



‘Het is een standaardmodus in mijn achterhoofd nu’ Bewustwording bij hbo-docenten van hun mondelinge academische taalaanbod

Mieke van Diepen, Bas van Eerd en Marike Kwakman

Hogeschool van Amsterdam (HvA)

Dit onderzoek is uitgevoerd door het Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad en Dienst Studentzaken Taalteam en mogelijk gemaakt door een subsidie van het Centre of Expertise Urban Education (HvA).

We danken Carla Stiekema en Diana Spierings van Dienst Studentzaken (Taalteam) voor de hulp bij de vormgeving van de Handreiking en Kijkwijzer.

Verwijzen:

Diepen, van, M., Eerd, van, B. & Kwakman, M. (2022). *‘Het is een standaardmodus in mijn achterhoofd nu’*. Bewustwording bij hbo-docenten van hun mondelinge academische taalaanbod. Amsterdam: Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in Een Diverse Stad en Dienst Studentzaken, Hogeschool van Amsterdam.



‘Het is een standaardmodus in mijn achterhoofd nu’

Bewustwording bij hbo-docenten van hun mondelinge academische taalaanbod

Inhoud

1. Inleiding.....	3
2 Methode.....	5
2.1 Ontwikkeling en uitvoering professionaliseringstraject	5
2.2 Analyse	8
3. Resultaten	10
3.1. Onderzoeksvraag 1: Opbrengsten van het professionaliseringstraject.....	10
3.2. Onderzoeksvraag 2: Wat moet blijven en wat moet veranderen?.....	15
4. Conclusie	19
5. Literatuur	23



1. Inleiding

Er is in het hoger onderwijs veel aandacht voor, en zorg over, het taalniveau van studenten. Veel interventies en onderzoeken richten zich op de ontwikkeling van schriftelijke vaardigheden van studenten (lezen en schrijven). Voor het verbeteren van luistervaardigheid en begrip van mondelinge taal tijdens colleges is veel minder aandacht, dat concludeerden ook Bonne en Vrijders (2015) en Bonne, Vrijders en Casteleyn (2019).

Hoorcolleges, al dan niet online, vormen nog steeds een belangrijk onderdeel van het onderwijsaanbod binnen het hoger onderwijs. Studenten in hun propedeutische fase hebben echter meestal geen enkele ervaring met het volgen van (online) hoorcolleges. Hiermee wordt in de vooropleiding of bij aanvang van de opleiding niet of nauwelijks geoefend. Bovendien verschilt de taal die gebruikt wordt in het hoger onderwijs van de taal die in de vooropleidingen aan bod komt (Van Kalsbeek & Kuiken, 2014). De academische taal uit het hoger onderwijs kenmerkt zich onder meer door een hogere grammaticale complexiteit en ander woordgebruik (Kuiken & Van Kalsbeek, 2012). Als studenten de taal in de colleges onvoldoende begrijpen, kan dat leiden tot het niet voldoende verwerven van de vakinhoud. Vooral studenten met een mbo-achtergrond, studenten met een anderstalige achtergrond, en studenten die de eerste zijn in hun familie die gaan studeren ('eerstegeneratiestudenten') zijn minder succesvol in het hbo; daarbij kan taalvaardigheid een belangrijk obstakel zijn (Elffers, 2018).

In 2019 deden we onderzoek naar mondeling taalaanbod van docenten en het begrip hiervan bij eerstejaarsstudenten die de eerste waren in hun familie die gingen studeren en/of die uit het mbo waren ingestroomd en/of die een migratieachtergrond hadden (Diepen & Eerd, 2019; Diepen, Eerd, & Boendermaker, 2019). Opnames van eerstejaarscolleges werden volledig uitgeschreven (getranscribeerd). In deze transcripten werden uitspraken van docenten geselecteerd die academische taal bevatten, hierin werden vijf categorieën onderscheiden: (1) beeldspraak, (2) vaktaal, (3) academische woordenschat, (4) hoge grammaticale complexiteit of (5) hoge informatiedichtheid. Aan de studenten werd gevraagd om de betekenis van de uitspraken uit te leggen en aan te geven hoe moeilijk ze de uitspraak vonden. Aan de docenten werd hetzelfde gevraagd, alleen werd hen gevraagd om in te schatten hoe moeilijk de uitspraak was voor de studenten. Uit dit onderzoek bleek dat:

- alle studenten moeite hadden met het begrijpen van de fragmenten;
- docenten zich nauwelijks bewust waren van de mate waarin zij academische taal gebruikten in hun eerstejaarscolleges;
- de studenten de minste moeite hadden met het begrijpen van de categorie 'vaktaal' (dit is de enige categorie die docenten vaak wel heel bewust aanbieden);
- studenten de uitspraken vaak minder moeilijk vonden dan docenten dachten;
 - o behalve bij de categorieën 'algemene academische woordenschat' en 'beeldspraak': daar dachten docenten dat het niet moeilijk was maar vonden studenten het juist wel moeilijk;
 - o en studenten die aangaven een uitspraak niet moeilijk te vinden, hadden het fragment niet altijd goed begrepen: dus ze hebben zelf niet altijd door dat ze iets niet (goed) begrijpen;
- bijna de helft van de studenten zelden of nooit een vraag stelt als ze het niet begrijpen.



Van Diepen en Van Eerd (2019) definieerden op basis van het onderzoek vier factoren die bijdragen aan het al dan niet begrijpen van taal in colleges:

- aansluiten bij kennis en vaardigheden van studenten (denk aan kennis over vooropleidingen);
- vormgeving van het college (denk aan structuur aanbrenge en context bieden);
- wat studenten zelf (niet) doen (denk aan vragen stellen en je voorbereiden);
- en helderheid en verstaanbaarheid (denk aan intonatie en volume, maar ook formulering).

Op basis van deze bevindingen werd een tiental lesinterventies geformuleerd ('10x eer') die bijdragen aan beter begrip door studenten. De docenten die in het onderzoek participeerden, bleken geen zicht te hebben op hun eigen academische taalaanbod, en dus ook niet op hoe dit van invloed is op het begrijpen van de stof door studenten. Veel docenten vonden het erg confronterend om de eigen citaten terug te horen; ze geneerden zich soms voor hun eigen taaluitingen. 'Wie dit begrijpt is gek' (de titel van het onderzoeksrapport) is een letterlijke uitspraak tijdens een docentinterview, net als uitspraken als 'wat ben ik aan het blaten' en 'dit slaat nergens op'. Docenten konden niet altijd goed inschatten waar studenten moeite mee hadden. Soms beoordeelden zij fragmenten als 'niet moeilijk', terwijl de studenten het nauwelijks hadden begrepen. 'Deze termen gebruiken wij thuis aan de keukentafel' was een reactie van een docent. Hierbij ging het om 'algemene academische woordenschat' of beeldspraak. Docenten bleken echter op een goede manier bewust vaktaal (jargon) aan te leren aan studenten. De geïnterviewde studenten hadden dan ook de minste moeite met het begrijpen van deze categorie. Studenten scoorden laag op het begrip van de overige categorieën: algemene academische woordenschat, beeldspraak, grammaticale complexiteit en hoge informatiedichtheid.

Dit vervolgonderzoek bouwt voort op bovenstaande bevindingen. We willen meer inzicht krijgen in hoe de aansluiting bij diverse studenten in het hbo verbeterd kan worden, op het gebied van het mondelinge academische taalaanbod, en wat studenten helpt de stof beter te begrijpen. Met mondeling taalaanbod in colleges bedoelen we nadrukkelijk niet de lessen taal of communicatie, maar de gesproken taal die als instrument gebruikt wordt om de leerstof over te brengen. Een groot deel van ons onderwijs bestaat immers uit (hoor)colleges. Ons onderzoek in 2019 gaf concrete handvatten om meer tegemoet te komen aan de behoeften van studenten, maar docenten bleken vaak onvoldoende kennis en bewustwording van hun eigen taalgebruik te hebben en zich het effect hiervan op studenten onvoldoende te realiseren.

Met dit vervolgonderzoek willen we antwoord vinden op de volgende onderzoeksvragen.

1. Wat zijn de opbrengsten van een professionaliseringstraject dat tot doel heeft docenten te helpen om (a) zich beter bewust te worden van de effecten van hun mondelinge taalgebruik op het begrijpen van de stof door studenten met verschillende achtergronden en (b) hun mondelinge taalgebruik effectiever in te zetten in de lessen?
2. Hoe kan het professionaliseringstraject in de toekomst zo goed mogelijk worden ingezet: wat moet blijven en wat moet worden veranderd op basis van de ervaringen van (a) de docenten en (b) de *Begeleider*?



2 Methode

In het kader van dit onderzoek hebben we een professionaliseringstraject ontwikkeld en uitgevoerd om docenten te helpen om (a) zich beter bewust te worden van de effecten van hun mondelinge taalgebruik op het begrijpen van de stof door studenten met verschillende achtergronden en (b) hun mondelinge taalgebruik effectiever in te zetten in de lessen. Na afloop hebben we de trajecten geanalyseerd.

2.1 Ontwikkeling en uitvoering professionaliseringstraject

Ontwikkeling

In het professionaliseringstraject is voortgebouwd op de *Handreiking* die werd ontwikkeld in het vooronderzoek (Van Diepen en Van Eerd, 2019), dit noemen we 'de *Handreiking*'. De *Handreiking* geeft concrete handvatten om meer tegemoet te komen aan de behoeften van studenten. Deze handvatten richten zich enerzijds op het bewust aanpassen van het taalgebruik in de colleges als hefboom voor de taalontwikkeling die studenten moeten doormaken. Anderzijds biedt de *Handreiking* didactische aanwijzingen die bijdragen aan zowel taalontwikkeling als beter begrip van de collegestof.

In het professionaliseringstraject reflecteerden de docenten op hun eigen taalaanbod en het effect hiervan op het begrijpen van de stof door studenten. Ze oefenden met het aanbieden van academische taal (dus niet het mijden hiervan), op een manier die studenten de kans geeft deze taal te leren begrijpen en er vertrouwd mee te raken. Het ging hierbij nadrukkelijk niet alleen om het gebruiken en aanleren van vaktaal.

Stappenplan

We hebben met de docenten het volgende stappenplan van 10 weken doorlopen. We vroegen een tijdsinvestering van in totaal 8 uur.

1. (week 0) Opname college (voormeting) en zelfstandig doornemen *Handreiking* (1u)
2. (week 1) Begeleidingsmoment 1 (2u)
3. (week 3) Begeleidingsmoment 2 (maximaal 2 weken later) (1u)
4. (week 5) Begeleidingsmoment 3 (maximaal 2 weken later) (2u)
5. (week 8) Opname college (nameting) (maximaal 3 weken later) (0,5u)
6. (week 10) Interview docent (maximaal 2 weken later) (1,5u)

Kijkwijzer

De *Handreiking* biedt didactische aanwijzingen die bijdragen aan zowel taalontwikkeling als beter begrip van de collegestof: '10x eer'¹. Voor dit vervolgonderzoek is op basis van deze aanwijzingen een Kijkwijzer ontwikkeld, waarin een elfde 'eer' is toegevoegd, namelijk 'communiceer helder' (zie afbeelding 1). Dit was met name in de tijd waarin online les werd gegeven -vanwege de coronapandemie- een belangrijk aandachtspunt.

¹ pauzeer, expliciteer, visualiseer, structureer, leer, consolideer, stimuleer, reduceer, motiveer, contextualiseer.



Afbeelding 1: Voorbeeld van ingevulde Kijkwijzer ('11x eer')

<p>1</p> <p>COMMUNICEER helder</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> De docent gebruikt correcte, verzorgde en duidelijke taal. <input type="checkbox"/> De docent spreekt rustig en articuleert duidelijk. <input checked="" type="checkbox"/> De docent gebruikt ritme en intonatie als instrument om de boodschap over te brengen. <p>J spreekt af en toe best wel snel</p>	<p>4</p> <p>VISUALISEER de leerinhoud</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> De docent gebruikt schema's, tabellen, illustraties en/of film in de ondersteunende presentatie (zoals PowerPoint). <input type="checkbox"/> De docent verduidelijkt stappen in bijvoorbeeld bullets. <input type="checkbox"/> De docent maakt zichtbaar wat hoofd- en bijzaken zijn. <input type="checkbox"/> De docent visualiseert nieuwe begrippen. <p>Jargon wordt goed ondersteund door plaatjes. Ook wordt jargon in het begin goed toelicht. Waarom geen scherm delen; zodat je het giphje wel te zien is? Refereert op ps35 aan een eerder plaatje (maar heeft veel plaatjes laten zien); misschien nog een keer even laten zien?</p>
<p>2</p> <p>PAUZEER input van nieuwe informatie</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De docent geeft denkpauzes en/of schrijfpauzes. <input type="checkbox"/> De docent geeft interactieve (verwerkings)opdrachten tussendoor. (Wisselen studenten kennis uit? Vindt er betekenisonderhandeling plaats? Mogen de studenten samenwerken en/of elkaar vragen stellen?) <p>Vragen in de chat laten beantwoorden doel van ATS, eenmalig s49 gaat ook heel snel</p> <p>Tip: bij lange sheet met definities en lange zinnen, geef even een leespauze (lezen en luisteren gaat niet altijd goed samen).</p>	<p>5</p> <p>STRUCTUREER de opbouw van je les</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> De docent geeft de opbouw van de les aan het begin aan en verwijst hier tussentijds naar. <input checked="" type="checkbox"/> De docent vermijdt vage uitweidingen en denkt goed na over zijn formulering. (Een korte denkpauze is niet erg.) <p>Ik hoor geen vage uitweidingen; zet J dit bewust in?</p>
<p>3</p> <p>EXPLICITEER academisch taalgebruik</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De docent legt moeilijke begrippen uit. <input type="checkbox"/> De docent benadrukt het belang van academische woordenschat. <input type="checkbox"/> De docent geeft voorbeelden van beoogd academisch taalgebruik. <input type="checkbox"/> De docent benadrukt belangrijke informatie, geeft verbanden expliciet aan en vertelt wat hoofd- en bijzaken zijn. <p>Waarom niet overal de Engelse termen achter de Nederlandse termen? Separatie. Primaire doelen. frequentie, Oosterburen. Bi-lateraalverdrag, radio en radionavigatie; bakens. verschaffen, alsmede, onder de noemer vallen, nadering. Soevereine staten; daar hebben we het in les 1 (we zitten nu in 6) over gehad. En J gaat door met de termen Fifar ifar. J legt deze later wel uit. Civiele gebruikers. Initieel staat op sheet wordt niet toegelicht. Wat is een bottleneck? s31 Op s33 staan termen vermeld die niet worden toegelicht.</p> <p>Ineens afkorting ATC. Bij afkortingen SARPS legt j heel snel het verband met andere details (het was letterlijk snel; ik verstond het niet). VFR is bekend bij de studenten? Wordt in de chat gevraagd en beantwoord. J geeft aan waar ze staan. Misschien handig om vooraf te melden? Wat is IFR? Soreek Enoelse termen af en toe ergo snel uit. maar noemt</p>	<p>6</p> <p>LEER op welk taalniveau studenten zitten</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De docent controleert of zijn taalgebruik begrepen wordt door de studenten. <input type="checkbox"/> De docent hanteert in de colleges een taalgebruik dat afgestemd is op de doelgroep. (Hij houdt rekening met beeldspraak, informatiedichtheid, hoeveelheid jargon en academische woorden.) <p>J gebruikt niet veel beeldspraak. De alarmbellen laten rinkelen als het mis gaat. Hij staat niet stil bij academische woorden. Hij geeft wel aan dat ze vragen mogen stellen.</p>



CONSOLIDEER de leerstof en academische woorden

- De docent laat eerder behandelde stof terugkomen.
- De docent gebruikt nieuw aangeboden begrippen herhaaldelijk en in verschillende contexten.
- De docent stimuleert studenten in het gebruik van nieuwe begrippen.

7

J verwijst wel, gebruikt de vaktaal veel en vaak. In het begin legt hij veel afkortingen uit, later minder (komen ook de vragen van de studenten in de chat hierover).

STIMULEER strategisch handelen

- De docent bespreekt en stimuleert het gebruik van luisterstrategieën.
- De docent zet aan tot het ondernemen van begripsacties (noteren, samenvatten, verbinden, later de slides nogmaals lezen, terugkijken).

8

J verwijst wel naar lijsten in boeken, waar ze na het college afkortingen kunnen bekijken en de het college terug kunnen kijken.
De verwijzing naar de overzichtslijst met afkorting in het boek: is het handig om deze aanwijzing al in het begin te geven.

REDUCEER de hoeveelheid (nieuwe) input

- De docent herkent hoge informatiedichtheid en vertraagt en/of herhaalt dan.
- De docent beperkt het gebruik van lange bijzinnen.

9

J vat het verhaal tussendoor samen en herhaalt veel. Toch is dit een college dat bol staat van de input en dus een heel hoge informatie dichtheid heeft.
Doet hij dit bewust? Het is erg veel info.

MOTIVEER studenten

- De docent vermijdt negatieve uitingen als: 'zoals je ook wel weet'.
- De docent zorgt voor succeservaringen (complimenten, aansporingen, opbrengst duidelijk maken met tools, vertrouwen kunnen geven).

10

Gebruikt de term 'zoals ik eerder heb aangegeven', maar daarmee geeft hij dus juist ook verbanden aan. J bedankt de studenten, maar er is verder weinig interactie waarover gecomplimenteerd zou kunnen worden.

CONTEXTUALISEER de inhoud van de les

- De docent geeft nut, noodzaak en opbrengst aan.
- Het taalaanbod van de docent is rijk, verzorgd en afgestemd op de studenten.
- De docent schept een gepaste context voor de nieuwe leerinhoud die hij aanbrengt. (Sluit de docent aan bij de interesses van de studenten? Creëert hij een kader voor de nieuwe leerstof? Geeft hij voorbeelden? Vraagt hij voorbeelden? Nodigt hij studenten uit om context aan te brengen?)
- De docent activeert de voorkennis en betrokkenheid van studenten.
- De docent geeft voorbeelden van professioneel taalgebruik binnen de beroepscontext.

11

Hij refereert aan dat termen eerder in andere colleges is teruggekomen. Er zijn verschillende concrete voorbeelden van vliegcrampen of situaties waarmee begonnen kan worden (zoals de pauzeopdracht).

Overige opmerkingen:

Ik kon de cursor niet zien. Ik ga ervan uit dat de studenten die in de les zaten dat wel kunnen. Maar voor studenten, die net als wij, de les naderhand bekijken is dit iets om rekening mee te houden.



Tijdens de drie begeleidingsmomenten werd deze Kijkwijzer gebruikt om de opname van de online les te bespreken. De begeleidingsmomenten hadden tot doel om een aantal didactische aanpassingen in de colleges te bereiken die studenten helpen bij het beter begrijpen van de mondelinge taal in de colleges en het beter begrijpen van de lesstof.

Uitvoering

Het professionaliseringstraject werd uitgevoerd door een collega van het Taalteam van Dienst Studentzaken (HvA): een ervaren professional op het gebied van taalontwikkelen lesgeven (we noemen dit *de Begeleider*). Omdat ten gevolge van de coronamaatregelen en de lockdown plotseling alle lessen online gegeven moesten worden, is het oorspronkelijke onderzoeksplan aangepast. We hebben het traject uitgevoerd met docenten die online college gaven aan eerstejaarsstudenten. Het ging hierbij niet om webcolleges die van tevoren waren uitgeschreven maar om 'spontaan' taalgebruik.

Het traject werd op twee van de zeven faculteiten uitgevoerd en werd gaandeweg doorontwikkeld en aangepast. Van tevoren is met de docenten afgesproken welke colleges gebruikt zouden worden voor de voormeting en de begeleidings sessies. Voor het eerste begeleidingsmoment heeft de *Begeleider* de *Handreiking* doorgenomen (net als de docent). De docent is gevraagd feedback te geven op de *Handreiking*.

De *Begeleider* heeft voorafgaand aan elk begeleidingsmoment een Kijkwijzer ingevuld op basis van een opname van een online les. In totaal zijn per deelnemer vier Kijkwijzers ingevuld: (1) de voormeting, (2) na Begeleidingsmoment 1, (3) na Begeleidingsmoment 2, en (4) de nameting.

De Kijkwijzer is tijdens het eerste begeleidingsmoment geïntroduceerd. De *Begeleider* heeft kort de '11x eer' toegelicht en aan de docent gevraagd om per 'eer' te benoemen in hoeverre de docent deze zelf terugzag in het college van de voormeting. Vervolgens benoemden de docent en de *Begeleider* samen wat goed ging, wat opviel, en waar kansen lagen voor verbetering.

Aan het einde van elk begeleidingsmoment heeft de *Begeleider* geïnformeerd of de docent al wist aan welke 'eer' hij de volgende les aandacht wilde besteden. De *Begeleider* heeft een lege Kijkwijzer aan de docenten gemaaild, zodat die ook gebruikt kon worden bij de lesvoorbereiding.

Na afloop van het traject werden de docenten geïnterviewd door een onafhankelijk onderzoeker. Van alle begeleidingsmomenten en het slotinterview werden geluidsopnames gemaakt. De *Begeleider* heeft een logboek bijgehouden met ervaringen tijdens en reflecties op de begeleidingsmomenten.

2.2 Analyse

Om antwoord te vinden op de eerste onderzoeksvraag zijn de geluidsopnames van de begeleidingsmomenten en van de slotinterviews en de ingevulde Kijkwijzers kwalitatief geanalyseerd.

De geluidsopnames van de begeleidingsmomenten en het slotinterview werden getranscribeerd en gecodeerd in MAX QDA. Het codeerschema werd gebaseerd op het codeerschema van Kuiper en Smit (2019) waarin vier categorieën worden onderscheiden: veranderingen in de lespraktijk,



veranderingen in emoties, intenties voor de lespraktijk, en veranderingen in kennis en opvattingen. Ons codeerschema (Tabel 1) is in mindere mate gericht op verandering ('leeropbrengsten'), en meer op bewustwording.

Tabel 1: codeerschema opbrengsten professionaliseringstraject

1	Bewustwording van het taalaanbod in de eigen lespraktijk
2	Emoties n.a.v. het aangepaste taalaanbod in de eigen lespraktijk
3	Intenties voor verdere aanpassing van het taalaanbod in de eigen lespraktijk
4	Kennis en opvattingen over taalaanbod in het hbo

De ingevulde Kijkwijzers (zie 2.1) van de voor- en de nameting zijn kwantitatief met elkaar vergeleken door het maximale aantal aangevinkte gedragsindicatoren te tellen en te bepalen of er sprake was van een stijging of een daling.

Om antwoord te vinden op de tweede onderzoeksvraag zijn ook de geluidsopnames van de slotinterviews geanalyseerd alsmede de reflecties van de *Begeleider* in het logboek. In dit logboek heeft de *Begeleider* na afloop van elk begeleidingsmoment aantekeningen gemaakt en ook tussentijds genoteerd wat haar bezighield en waar ze tegenaan liep. Op basis van dit logboek heeft de *Begeleider* systematisch de eigen bevindingen geclusterd weergegeven. Deze heeft ze vergeleken met de bevindingen van de deelnemers uit de slotinterviews. Tot slot heeft ze achteraf gereflecteerd op de bruikbaarheid van de Kijkwijzer.



3. Resultaten

3.1. Onderzoeksvraag 1: Opbrengsten van het professionaliseringstraject

De eerste onderzoeksvraag richt zich op de opbrengsten: ‘Wat zijn de opbrengsten van een professionaliseringstraject dat tot doel heeft docenten te helpen om (a) zich beter bewust te worden van de effecten van hun mondelinge taalgebruik op het begrijpen van de stof door studenten met verschillende achtergronden en (b) hun mondelinge taalgebruik effectiever in te zetten in de lessen?’

Hieronder beschrijven we op basis van een kwalitatieve analyse van de opnames per categorie uit Tabel 1 (codeerschema opbrengsten) de opbrengsten van de professionaliseringstrajecten. Daarna beschrijven we een kwantitatieve vergelijking van de ingevulde Kijkwijzers van de voor- en de nameting.

3.1.1. Bewustwording van het taalaanbod in de eigen lespraktijk

Tijdens de begeleidingsmomenten gaven docenten aan zich door het traject meer bewust te worden van het taalaanbod in de eigen lespraktijk. Ze werden zich bewust van hun eigen gedrag, maar ook van de context die invloed heeft op hun taalaanbod en op hoe studenten dit taalaanbod ontvangen; denk bijvoorbeeld aan de invloed van het online onderwijs tijdens de coronapandemie maar ook andere factoren in de context.

a. Docentgedrag

Deelname aan het traject vraagt van een docent om zich kwetsbaar op te stellen. Uit sommige uitspraken blijkt een soort opluchting ten aanzien van de kwaliteit van het eigen taalgebruik. Tegelijkertijd kon het terugkijken naar het eigen taalgebruik ook confronterend zijn voor docenten. In onderstaande tabel staan enkele illustrerende uitspraken van docenten.

Tabel 2a. Illustrerende uitspraken van bewustwording docentgedrag

Ik praat correcter dan ik dacht. Ik dacht eigenlijk dat ik te veel aansloot bij straattaal.

Ik gebruik moeilijke taal zonder dat ik het door heb, ook termen uit vorige lessen of uit vorige slides, zonder te checken of ze die begrijpen.

Ik praat wel heel veel, ik kan me voorstellen dat studenten uitgaan.

Ik weet niet of alles nog aankomt; voor hetzelfde geld liggen ze volledig op apegapen aan het eind.

Ik verzin ter plekke nog voorbeelden waardoor het abstract blijft.

Ik stip soms ongestructureerd dingen uit het boek aan.

Ik ben me niet altijd bewust van het verschil in taalniveau tussen mij en mijn studenten. Het is al heel moeilijk om je te realiseren dat je jargon gebruikt, maar academisch taalgebruik is dan nog wat complexer, omdat dat vaak voor mij gewone begrippen zijn of gewoon taalgebruik is.

Ik heb niet goed door wanneer ik die termen gebruik, en neem daardoor die pauzes niet.

Ik weet niet welk niveau ik mag verwachten van een student.

In het begin van het vak heb ik het er wel over gehad, van hoe ziet dit vak eruit, maar we gaan er ook vanuit dat dingen als noteren, samenvatten, teruglezen, dat de student intussen weet hoe hij



studeert en wat voor hem het beste werkt. Ik denk dat ik er niets over zeg omdat ik verwacht dat een student weet wat voor hem de werkende strategie is.

Als je ergens een focus op wilt leggen, leg daar dan ook echt de focus op.

Het is goed om je te realiseren dat als je zo in het wilde weg gaat kletsen, dat je het dan soms te complex of onduidelijk maakt.

Ik weet niet wat helder voor ze is en wat niet.

b. Context online onderwijs

Ten tijde van het ontwikkelen en uitproberen van de professionaliseringstrajecten was er sprake van online onderwijs ten gevolge van de coronapandemie. Studenten kregen vaak lange tijd uitsluitend online les. Online lesgeven vraagt iets extra's van het taalaanbod van docenten. Hiervan werden ze zich extra bewust toen ze hun lessen terugkeken aan de hand van de Kijkwijzer.

Tabel 2b. Illustrenderende uitspraken van bewustwording context online onderwijs

Ik moet benoemen waar ik het over heb, niet alleen aanwijzen, want de cursor is niet zichtbaar in de opname.

Ik krijg weinig feedback van studenten online waardoor ik niet weet of mijn aanpassingen in taalaanbod effect hebben; als je voor een zaal staat zie je het wel als iets niet valt.

Het kan zijn dat taaltechnische vragen wegblijven omdat ze ze niet durven te stellen, of omdat er weinig tijd is, of omdat het medium niet geschikt is.

Een kleine poll en denk- of schrijfoopdrachten in de chat zorgen voor denkrumte.

Ik kreeg nauwelijks respons, eentje zei 'ik ben moe'.

c. Overige contextfactoren

Andere factoren in de context waren soms ook van invloed op het mondeling taalaanbod, bijvoorbeeld een college over Engelstalige stof, het uitvoeren van een les die door iemand anders is ontwikkeld of voorbereid, of het onvoldoende op de hoogte zijn van het niveau of de achtergrond van studenten.

Tabel 2c. Illustrenderende uitspraken van bewustwording overige contextfactoren

Soms is een letterlijke vertaling uit het Engels niet juist of duidelijk. Ik kan meer vertalingen naar het Nederlands terug laten komen en herhalen, ook op slides.

Soms is samenhang tussen begrippen niet duidelijk omdat ik een lijstje aframmel in een PowerPoint die door een collega is gemaakt.

Op een opleiding waar Engels de voertaal is komen misschien studenten af die taalzwak zijn, maar ze moeten zowel in Nederlands als in Engels hbo-niveau hebben.



3.1.2. Emoties naar aanleiding van het aangepaste taalaanbod in de eigen lespraktijk

Tijdens het bespreken van het taalaanbod in de colleges uitten docenten soms emoties ten aanzien van het aangepaste taalaanbod, met name in positieve zin waar ze tevreden over waren.

Tabel 2d. Illustrenderende uitspraken van emoties naar aanleiding van het aangepaste taalaanbod

Ik ben tevreden over de vaste terugblik aan het begin van elke les.

Het lukte om ze bewust te laten voelen dat het ongemakkelijk is, door rust en denkruimte in te bouwen.

Ik was blij met de interactie. Ik was bewust op zoek naar hoe ik ze kan beziighouden, want ik weet: als ik ga vertellen ben ik ze kwijt.

Ik ben blij dat nu blijkt dat ik niet doorschiet in mijn 'proberen aan te sluiten bij de student' door terug te vallen op oude 'straatgewoontes'.

Ik vond het prettig om te horen dat ik dingen goed doe.

Het is wel complexer en moeilijker dan ik dacht.

Sommige dingen zijn niet mijn stijl, bijvoorbeeld denkpauzes. Ik kies eerder voor 'alle stof' dan voor 'tandje terug'.

Ik ben niet meer alleen vakinhoudelijk bezig, maar ook met de manier van aanleveren.

Ik moest vertragen, maar hierdoor moest ik ook versnellen, anders paste het niet in de tijd. Maar ik merkte wel dat je zo een deelonderwerp wat rustiger voor het voetlicht kan brengen. Ik merkte dat het wel beter overkwam voor studenten. Het gaf wat rust, maar er kwam dus andere stress voor in de plaats.

Dit (<professionaliseringstraject>) doet me realiseren van: die term moet ik even toelichten of vertalen of terug laten komen. Dat is wel een standaardmodus in mijn achterhoofd nu, die constant aan het analyseren is daarop. Dat helpt.

Ik denk meer na over 'heb ik dit helder en duidelijk gezegd voor deze groep eerstejaars?'.

3.1.3. Intenties voor verdere aanpassing van het taalaanbod in de eigen lespraktijk

Door de eigen les aan de hand van de Kijkwijzer te bespreken, formuleerden de docenten zelf intenties voor de eigen lespraktijk. Docenten namen zich bijvoorbeeld voor:

- meer interactie en verwerkingsmomentjes bewust in te bouwen in de voorbereiding;
- meer plaatjes (beelden) te gaan gebruiken in de presentaties (ook bij online lessen);
- maar ook meer uit te schrijven, zodat ze ook de termen lezen;
- meer aandacht te besteden aan consolideren en reduceren van informatiedichtheid;
- meer te variëren in spreektempo;
- vaker te controleren of studenten het hadden begrepen;
- aan studenten te vragen hoe ze de taal in de lessen ervaren;



- vaker strategisch handelen te stimuleren of benoemen;
- demotiverende uitspraken te vermijden (bijv. 'zoals je wel weet');
- meer denk- en schrijfpauzes in te lassen, ook tijdens online lessen;
- een balans te zoeken tussen inhoud en energie die studenten hebben (vrijdagmiddag);
- te stimuleren dat studenten zelf bepaalde termen gaan gebruiken;
- studenten aan te zetten om iets te doen met de informatie (taal) die ze hebben.

Een docent verwoordde het volgende voornemen:

Ik denk dat je soms bewust een beetje in het midden moet gaan zitten met een uitstapje naar de onderkant waar nodig en naar de bovenkant, om zo die groep niet te verliezen, en de onderkant soms een beetje omhoog te trekken.

3.1.4. Kennis en opvattingen over taalaanbod in het hbo

Docenten werden zich er tijdens het traject van bewust dat eerstejaarsstudenten de kans moeten krijgen om zich het academische taalaanbod eigen te maken. Door op het eigen taalaanbod te reflecteren realiseerden ze zich dat dit taalaanbod erg ingewikkeld kon zijn voor eerstejaarsstudenten. Docenten realiseerden zich dat zij er zelf voor kunnen zorgen dat hun studenten de kans krijgen om zich deze taal eigen te maken, door te oefenen met het toepassen van de '11x eer'.

Eén docent vroeg zich af wat nu precies het verschil is tussen jargon en algemene academische woordenschat, en of dat ertoe doet. Door hierop te reflecteren met de *Begeleider* ging de docent inzien dat hij zich er altijd al van bewust was dat een eerstejaarsstudent bepaalde vaktermen nog niet kent, maar dat hij zich hier bij algemene academische woordenschat niet van bewust was. In dat opzicht doet het verschil er dus wel degelijk toe.

Een docent vroeg zich af wanneer iets een vage uitweiding is. Al pratend werd geconcludeerd dat er sprake is van een vage uitweiding als het vage verhaal wel blijft hangen, en datgene waar het eigenlijk over ging niet.

In het slotinterview gaf een docent die ook aan het vooronderzoek (2019) had meegedaan aan dat hij zich destijds al meer bewust was geworden van de uitdagingen en problemen en hoe studenten zijn mondelinge academische taalaanbod ervaren. Het traject in dit onderzoek (2021) gaf hem praktische handvatten om eraan te werken.



3.1.5. Kwantitatieve vergelijking van de voor- en nameting

De ingevulde Kijkwijzers (zie afbeelding 1: '11x eer') van de voormeting en de nameting (voorafgaand aan na afloop van het professionaliseringstraject) zijn met elkaar vergeleken. Uit de kwantitatieve vergelijking van de voor- en nameting blijkt dat het aantal aangevinkte indicatoren na afloop van het traject meestal was gestegen of gelijk gebleven. Het aantal vinkjes was 1x gedaald. Alhoewel het trekken van harde conclusies niet mogelijk is met de geringe hoeveelheid data, is wel een positieve trend waarneembaar.

In Tabel 3 is in de linkerkolom bij elke 'eer' het maximale aantal gedragsindicatoren uit de Kijkwijzer tussen haakjes vermeld. In de overige kolommen is een stijging groen gemaakt en een daling rood, visueel ondersteund met pijlen ↑ ↓.

Tabel 3: kwantitatieve opbrengst professionaliseringstraject

'11x eer' (max)	docent 1		docent 2	
	voormeting	nameting	voormeting	nameting
1. communiceer (3)	3	3	2	3 ↑
2. pauzeer (2)	2	3 ↑	0	1 ↑
3. expliciteer (4)	2	1 ↓	0	1 ↑
4. visualiseer (4)	2	4 ↑	1	2 ↑
5. structureer (2)	2	2	2	2
6. leer (2)	1	1	0	1 ↑
7. consolideer (3)	2	3 ↑	2	2
8. stimuleer (2)	0	1 ↑	0	2 ↑
9. reduceer (2)	2	2	1	1
10. motiveer (2)	2	2	1	1
11. contextualiseer (5)	4	4	3	4 ↑



3.2. Onderzoeksvraag 2: Wat moet blijven en wat moet veranderen?

Hieronder beschrijven we de resultaten die antwoord geven op de tweede onderzoeksvraag: 'Hoe kan het professionaliseringstraject in de toekomst zo goed mogelijk worden ingezet: wat moet blijven en wat moet worden veranderd op basis van de ervaringen van (a) de docenten en (b) de Begeleider?

3.2.1. Reflectie van de deelnemers op de Handreiking en de begeleidingsmomenten

In het slotinterview hebben de docenten teruggeblikt op het professionaliseringstraject: op de begeleidingsmomenten waarin een les werd besproken aan de hand van de Kijkwijzer, en op de *Handreiking*. In onderstaande tabel staan uitspraken weergegeven van docenten, en suggesties en ideeën die op basis hiervan zijn ontstaan tijdens en na afloop van het slotinterview.

Tabel 5: Terugblik op het traject en suggesties en ideeën

Terugblik op het traject:	Suggesties en ideeën:
uitspraken van docenten	tijdens en na afloop van het slotinterview
<i>De 11x eer zijn voor mij als docent niet direct te vertalen naar wat ik zelf doe. Daarom zijn het observeren (hiermee wordt bedoeld het terugkijken van de les) en bespreken (met de Begeleider) wel een belangrijke toevoeging.</i>	Het is wenselijk het traject te starten met het eigen maken van de 11x eer; en daarna pas lessen te bekijken (dan kun je als docent gericht naar dingen toewerken).
<i>In de Handreiking is het niet altijd duidelijk hoe je van het ene naar het andere punt kunt komen. Omdat je er doorheen kunt 'zwalken' is het niet altijd duidelijk of je het hele verhaal hebt gelezen.</i>	Meer overzicht/ structuur aanbrengen in de <i>Handreiking</i> . (n.b. Dit is ten tijde van het verschijnen van dit rapport reeds gebeurd, zie Hoofdstuk 5 Literatuur voor de link. De oude versie is niet langer te raadplegen).
Over de Handreiking: <i>Je kan meteen naar de eertjes. Leuk.</i> <i>De tab Resultaat vind ik het meest interessant. Interessante achtergrondinformatie.</i> <i>Leuke opzet van de website: niet te vol, Interface goed. Gebruiksvriendelijk. Viel meteen op. Geen ellenlange teksten. Hier kon je vrij snel zien wat waar staat. Niet veel scrollen om er te komen. Tegelijk wel veel informatie. Ik heb niets gemist.</i> <i>Ik zou zeggen: maak het populair.</i>	Behouden (reeds gedaan in de nieuwe versie): <ul style="list-style-type: none"> - tab resultaten met achtergrondinformatie - mogelijkheid om snel bij 10x eer te komen - niet te vol, gebruiksvriendelijk - geen lange teksten - weinig scrollen Verbeteren: <ul style="list-style-type: none"> - marketing (populariteit, vindbaarheid)
<i>Ik vind de koppeling tussen 11x eer en de filmpjes en voorbeelden heel helder.</i>	Behouden: koppeling tussen 11x eer en voorbeelden en filmpjes



	Aanvullen in professionaliseringstraject: Mensen de voorbeelden en filmpjes laten zien en aan ze vragen: 'Wat doe jij zelf het meeste? Wat zou jij nooit doen?'
<i>Ik vond de gesprekken heel nuttig en het werken met de formulieren heel prettig werken.</i>	Behouden: gesprekken en Kijkwijzer
<i>Soms te veel tijd tussen de begeleidingsmomenten waardoor het moeilijk is de les die wordt besproken voor de geest te halen.</i>	Zorg dat er niet te veel tijd zit tussen twee begeleidingsmomenten: houd het compact.
<i>De gesprekken geven mij veel inzicht in wat ik goed doe en wat ik niet goed doe. Goed om steeds op dezelfde punten feedback te krijgen.</i>	Behouden: feedback op vaste onderwerpen (Kijkwijzer).
<i>Wat ik heb meegenomen dat ik de les veel consistenter moet beginnen met het herhalen van begrippen uit de vorige les.</i>	Misschien kan dit worden toegevoegd bij de gedragsindicatoren in de Kijkwijzer.
<i>Dilemma 1:</i> <i>Moet je eerstejaarsstudenten niet gewoon confronteren met het verwachte taalniveau en hieraan blootstellen of onderdompelen. Het is moeilijk om in te schatten op welk niveau het beste ingestoken kan worden.</i> <i>Online lesgeven helpt hier niet bij omdat je de studenten niet ziet en ze ook niet snel een digitale hand opsteken als ze iets niet begrijpen.</i>	Hier expliciet aandacht aan besteden in het traject en de <i>Handreiking</i> ('leer').
<i>Dilemma 2:</i> <i>Hoe vind je de balans tussen hoge verwachtingen hebben versus negatieve uitspraken vermijden. Bijvoorbeeld de uitspraak 'zoals je wel weet': sommige dingen zouden ze wel degelijk moeten weten na het lezen van de stof of het bijwonen van een les. Hierbij moet ik waken voor sarcasme of cynisme.</i>	Hier expliciet aandacht aan besteden in het traject en de <i>Handreiking</i> ('motiveer').
<i>Ik wil al die vinkjes halen. Het is frustrerend als ik iets heb geprobeerd te verbeteren en als het vinkje er dan niet staat.</i> <i>Jullie komen niet voor niets met die eertjes.</i>	Nadenken over het nut van het afvinken, voorkomen dat het voelt als een vinkjeshaaltraject. Maar wel behouden dat je erover na gaat denken.
<i>De laatste vinkjes bevatten veel tekst, met name punt 11. En het zijn er ook wel veel.</i>	Proberen te reduceren. Er lijkt overlap in te zitten.



<p><i>Ik vind het moeilijk om te controleren of ze het begrepen hebben.</i></p>	<p>In de Kijkwijzer toevoegen: voorbeelden van vragen die je kunt stellen om te controleren of ze het echt snappen, zodat je bewust begrijpelijke taal kunt inzetten ('leer').</p> <p>Ook omdat je jargon juist moet aanbieden en niet moet vermijden.</p>
<p><i>Fijn om meerdere keren met dezelfde persoon naar dezelfde punten te kijken. Online was helemaal niet zo gek: kost minder tijd.</i></p>	<p>Behouden: begeleiding door steeds dezelfde persoon, de mogelijkheid om de begeleiding online te doen.</p>
<p><i>Handreiking niet altijd geschikt voor werkcollege.</i></p>	<p>Misschien verschillende Kijkwijzers voor werkcolleges en hoorcolleges, of aandacht besteden aan onderscheid tussen hoorcollege en werkcollege.</p>

3.2.2. Reflectie van de Begeleider op de Handreiking/ Kijkwijzer, de begeleidingsmomenten en de terugblik en suggesties van deelnemers (Tabel 5)

De *Begeleider* heeft elke begeleidingssessie gebruik gemaakt van de Kijkwijzer die is gebaseerd op de '10x eer' in de *Handreiking*, aangevuld met een elfde 'eer' die met name bij het online lesgeven veel aandacht behoefde (communiceer helder). In meer of mindere mate hebben de docenten de *Handreiking* of de Kijkwijzer gebruikt bij de voorbereiding van hun college.

Het professionaliseringstraject zou verrijkt kunnen worden door samen met de docent het college voor te bereiden, en hierbij het gebruik van de '11x eer' te stimuleren. Het voorkomt dat de focus op het taalgebruik erbij inschiet, en bevordert dat de docent met een talige blik kijkt naar zijn eigen les en het materiaal. Het is wenselijk dat de docent snel voeling krijgt met de *Handreiking* en de '11x eer'. Het is de vraag of het traject hierdoor minder laagdrempelig wordt, omdat een extra begeleidingsmoment ingepland moet worden.

De *Begeleider* vond het jammer dat de Kijkwijzer aan leek te sturen op het 'halen van vinkjes': één van de docenten had tot doel om overal vinkjes te krijgen. Het kan belangrijk zijn om te benadrukken dat het niet per se nodig is elke keer overal vinkjes te hebben. Enkele voorbeelden van gedragsindicatoren die niet in elke les terug hoeven te komen, maar waarvan het wel belangrijk is dat de docent zich er bewust van is:

- 'de docent benadrukt het belang van academische woordenschat'
- 'de docent geeft voorbeelden van professioneel taalgebruik binnen de beroepscontext'
- 'de docent stimuleert studenten in het gebruik van nieuwe begrippen'

Verder is het voor de *Begeleider* bij gedragsindicatoren die negatief zijn geformuleerd zoals 'de docent vermijdt vage uitweidingen' of 'de docent beperkt lange bijzinnen' vaak niet te bepalen of iemand iets bewust heeft gedaan. Oplossing kan zijn dat docenten zelf de Kijkwijzer invullen en/ of zelf fragmenten selecteren, en deze dan bespreken met een begeleider. Dit maakt het uitvoeren van het traject meteen minder arbeidsintensief voor de begeleider. We hebben overwogen om de



betreffende indicatoren positief te formuleren (bijv. ‘bewaakt hoofdlijn/ rode draad’) maar dan gaat het meer over de structuur van de les en minder over de grammaticale complexiteit.

Als de Kijkwijzer ingezet zou worden als *checklist*, was een wens van een van de docenten om meer voorbeelden te noemen; bijvoorbeeld ook bij ‘pauzeer’ hoe je dat kunt doen in hoorcolleges/online colleges. Het lijkt wenselijk om enkele gedragsindicatoren anders te formuleren:

- i.p.v. ‘de docent benoemt het belang van academische woordenschat’
 - > ‘de docent controleert het begrip van academische sleutelwoorden’
- i.p.v. ‘de docent verwijst naar de opbouw van de les en verwijst er tussentijds naar’
 - > ‘de docent verwijst naar de opbouw van de les en verwijst er desgewenst tussentijds naar’

De *Begeleider* heeft de begeleidingsmomenten ervaren als heel bijzonder en heel waardevol. Zij vond het ook leuk en interessant om een kijkje in de keuken van collega’s te krijgen en dan geïnspireerd te raken (bijvoorbeeld hoe BONGO ingezet werd bij het online lesgeven). Kijkend naar de Terugblikken en suggesties (Tabel 5), heeft het niet de voorkeur een te lange tijd tussen de opname en het bespreken ervan te hebben; dan vergaan herinneringen van hetgeen in het college gedaan is. Het te kort van tevoren versturen van de te bespreken opname is eveneens niet wenselijk. Het bekijken van de lessen neemt best wat tijd in beslag. Soms was het (door het late versturen) nodig de kijktijd in te korten; dus niet de volledige opname te bekijken. Dit heeft de *Begeleider* als onwenselijk ervaren.

De *Begeleider* is het eens met de suggesties van de docenten (Tabel 5) met betrekking tot wat er toegevoegd of gereduceerd kan worden in de Handreiking/ Kijkwijzer. Het is handig te bepalen of en zo ja wat, er eventueel veranderd moet worden indien de Kijkwijzer ingezet wordt als checklist voor de docent bij de lesvoorbereiding.

In de opnames van de online werkcolleges had de *Begeleider* geen toegang tot de break-outrooms, die zich mogelijk heel goed zouden kunnen lenen voor het stimuleren van professioneel en/of academisch taalgebruik. Maar het is nu niet duidelijk of dat daar ook is gebeurd.



4. Conclusie

Dit hoofdstuk start met een theoretische verdieping van de context waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden. We gaan in op het hbo als emancipatiemachine en de toegankelijkheid van het hbo om vervolgens de stap te maken naar het mondeling academisch taalaanbod als obstakel voor een succesvolle schoolloopbaan. Vanuit dit theoretisch kader trekken we conclusies uit de resultaten van ons onderzoek. We reflecteren op de vragen ‘Wat draagt bij aan het begrip van studenten van het mondeling taalaanbod van docenten in het hbo?’ en ‘Hoe kan het professionaliseringstraject dat we hebben ontwikkeld en uitgevoerd hieraan bijdragen?’.

Het hbo als emancipatiemachine

Er zijn zorgen over de taalvaardigheid van studenten in het hbo. In dit onderzoek richtten we ons op het begrijpen van het mondelinge taalaanbod van docenten door eerstejaarsstudenten: in hoeverre zijn studenten die niet veel in contact zijn geweest met academische taal, in staat om de colleges te volgen? Worden zij niet al heel snel op achterstand gesteld omdat zij nog weinig de kans hebben gehad zich deze taal eigen te maken? Deze vragen maken onderdeel uit van de grotere vraag: in hoeverre slaagt het hbo erin zijn kwalificerende en emanciperende functies te realiseren? Lukt het de ‘sociale stijgers’ onder de studentpopulatie -dus studenten van wie de ouders geen hoger onderwijs hebben genoten- een diploma te halen in het hbo? Onderzoek laat al lange tijd zien dat zowel de kwalificatie- als de emancipatiefunctie van het hbo onder druk staat. ‘Veel studenten stoppen voortijdig met de opleiding, opgestroomde mbo’ers worstelen bovenmatig in het eerste jaar in het hbo, en met name studenten met een niet-westerse migratieachtergrond lijken de eindstreep maar moeilijk te halen’ (Vereniging Hogescholen, 2015).

Dit is zonde, want in de jaren 50 en 60 werd de toegankelijkheid van het onderwijs juist verbeterd: wie wilde en kon leren, kon via het onderwijs opklimmen tot een hogere maatschappelijke klasse (RMO, 2011). Volgens het meritocratisch ideaal dient niet je afkomst, maar je talent, inzet en motivatie (ofwel je ‘merites’) je toekomstperspectieven te bepalen (Herweijer & Josten, 2014). Het hbo speelt tot op de dag van vandaag een belangrijke rol in het realiseren van dit ideaal.

Toegankelijkheid

Het waarborgen van de toegankelijkheid van het hbo is dan ook een breed gedragen doel in onderwijsbeleid en -praktijk. Er heerst consensus dat studenten een gelijke kans moeten krijgen om een onderwijsloopbaan te volgen die past bij hun capaciteiten. In de praktijk blijkt het echter lastig om consequent gevolg te geven aan dit uitgangspunt. Elffers et al. (2018) ontwikkelden een model om het complexe vraagstuk van toegankelijkheid stapsgewijs te ontleden. Zij pleiten ervoor de legitimiteit van obstakels te toetsen door de volgende vraag te beantwoorden: ‘Veroorzaakt het obstakel een verschil in de kansen van studenten om het beoogde doel te bereiken dat wijst op een verschil in merites?’ (aanleg en motivatie). Oftewel: speelt dit obstakel net zo voor studenten met dezelfde aanleg en motivatie, maar met een andere onderwijs- of thuisachtergrond?

Mondeling academisch taalaanbod als obstakel

Niet alle studenten die in het hbo starten, zijn thuis of in hun vooropleiding al veelvuldig in aanraking geweest met academische taal. Docenten in het hbo gebruiken veel academische taal in de colleges die ze geven en zijn zich niet altijd bewust van hun eigen taalaanbod. Studenten die moeite hebben met deze taal, vanwege de academische woordenschat, de grammaticale complexiteit en de hoge informatiedichtheid, missen vaak een deel van de inhoud van een college en raken hierdoor al snel op achterstand. Indien docenten zich hier meer bewust van zijn, kunnen ze studenten beter helpen



zich deze taal eigen te maken. Dit komt hun schriftelijke taalvaardigheid (lezen en schrijven) ook ten goede. Colleges bieden bij uitstek gelegenheid om studenten te helpen zich de academische taal die nodig is voor een hbo-studie eigen te maken.

Wat draagt bij aan het begrip?

Van Diepen en Van Eerd (2019) definieerden vier factoren die bijdragen aan het al dan niet begrijpen van taal in colleges.

Op de eerste plaats helpt het als docenten aansluiten bij kennis en vaardigheden van studenten. Hiervoor is het nodig dat docenten meer weten over het taalniveau dat wordt gevraagd in de vooropleidingen. Zij zijn zich er niet altijd van bewust dat studenten in hun vooropleiding niet altijd de kans hebben gehad om zich academische taal eigen te maken. Door zich hier meer bewust van te zijn, voelen ze zich meer verantwoordelijk om bij te dragen aan dit leerproces, in plaats van te oordelen over het gebrek aan taalvaardigheid. Hieraan wordt aandacht besteed bij 'eer nummer 6' in de Kijkwijzer ('leer').

Op de tweede plaats helpt het als docenten bij het voorbereiden van hun colleges al rekening houden met de behoeften van studenten die nog lerende zijn in het begrijpen van het academische taalaanbod. Dit kan door de inhoud te contextualiseren (bijv. door voorbeelden te gebruiken), door het belang van nieuwe begrippen en verbanden te expliciteren, door het aanbod te structureren en visualiseren, door nieuwe woorden te consolideren (herhalen), en door de hoeveelheid informatie in een fragment te reduceren. Ook helpt het om denk- en schrijfpauses in te lassen.

Op de derde plaats helpt het als docenten duidelijk maken wat studenten zelf kunnen doen om de mondelinge academische taal beter te begrijpen: studenten kunnen worden gestimuleerd om bepaalde strategieën in te zetten zoals het stellen van vragen en het voorbereiden van colleges. Ook kunnen docenten er bewust aan denken studenten te motiveren, bijvoorbeeld door positief te reageren als studenten vragen stellen maar ook door uitingen te mijden die studenten het gevoel geven dat ze het al hadden moeten weten of kunnen. Dit hangt samen met het eerste aspect dat docenten kennis moeten hebben van wat ze van studenten kunnen verwachten. Aandachtspunt hierbij is dat verwachtingen niet te hoog moeten zijn, maar natuurlijk ook niet te laag.

Tot slot helpt het als docenten helder en verstaanbaar spreken. In het vooronderzoek ging het niet alleen om intonatie en volume tijdens hoorcolleges, maar ook om formulering. Dit bleek in het vervolgonderzoek dat ten tijde van de coronapandemie plaatsvond waardoor alle lessen online werden gegeven, extra belangrijk. Daarom is in de Kijkwijzer een extra 'eer' toegevoegd: communiceer.

Het professionaliseringstraject

Het professionaliseringstraject dat in het kader van dit onderzoek is ontwikkeld en uitgetoetst is erop gericht om docenten bewuster te maken van hun mondelinge academische taalaanbod en om docenten bekwaamer te maken in het gebruik van bepaalde interventies in de colleges. De in de Kijkwijzer gebruikte gedragsindicatoren zijn een middel om hier te komen en geen doel op zich. Ook is er niet in elk college mogelijkheid om elke gedragsindicator aan de orde te laten komen.

Het traject blijkt bij te dragen aan de bewustwording van docenten en hun gedrag. Het terugkijken van de eigen colleges en het bespreken ervan met behulp van de Kijkwijzer hielp de docenten om zich bewust te worden van hun taalaanbod en het ook zodanig aan te passen dat



eerstejaarsstudenten de kans krijgen zich deze taal eigen te maken. Het traject zoals het is vormgegeven heeft zichzelf dusdanig bewezen, dat het aanbeveling verdient dit in zijn geheel of deels te integreren in het bestaande docentprofessionaliseringsaanbod, om zo veel mogelijk docenten te bereiken.

Uit de kwantitatieve vergelijking tussen de voor- en nameting (Tabel 3) blijkt dat docenten er met name in slagen om meer pauzes in te gelasten, meer te visualiseren, meer te consolideren en te stimuleren. We hebben geen zicht op of dit misschien aanpassingen zijn die relatief makkelijk zijn uit te voeren door docenten. Overigens is een stijging of daling van de afgevinkte indicatoren geen kwaliteitsoordeel van het college en ook niet per se een een-op-een resultaat van het professionaliseringstraject. We zagen wel dat de docenten gedurende het traject meer denkvragen en denkpauzes gingen gebruiken en de PowerPoint bewuster inzetten om op gestructureerde wijze hun verhaal te ondersteunen. Het feit dat de stijging bij de andere 'eers' minder hoog is wil niet zeggen dat deze minder belangrijk of uitvoerbaar zijn: mogelijk deden ze deze dingen al goed. Bovendien zijn de vinkjes die al dan niet zijn gezet deels afhankelijk van subjectiviteit van de *Begeleider*.

De Handreiking en de Kijkwijzer

De Kijkwijzer werd zowel door de docenten als door de *Begeleider* ervaren als een prettig en handzaam instrument. Uit ons onderzoek blijkt dat er nog wel wat aanpassingen nodig zijn. Inmiddels is een tweede versie van de [Handreiking](#) gepubliceerd waarin we proberen tegemoet te komen aan de behoefte aan meer structuur. De eerste versie is inmiddels niet meer te raadplegen. In een volgende (derde) versie van de *Handreiking* worden ook de bevindingen van dit vervolgonderzoek, de beschrijving van het professionaliseringstraject en de Kijkwijzer toegevoegd. Hierbij sturen we aan op het gebruik van de Kijkwijzer als middel om de bewustwording van docenten van hun eigen taalaanbod te stimuleren door alleen of met een begeleider (1) terug te kijken naar de eigen lessen en (2) de lessen voor te bereiden. Tijdens ons onderzoek bleek namelijk dat de docenten voornemens waren de Kijkwijzer af en toe te gebruiken bij de voorbereiding van hun lessen.

Onderdompelen of aan de hand nemen?

Docenten zijn zich er door het traject van bewust geworden dat studenten de kans moeten krijgen om zich het academische taalaanbod eigen te maken. Ze zijn zich ervan bewust dat bepaalde groepen studenten, afhankelijk van hun thuis- en onderwijsachtergrond, deze kans nog niet of nauwelijks eerder hebben gekregen. Het feit dat studenten de taal niet begrijpen komt niet door een gebrek aan aanleg of motivatie, maar omdat ze het nog niet hebben kunnen leren. Hiermee is het een niet-legitiem obstakel. Immers, het antwoord op de legitimiteitsvraag: '*Veroorzaakt het obstakel (mondeling academische taalaanbod) een verschil in de kansen van studenten dat wijst op een verschil in aanleg of motivatie?*' is 'nee'. Studenten die voldoende aanleg en motivatie hebben, kunnen toch last hebben van het academische taalaanbod, omdat ze niet eerder de kans hebben gehad om zich deze taal eigen te maken.

Tijdens de trajecten deed zich het dilemma voor: *onderdompelen of aan de hand nemen?* De vraag werd gesteld: 'Mogen we niet een bepaald taalniveau van onze studenten verwachten?'. Maar de vraag is: 'Wat verwacht je dan? En waarop is dat dan gebaseerd?'. Verwachten docenten meer dan ze zouden mogen verwachten? En maken zij wel expliciet wat ze verwachten? Zijn ze er zich zelf wel van bewust?



In docentprofessionalisering moet dan ook expliciet aandacht worden besteed aan dit dilemma. Niet alle studenten hoeven het te kunnen, wel alle studenten moeten het kunnen leren. En het onderwijs, de docent, moet ze de kans geven om het te leren; dit wordt ook wel de *OTL*-benadering genoemd (*OTL = Opportunity To Learn*).

Begeleiden heeft zin

De begeleidingsmomenten, de *Handreiking* en de *Kijkwijzer* helpen docenten om zich bewust te worden van hun eigen mondelinge taalaanbod en het effect hiervan op eerstejaarsstudenten. Ook helpt het om het taalaanbod zodanig aan te passen dat deze studenten de kans krijgen zich de aangeboden taal eigen te maken, en hierdoor meer succesvol te studeren. Omdat alle hbo-docenten een kans zouden moeten krijgen om zich bewust te worden van hun eigen taalaanbod en van de moeite die specifieke studentgroepen hiermee kunnen hebben, pleiten we er dan ook voor om (onderdelen van) het traject te integreren in het reguliere professionaliseringsaanbod van docenten zodat het, zoals een van de deelnemers verwoordde 'een standaardmodus in het achterhoofd' van meer hbo-docenten wordt.



5. Literatuur

Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. In: *Learning and Instruction, 20*, 533-548.

Bonne, P, Vrijders, J., & Casteleyn, J. (2019). Hoorcolleges volgen – meer dan alleen noteren. Forum Taalbeleid en Taalondersteuning hoger Onderwijs. In: *Taalbeleid & taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs. (211-216)*. Tiel: Lannoo.

Bonne, P., & Vrijders, J. (2015). Ear Openers voor docenten en hun studenten: Instrumenten voor luister- en noteervaardigheid. In: *Levende Talen Magazine, 102 (8)*, 10-14.

Diepen, M. van, & Eerd, B. van. (2019). *Wie dit begrijpt is gek. Kansrijke schoolloopbanen door passend mondeling taalaanbod. Handreiking versie 2*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. Raadplegen: [wie-dit-begrijpt-versie-2022.ppsx \(live.com\)](#)

Diepen, M. van, Eerd, B. van, & Boendermaker, C. (2019). Mondelinge taal in colleges als mogelijk obstakel voor studiesucces in het hbo. *Bundel 33ste HSN-conferentie, 87-93*.

Elffers, L. (2018). *Seminar Succes met je taal! PowerPoint slides*. Raadplegen via: <https://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/etalage/succes-met-je-taal/keynote-louise-elffers.pdf?1539703064348>

Elffers, L., Diepen, M. van, Veraa, F. & Vervoort, M. (2018). *Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Beroepsonderwijs.

Herweijer, L. & Josten, E. (2014). Een ideaal met een keerzijde? In: C. Vrooman, M. Gijsberts & J. Boelhouwer (red.) *Verschil in Nederland*. Den Haag: SCP

Kuiken, F., & Van Kalsbeek, A. (2012). *De taal van de wetenschap*. Raadplegen: [139864 De taal van de universiteit lange versie 18 5 12.doc \(live.com\)](#)

Kuiper, C. & Smit, J. (2019). Taalgericht vakonderwijs in het hbo: leeropbrengsten van twee vakdocenten. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 37 (2-3)*, 59-75.

RMO (2011). *Nieuwe ronde, nieuwe kansen. Sociale stijging en daling in perspectief*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

Van Kalsbeek, A., & Kuiken, F. (2014). Academisch taalgebruik in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs: Stand van zaken en blik op de toekomst. In: *Internationale Neerlandistiek, 52 (3)*, 221-236.

Vereniging Hogescholen (2015). *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.