

TIJD VOOR BELEID.

NUT EN NOODZAAK VAN EEN GESTRUCTUREERDE AANPAK VAN DE ONTWIKKELING VAN DE COMMUNICATIEVE COMPETENTIE VAN STUDENTEN.

BAS VAN EERD & ELS VAN DER POOL

Vooraf

In deze opiniërende bijdrage gaan we in op de vraag waarom een docent en een hogeschool zouden moeten bijdragen aan de ontwikkeling van de communicatieve competentie van studenten en waarom deze ontwikkeling in een beleid gezet moet worden. We starten met een korte illustratie van de noodzaak tot verbetering en een schets van de oorzaken.

Vervolgens geven we aan wat ons inziens belangrijke punten zijn in die ontwikkeling:

- structurele aandacht voor deze competentie door een helder en gestructureerd beleid te formuleren met daarbij een voorstel voor de kaders en randvoorwaarden van dat beleid;
- de focus in het onderwijs niet beperken tot taalvaardigheid c.q. taalbeleid, maar het vizier breder houden en richten op taal- én communicatiebewustzijn. Het gaat immers om de *communicatieve* aspecten zoals die beschreven zijn in de Dublin-descriptoren en algemene hbo-kwalificaties (o.a. Nedermeijer & Pilot, 2000).

Tot slot reflecteren we kort op onze kijk op het huidige en toekomstige taal- en communicatieonderwijs in het hbo.

1 Zorgen over kwaliteit taalgebruik en communicatie

Taalgebruik, spelling en rapporteervaardigheden van studenten zijn regelmatig onderwerp van maatschappelijke, politieke en onderwijsinhoudelijke discussies. Zowel docenten als het beroepenveld uiten geregeld hun ergernis en zorgen over het taalgebruik van studenten en hun wijze van communiceren. Zo bleek uit een onderzoek uitgevoerd door drie HAN-lectoraten, onder andere, dat het merendeel van het werkveld en docenten vond dat een aanzienlijk deel van de studenten onvoldoende communicatief competent was bij het afronden van hun studie (Kral, Van der Pool & Van de Ven 2006). De studenten zelf dachten daar veel positiever over. Hoe is de praktijk van alledag vier jaar later? Ter illustratie twee mails uit de mailbox van een docent.

Beste Meneer Tanja de Boer,

Ik ben Midas en ik zit in FSA-C01. Ik ben dus 2e jaars FSM student en wou uw een vraag stellen over het bovenstaande mailtje.

Volgens mij rooster, FSA C-01 rooster, hebben wij vrijdag geen les! Er staat dus voor 2 september vrijdag geen bedrijfskunde ingeroosterd! Ik weet niet of dit een fout is van de roostermakers of van uw?!

Met vriendelijke groet,

Beste mevrouw Zuid,

Hierbij mij oprechte excuus in een schriftelijke vorm. Ik wil u gelijk vragen of er mogelijkheden zijn om mij gemiste lessen van Studievaardigheden mag inhalen.

Ik zal aan alle eisen die u stelt voldoen en opdrachten honoreren. Zoals u kan aflezen uit de layout van dit mail, heb ik zeker wel wat geleerd van u lessen. Bijv. hoe je een formele mail schrijf of je "vistekaartje" in een mail kan achterlaten.

Vriendelijke groet,

Deze mailtjes roepen de vraag op hoe het mogelijk is dat dergelijke communicatie plaatsvindt als er toch in allerlei projecten aandacht is voor communicatieve vaardigheden? Ons inziens heeft dat te maken met het feit dat studenten de talige en communicatieve competentie onvoldoende ontwikkelen als ze dat alleen maar doen door min of meer terloops vaardigheden te oefenen in een groep tijdens een project of wanneer ze slechts kennis verwerven zonder de praktische toepasbaarheid ervan te (h)erkennen.

Er is een aantal bezwaren tegen onderwijs waarin de taal- en communicatieve vaardigheden voornamelijk aan bod komen in projectvorm (zie ook Brinkman & Van der Geest, 2000). Die bezwaren zijn dat de onderwijsvorm erg vaardigheidsgericht is, de kenniscomponent sterk te wensen overlaat, het aantal genres waarmee men oefent beperkt is (rapport/verslag en presentatie), er vrijwel geen feedbackmogelijkheden zijn (afgezien van een indirecte vorm van feedback aan het einde van een project in de vorm van een beoordeling), en dat het meestal gaat om een groepsproduct dat individuele prestaties maskeert.

Los hiervan speelt ook het instroomniveau een rol. Zo toont een onderzoek van Driessen en Edelenbos (2006) aan dat 30% van de instroom uit het mbo te laag scoort op de ingangseisen voor schrijfvaardigheid en dat een kleine 20% ook achterstanden in lees- en spreekvaardigheid heeft.

Complicerende factor is dat het curriculum van een mbo er anders uitziet dan dat van het havo (en vwo). De instroom is dus divers. De uitdaging voor de hbo-instelling is dat groepen met verschillende achtergronden en ervaring in taal en communicatie eenzelfde hbo-traject instappen waarbij aan het einde van de rit elk van hen voldoet aan de Dublindescriptoren, ook de (sociaal)communicatieve.¹

In het basis- en voortgezet onderwijs is er aandacht voor de taalontwikkeling van *alle* leerlingen op *alle* niveaus met als doel de leerling aan het eind van zijn schoolloopbaan op een bepaald taalniveau te krijgen. Hierbij wordt geen verschil gemaakt tussen allochtone en autochtone leiders.

In het hbo richten veel programma's zich echter op het wegwerken van achterstanden van alleen de allochtone studenten. Deze opvatting is wat ons betreft te nauw; elke student moet aan het einde van zijn studieloopbaan een bepaald niveau gehaald hebben, waarbij hogescholen zorg moeten dragen voor het ontwikkelen van dat niveau, ongeacht de taalachtergrond en -ervaring van de student.

Het belang om expliciet aandacht te besteden aan deze competentie is wat ons betreft meerledig. Allereerst betreft het een *generieke hbo-competentie* die voor alle aankomende beroepsbeoefenaars van belang is en waarvan het (begin)niveau dikwijls te wensen overlaat. Of het nu gaat om een student van de pabo die leerkracht wil worden, om een technisch bedrijfskundige, of om een voedingsdeskundige, allen moeten een aantal belangrijke communicatieve competenties bezitten in de beroepspraktijk.

Ten tweede vormt de competentie – en dan met name het talige deel – een belangrijke voorwaarde voor studiesucces. De Inspectie van het Onderwijs geeft in een van haar rapportages aan dat taal- en communicatieproblemen de voornaamste redenen zijn voor negatieve studieresultaten bij allochtone studenten. In de *Het hoogste goed – strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapbeleid* (OC&W 2007) wordt gemeld dat voornamelijk mbo-instromers en havisten moeite hebben met het niveau van het Nederlands in het hbo.

Bovendien geldt voor studenten met een achterstand of deficiëntie dat de ontwikkeling van de communicatieve competentie niet vanzelf gaat, maar dat het onderwijs daarin een belangrijke rol moet spelen (Van Eerd, 2009). Meijerink (2008) introduceert hiervoor drempelniveaus, die een belangrijke stap zijn in de richting van leerlijnonwikkeling in het onderwijs.

2 Zorgen voor verbetering: beleid blijven(d) ontwikkelen

De zorg over de taal- en communicatievaardigheden van studenten leeft op meerdere plekken, zowel binnen als buiten de HAN, en heeft zich de afgelopen jaren vertaald in

allerlei projecten en activiteiten om taalvaardigheid – veelal de schrijfvaardigheid – van de student te verbeteren. Vrijwel elke instelling voor hoger onderwijs in Nederland toetst en test de student bij aanvang van de studie en biedt remediërende trajecten aan². Zo heeft de Faculteit Economie & Management (FEM) van de HAN een eigen taaltoets met ondersteunend traject ontwikkeld, de VU heeft een taaltoets met deficiëntietraject, Hogeschool INHolland heeft ook een taaltoetsing en een uitgebreid remediërend traject daaraan vastgekoppeld.

Deze remediërende activiteiten richten zich vooral op het gat dat is ontstaan tussen mbo/VO enerzijds en hbo anderzijds. Van belang is daarbij onderscheid te maken naar het type achterstand.

Daar waar havisten de aangeboden stof vaak wel behandeld hebben gekregen, maar vergeten zijn, missen mbo'ers op bepaalde fronten soms de basis. Van der Neut (2007) omschrijft deze problemen als onderhoudsproblemen versus beschikbaarheidsproblemen. Bij onderhoudsproblemen is de kennis wel aanwezig maar weggezaakt. Enkele remediërende lessen kunnen dan effect hebben (al zijn de langetermijneffecten niet duidelijk). Bij beschikbaarheidsproblemen ontbreekt de kennis geheel, bijvoorbeeld omdat hij niet eerder aangeboden is. In dat geval zijn een aantal extra uren te weinig om zoden aan de dijk te zetten. Beide situaties impliceren andere leerbehoeften en vragen een andere aanpak.

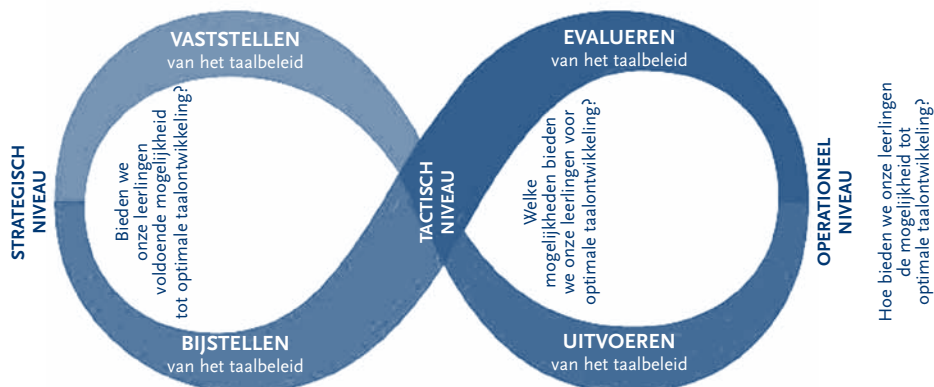
Het moge duidelijk zijn dat het diagnosticeren en verhelpen van deficiënties in de propeuse niet voldoende is voor een duurzame ontwikkeling van taal- en communicatievaardigheden (Van der Westen, 2009). Er zijn dan ook her en der initiatieven om met name de taalvaardigheid structureel een plek te geven in het curriculum, waarbinnen de aandacht voor taal niet langer vanuit een remediërend perspectief vormt krijgt, maar vanuit een *ontwikkeld* perspectief. Zo zijn er proeftuinen voor taalontwikkeld leren en lesgeven. Hiermee boekt bijvoorbeeld de Hogeschool Utrecht positieve resultaten (Berntsen en Gangaram Panday 2007) en Hogeschool INHolland is met een project *Het Taalontwikkeldende HBO* gestart. Daarnaast worden er taalontwikkelingvolgsystemen ontwikkeld. Een goed voorbeeld is het computerprogramma Talent, ontwikkeld in opdracht van het instituut IB&C van de FEM, waarbij feedback op taal, taalgebruik en taalgebruikssituaties centraal staat in het leerproces.

Willen deze activiteiten en projecten tot een structurele verbetering leiden in het uitstroomniveau, dan is visie en besluitvorming nodig op beleidsniveau. Aandacht op *beleidsniveau* kan voorkomen dat de projecten fragmentarisch blijven en afhankelijk zijn van een tijdelijke financiering. Een puur instrumentele aanpak zou afbreuk doen aan het succes. Bovendien draagt een doordachte en onderbouwde aanpak bij aan het constructief omgaan met de energieke inzet van betrokken docenten.

Op een aantal plekken lukt het om dit onderwerp op beleidsniveau aan te pakken. Verschillende instellingen werken aan een degelijk, gestructureerd beleid omtrent taal. De Haagse Hogeschool heeft hierin al zeer concrete stappen gezet en ook Hogeschool INHolland heeft duidelijke lijnen uitgezet en plannen gemaakt. Ook het FEM-MT heeft het punt regelmatig op zijn agenda en werkt aan een structurele aanpak. De eerder genoemde taaltoets in de propedeuse die het niveau diagnosticeert, en het aanpakken van deficiënties op het gebied van taalkennis maken structureel onderdeel uit van het programma en zijn gekoppeld aan het negatief bindend studieadvies³. Daarnaast is een minimumpakket aan eisen geformuleerd waaraan in elke opleiding moet zijn voldaan in de vorm van een doorlopende leerlijn (Kneefel & Van der Pool, 2010)⁴. Momenteel wordt er gewerkt aan de uitvoering van de doorlopende leerlijnen. Elke opleiding kan daarbij zijn eigen accenten kiezen, maar blijft binnen de gestelde kaders.

Wat bij dit alles van belang is, is dat er niet een losstaand taalbeleid wordt opgesteld, maar een beleid dat breder is dan alleen taal (zie hierna in paragraaf 3) én dat samenhangt met de onderwijsvisie op faculteits- en instituutsniveau. Bovendien is het belangrijk dat het beleid gedragen wordt door de betrokkenen en dat de huidige initiatieven en projecten tot hun recht (blijven) komen.

Bijl en Van Eerd (2008) maken deze ontwikkeling van (taal)beleid zichtbaar in een model dat ze hebben doorontwikkeld⁵. De lemniscaat maakt duidelijk dat het ontwikkelen van taalbeleid een continu proces is, dat nooit af is. Een ander belangrijk punt is dat verschillende lagen binnen de organisatie betrokken moeten zijn bij het taalbeleid. Taalbeleid wordt zo een proces van samenwerking, waarbij steeds aandacht is voor evaluatie en bijstelling van het beleid.



Figuur 1. *Taalbeleid in de achtbaan.*⁶

Binnen deze beleidscyclus is er aandacht voor de visie, aandacht voor het betrekken van de verschillende niveaus in de organisatie en is er aandacht voor het borgen (en verbeteren) van lopende projecten en initiatieven. Er wordt met andere woorden een koppeling gemaakt tussen een strategische aanpak en operationele uitvoerbaarheid. De oneindigheid van de leernischaat laat zien dat taalbeleid dynamisch is en dat het onmogelijk is dat er een beleidsplan ligt dat 15 jaar onveranderd kan worden uitgevoerd.

Ons voorstel is deze beleidsaanpak niet te beperken tot taal maar te verbreden tot communiceren.

3 Zorgen voor verbetering: aandacht voor taal- en communicatie in vakcontext

Als we kijken naar bestaand beleid, dat dus nog lang niet overal ontwikkelingsgericht is, zien we dat dat veelal gericht is op talige kennis en vaardigheden. Een taalvaardige student is echter nog geen communicatief competente student: daarvoor is meer nodig. Van der Pool & Vonk (2008) onderscheiden de volgende aspecten in de communicatieve competentie van studenten:

- tekstvakmanschap (spreken en schrijven volgens de taalregels);
- genre-competent (bekend zijn met diverse communicatieve genres zoals een brief, rapport, presentatie);
- strategisch competent (kunnen afstemmen op de context, doel en doelgroep en daarbij keuzes kunnen maken die richting gevend zijn ten aanzien van tekvakmanschap en genre);
- feedback kunnen geven en ontvangen (op meta-niveau kunnen communiceren, reflecteren op je eigen en andermans communicatie).⁷

Communicatief competent omvat in deze opvatting dus meer dan taalvaardigheid.

Taalvaardigheid speelt zich met name af op het niveau van tekstvakmanschap. Dat is het niveau waar veel taaltoetsen betrekking op hebben.

Bij de communicatieve competentie gaat het ook om het kiezen van het juiste genre, kennis hebben van de daarbij horende conventies en het capabel zijn het maken van strategische keuzes. Een communicatief competente student moet zijn communicatie kunnen afstemmen op het beoogde doel en doelgroep, rekening houdend met de context. Op metaniveau komt daar het reflexieve vermogen bij: een student moet in staat zijn zichzelf en een ander feedback te geven op het communicatieve handelen.

Als we kijken naar de praktijk van alledag zien we dat met name hiaten in tekstvakmanschap, het talige aspect, de aandacht trekken. Een spel- of grammaticafout springt vaak sneller in het oog dan het feit dat iemand beter niet had kunnen mailen maar bellen (genre-

keus). Wat als hiaat aan de oppervlakte zichtbaar wordt is vaak het talige stuk, het tekstvakmanschap. Maar dat is soms slechts het topje van de ijsberg, zie figuur 2.



Figuur 2. Het topje van de ijsberg en – mogelijk – onderliggende hiaten in de communicatieve competentie

Deze verschillen in het beheersen van talige en communicatieve aspecten vinden we ook in een reactie van De Wit & Rooijackers op een rapport van de Onderwijsraad.⁸ Zij stellen dat achter de tegenwoordig veelal in de belangstelling staande slechte spellingvaardigheid “een veel groter gebrek aan taalvaardigheid schuil [gaat] dat pas in het hbo of ho zichtbaar wordt. Studenten zijn er te weinig op gespist op hun taalgebruik te reflecteren, taalverwerking en –reflectie maakt nauwelijks deel uit van hun denken.”

In de praktijk leidt dat bijvoorbeeld tot de e-mails uit het begin van dit artikel. De spelling- en structuurfouten springen in het oog (tekstvakmanschap), maar het ontbreekt de schrijvers ook aan strategische en reflectieve vaardigheden. Dat mogen we concluderen uit de aanhef die afwijkt van de conventies, het ontbreken van een ondertekening, een onduidelijk doel etc. Het zijn juist deze elementen die de e-mails hun opmerkelijke karakter geven. Het ‘topje’ van de ijsberg wordt echter niet altijd zo geïdentificeerd. Gevolg is dat we snel aan de slag gaan om deze talige hiaten weg te werken, terwijl er andere onderliggende zaken een minstens net zo grote rol spelen. De Wit en Rooijackers betogen dan ook dat werken aan reflectieve vaardigheden een belangrijk aspect zou moeten zijn in taal- en communicatievaardigheidslessen.

Op dit moment is er voornamelijk aandacht voor het tekstvakmanschap, terwijl juist de dieper gelegen niveaus aandacht behoeven. Aandacht voor deze componenten kan zich niet alleen beperken tot een aantal uren taallessen per week, al dan niet remediërend van aard.

Het toewerken naar studenten die bij het afronden van hun studie volledig communicatief competent zijn, die taalleerstrategieën aangeleerd hebben en die autonome taalleerders zijn, moet niet langer een streven zijn, maar een uitgangspunt bij het opstellen van eindtermen.⁹

Het spreekt wat ons betreft voor zich dat dat niet alleen bewerkstelligd kan worden door de docenten die communicatieve of taalvakken verzorgen. Om op dit punt te komen, is inzet nodig van *alle* docenten. Vakdocenten kunnen de link tussen theorie, praktijk, houding en uitvoering scherp maken en daar is kunnen communiceren een onderdeel van. Dat maakt in onze opvatting niet elke docent tot een taaldocent, maar wel tot een docent die zich ten eerste bewust is van de rol die talige en communicatieve elementen spelen in zijn lessen en hoe hij hieraan aandacht kan besteden. Dat vereist echter wel bepaalde kennis en een bepaalde houding van docenten.

Docenten moeten dus niet alleen in staat zijn zelf goed te communiceren, maar zij moeten ook studenten feedback kunnen geven op een aantal punten. Op dit moment is het beseft *dat* dat moet gebeuren bij veel docenten al aanwezig, maar *hoe* dat gebeurt verschilt van docent tot docent.

Kijken we bijvoorbeeld terug naar de e-mails uit het begin van het artikel dan is de vraag interessant hoe je hierop als docent reageert? Accepteer je zo'n mail of niet? En worden daarover afspraken gemaakt door docenten onderling?

Deze vragen geven aan dat het belangrijk is om te zorgen voor beleid dat zijn wortels – ook – vindt in de praktijk. Beleid moet geen papieren aangelegenheid worden. We pleiten weliswaar voor een beleid, maar wel voor beleid dat zorg draagt voor een verbetering op het operationele niveau, de praktijk van alledag. En dat dus ook concreet uitvoerbaar is. In het voorbeeld van de e-mails zou je bijvoorbeeld gezamenlijk kunnen afspreken dat je die e-mails als FEM niet acceptabel vindt. Vanuit het oogpunt van tekstvakmanschap blijkt immers dat in de e-mails niet is voldaan aan correct en verzorgd taalgebruik. Je kan dan afspreken dat dit soort uitingen én (beroeps)producten die niet voldoen aan de criteria 'correct' en 'verzorgd' niet langer door de beugel kunnen. Bij de VU hebben ze hiervoor *de taalbeugel* in het leven geroepen. Schriftelijke opdrachten die niet aan vooraf gestelde criteria van de taalbeugel voldoen, worden niet geaccepteerd. De opdrachten krijgen een – digitale – sticker en worden teruggestuurd.

Een dergelijk maatregel is relatief snel en eenvoudig in te stellen en zorgt voor een groter bewustzijn bij studenten en docenten van het belang van een goede taalvaardigheid. Om niet te verzanden in een pakket aan maatregelen is het nodig deze en andere maatregelen steeds te verbinden aan het strategische beleid. En dat maakt de cirkel rond.

Een duurzame ontwikkeling van de communicatieve competentie van studenten in de praktijk vereist ons inziens een strategisch beleid. Tegelijkertijd moet dat beleid voeling houden met de praktijk en uitgevoerd worden door alle betrokkenen.

Wij zijn ons ervan bewust dat die aandacht voor communicatie in het vakonderwijs een ander beroep doet op de communicatieve competentie van de docent, het reflectief vermogen wordt belangrijker. Dit vereist zowel een goede afstemming tussen vak- en communicatiedocenten als ook verdere professionalisering van vakdocenten. Zij moeten – indien nodig – ondersteuning krijgen op dit vlak. Dat kan allerlei vormen aannemen: het delen van kennis en ervaringen op studiedagen, een workshop feedback geven of intercollegiale intervisie.

4 Tot slot

In deze bijdrage hebben we onze kijk op het huidige en toekomstige taal- en communicatieonderwijs in het hbo kort uiteengezet. We hebben daarbij een kritische bril opgezet, niet vanuit ontevredenheid over de ingeslagen weg maar vanuit onze betrokkenheid bij het onderwerp en het belang dat we hechten aan een goed vervolg van het (beleids)proces en aan optimaal resultaat. Doel is dat studenten voldoen aan het gewenste uitstroombniveau; intern naar onderwijsmaatstaven op basis van eindtermen en Dublin-descriptoren, extern naar maatstaven van een tevreden beroepenveld.

We realiseren ons dat we geen pasklare oplossingen bieden. In termen van de lemniscaat (figuur 1) zitten we in de fase van ‘evalueren’ en beperken onze suggesties voor het ‘bijstellen’ zich tot nieuwe ambities. De vervolgstap in deze fase is wat ons betreft een discussie over bovenstaande kijk om zo te komen tot het bijstellen van de huidige situatie.

Bronnen

- Berntsen, A. & Gangaram Panday, R. (2007). Beter in taal in het hoger onderwijs. *Les 25*: 146.
- Bijl, J. & Van Eerd, B. (2008). *Taalbeleid in een achtbaan. Verslag van een onderzoek naar het taalbeleid op de Amsterdamse basisscholen*. Amsterdam: Taalweb. (Zie ook <http://www.taalwebamsterdam.nl/docs/TaalbeleidindeAchtbaan.pdf>)
- Brinkman, G. & Van der Geest, T. (2000). Communicatietraining en vakonderwijs: living apart together. In: A. Mottart (Ed.) *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands* (421-430). Gent, Academia Press.
- Driessen, M. & Edelenbosch, P. (2006). *Talen tellen – taalcompetentieprofielen in de nieuwe kwalificatiestructuur*. Den Bosch: Cinop.
- Eerd, B. van (2009). Taalbeleid voor iedereen. *HAN Business Publications*, 2, 35-44.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen.
- Graaff, R. de & D. Tuin (red.) (2009). *De toekomst van te talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* Utrecht/Enschede: IVLOS-UU/NaB-MVT.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Aandacht voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek Taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kneefel, I. & Van der Pool, E. (2010). *Kader doorlopende leerlijn Communicatieve competentie Nederlands*. Hogeschool Arnhem en Nijmegen, Faculteit Economie & Management: Intern document.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2007). *Het hoogste goed – Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Nedermeijer, J. & Pilot, A. (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Neut, I. van der, et al. (2007). *Taal- en rekenproblematiek Pabo-instromers*. Tilburg: IVA.
- Peters, E. & T. van Houtven (red.) (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven/ Den Haag: Acco.
- Westen, W. van der (2007). Van nul tot platform. Taalbeleid in het hoger onderwijs. *Het schoolvak Nederlands. Conferentiebundel 2007*: 58-68.
- Westen, W. van der (2009). *Goed geschreven – zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.

Noten

- ¹ In het basis- en voortgezet onderwijs is de visie om breed te werken aan de taalontwikkeling van leerlingen al langer geleden ontwikkeld (Hajer & Meestringa, 2009). Ook daar vindt regelmatige reflectie plaats op de praktijk en het beleid (De Graaff & Tuin, 2009).
- ² Zie voor een actuele en kritische beschouwing van taaltesten en taalbeleid in het hoger onderwijs Peters & Van Houtven 2010.
- ³ Dit onderdeel behelst met name het tekstvakmanschap.
- ⁴ Hierin komen naast het vakmanschap, diverse genres en strategisch communiceren voor.
- ⁵ Gebaseerd op: L. Rijkschroeff, T. van Roosmalen (2003) *De Achtbaan : een cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. Den Bosch: KPC Groep.
- ⁶ In figuur 1, afkomstig uit Bijl & Van Eerd 2008, wordt gesproken over taalbeleid. In dit artikel pleiten we ervoor taalbeleid breder te zien dan strikt taalvaardigheid. We stellen dan ook voor het genoemde ‘taalbeleid’ in figuur 1 breder te interpreteren.
- ⁷ Zie voor een verdere toelichting de bijdrage in dit themanummer over de BoKS van Van der Pool, Van Wijk & Van Dongen.
- ⁸ http://digischool.kennisnet.nl/community_ne/spelling. De Wit & Rooijackers maken deel uit van het sectiebestuur Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- ⁹ Van der Westen (2007) spreekt in haar conferentiebundel over twee van deze drie elementen.