen en oorzaken daarvan een plaats krijgen, en waarin concrete initiatieven structureel ingebed worden. In paragraaf 4.1 bespreken we wat er onder taalbeleid kan worden verstaan en welke vormen er worden onderscheiden. In paragraaf 4.2 komt aan de orde langs welke wegen taalbeleid kan worden ontwikkeld. Paragraaf 4.3 gaat over het taalbeleid in de afgelopen jaren, en in paragraaf 4.4 worden initiatieven besproken die in Nederland en Vlaanderen zijn ondernomen om de taalcompetentie in het Nederlands te bevorderen.

### 4.1 Omschrijvingen van taalbeleid

Hieronder bespreken we aspecten van taalbeleid in het hoger onderwijs die zijn gerelateerd aan de taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten. Tot het taalbeleid van een instelling wordt vaak - soms zelfs alleen - ook de keuze gerekend voor de taal of talen waarin de opleidingen worden aangeboden, waarbij de keuze tussen Nederlands en Engels de meest voorkomende is. Hoe belangrijk dit aspect van het hedendaagse taalbeleid ook moge zijn, vanwege de thematiek van dit rapport gaan we er hier aan voorbij.

Een vaak geciteerde omschrijving van het begrip 'taalbeleid' is geformuleerd door Van Den Branden (2004; zie ook bijvoorbeeld Cajot & Heeren, 2019, p. 17; Herelixka & Verhulst, 2014, p. 19; Rooijackers & Van der Westen, 2009, p. 7). Van Den Branden (2004) definieert taalbeleid als volgt:

de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk of het gebruik van taal/talen in de opleiding aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten. (p. 51; zie ook Van Den Branden, 2010, p. 214)

Van der Westen (2010) spitst haar definitie van taalbeleid toe op het hoger onderwijs. Zij verstaat onder taalbeleid:

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 studenten. Studiesucces wil in dit verband zeggen dat de student: in staat is zijn opleiding met behoud van alle kwaliteitseisen succesvol af te ronden, en bij afstuderen beschikt over voldoende taalvaardigheid voor de beginnende beroepsbeoefenaar. (p. 180)

Onder meer Rooijackers en Van der Westen (2009) maken een onderscheid tussen drie vormen van taalbeleid: de smalle variant, de schoolse variant (ook wel: tussenvorm) en de zelfontwikkellende variant (ook wel: brede variant). In de *smalle variant* is het beleid gericht op taalkennis (spelling, een brief schrijven, stijlfiguren, topische vragen, grammaticale regels) die eenmalig aangeboden, geoefend en getoetst wordt; het taalbeleid richt zich niet op alle leerlingen maar op een bepaalde doelgroep, de taalzwakke studenten. De *schoolse variant* van taalbeleid is gebaseerd op een bredere opvatting van taal. Deze variant is gericht op alle leerlingen c.q. studenten. Ze moeten allemaal aan het einde van de opleiding een minimumniveau in taalvaardigheid hebben bereikt. De student wordt voorbereid op de eisen, inhoud en opdrachten van de opleiding. Meestal wordt aan de hand van een toets eerst vooraf vastgesteld wie ondersteuning nodig heeft en eindigt de ondersteuning met een afsluitende toets die gehaald moet worden. Ook in de *zelfontwikkellende variant* van taalbeleid is een brede opvatting van taal het vertrekpunt; ook hier gaat het om de taalontwikkeling van alle studenten. Daarin moet niet alleen een minimumniveau worden bereikt, maar moeten alle leerlingen worden gestimuleerd om een zo hoog mogelijk taalniveau te bereiken. Het taalbeleid speelt een rol op alle niveaus en terreinen, en is geborgd in het kwaliteitsbeleid en het personeelsbeleid. (pp. 7-8; zie ook Kuiken, 2010, pp. 195-196).

Daems en Van der Westen (2008) stellen dat een brede opvatting van taal en taalvaardigheid competentiegericht is. “Kennis van taalelementen en vormelijke correctheid [...] zijn ingebed in een ruim repertoire van talige en andere cognitieve middelen en in de strategieën en de attitudes die de taalgebruiker inzet in allerlei functionele taaltaken, rekening houdend met de contextueel-situationele, stilistische, sociale en pragmatische factoren in de taalgebruikssituatie” (p. 101).

In hoofdstuk 2 van dit rapport is taalcompetentie omschreven als: “de kennis, de vaardigheden en de attitudes die voor Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs een voorwaarde vormen om tijdens en na hun opleiding de Nederlandse taal adequaat en doelgericht te gebruiken en daarbij te putten uit een breed talig repertoire met zowel een algemene als een vakspecifieke component” (paragraaf 2.3). Zie ook de NLQF-eis dat de student de communicatie moet kunnen aanpassen aan het doel en de doelgroep (Nationaal Coördinatiepunt NLQF, z.j.-b).

Met deze omschrijving wordt dicht aangesloten bij de brede opvatting van taal en taalvaardigheid die Daems en Van der Westen voorstellen (Daems & Van der Westen, 2008, p. 101). In de toelichting bij de AMvB stelt de Nederlandse minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap dat “het bevorderen van de uitdrukkingsvaardigheid meer [betekent] dan het op peil houden van de algemene taalvaardigheid.” Ook schrijft ze: “Studenten [moeten] in de gelegenheid [worden] gesteld om de vaardigheid te ontwikkelen om de tijdens de opleiding opgedane kennis en inzichten in hun Nederlandstalige communicatie tot uitdrukking te brengen” (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, pp. 10-11). Deze omschrijving van uitdrukkingsvaardigheid getuigt ook van een brede opvatting van taal en taalvaardigheid.

## 4.2 Ontwikkelen van taalbeleid

Onder meer El Morabit en Van Houtven (2010) stellen dat taalbeleid in een instelling zowel *top-down* als *bottom-up* wordt ontwikkeld en dat een combinatie daarvan te prefereren is (p. 151). Als taalbeleid *bottom-up* wordt ontwikkeld, worden er beleidskeuzes gemaakt binnen een specifieke opleiding. Die keuzes maken samen met de beleidskeuzes in andere opleidingen deel uit van het taalbeleid van een opleidingencluster of een faculteit, en dat taalbeleid wordt ingepast binnen het taalbeleid van de hele instelling. Als taalbeleid (ook) *top-down* tot stand komt en er sprake is van een overkoepelende vorm van taalbeleid, vergroot dat de kans op structurele inbedding in het kwaliteitsbeleid en het personeelsbeleid van de instelling, en op financiële middelen om het beleid in concrete maatregelen te vertalen (Herelixka & Verhulst, 2014, p. 25; Rooijackers & Van der Westen, 2009, p. 8).

Kees de Gloppe pleitte in het gesprek voor een overkoepelende vorm van taalbeleid, maar ook een specifiek beleid per instelling en per opleiding. Volgens hem kan een landelijk taalbeleid ervoor zorgen dat instellingen zich actief gaan inzetten om aan het taalbeleid te werken. Instellingen kunnen zich dan niet aan het taalbeleid onttrekken. Een specifiek taalbeleid per instelling en per opleiding is volgens hem nodig om de nuances tussen onderwijstypes en opleidingen duidelijk te maken. Niet elke instelling heeft eenzelfde beleid nodig, en dat geldt al helemaal voor de opleidingen zelf.

Joke Vrijders pleitte in het gesprek ook voor een specifiek taalbeleid per opleiding, omdat het beleid volgens haar dan gekoppeld kan worden aan de specifieke context die voor de opleiding geldt. Toch vindt ook zij dat er daarnaast taalbeleid op hoger niveau gevoerd moet worden, omdat de talige problemen waarmee het hoger onderwijs zich geconfronteerd ziet in Nederland en Vlaanderen gelijkaardig zijn. Cindy Kuiper stelde in het gesprek dat er steun van bovenaf moet zijn, maar ook enthousiasme en urgentie van onderaf. Boven (overkoepelend) en onder (opleidingsspecifiek) hebben elkaar nodig om tot een taalbeleid te komen waar in de praktijk mee gewerkt kan worden. Kris Van Den Branden stelde in het gesprek dat er instituutsbreed een aantal kaders uitgezet moeten worden, waarin eerst de uitstroom- en vervolgens de instroomvereisten in kaart gebracht worden. Daarmee kunnen faculteiten dan aan de slag om een eigen beleid te formuleren.

Taalbeleid voor het professionele hoger onderwijs hoeft niet wezenlijk te verschillen van taalbeleid voor het academische hoger onderwijs, stelde Cindy Kuiper. Volgens haar moet er bij het ontwikkelen van een overkoepelend taalbeleid gezocht worden naar overeenkomsten tussen de onderwijstypes en niet naar wat hen onderscheidt. Het is dan aan opleidingen om het taalbeleid verder in te vullen. Annemarie Leuridan bracht in het gesprek naar voren dat het taalbeleid voor het professionele hoger onderwijs concreter kan zijn dan voor het academisch hoger onderwijs. Dat heeft er volgens haar mee te maken dat hogescholen meer gericht zijn op beroepscompetenties dan universiteiten.

Halewijn et al. (2002) noemen drie aandachtspunten voor het ontwikkelen van taalbeleid. Ten eerste moeten de activiteiten gericht zijn op werkelijk bestaande problemen en zo goed mogelijk beantwoorden aan de tevoren onderzochte behoeften van de doelgroep. Ten tweede mag niet alle verantwoordelijkheid voor de taalontwikkeling bij de student zelf gelegd worden. Het taalbeleid



moet zich ook richten op docenten en studiebegeleiders. Ten derde mag het taalbeleid niet beperkt blijven tot de eerste fase van de studie. “Zowel in de propedeuse als in de hoofdfase van de studie [zijn] maatregelen nodig om ervoor te zorgen dat studenten tegemoet kunnen komen aan de taaleisen die aan hen gesteld worden voor het volgen van de opleiding en de uitoefening van hun vak”, aldus Halewijn et al. (2002, pp. 30-31).

Van Den Branden (2010) benoemt en ontkracht een aantal mythes die circuleren over het taalbeleid in het hoger onderwijs. Zo wordt nog wel eens aangenomen dat taalbeleid alleen noodzakelijk is in taalgerichte opleidingen, dat taalbeleid vooral gaat over taalcorrectheid, en dat de focus geheel moet liggen op toetsen en remediëren van studenten met een zwakke taalvaardigheid (pp. 213-220). Hij pleit voor een systematische meerjarenplanning van taalbeleid in het hoger onderwijs zoals die ook wordt toegepast in steeds meer scholen in het basis- en secundaire onderwijs. Daarbij wordt meestal een cyclus van tussen de drie en vijf jaren gevolgd. Eerst wordt de beginsituatie in de opleiding geanalyseerd, met vragen als: hoe ontwikkelen de studenten zich, en wat zijn de sterktes en zwaktes in het huidige taalbeleid? Daarna volgt de ontwikkeling van een taalbeleidsplan: welke doelstellingen worden nagestreefd, en welke acties moeten er worden ondernomen? Vervolgens worden de geplande activiteiten uitgevoerd. Ten slotte wordt er geëvalueerd: zijn de beoogde effecten bereikt, is het taalbeleid structureel verbeterd, en vooral: zijn er vorderingen in de ontwikkeling en de doorstroming van de studenten? Daarna wordt de taalbeleidscyclus opnieuw doorlopen met gebruik van de lessen die tijdens de vorige cyclus zijn geleerd (pp. 220-221).

Jansen (2019) pleit ervoor om bij de ontwikkeling van taalbeleid op alle niveaus van een instelling het klassieke ‘Model Didactische Analyse’ van Van Gelder als uitgangspunt te nemen (Van Gelder et al., 1972). Dat model is niet alleen nuttig als basis voor individuele lessen, het kan ook worden gebruikt voor de analyse en de ontwikkeling van complete cursussen, leerlijnen en curricula (p. 125). Toegepast op het niveau van een opleiding: eerst moet worden bepaald wat de studenten aan het eind van de opleiding precies moeten weten, kunnen en willen. Welke taal- en communicatiedoelen moeten ze halen, gelet op de eindtermen van de opleiding, maar ook rekening houdend met de praktijk in het werkveld? Ook de beginsituatie van de instromende studenten moet nauwkeurig in beeld worden gebracht. Een goed beeld van de verschillen tussen onderwijsdoelen en beginsituatie kan de basis vormen voor gedachtevorming en discussie over inhoud en vorm van een taalvaardigheidsleerlijn. Daarbij moeten vragen als de volgende worden beantwoord. Vanuit welke visie wordt het onderwijs in die leerlijn gegeven? Welke leerstof moet er behandeld worden? Hoe, in welke volgorde en in welke cursussen van taal- en vakdocenten gaat dat gebeuren? Welke didactische werkvormen zijn het meest geschikt in welke fase van het leerproces? Welke leermiddelen kunnen daarbij het best worden ingezet? Tot welke leeractiviteiten van de studenten moet dat alles leiden? Ten slotte moeten de resultaten van het onderwijs worden bepaald, tussentijds om na te gaan hoever het leerproces gevorderd is en hoe het onderwijs misschien moet worden bijgesteld, en aan het eind van de opleiding om na te gaan of de doelen gehaald zijn (pp. 125-127).

### 4.3 Taalbeleid in de afgelopen jaren

In 2010 verscheen een artikelenbundel over het taalbeleid aan Vlaamse instellingen voor het hoger onderwijs met de titel *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Blijkens de titel en de inleiding vroegen de samenstellers zich af of de inspanningen die aan veel Vlaamse instellingen op dit gebied inmiddels zichtbaar waren wel een duurzaam karakter zouden hebben (Peters & Van Houtven, 2010, p. 16). Een decennium later brachten Cajot en Heeren (2019) de ontwikkelingen in kaart rond het taalbeleid aan elf Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. Cajot en Heeren (2019) concluderen dat de vrees van Peters en Van Houtven (2010) niet is bewaarheid: “[Het] taalbeleid [is] fundamenteel veranderd en geëvolueerd van een hype naar een meer realistisch, in de opleiding ingebed onderdeel van een groter beleid.” En: “[..] taalbeleid [is] een onmisbare schakel geworden voor vele instellingen hoger onderwijs”, aldus Cajot en Heeren (2019, p. 26).

Thieme en Vander Beken (2019) constateren in hun rapport over het beleid ten aanzien van anderstalige studenten in het Nederlandstalig universitair onderwijs dat bijna alle tien Vlaamse en Nederlandse universiteiten die zij onderzochten een taalbeleid op papier hebben staan. In Nederland zien de auteurs vooral aandacht voor internationale studenten, voor Nederlands en Engels als campustalen en instructietalen, en voor Nederlandse en Engelse taalvaardigheid. In Vlaanderen daarentegen ligt de prioriteit bij de bescherming en verbetering van het academisch Nederlands. Als een opvallend verschil met Nederland benoemen de auteurs dat de Vlaamse universiteiten samenwerken in de formulering van overkoepelende definities, beleidsvisies en dataverzameling. “Bepaalde zaken zijn ook decretaal vastgelegd, zoals de verplichting om taalondersteuning aan te bieden om de inclusiviteit van het onderwijs te verzekeren, waar alle universiteiten ook aan voldoen” (p. 42).

In het Nederlandse hoger onderwijs is voortgang in de ontwikkeling van taalbeleid ten aanzien van de taalcompetentie in het Nederlands minder goed zichtbaar. Nog niet aan alle instellingen en in alle opleidingen is sprake van de ontwikkeling van een duidelijk beleid, dat wordt gekenmerkt door een beleidscyclus zoals Van Den Branden (2010, p. 221) die beschrijft (zie paragraaf 4.2). Dat het taalbeleid in Nederland op dit moment niet overal even voortvarend wordt ontwikkeld, laat zich mogelijk deels verklaren door onzekerheid over de status van de nieuwe wet ‘Taal en toegankelijkheid’ en de bijbehorende Algemene Maatregel van Bestuur. Daaraan geeft bijvoorbeeld de Regiegroep Taalbeleid van de Vrije Universiteit Amsterdam uiting in een recente evaluatienota van het taalbeleid in de afgelopen jaren: “Inmiddels is de wet controversieel verklaard en zijn er twijfels of de wet er in deze vorm nog wel zal komen.” (Regiegroep Taalbeleid VU, 2021, p. 5).

### 4.4 Initiatieven

Hieronder geven we een niet als limitatief bedoeld overzicht van uiteenlopende initiatieven die in het hoger onderwijs zijn ondernomen om taalcompetentieproblemen het hoofd te bieden. Een goede indruk van wat er recentelijk aan Vlaamse kant gebeurd is, geeft de artikelenbundel *Taalbeleid en Taalondersteuning: Wat werkt?* (Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs, 2019).

## Taaltoetsen

In het oog springen de taaltoetsen die studenten na instroom in een aantal opleidingen kunnen of moeten afleggen. De toetsen kunnen *high stakes* of *low stakes* zijn. In het geval van een *high stakes* taaltoets, zoals de *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) voor Engelstalige opleidingen, kan de instelling aan studenten die de norm niet halen de toegang tot een opleiding ontzeggen of hen verplichten een extra traject te volgen. *Low stakes* taaltoetsen, zoals *Post-Entry Language Assessments* (PELAs), hebben geen selectiedoel, maar zijn een middel om te achterhalen welke studenten moeilijkheden op het taalvlak zouden kunnen ondervinden, en van daaruit remediëring op te starten. Instellingen die een PELA gebruiken, kunnen ervoor kiezen om die aan alle studenten op te leggen. Ze kunnen het ook aan de studenten zelf overlaten of ze aan de toets willen deelnemen. Instellingen kunnen ook studenten al dan niet de vrijheid geven om bij een teleurstellend resultaat zelf te bepalen of ze de aangeboden remediëring volgen (Heeren, 2021, p. 11, p. 170; Knoch & Elder, 2013, p. 48; Read, 2016, p. 7; Read & von Randow, 2013, pp. 90-91; p. 101).

Aan de meeste Nederlandse en Vlaamse instellingen waar taalcompetentietoetsen worden afgenomen, gaat het om *low stakes* toetsen. Een uitzondering vormen veel Nederlandse pedagogische academies voor het basisonderwijs (pabo's). Daar wordt aan de uitslag van de taaltoets die in het eerste jaar wordt afgenomen een bindend studieadvies gekoppeld. Getoetst worden dan kennis van spelling en grammatica en het herkennen van foutieve formuleringen (Zwiers, z.j.). Ook aan de Vrije Universiteit Amsterdam worden er consequenties verbonden aan de taaltoets Nederlands die alle studenten van Nederlandstalige bacheloropleidingen in het eerste jaar moeten afleggen. Wie zakt voor die toets, moet eerst de verplichte 'bijspijkerkursus Nederlands' volgen en daarna een nieuwe toets maken. Een voldoende resultaat is een noodzakelijke voorwaarde om studiepunten te krijgen voor het vak in de betreffende opleiding waaraan de taaltoets gekoppeld is. De taaltoets bestaat uit multiplechoicevragen over grammatica, spelling, interpunctie, structureren, woordkeus/woordenschat en formuleren (Taalloket: Onderdeel van het Taalcentrum VU, z.j.). De toets blijkt een sterke voorspeller van studiesucces (VU Handboek Onderwijskwaliteit Taalbeleid, 2019, p. 14).

Over de waarde van de bestaande taaltoetsen wordt verschillend geoordeeld, mede afhankelijk van de inhoud en de vorm van de betreffende toets. Volgens Lieve en Van Gelderen (2014) lost het invoeren van een taaltoets de problemen bij taalzwakke instromende studenten zeker niet vanzelfsprekend op. In hun onderzoek bleek een test van de Hogeschool Rotterdam met meerkeuzevragen over spelling en grammatica een slechte predictor van de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten. Slechts 10,2% van de score voor schrijfvaardigheid kon met de taaltoets worden voorspeld (pp. 16-17).

Welie et al. (2021) deden onderzoek naar een academische woordenschattoets die zij samen met het *Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling* (CITO) ontwikkelden voor de Hogeschool van Amsterdam. De toets leverde een betrouwbare inschatting op van de brede academische woordenschat van verschillende populaties (hbo-studenten talenopleidingen, laatstejaars mbo-studenten en laatstejaars havo-leerlingen). Of de toets ook een voorspellende waarde had voor leesproblemen tijdens de studie of voor studiesucces, valt uit de uitkomsten echter niet af te leiden. Wel hoorden de onderzoekers van studieloopbaanbegeleiders dat studenten de adviezen

ter harte namen om zelfstandig aan hun woordenschat te werken, maar de stimulerende werking van de toets is niet grondig onderzocht. Studieloopbaanbegeleiders lieten ook weten dat ze het prettig vonden dat de toets hen hielp om vroeg in het studiejaar een indicatie te krijgen van studenten die extra ondersteuning nodig hebben (p. 39).

Heeren, Speelman, en De Wachter (2021) stelden vast dat de score van beginnende studenten op een taalvaardigheidsscreening met de focus op academische leesvaardigheid en woordenschatkennis een kleine maar significante predictor was van de tijd die de studenten nodig hadden tot ze hun bachelordiploma behaalden. “Studenten met een hogere score op de taalvaardigheidsscreening hebben een significant lagere kans om vertraging op te lopen en geen diploma te behalen”, aldus Heeren, Speelman, en De Wachter (2021, p. 50); zie ook Heeren (2021, p. 207).

Steeds meer opleidingen in het hoger onderwijs in Vlaanderen kiezen ervoor om bij instromende studenten een ‘iJkingstoets’ af te nemen. De iJkingstoets, waarmee ook talige vaardigheden kunnen worden getoetst, is geen toelatingsproef maar een oriëntatie-instrument binnen het studiekeuzeproces van scholieren. Met een iJkingstoets kunnen ze de competenties die ze verwierven tijdens hun schoolloopbaan vergelijken met de gewenste startcompetenties van een specifieke universitaire opleiding. Anderzijds kunnen universiteiten en hogescholen op basis van de iJkingstoets feedback geven aan studiekeuzers over hun begincompetenties en hen er gericht toe aanzetten eventuele tekorten te remediëren. Ook kunnen ze aankomende studenten met een goede score motiveren om zich in te schrijven en zelfverzekerd aan hun studie te beginnen. De toets biedt de instellingen ook waardevolle informatie over de onderwijsbehoeften van instromende studenten, die kan worden gebruikt als basis voor aanvullende onderwijsondersteunende initiatieven, ook op het gebied van de taalcompetentie in het Nederlands (*IJkingstoets*, 2022).

### *Remediëring*

Remediëring van mogelijke tekortkomingen die in een taaltoets zijn gebleken, of breder: ondersteuning van de ontwikkeling van taalcompetentie, kan diverse vormen aannemen. Zo kunnen in de verschillende jaren van een opleiding taal- en communicatiecursussen worden aangeboden door docenten die daarin gespecialiseerd zijn. Daarnaast, of in plaats daarvan, kan ook worden gekozen voor een bredere aanpak waarbij de bevordering van de taalcompetentie van de studenten integraal is verwerkt in het curriculum van de opleiding en elke docent daar medeverantwoordelijk voor is (Daems & Van der Westen, 2008, p. 103; Herelixka & Verhulst, 2014, p. 23; Werkgroep Vakinhoudelijke aansluiting vo-hbo Nederlands/communicatie, 2016, pp. 66-67).

Thieme en Vander Beken (2020) merken op dat remediërende cursussen soms deel uitmaken van het curriculum en in andere gevallen extra-curriculair zijn. Sommige vormen van ondersteuning focussen specifiek op de ontwikkeling van één van de talige vaardigheden, andere laten elk van de vaardigheden aan bod komen. De duur van de extra-curriculaire cursussen, die meestal als workshop worden georganiseerd, kan verschillen. De kosten van die workshops komen in Nederland vaak voor rekening van de student; in Vlaanderen zijn ze meestal gratis (pp. 27-41). Volgens de recente Nederlandse AMvB mogen instellingen bij studenten geen aparte kosten in

rekening brengen voor voorzieningen die erop gericht zijn de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands te bevorderen (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021, p. 24).

Aan steeds meer Nederlandse en Vlaamse hogescholen en universiteiten bestaat tegenwoordig ook een schrijfcentrum waar individuele ondersteuning bij het schrijfproces centraal staat. Het concept schrijfcentrum is overgenomen uit de Verenigde Staten en Zuid-Afrika. Doel is om van studenten betere schrijvers te maken. Een tutor, meestal zelf een ouderejaarsstudent, functioneert niet als beoordelaar of redacteur van een door de student aangeleverde tekst, maar als coach die de student vooral vragen over de tekst stelt. De coaches proberen de studenten op een non-directieve manier inzichten bij te brengen waarmee hun teksten naar een logisch geheel kunnen groeien (North, 1984, pp. 440-442; Stassen & Jansen, 2012, p. 295; Thompson & Mackiewicz, 2014, pp. 38-40; Waanders, 2020, p. 229).

### *Docenten*

In diverse publicaties wordt erop gewezen dat de verantwoordelijkheid van de bevordering van taalcompetentie niet alleen bij studenten zelf ligt, maar ook bij hun docenten (Cajot & Heeren, 2019, p. 23; Halewijn et al., 2002, p. 31; Herelixka & Verhulst, 2014, p. 22; Jansen, 2019, p. 126). Dat sluit aan bij wat Vanhooren en Wulftange (2020) schrijven over de gewenste rol van de docent bij de ontwikkeling van de taalcompetentie van de leerlingen. De docent kan die ontwikkeling expliciet proberen te bevorderen, bijvoorbeeld door schrijfstrategieën aan te reiken, maar ook impliciet, bijvoorbeeld door in het eigen taalgebruik rekening te houden met het taalniveau van de leerlingen, aldus Vanhooren en Wulftange (2020, p. 21). Daarmee helpt de docent niet alleen leerlingen die talige moeilijkheden ervaren, maar draagt hij of zij ook “duurzaam bij aan de (vak)begripsontwikkeling en, breder, de totale taalontwikkeling van alle leerlingen” (p. 21). Thieme en Vander Beken (2020) trekken die lijn door naar het hoger onderwijs. Door docenten taalondersteuning te bieden en bij te dragen aan hun professionalisering, wordt het taalontwikkeldend lesgeven gestimuleerd (pp. 40-41).

### *Leermiddelen*

Binnen een opleiding of instelling kunnen leermiddelen worden ontwikkeld om de taalcompetentie in het Nederlands te bevorderen. Voor een aantal leermiddelen die voor dat doel in de markt worden aangeboden, zie Appendix 3.

## 5 Conclusies en aanbevelingen

In paragraaf 1.1 werden de volgende vijf vragen geformuleerd als uitgangspunt van dit rapport.

1. Wat wordt in de literatuur en door de deskundigen uit het werkveld verstaan onder taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs?
2. Wat wordt aan taalcompetentie in het Nederlands verondersteld bij instroom in het hoger onderwijs?
3. Wat is er bekend over de feitelijke taalcompetentie in het Nederlands bij instroom in het hoger onderwijs?
4. Wat is de nagestreefde taalcompetentie in het Nederlands bij uitstroom uit het hoger onderwijs?
5. Welke vormen van taalbeleid bestaan er momenteel met betrekking tot de taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs?

In de kern kunnen die vragen nu als volgt worden beantwoord.

1. Voor het begrip taalcompetentie in het Nederlands worden uiteenlopende termen gebruikt: behalve taalcompetentie zelf ook uitdrukkingsvaardigheid, taalvaardigheid, academische taalvaardigheid, academische geletterdheid en communicatieve competentie. De betekenissen van die termen komen voor een deel overeen maar zijn toch niet helemaal hetzelfde. In dit rapport is gekozen voor de term 'taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs'. Daaronder wordt verstaan:

de kennis, de vaardigheden en de attitudes die voor Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs een voorwaarde vormen om tijdens en na hun opleiding de Nederlandse taal adequaat en doelgericht te gebruiken en daarbij te putten uit een breed talig repertoire met zowel een algemene als een vakspecifieke component.
2. Tot de taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs behoort behalve een algemene ook een vakspecifieke component. Daarnaast moeten studenten kunnen reflecteren op hun taalcompetentie, zien waar verdere groei wenselijk of nodig is, en weten hoe ze die groei kunnen bereiken. Ook moeten studenten leren om uit het talige repertoire dat ze tijdens de opleiding opbouwen bewuste keuzes te maken die passen bij de gegeven communicatieve situatie. Voor de eerste, algemene component van taalcompetentie, zijn in het *Referentiekader taal en rekenen* eindniveaus voor het Nederlandse secundaire onderwijs geformuleerd. Op basis daarvan wordt in Nederland voor hbo-studenten als beginniveau doorgaans niveau 3F verondersteld en als beginniveau voor universitaire studenten niveau 4F. Aan het eind van een hbo-propedeuse zou gezien de mogelijke overstap naar de universiteit niveau 4F moeten gelden. In Vlaanderen zijn er geen vergelijkbare niveaus voor het hoger onderwijs geformuleerd; verondersteld wordt dat wie een diploma in het secundaire onderwijs behaald heeft, voldoende taalcompetent is om in te stromen in hoger onderwijs.
3. Uit het onderzoek op dit gebied blijkt dat een deel van de beginnende studenten in Nederland en Vlaanderen niet voldoet aan de taalcompetentie-verwachtingen in het hoger

onderwijs. De problemen zijn het meest manifest op het vlak van schrijven, maar er kunnen zich ook serieuze moeilijkheden voordoen wanneer studenten moeten lezen op een boventekstueel niveau, of wanneer ze tijdens colleges moeten luisteren en aantekeningen maken. Als oorzaken van de problemen worden genoemd een diverser geworden instroom in het hoger onderwijs, een onverschillige houding van de studenten tegenover taalgebruik, een moeizame aansluiting bij het secundaire onderwijs en een gebrekkige aandacht van docenten voor de taalontwikkeling van hun studenten.

4. Wat de taalcompetentie-eisen zijn waaraan studenten aan het eind van hun opleiding moeten voldoen, is in de instellingen en opleidingen niet altijd helder geëxpliciteerd. Duidelijk is wel dat er steeds sprake moet zijn van een algemene en een vakspecifieke component van taalcompetentie. Het is belangrijk dat beide componenten aandacht krijgen binnen een opleiding in het hoger onderwijs, zodat studenten onder meer in staat zijn om aangeboden informatie effectief te verwerken en zich in hun communicatie aan te passen aan genreconventies, doel en doelgroep. Voor de vakspecifieke component moeten de eisen die in een opleiding worden gesteld, gerelateerd zijn aan de discipline of het vakgebied waartoe de opleiding behoort. Overleg binnen bijvoorbeeld werkveldcommissies ligt daarbij voor de hand.
5. Er kunnen drie varianten van taalbeleid worden onderscheiden. De smalle variant is gericht op taalzwakke studenten die hun taalkennis moeten vergroten. In de schoolse variant (ook wel: tussenvorm) is het doel de taalontwikkeling van alle leerlingen of studenten; die moeten aan het einde van de opleiding allemaal een minimaal taalniveau hebben bereikt. In de zelfontwikkende (ook wel: brede) variant van taalbeleid worden alle leerlingen gestimuleerd om een zo hoog mogelijk taalniveau te bereiken. In deze variant speelt het taalbeleid een rol op alle niveaus en terreinen van de instelling en is het geborgd in het kwaliteitsbeleid en het personeelsbeleid. Of er nu overkoepelend taalbeleid wordt ontwikkeld voor een instelling als geheel of voor een specifieke opleiding, nuttig is een systematische aanpak met explicitering van doelstellingen, beginsituatie, onderwijsvisie, leerstof, didactische werkvormen, leermiddelen, leeractiviteiten en evaluatiemethode. In veel Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs is het taalbeleid inmiddels een belangrijk onderdeel van een groter beleid geworden. In het Nederlandse hoger onderwijs is voortgang in het taalbeleid op dit moment minder goed zichtbaar.

### *Aanbevelingen*

Op basis van dit alles doen we de volgende aanbevelingen.

- Vertrek vanuit een brede opvatting van taalcompetentie in het Nederlands, die behalve een algemene ook een vakspecifieke component omvat en het inzicht dat nodig is om doelgerichte en bewuste taalkeuzes te maken die passen bij het doel en de doelgroep.
- Stimuleer de ontwikkeling van cyclisch taalbeleid op verschillende niveaus, met explicitering van doelstellingen, beginsituatie, onderwijsvisie, leerstof, didactische werkvormen, leermiddelen, leeractiviteiten en evaluatiemethode.

- Specificeer de eisen voor de algemene component van taalcompetentie naar opleidingstype (professioneel of academisch) en opleidingsniveau (associate degree, bachelor, master).
- Stimuleer instellingen om gratis toegankelijke voorzieningen aan te bieden voor alle studenten die hun taalcompetentie in het Nederlands willen of moeten verbeteren.
- Zorg ervoor dat opleidingen bij de algemene component van taalcompetentie in elk geval ruim aandacht besteden aan lezen op boventekstueel niveau, zodat studenten in staat zijn om informatie in bronnen te begrijpen, te combineren en naar waarde te schatten.
- Garandeer ruime aandacht voor schrijven in het hoger onderwijs, waarbij de focus niet alleen op taal- en spellingregels ligt, maar ook op o.m. genreconventies, tekststructuren en argumentatievormen.
- Zie erop toe dat studenten in het hoger onderwijs leren hoe ze zich in de communicatie met vakgenoten maar ook met niet-vakgenoten adequaat en begrijpelijk in het Nederlands kunnen uitdrukken. Laat opleidingen daarbij aandacht besteden aan de opbouw van een breed talig repertoire en aan het inzicht dat nodig is om uit dat talig repertoire weloverwogen keuzes te maken die passen bij de situatie waarin de communicatie plaatsvindt.
- Stimuleer opleidingen om studenten ook te leren reflecteren op hun taalcompetentie, in te zien waar verdere groei wenselijk of nodig is en mogelijkheden te zien om die groei te bereiken.
- Laat de vakspecifieke component van de taalcompetentie in het Nederlands invullen door de afzonderlijke opleidingen, in overleg met bijvoorbeeld werkveldcommissies en in samenhang met de invulling in verwante opleidingen binnen en tussen instellingen. In ieder geval moeten studenten aan het eind van hun opleiding beschikken over kennis van conventies die gelden in de discipline of het vakgebied waarvoor ze zijn opgeleid, en zich kunnen bedienen van de daar gebruikelijke terminologie.



## Literatuur

- Agentschap voor hoger onderwijs, volwassenenonderwijs, kwalificaties & studietoelagen (AHOVOKS). (2020). *De Vlaamse kwalificatiestructuur: Wegwijs in kwalificaties*. <http://vlaamsekwelificatiestructuur.be/>
- Alladin, E., & Westen, W. van der. (2009). Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *Drieëntwintigste conferentie het schoolvak Nederlands* (pp. 164-168). Academia Press.
- Bakker, W. (2022). 'Docenten zien taalvaardigheid als een knelpunt bij docenten'. *Voxweb*, 7 maart 2022, 1-6. <https://www.voxweb.nl/nieuws/docenten-zien-taalvaardigheid-als-een-knelpunt-bij-studenten>
- Beken, H. Vander. (2018). *Text comprehension and memory in L1 and L2*. [Doctoral Dissertation]. Universiteit Gent.
- Beken, H. Vander, Bruyne, E. De, & Brysbaert, M. (2020). Studying texts in a non-native language: A further investigation of factors involved in the L2 recall cost. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 73(6), 891-907.
- Beken, H. Vander., Woumans, E., & Brysbaert, M. (2018). Studying texts in a second language: No disadvantage in long-term recognition memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(4), 826-838.
- Berckmoes, D., & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Universiteit Antwerpen.
- Biber, D. (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(2), 97-116.
- Bogaert, N., & Branden, K. Van den. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Acco.
- Bonne, P., & Vrijders, J. (2015) Ear openers voor docenten en hun studenten: Instrumenten voor luister- en noteervaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 102(8), 10-14.
- Bonset, H. (2010). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16-20.
- Bonset, H., & Vries, H. de. (2009). *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs*. SLO.
- Branden, K. Van den. (2004). Taalbeleid: Een hefboom voor gelijke onderwijskansen? *School en Samenleving*, 5, 49-66.
- Branden, K. Van den. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs. In E. Peters & T. Van Houtven (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* (pp. 213-223). Acco.

- Busby, N. L., & Dahl, A. (2021). Reading rate of academic English texts: Comparing L1 and advanced L2 users in different language environments. *Nordic Journal of English Studies*, 20(1), 36-61.
- Buysse, L., Demoen, K., D'hoker, E., Goethals, P., Heyvaert, L., Housen, A., Mortelmans, T., Pauwels, P., Peeters, A., Struys, E., Snauwaert, E., Castele, A. Vande, Haven, K. Van der, & Hal, T. Van. (21 mei 2019). We kunnen dalend taalniveau bij jongeren weer opkrikken. *De Tijd*. <https://www.tijd.be/opinie/algemeen/we-kunnen-dalend-taalniveau-bij-jongeren-weer-opkrikken/10129071.html>
- Cajot G., & Heeren J. (2019). Tien jaar taalbeleid, tien jaar vooruit? Uitdagingen van gisteren, vandaag en morgen. In Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs, *Taalbeleid en Taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (pp. 17-28). LannooCampus.
- Cho, Y., & Bridgeman, B. (2012). Relationship of TOEFL iBT scores to academic performance: Some evidence from American universities. *Language Testing*, 29(3), 421-442.
- CNAVt. (2020). *Erkenning certificaat*. <https://www.cnavt.org/erkenning-certificaat>
- Codex Hoger Onderwijs. (2021). <https://codex.vlaanderen.be/Zoeken/Document.aspx?DID=1023887&param=inhoud&AID=1175992>
- College voor Toetsen en Examens. (2021). *Staatsexamens Nederlands als Tweede Taal*. <https://www.cvte.nl/onze-toetsen-en-examens/staatsexamens-nt2>
- Cumming, A. (2013). Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), 1-8.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2017). Urban multilingualism and educational achievement: Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, Sven Sierens, & Katrijn Maryns (Red.), *The Multilingual Edge of Education* (pp.67-90). Palgrave Macmillan.
- Daems, F., & Westen, W. van der. (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Tweëntwintigste conferentie het schoolvak Nederlands* (pp. 100-104). Academia Press.

- Devos, F., & Vilder, J. De. (2019). Een replicaonderzoek naar de kennis van Nederlandse spelling en grammatica bij laatstejaarsleerlingen aso en vwo. *Tijdschrift over Taal*, 57, 1-9.
- Devos, F., & Kygnée, P. (2021). Nederlandse spelling en grammatica bij laatstejaarsleerlingen aso en vwo: het verband tussen kennis, attitude en metacognitie. *Tijdschrift over Taal*, 59, 1-12.
- De Wachter, L., Fivez, K., & Soom, C. Van. (2019). *Academisch schrijven: Een praktische gids*. Acco.
- De Wachter, L., Fivez, K., Verrote, L., Verlinden, E., Cuppens, L., Potargent, J. & Brussel, I. Van. (2020) *Taal@Hoger onderwijs: Praktische richtlijnen en oefeningen*. Acco.
- De Wachter, L., & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. KU Leuven, Instituut voor Levende Talen.
- De Wachter, L., & Heeren, J. (2013). Een taalttest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 19-27.
- De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S., & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 28-36.
- Deygers, B., Branden, K. Van den, & Gorp, K. Van. (2018). University entrance language tests: A matter of justice. *Language Testing*, 35(4), 449-476.
- Deygers, B., Branden, K. Van den, & Peters, E. (2017). Checking assumed proficiency: Comparing L1 and L2 performance on a university entrance test. *Assessing Writing*, 32, 43-56.
- Deygers, B., Gorp, K. Van, & Demeester, T. (2018). The B2 level and the dream of a common standard. *Language Assessment Quarterly: Language Tests for Academic Enrolment and the CEFR*, 15(1), 44-58.
- Eerd, B. van. (2009). Taalbeleid voor iedereen: Aandacht voor autochtone studenten binnen het taalbeleid in het hoger beroepsonderwijs. *HAN Business Publications*, 2, 35-44.
- Elling, R., Andeweg, B., Baars, S., Jong, J. de., & Swankhuisen, C. (2019). *Rapportagetechniek: Schrijven voor lezers met weinig tijd* (6e dr.). Noordhoff.
- El Morabit, Z., & Houtven, T. Van. (2010). Hoe sterk in taalwerk? Taalbegeleiding aan de Lessius Hogeschool. In E. Peters & T. Van Houtven (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* (pp. 143-152). Acco.

- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen. (2009a). *Een nadere beschouwing: Over de drempels met taal en rekenen*. SLO.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen. (2009b). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. SLO.
- Faber-De Lange, B., & Pool, E. van der. (2015). De communicatief competente professional in de ogen van managers: Een kwalitatieve exploratie als input voor curriculumontwikkeling. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 217-239.
- Geconsolideerde versie Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW), n.a.v. Wetsvoorstel Taal en toegankelijkheid (35 282)*. (2020). <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/02/14/id-9611-geconsolideerde-tekst-whw-wtt-ek>
- Gein, J. van de. (2012). Taal op klompen. Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(4), 22-30.
- Gelder, L. van, Peters, J.J., Oudkerk Pool, T., & Sixma, J. (Red.). (1972). *Didactische Analyse: Werk- en Studieboek*. Wolters-Noordhoff.
- Gelderen, A. van., Schoonen, R., Stoel, R. D., Gloppe, K. de., & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477-491.
- Gilin, E., Heeren, J., & Wachter, L. De. (2021). Een taalvaardigheidstest voor anderstaligen voorgelegd aan leerlingen in het Nederlandstalig middelbaar onderwijs: Een onverwacht effect? *Internationale Neerlandistiek*, 59(2), 99-113.
- Gloppe, K. de., Kruiningen, J. van, & Jansen, C. (2015). Academische geletterdheid van studenten in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 117-126.
- Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Furgeson, J., Greene, K., Kim, J., Lyskawa, J., Olson, C.B., & Smither Wulsin, C. (2016). *Teaching secondary students to write effectively*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Halewijn, E., Jansen, M., & Raijmakers-Volaart, C. (2002). Adviezen voor taalbeleid in het hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(4), 26-35.
- Heeren, J. (2021). *Academic language proficiency as a predictor of academic achievement: A validity argument of a low-stakes post-entry academic reading and vocabulary screening test for first year university students*. [Doctoral Dissertation]. KU Leuven.

- Heeren, J., Deygers, B., Speelman, D., & Wachter, L. De. (2021). Halen we de norm? De scores van moedertaalsprekers op een talige toegangstest voor anderstaligen aan de universiteit. *Levende Talen Tijdschrift*, 22(1), 3-13.
- Heeren, J., Speelman, D., & Wachter, L. De. (2021). Bepaalt taal wie het haalt? De samenhang tussen een academische taalvaardigheidscreening en het behalen van een bachelordiploma aan de universiteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39(1), 39-54.
- Heerlijk helder*. (z.j.). Vlaamse overheid. <https://overheid.vlaanderen.be/communicatie/heerlijk-helder/5-goede-redenen-om-heerlijk-helder-te-communiceren>
- Herelixka, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs: Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Nederlandse Taalunie.
- Hogeschooltaal* (z.j.). Noordhoff. <https://www.hogeschooltaal.nl>
- Hounsell, D. (1988). Towards an anatomy in academic discourse: Meaning and context in the undergraduate essay. In R. Saljo (Ed.), *The written world: Studies in literate thought and action* (pp. 161-177). Springer.
- Houtven, T. Van, T., Peters, E., & El Morabit, Z. (2010). Hoe staat het met de taal van studenten? Exploratieve studie naar begrijpend lezen en samenvatten bij instromende studenten in het Vlaamse hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(3), 29-44.
- Hulstijn, J. H. (2019). An individual-differences framework for comparing nonnative with native speakers: Perspectives from BLC theory. *Language Learning*, 69(S1), 157-183.
- Hulstijn, J. H. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229-249.
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency in native and nonnative speakers: Theory and Research*. John Benjamins.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse. English in a global context*. A&C Black.
- IJkingstoets*. (2022). <https://www.ijkingstoets.be>
- ITNA: Interuniversitaire taalttest Nederlands voor anderstaligen*. (2021). <https://www.itna.be>
- Jansen, C. (2019). Dit is een begin, maar er moet veel meer gebeuren: Discussiebijdrage. In C. Terlouw, C. Kuiper, & E. van der Pool (Red.), *Taal en communicatieve competentie in het hbo-onderwijs* (pp. 121-130). *Themanummer Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(2/3).

- Jansen, C. (2016). Taal- en communicatieonderwijs in beweging. *Internationale neerlandistiek*, 54(2), 137-146.
- Jansen, C. (2020). Taal en toegankelijkheid: Over de consequenties van een nieuwe wet voor Nederlands in het hoger onderwijs. *Internationale Neerlandistiek*, 58(1), 1-4.
- Jansen, C., Douma, A., Karreman, J., & Ravesteijn, J. (2021). *Leren communiceren* (8e Herz. dr.). Noordhoff.
- Janssen, D., & Deijl L. van der. (2019). *Schrijven voor de wetenschap: Academisch redeneren, structureren, formuleren en reviseren*. Coutinho.
- Jong, J. de. (2018). *Handboek academisch schrijven: In stappen naar een essay, paper, artikel, scriptie, proefschrift* (2e dr.). Coutinho.
- Kalsbeek, A. van., & Kuiken, F. (2014). Academisch taalgebruik in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs: Stand van zaken en blik op de toekomst. *Internationale Neerlandistiek*, 52(3), 221-236.
- Knoch, U., & Elder, C. (2013). A framework for validating post-entry language assessments (PELAs). *Papers in Language Testing and Assessment*, 2(2), 48-66.
- Kramer, F., & Kruijning, J. van. (2015). Moeilijker, langer, serieuzer: Reflecties van eerstejaarsstudenten over schrijven in een academische setting. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 187-216.
- Kuiken, F. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs: Verslag van werk in uitvoering. In E. Peters & T. Van Houtven (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* (pp. 195-200). Acco.
- Kuiken, F., & Kalsbeek, A. van. (2014). De ontwikkeling van taalbeleid binnen Geesteswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 154-169.
- Leeuw, B. van der., Meestringa, T., Silfhout, G. van., Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., Langberg, M., & Jansma, N. (2017). *Nederlands: Vakspecifieke Trendanalyse 2017*. Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Lieve, H., & Gelderen, A. van. (2014). Zijn taaltoetsen bruikbaar voor het verbeteren van academische schrijfvaardigheid? De casus van Hogeschool Rotterdam. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(1), 10-20.
- Lievens, J. (2012). Debunking the 'nerd' myth: Doing action research with first-year engineering students in the academic writing class. *Journal of Academic Writing*, 2(1), 74-84.

Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). *Ontwerpbesluit tot wijziging van het Uitvoeringsbesluit WHW 2008 houdende de invoering van bepalingen omtrent de uitdrukkingstvaardigheid in het Nederlands en de meerwaarde van een andere taal dan het Nederlands in het hoger onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *Kabinetsreactie op het interdepartementaal beleidsonderzoek Internationalisering van het (hoger) onderwijs*.

Moor, A., De., & Colpaert, T. (2019). Taal telt: Taalscreening in het eerste jaar hoger onderwijs om studiesucces te bevorderen. In Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs, *Taalbeleid en Taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (pp. 267-275). LannooCampus.

Nationaal Coördinatiepunt NLQF. (z.j.-a) *Het NLQF*. <https://nlqf.nl/over-nlqf-eqf/het-nlqf>

Nationaal Coördinatiepunt NLQF. (z.j.-b) *NLFQ-niveaus*. <https://nlqf.nl/nlqf-niveaus>

Nederlandse Taalunie. (2011). *“Ze kunnen niet meer spellen.” Kan de Taalunie er wat aan doen?*

Neijt, A., Coppen, P.A., & Glopper, K. de. (2015). Bewuste taalvaardigheid als eindterm voor het school vak Nederlands in havo en vwo: Visie en voorbeelden. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *Negenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 198-202). Academia Press, 2015.

Neut, E. van der., Gortemaker, M., Kempen, M., & Lammerdin, M. (2019). *Eindniveau Taalvaardigheid: Raamwerk voor associate degree-opleidingen*. Hogeschool Rotterdam.

North, S. (1984). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46(5), 433-446.

NVAO. (2016). Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland. [https://www.nvao.net/files/attachments/.117/Beoordelingskader\\_accreditatiestelsel\\_hoger\\_onderwijs\\_Nederland\\_2016\\_0.pdf](https://www.nvao.net/files/attachments/.117/Beoordelingskader_accreditatiestelsel_hoger_onderwijs_Nederland_2016_0.pdf)

Onderwijs in Vlaanderen. (z.j.-a). *Wegwijs in het hoger onderwijs*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/wegwijs-het-hoger-onderwijs#instellingen-hoger-onderwijs>

Onderwijs in Vlaanderen. (z.j.-b). *Toelatingsvoorwaarden hoger onderwijs*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/studenten/toelating-en-inschrijving/toelatingsvoorwaarden-hoger-onderwijs>

Taalloket: Onderdeel van het Taalcentrum VU. (z.j.) *Over de taaltoets*. <https://www.taalloket.nl/nl/taaltoets-nl/over-de-taaltoets/>

Peters, E., & Van Houtven, T. (Red.) (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* Acco.

- Pollefliet, L. (2018). *Schrijven: Van verslag tot eindwerk. Do's & Don'ts* (9e Herz. dr.). Academia Press.
- Pool, E. van der, & Vonk, F. (2010). Ge(s)laagde communicatie: Aspecten van professioneel communiceren in beeld. *HAN Business Publications*, 4, 13-39.
- Projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid. (2020). *Reactie van de projectgroep Uitdrukkingsvaardigheid op de voorgenomen Algemene Maatregel van Bestuur betreffende de uitdrukkingvaardigheid en de meerwaarde van een andere taal dan het Nederlands in de nieuwe wet Taal en toegankelijkheid*.  
<https://www.internetconsultatie.nl/taalho/reactie/a2786a77-2e8b-46c4-976e-b317b175482d>
- Qanu. (2008). *Richtlijn voor het schrijven van een zelfevaluatie rapport ten behoeve van accreditatie van een opleiding in het wetenschappelijk onderwijs*. Utrecht.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. (2015). *Vaart met taalvaardigheid: Nederlands in het hoger onderwijs*. Nederlandse Taalunie.
- Read, J. (2016). Some key issues in post-admission language assessment. In J. Read (Ed.), *Post-admission Language Assessment* (pp. 3-20). Springer.
- Read, J. & von Randow, J. (2013). A university post-entry English language assessment: Charting the changes. (2), 89-110. *International Journal of English Studies*, 13(2), 89-110.
- Regiegroep Taalbeleid VU. (2021). *Evaluatie Taalbeleid VU*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Rijksoverheid (z.j.-a). *Wat zijn bachelor, master en associate degree in het hoger onderwijs?*  
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-zijn-de-bachelor-master-en-associate-degree-in-het-hoger-onderwijs>
- Rijksoverheid (z.j.-b). *Met welke diploma's kan ik naar de universiteit of hogeschool?*  
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/vraag-en-antwoord/met-welke-diploma-s-kan-ik-naar-de-universiteit-of-hogeschool>
- Rijt, J. van. (2016). De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs: Meer grip op taalkundige structuren. *Levende Talen Magazine*, 103(7), 6-10.
- Rooijackers, P., & Westen, W. van der. (2009). Taalbeleid in de praktijk. In P. Rooijackers, W. van der Westen & J. Graus (Red.), *Taal Centraal: Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs* (pp. 6-8). Vereniging van Leraren in Levende Talen.



Schie, W. van, Smals, H., & Noort, P. (2016). *Zo schrijf je een rapport*. Noordhoff.

Stassen, I. & Jansen, C. (2012). The development of an academic writing centre in the Netherlands. In C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobscik, & A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 293-300). WAC Clearinghouse.

Steenbakkers, J., Stukker, N., & Glopper, K. de. (2021). Formuleerproblemen in leerlingenwerk en schoolboeken Nederlands: Een onderzoek naar de aansluiting tussen de leerstof en de formuleerproblemen van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 98, 27-45.

*Taalvast: Taalvaardig aan de start*. (2020). KU Leuven.  
[https://ilt.kuleuven.be/onderzoek/onderzoek\\_fiches.php?fi=31](https://ilt.kuleuven.be/onderzoek/onderzoek_fiches.php?fi=31)

Taalunieversum. (2018). *Begrijpelijke taal*. <http://taalunieversum.org/inhoud/begrijpelijke-taal>

Terlouw, C., Kuiper, C., & Pool, E. van der. (2019). Taal en communicatieve competentie in het hbo: Een inleiding. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(2), 5-26.

Thieme, A., & Beken, H. Vander. (2020). *Meertalige en anderstalige studenten in het Nederlandstalige universitaire onderwijs: Kansen en uitdagingen voor taalbeleid. Een verkennende analyse*. Universitair Overleg Taaltaken Anderstaligen.

Thompson, I., & Mackiewicz, J. (2014). Questioning in writing center conferences. *Writing Center Journal*, 33(2), 37-70.

Turner, J. (2011). *Language in the academy: Cultural reflexivity and intercultural dynamics*. Multilingual Matters.

*Universiteitstaal* (z.j.). Noordhoff. <https://www.universiteitstaal.nl>

Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent: Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Nederlandse Taalunie.

Vanhooren, S., & Wulftange, L. (2020). *De taalcompetente leraar. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie.

Vansteenkiste, S. (2016). Het belang van human skills op de toekomstige werkvloer voor jongeren. *Over.Werk: Tijdschrift van het Steunpunt werk*, 26(1), 120-127.

Vervoort, M., & Elffers, L. (2018). Het achterblijvende studiesucces van mbo-instromers in het eerste jaar van het hbo: De rol van vaardigheden, leerstijl, studiekeuze en motivatie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 36(1), 23-37.

VLIR Ad Hoc werkgroep Academisch Nederlands. (2016). *Talige startcompetenties voor het universitair onderwijs*. VLIR.

Vooren, V. Van., & Devos, F. (2008). Grammaticaonderwijs: het oude zeer. *Tijdschrift over taal*, 47(4), 90-92.

Vries, H. de, & Westen, W. van der. (2008). Talige startcompetenties in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Tweeëntwintigste conferentie het schoolvak Nederlands* (pp. 115-120). Academia Press.

*VU Handboek Onderwijskwaliteit Taalbeleid*. (2019). Vrije Universiteit.

Waanders, W. (2020). Het schrijfcentrum als onderzoeksobject: Een brede verkenning van effectstudies. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 42(3), 227-247.

Warps, J., Visser, M. de, Lodewick, J., & Termorshuizen, T. (2021). *Verkenning vervolgonderwijs: Wensen van het vervolgonderwijs betreffende kennis en vaardigheden van geslaagden uit het voortgezet onderwijs*. SLO.

Welie, C., Walet, L., Bernhards, S., & Koster, M. de. (2021). De Academische Woordenschattoets (AWT): Een diagnostische toets bij de start van het hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 22(3), 20-30.

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. 177-191). Acco.

Werkgroep Taal. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen: De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. SLO.

Werkgroep Vakinhoudelijke aansluiting vo-hbo Nederlands/communicatie. (2016). *Vo-hbo: Dat is andere taal! Naar een doorlopende leerlijn taalvaardigheid in de regio Rotterdam*.

Zwiers, R. (z.j.). *Demo-toets*. [https://pabo-taal.nl/?page\\_id=19](https://pabo-taal.nl/?page_id=19)

## **Appendix 1: Informatie over de geraadpleegde deskundigen**

### NEDERLAND

dr. Cindy Kuiper

Onderzoeker en docent taalvaardigheid aan de Hogeschool Saxion. Telefonisch interview op 23-9-2021.

prof. dr. C.M. (Kees) de Glopper

Hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen. Telefonisch interview op 15-9-2021.

### VLAANDEREN

Joke Vrijders

Stafmedewerker taalbeleid aan de Arteveldehogeschool. Telefonisch interview op 16-9-2021.

Annemarie Leuridan

Talenbeleidsmedewerker aan de Universiteit Gent. Telefonisch interview op 16-9-2021.

prof. dr. Kris van den Branden

Hoogleraar Taalkunde en lerarenopleider aan de KU Leuven. Telefonisch interview op 21-9-2021.

## Appendix 2: Vragen in de gesprekken met de deskundigen

1. Taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs
  - Wat betekent in de context waarin u werkt de term 'taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs'?
  - Welke andere termen worden er in de context waarin u werkt naast of in plaats van 'taalcompetentie in het Nederlands' gehanteerd? Kunt u iets zeggen over de overeenkomsten en de verschillen in betekenis?
  - Welke elementen maken volgens u deel uit van taalcompetentie?
  - Hoe belangrijk is het volgens u om te streven naar adequate taalcompetentie in het Nederlands in het hoger onderwijs?
  
2. Mogelijke problemen rondom de taalcompetentie in het Nederlands van studenten in het Nederlandstalige hoger onderwijs
  - Welke elementen van de taalcompetentie in het Nederlands vindt u belangrijk bij de start van studenten in het hoger onderwijs?
  - Welke elementen van de taalcompetentie in het Nederlands vindt u belangrijk bij de afronding van een opleiding in het hoger onderwijs?
  - Welke problemen met betrekking tot de taalcompetentie in het Nederlands signaleert u bij instromende Nederlandstalige studenten?
  - Welke problemen signaleert u bij de doorstroom van die studenten?
  - Welke problemen signaleert u bij uitstromende studenten?
  
3. Het bevorderen van de taalcompetentie in het Nederlands
  - Hoe kenmerkt zich volgens u een sterk beleid op een universiteit/hogeschool rond de taalcompetentie in het Nederlands?
  - Verdient het de voorkeur als een instelling kiest voor een eenduidig, uniform beleid, of moet de verantwoordelijkheid liggen bij specifieke faculteiten of opleidingen?
  - Op welk gebied zou het beleid van een universiteit moeten verschillen van het beleid van een instelling in het hbo?
  - Bent u bekend met bestaande initiatieven (zowel voor als tijdens de opleiding), met betrekking tot de taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten, waar u veel of juist weinig heil in ziet?
  - Als er genoeg tijd en middelen voor beschikbaar zouden zijn, wat voor initiatieven met betrekking tot de taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten zouden dan uw voorkeur genieten?
  
4. Literatuur
  - Welke publicaties zouden volgens u niet mogen ontbreken in een literatuuronderzoek de taalcompetentie in het Nederlands van studenten in het hoger onderwijs?
  - Met welke personen/instanties zouden wij nog contact moeten opnemen?
  
5. Wat zou u nog willen toevoegen aan wat we al besproken hebben?

### Appendix 3: Leermiddelen in de markt

Met *Hogeschooltaal* (z.j.) en *Universiteitstaal* (z.j.) kan de student zichzelf online oefenen in grammatica, spelling en taalgebruik. Ook kunnen docenten schrijfcursussen voor hun studenten selecteren. Ook de leeromgeving *Taalvast (Taalvaardig aan de Start)* biedt online informatie en oefeningen voor de talige vaardigheden in het hoger onderwijs (*Taalvast*, 2020).

Een voorbeeld van een handboek voor het taal- en communicatieonderwijs in de breedte van het hoger onderwijs is *Leren Communiceren* (Jansen et al., 2021). In *Taal@Hoger onderwijs: Praktische richtlijnen en oefeningen* (De Wachter et al., 2020) ligt de focus op de uitbreiding van de woordenschat uit het hoger onderwijs, maar er is ook aandacht voor de verbetering van lees-, luister-, noteer- en schrijfstrategieën.

Schrijfvaardigheid staat centraal in *Academisch Schrijven: Een praktische gids* (De Wachter, et al., 2019), *Handboek academisch schrijven: In stappen naar een essay, paper, artikel, scriptie, proefschrift* (De Jong, 2018), *Rapportagetechniek: Schrijven voor lezers met weinig tijd* (Elling et al., 2019), *Schrijven: van verslag tot eindwerk. Do's & Don'ts* (Pollefliet, 2018), *Schrijven voor de wetenschap: Academisch redeneren, structureren, formuleren en reviseren* (Janssen & Van der Deijl, 2019) en *Zo schrijf je een rapport* (Van Schie et al., 2016).