



# Taalbeleid en taalondersteuning: op zoek naar een gedeelde basis en strategie voor implementatie

Pieterjan Bonne\* en Jordi Casteleyn\*\*

Het eerste jaar van het hoger onderwijs is cruciaal voor studiesucces (Jenert, Postareff, Brahm & Lindblom-Ylänne, 2015). Studenten die niet goed presteren in het eerste jaar, hebben een grotere kans om er langer over te doen om af te studeren en om tijdens hun studies uit te vallen (Van Rooij et al., 2017). Verder is de uitval in het eerste jaar substantieel hoger dan in de volgende jaren (Van Rooij et al., 2017).

Een van de noodzakelijke voorwaarden voor studiesucces in het eerste jaar van het hoger onderwijs is taalvaardigheid (De Moor & Colpaert, 2019; De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013; Elder, Bright & Bennet, 2007; Heeren, Speelman & De Wachter, 2021; Herelixka & Verhulst, 2014; Van Dyk, 2015). Aangezien instellingen een deel van de verantwoordelijkheid dragen voor het verbeteren van studiesucces (Kift, Nelson & Clarke, 2010), willen hogescholen en universiteiten in Vlaanderen en Nederland sinds begin 2000 studenten ondersteunen bij deze talige uitdagingen. Het gaat hier niet over een focus op vormcorrectheid of het remediëren van studenten uit taalrichtingen (Van den Branden, 2010a), maar over het actief inzetten op taalbeleid en taalondersteuning om het studiesucces van alle studenten te verhogen (Halewijn, Jansen & Raijmakers-Volaart, 2002).

De voorbije twintig jaar evolueerden deze ondersteuningsinspanningen in veel instellingen tot een formeel taalbeleid dat structureel werd verankerd en dat een onmisbare schakel in het hoger onderwijs is geworden (Cajot & Heeren, 2019; Thieme & Vander Beken, 2020). Onderzoek naar de uitvoering ervan is echter beperkt.

Twintig jaar na de eerste adviezen over taalbeleid in het hoger onderwijs (Halewijn et al., 2002) willen we via dit onderzoek de implementatie van taalbeleid beschouwen op twee aspecten. Ten eerste onderzoeken we of er een gedeelde basis voor ondersteuningsmateriaal ter bevordering van academische taalvaardigheid bestaat door te kijken naar academische woordenschat. Ten tweede onderzoeken we of er een gedeelde strategie bestaat onder taalbeleidsmedewerkers om taalbeleid en taalondersteuning kwaliteitsvol vorm te geven om de overgang naar het hoger onderwijs te faciliteren.

## I. Theoretisch kader

### I.1. Een gedeelde basis voor ondersteuningsmateriaal academische taalvaardigheid?

Een cruciaal element van academische taalvaardigheid is de gespecialiseerde woordenschat die in het hoger onderwijs gebruikt wordt (VLIR Ad hoc werkgroep Academisch Nederlands, 2016). Deze gespecialiseerde woordenschat is een belangrijke component in de overgang van het secundair of voortgezet naar het hoger onderwijs (Crossman, 2018) en een goede voorspeller voor academische geletterdheid in het algemeen (Read, 2015). Woordenschat is als een van de sleutels tot het verwerven van inhoud (Peters, 2017) dan ook gelinkt aan studiesucces (Gardner & Davies, 2014; Heeren et al., 2021).

De gespecialiseerde woordenschat bestaat uit twee onderdelen. Ten eerste is er jargon, de specifieke woordenschat van een vakdomein of beroepenveld, bijvoorbeeld *gameten* of *zygoten* uit de biologie of *fourneren* uit het recht. Ten tweede is er het algemeen academisch Nederlands dat binnen het hoger onderwijs over de

\* Universiteit Antwerpen, Arteveldehogeschool.

\*\* Universiteit Antwerpen.

vakdomeinen wordt gebruikt, bijvoorbeeld *synthese* of *validiteit*. Woorden kunnen in beide takken voorkomen. Ze hebben dan een andere betekenis. Zo is het woord *integraal* als specifieke term uit de wiskunde – gelinkt aan het berekenen van totalen zoals bijvoorbeeld de oppervlakte onder een grafiek – geen synoniem voor *integraal* uit het algemeen academisch Nederlands – *volledig*.

Deze gespecialiseerde woordenschat is cruciaal, maar maakt niet standaard deel uit van het lexicon van alle moedertaalsprekers. Het is een voorbeeld van *extended language cognition* (Hulstijn, 2015) dat als toevoeging op de *basic language condition* – wat wel door alle moedertaalsprekers gedeeld wordt – in een specifieke context gebruikt wordt. Via aandacht op school of door de thuissituatie kunnen leerlingen of studenten al een (kleine) lexicale voorsprong hebben, maar door de demografische veranderingen in de maatschappij (Geldof, 2014) is deze voorkennis steeds minder aanwezig. Verwachten dat startende studenten deze nieuwe woordenschat toevallig of incidenteel verwerven is niet verstandig. Incidentele woordenschatverwerving is een traag en cumulatief proces (Peters, 2017), en al gaat het bij lezen beter dan bij luisteren, de winsten zijn sowieso klein (Vidal, 2011).

Moedertaalsprekers verwerven deze nieuwe woordenschat het best expliciet in de nieuwe context van het hoger onderwijs zelf, waar de nood het grootst is en de leerkansen het sterkst zijn. Een goed middel voor intentionele woordenschatverwerving is een woordenlijst. Woordenlijsten hebben aandacht voor de nieuwe vorm, de nieuwe betekenis en kunnen ook kijken naar gebruik (Nation, 2016; Webb, Akifumi & Takumi, 2020). In Vlaanderen en Nederland circuleren intussen meerdere woordenlijsten voor zowel jargon als algemeen academisch Nederlands.

## 1.2. Een gedeelde strategie voor kwaliteitsvol vormgeven van taalbeleid en taalondersteuning?

Het formeel, structureel verankerd taalbeleid dat zich de voorbije twee decennia ontwikkelde (Cajot & Heeren, 2019; Thieme & Vander Beken, 2020), krijgt niet in elke instelling op dezelfde manier vorm (Van den Branden & De Wachter, 2019; Thieme & Vander Beken, 2020).

Context heeft een belangrijke invloed op de implementatie van taalbeleid. Taalbeleid richt zich het best op reële problemen en (gepeilde) behoeftes (Halewijn et al., 2002). De internationalisering in Nederland zorgde bijvoorbeeld voor veel aandacht voor internationale studenten en bijgevolg voor het Engels. In Vlaanderen is de aandacht veeleer toegespitst op het behouden en verbeteren van de academische taalvaardigheid Nederlands, onder meer

door de decretale verplichtingen om de inclusiviteit van het onderwijs te verzekeren (Thieme & Vander Beken, 2020).

Ook de context van de instelling zelf, zoals het studentenpubliek en opleidingsportfolio, is bepalend. Niet alle studenten, waaronder ook specifieke doelgroepen die extra baat hebben bij taalbeleid zoals meertalige en taalzwakke studenten, hebben dezelfde noden op het gebied van taalvaardigheid (Halewijn et al., 2002). Voor niet alle opleidingen voldoet hetzelfde niveau van taalbeheersing (Van den Branden & De Wachter, 2019).

In die verschillende contexten wordt taalbeleid zowel bottom-up, top-down als in een samenspel van beide ontwikkeld (El Morabit & Van Houtven, 2010). Dat laatste is te prefereren: een visie heeft acties nodig om geen papieren tijger te zijn, acties hebben visie nodig om structureel en duurzaam te zijn (El Morabit & Van Houtven, 2010; Van den Branden & De Wachter, 2019).

In het algemeen worden drie grote types taalbeleid onderscheiden (Herelixka & Verhulst, 2014; Rooijackers & Van der Westen, 2009). Taalbeleid type 1, de smalle variant, heeft hoofdzakelijk tot doel om achterstanden weg te werken bij taalzwakke studenten. Die remediëring gebeurt naast het curriculum. Bij taalbeleid type 2, de schoolse variant of tussenvariant, wil het taalbeleid de taalvaardigheid van alle studenten verder ontwikkelen. De ondersteuning sluit aan op de opleiding en er is al een beperkte integratie in het curriculum. Bij taalbeleid type 3, de zelfontwikkende of brede variant, stimuleert het taalbeleid alle studenten om op eigen initiatief een zo hoog mogelijk taalniveau te bereiken. Bij dit type zit de aandacht voor taal en de ontwikkeling van taalvaardigheid verweven in het volledige curriculum.

Binnen de types zijn er verschillen qua implementatie, onder andere in de soort initiatieven die genomen worden, of die al dan niet gratis beschikbaar zijn, welke vaardigheden ze (geïntegreerd) aanpakken, en de grootte van het totale aanbod (Thieme & Vander Beken, 2020). Daarnaast ontstaan in een toenemend aantal instellingen hoger onderwijs vergelijkbare initiatieven voor studenten (Van den Branden & De Wachter, 2019) en vindt de evolutie naar een brede variant steeds meer ingang (Daems, 2009; Herelixka & Verhulst, 2014; Van den Branden & De Wachter, 2019).

De ontwikkeling van taalbeleid gaat steeds verder. Als aanpak daarvoor schuift Van den Branden (2010b) een taalbeleidscyclus met een systematische meerjarenplanning naar voor. Na het bepalen van de beginsituatie in de opleiding, volgt de ontwikkeling van een taalbeleidsplan met doelstellingen en acties die nadien worden geëvalueerd. Hoopvol is dat brede evaluatie en allerlei vormen van feedback steeds structureler worden ingebed (Van den Branden & De Wachter, 2019).

Taalbeidsmedewerkers steunen ook op elkaar en elkaars werk. Ze wisselen kennis en expertise uit onder meer gefaciliteerd door het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs en het Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs, maar eveneens in tijdelijke of informele samenwerkingen. Twee interessante verzamelplaatsen voor de implementatie van taalbeleid met tal van concrete aanpakken allerlei zijn de uitgave *Taalbeleid en taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (Berckmoes et al., 2019) en de website [www.kennisdelingtaalbeleid.org](http://www.kennisdelingtaalbeleid.org).

## II. Onderzoeksvragen

Op basis van de literatuurstudie formuleren we de volgende twee onderzoeksvragen.

- 1) In welke mate is er een gedeelde basis op het vlak van woordenschat algemeen academisch Nederlands voor ondersteuningsmateriaal academische taalvaardigheid?

We bestuderen hiervoor ondersteuningsmaterialen voor woordenschat algemeen academisch Nederlands die gebruikt worden ter ondersteuning van de overgang naar het hoger onderwijs.

- 2) In welke mate is er een gedeelde strategie om taalbeleid en taalondersteuning kwaliteitsvol vorm te geven om de overgang naar het hoger onderwijs te faciliteren?

We organiseren hiervoor een online hybride Delphi-studie met taalbeidsmedewerkers om hun visies daarop te verzamelen.

De twee onderzoeksvragen beschouwen de implementatie van taalbeleid op twee verschillende aspecten: een concreter element gericht op taalondersteuning en een abstract element gericht op het proces van taalbeleid. Beide aspecten zijn wel een essentieel onderdeel van de implementatie van taalbeleid. Ze delen een focus op het belang van de overgang naar het hoger onderwijs en een praktische inzetbaarheid over opleidingen en instellingen heen. Door naar beide te kijken vanuit de blik wat gedeeld wordt, willen we taalbeidsmedewerkers ondersteunen om taalbeleid en taalondersteuning zowel in de concrete uitvoering als in de grote lijnen verder kwaliteitsvol vorm te geven om de overgang naar het hoger onderwijs te faciliteren.

## III. Studie 1: Een gedeelde basis voor ondersteuningsmateriaal academische taalvaardigheid?

In deze eerste studie onderzoeken we of er een gedeelde basis bestaat op het vlak van woordenschat algemeen academisch Nederlands. Deze gedeelde basis kan dienen als fundament voor ondersteuningsmateriaal ter bevordering van academische taalvaardigheid.

Hiervoor verzamelen we authentieke materialen die gebruikt worden om de overgang naar het hoger onderwijs te ondersteunen. Door de algemeen academische woordenschat aangereikt in deze materialen te vergelijken, maken we een doorsnede en kijken we gebaseerd op frequentie of er in de materialen een gedeelde set kernwoorden algemeen academisch Nederlands zit.

### III.1. Verzamelen van ondersteuningsmaterialen woordenschat algemeen academisch Nederlands

Van maart tot juni 2018 werd bronmateriaal verzameld. Dit gebeurde via een oproep voor ondersteuningsmaterialen woordenschat algemeen academisch Nederlands – woordenlijsten, boeken, webpagina's – die gebruikt werden om leerlingen en studenten te ondersteunen bij de overgang naar het hoger onderwijs.

De oproep werd rechtstreeks bezorgd aan leden van drie organisaties gelinkt aan taalbeleid en taalondersteuning actief in Vlaanderen en Nederland: het Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs, het Netwerk Didactiek Nederlands en het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Zo werden 440 contactpersonen aangeschreven.

Op de oproep ontvingen we 31 antwoorden. Tabel 1 toont de verdeling van de antwoorden per regio en niveau. De antwoorden kwamen hoofdzakelijk uit Vlaanderen en het hoger onderwijs, maar eveneens uit Nederland en het secundair of voorgezet onderwijs. In de antwoorden werden soms meerdere bronnen getipt, sommige bronnen kwamen in verschillende antwoorden terug. De antwoorden leverden 35 unieke bronnen op. Tabel 2 toont de verdeling per regio en niveau waar de aangereikte bronnen gemaakt zijn. De bronnen waren zowel Vlaams als Nederlands en kwamen uit het secundair of voorgezet en hoger onderwijs.

Tabel 1 – Verdeling antwoorden per regio en niveau

Regio	Vlaanderen	28
	Nederland	3
Niveau	Hoger onderwijs	22
	Secundair of voortgezet onderwijs	9

Tabel 2 – Verdeling bronnen per regio en niveau

Regio	Vlaanderen	25
	Nederland	9
	Onbekend	1
Niveau	Hogeschool	16
	Universiteit	11
	Hogeschool en universiteit	1
	Secundair of voortgezet onderwijs	5
	Buiten onderwijs	1
	Onbekend	1

Alle bronnen werden gebruikt in minstens een instelling en hadden tot doel om ofwel voor te bereiden op hoger onderwijs of te ondersteunen tijdens hoger onderwijs of beide. 31 van de 35 bronnen richtten zich op de overgang naar en start in het hoger onderwijs. Drie bronnen richtten zich enkel op het hoger onderwijs. Een bron focuste op personeelsleden uit het onderwijs, maar werd in minstens een hogeronderwijsinstelling ook gebruikt voor studenten. Twee bronnen richtten zich specifiek op anderstaligen. Een digitale, cocreatieve bron was niet terug te brengen tot een land of niveau.

De aangereikte bronnen verschilden in vorm. We ontvingen twaalf woordenlijsten, negen websites en veertien boeken. De websites en boeken bevatten soms woordenlijsten, maar ook toelichting (theorie) en/of oefeningen. In deze toelichting en oefeningen zitten 'impliciete' lijstjes: de voorbeeldwoorden in de uitleg, de antwoorden of mogelijkheden in meerkeuze-, invul- of verbindingsvragen enzovoort. Deze woorden werden verzameld. Zo werd elke bron omgezet in een woordenlijst.

De 35 woordenlijsten varieerden in lengte ( $M=342$ ,  $SD=355$ ). De kortste telde slechts 12 woorden, de langste bestond uit 1.472 woorden. Negen lijsten bevatten minder dan 100 woorden, drie meer dan 1.000.

In totaal bestonden de woordenlijsten samen uit 11.976 tokens of woorden inclusief alle dubbels en afleidingen zoals verbuigingen en vervoegingen. Het aantal types of woorden zonder dubbels bedroeg 7.463. Hierin zaten ook collocaties of woordcombinaties zoals *ad hoc*, *refereren aan*, *ergens een mouw aan passen*. Van de 1.188 collocaties (9,9% van de lijst) waren er 1.113 uniek.

Alle types werden ondergebracht in een woordfamilie, een verzameling van een woord en al de afleidingen zoals *functie-functionaaliteit-functioneel-functioneren-functionering*. Woordfamilies geven een completer beeld, omdat ervan uitgegaan wordt dat wie *associatie* kent ook *associatief* of *associëren* kan begrijpen. In totaal waren er 5.875 woordfamilies.

### III.2. Vergelijken van woordenlijsten algemeen academisch Nederlands

Bij de vergelijking van de woordenlijsten keken we eerst naar de overlap van types (inclusief collocaties) en van woordfamilies over de verschillende bronnen. Daarnaast keken we ook naar de overlap met andere bronnen qua bron, type en woordfamilie.

Bij de types kwamen 5.589 types (74,89%) slechts in 1 bron voor, een kwart van alle types (25,11%) verscheen in minstens 2 bronnen. De top 3 van de meest frequente types zijn *hypothese* in 15 verschillende bronnen, *arbitrair* in 14 verschillende bronnen en *relevant* en *effectief* beide in 13 verschillende bronnen. Bij de woordfamilies kwamen 4.168 woordfamilies (70,94%) slechts in 1 bron voor, bijna een derde (29,06%) verscheen in minstens 2 bronnen. De top 3 van de meest frequente woordfamilies zijn *hypothese-hypothetisch* in 16 verschillende bronnen, *effect-effectief-effectiviteit* in 15 verschillende bronnen en *functie-functionaaliteit-functioneel-functioneren-functionering*, *relevant-relevante-relevantie* en *arbitrair* telkens in 14 verschillende bronnen.

Per bron werd berekend hoeveel procent van de types – in dezelfde lijst stonden sommige woorden soms dubbel –

in minstens een andere bron voorkwam. Zo konden we vermijden dat enkele lijsten vol unieke woorden een vertekend beeld gaven. Gemiddeld bedroeg de overlap tussen de bronnen 56% (SD=30). Tabel 3 toont het percentage dubbele types per lijst en dat varieerde van 4%

bij een bron tot 100% bij drie bronnen. Bij onderverdeling in kwartielen hadden 8 bronnen 0-25% overlap, 7 bronnen 25 tot 50% overlap, 11 bronnen 50-75% overlap en 9 bronnen 75%-100% overlap. In tabel 3 worden ook het aantal totale types per lijst worden vermeld.

Tabel 3 – Percentage van types per lijst per totaal aantal types die ook in minstens 1 andere bron voorkomen

0-25% - 8 bronnen	25-50% - 7 bronnen
4% (van 23 woorden), 11% (van 438 woorden), 12% (van 111 woorden), 14% (van 486 woorden), 18% (van 39 woorden), 18% (van 913 woorden), 24% (van 93 woorden), 24% (van 255 woorden)	28% (van 327 woorden), 31% (van 252 woorden), 40% (van 402 woorden), 43% (van 157 woorden), 46% (van 286 woorden), 46% (van 272 woorden), 48% (van 438 woorden)
50-75% - 11 bronnen	75-100% - 9 bronnen
54% (van 1469 woorden), 59% (van 259 woorden), 59% (van 1.266 woorden), 59% (van 222 woorden), 61% (van 1.033 woorden), 65% (van 103 woorden), 66% (van 709 woorden), 67% (van 54 woorden), 69% (van 526 woorden), 71% (van 17 woorden), 73% (van 199 woorden)	85% (van 134 woorden), 91% (van 79 woorden), 92% (van 12 woorden), 93% (van 96 woorden), 98% (van 199 woorden), 99% (van 99 woorden), 100% (van 15 woorden), 100% (van 233 woorden), 100% (van 467 woorden)

Bij de overlap tussen bronnen qua type en woordfamilie, zien we dat geen enkel type en geen enkele woordfamilie voorkwam in minstens de helft van de bronnen. 0,08% van de types of 6 woorden en 0,32% of 19 woordfamilies stond in minstens een derde van de bronnen. De doorsnede van wat minstens in 10 – of in 28,5% – verschillende bronnen stond, bestond uit 21 types (0,28%) en 50 woordfamilies (0,85%)<sup>1</sup>.

### III.3. Besluit

De vergelijking van de materialen toont een grote variatie bij de opgenomen types en woordfamilies. Ongeveer driekwart van de types komt slechts in 1 bron voor. Dat wil zeggen dat ongeveer 75% van de woorden die leerlingen of studenten via deze materialen ter voorbereiding of ondersteuning aangereikt krijgen, in geen enkel ander materiaal staat. Het beeld bij de woordfamilies is gelijkaardig. Ongeveer twee derde van de woordfamilies komt in slechts 1 bron voor. Tussen de bronnen onderling is er gespreide overlap. De grote variatie wordt dus niet gestuurd door enkele lijsten met veel unieke woorden. Kortom, de selectie van woorden in de materialen is erg divers.

Om te bepalen of er een gedeelde set kernwoorden is, keken we naar grenswaarden voor de overlap tussen de lijsten. De diverse selectie toont zich ook hier, waardoor we de lat niet hoog konden leggen. Geen enkel type en geen enkele woordfamilie komt in minstens de helft van alle bronnen voor en amper 0,08% van de types en 0,32% van de woordfamilies staat in een derde van de bronnen.

Uit de woordenlijsten komt dus geen omvangrijke of sterke gedeelde set kernwoorden of kernwoordfamilies naar voor.

## IV. Studie 2: Een gedeelde strategie voor kwaliteitsvol vormgeven van taalbeleid en taalondersteuning?

In deze tweede studie onderzoeken we in welke mate er onder taalbeleidmedewerkers een gedeelde strategie bestaat om taalbeleid en taalondersteuning kwaliteitsvol vorm te geven om de overgang naar het hoger onderwijs te faciliteren. Zijn er grote lijnen van aanpak die contextoverstijgend richting geven?

Om dat te ontdekken organiseerden we een hybride Delphi-studie (Landeta, Barrutia & Lertxundi, 2011). De hybride Delphi-studie is als methode ontworpen om optimaal informatie van experts te verzamelen en samen richting een consensus te werken. Er is geen juist of fout antwoord. De methodologie vergemakkelijkt de deelname, betrokkenheid, interactie en het bijsturen van de mening van deskundigen om zo tot een sterker groepsresultaat te leiden (Landeta et al., 2011).

### IV.1. Deelnemers

De selectie van de deelnemers voor een hybride Delphi-studie is primordiaal, maar uitdagend aangezien er geen algemene regels zijn om deelnemers te selecteren (Black et al., 1999; Keeney, Hasson & McKenna, 2001; Linestone & Turoff, 2002; Okoli & Pawlowski, 2004 uit Trioen et al.,

1 De doorsnedes kunnen gedownload worden op [www.arteveldhogeschool.be/taal](http://www.arteveldhogeschool.be/taal) > tools voor docenten.

2020). Belangrijk is dat de deelnemers expertise hebben in het relevante veld en kennis hebben over het thema van de onderzoeksvraag. Verder moeten de onderzoekers streven naar een heterogene groep. Daarvoor moeten ze breed rekruteren om diverse profielen aan te trekken. Tot slot moet de groep voldoende groot zijn. Een panel van 10 tot 18 deelnemers, met streefcijfer 12, is wenselijk.

Voor deze studie werd gerekruteerd via twee vakorganisaties die werken rond de ontwikkeling van taalbeleid en taalondersteuning in het hoger onderwijs: het Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs en het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. De onderzoeker nam rechtstreeks contact op met 46 mensen: 23 Vlamingen uit 16 Vlaamse instellingen via het Forum en 23 Nederlanders uit 16 Nederlandse instellingen via het Platform.

Er reageerden 33 mensen, van wie er 25 wilden meewerken. Voor de anderen kwam de timing niet uit of ze hadden geen ruimte. Twee mensen voelden zich niet voldoende capabel. Wie positief reageerde, vulde een datumzoeker in. Op basis van de beschikbaarheden werd een moment gekozen. Zestien mensen waren hierop aangemeld, veertien mensen namen deel. Door ziekte konden twee mensen niet starten. De deelnemers vulden vooraf een persoonlijke vragenlijst in die peilde naar hun link met het domein, hun expertise, de huidige stand van taalbeleid en taalondersteuning in de eigen instelling en de toekomstige accenten om taalbeleid en taalondersteuning in het algemeen beter vorm te geven om de overgang naar het hoger onderwijs te faciliteren. Tabel 4 toont de spreiding van het panel deelnemers (n=14) qua regio en type instelling, tabel 5 doet dit voor de instellingen (n=12) waaraan de deelnemers verbonden zijn. Bij beide was er een spreiding qua regio en niveau.

Tabel 4 – Informatie over de deelnemers (n=14)

Regio	Vlaanderen	8
	Nederland	6
Type instelling	Hogeschool	9
	Universiteit	5
Jobinhoud	Taalondersteuning	1
	Taalbeleid	2
	Taalbeleid en taalondersteuning	9
	Geen van beide	1 - Docent met interesse en beurs voor taalbeleid en taalondersteuning 1 - Voorheen onderzoeker taalbeleid en taalondersteuning
Ervaring in jaren	2, 3, 3, 4, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 20, 30, 32	

Tabel 5 – Informatie over de instellingen (n=12)

Regio	Vlaanderen	7
	Nederland	5
Type instelling	Hogeschool	8
	Universiteit	4
Regio en type instelling	Vlaamse hogescholen	5
	Nederlandse hogescholen	3
	Vlaamse universiteiten	2
	Nederlandse universiteiten	2

De expertise van de deelnemers wordt geïllustreerd in tabel 4. Twaalf deelnemers hebben taalbeleid en/of taalondersteuning in hun professionele opdracht, allen hebben ze een duidelijke link met het thema. Elke deelnemer heeft een minimale ervaring van 2 jaar in het domein (M=11, SD=9,9).

## IV.2. Onderzoeksmethode en procedure

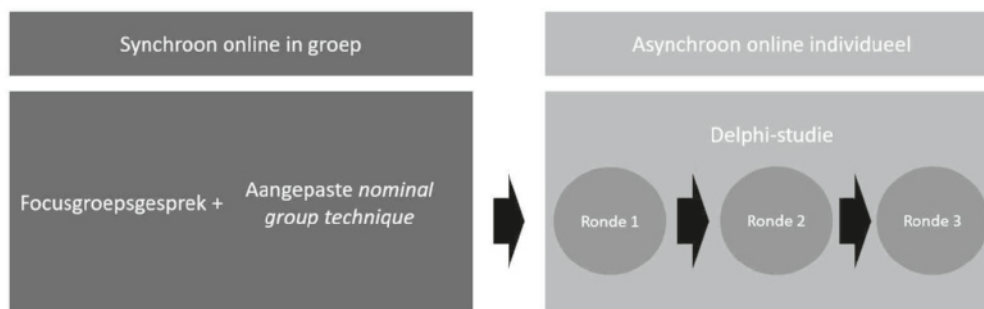
De hybride Delphi-studie (Landeta et al., 2011) bestaat uit twee grote delen, zoals getoond in figuur 1. Het eerste deel bestaat uit een focusgroepsgesprek en een aangepaste *nominal group technique*, een aanpak om een gestructureerde brainstorm te doen met aandacht voor oplossingen en besluitvorming. Het eerste deel creëert mogelijkheden voor elke deelnemer om bij te dragen,



vergroot de verbondenheid met het onderzoek en faciliteert inspiratie. Er wordt in groep live input verzameld voor het tweede deel, de klassieke Delphi-studie, waarin de deelnemers toewerken naar een groepsconsensus door in

verschillende rondes de criteria individueel te ordenen. In een normale *nominal group technique* maakt het ordenen deel uit van het liveproces, in dit opzet niet. Daarom spreken we over een aangepaste *nominal group technique*.

Figuur 1 – Verloop van de online hybride Delphi-studie (gebaseerd op Trioen et al., 2020)



Aangezien we uit Nederland en Vlaanderen rekruteerden, vergemakkelijkte een onlineprocedure de deelname voor de experts. Het liet ook toe om een grote(re) groep samen te brengen los van de toenmalige coronamaatregelen.

Het eerste deel vond online plaats via Microsoft Teams op 17 november 2021. Het duurde 1 uur en 43 minuten en verliep in vier fases. Tabel 6 toont het tijdsverloop en de verschillende onderdelen.

Tabel 6 – Tijdsverloop deel 1 - focusgroeps gesprek en aangepaste nominal group technique

Onderdeel	Inhoud	Tijdsduur (genomen)
Inleiding	Voorstelling deelnemers, aanpak en doel	11 minuten
Focusgroeps gesprek	Toelichting huidige stand van zaken taalbeleid en taalondersteuning, en waar nood is om in te grijpen	40 minuten
Pauze	/	7 minuten
Aangepaste <i>nominal group technique</i>	Vraag van de onderzoeker, individueel input aanleveren, overlopen input met ruimte voor aanvullingen en vragen, vragen van andere deelnemers	40 minuten
Slot	Verder verloop en bedanking	5 minuten

Tijdens de inleiding werden de deelnemers voorgesteld en kregen ze inzicht in het verloop en het doel. Tijdens het focusgroeps gesprek kaderde de eerste auteur als moderator het onderwerp van de discussie vanuit onderzoek en vanuit input van de deelnemers over taalbeleid en taalondersteuning verzameld bij de persoonsvragenlijst. Tijdens en na de toelichting reageerden de deelnemers, deelden ze bedenkingen, ideeën en visie. De onderzoeker stelde vragen ter verduidelijking. Na een pauze volgde de aangepaste *nominal group technique*. Op basis van de onderzoeksvraag noteerden de deelnemers individueel input. Ze deelden dit via het onlineprikbord *Padlet*. Nadien werd de input overlopen en konden de deelnemers toelichting geven. De moderator keek ook of de input duidelijk was voor iedereen. Tot slot kregen de deelnemers inzicht in het verdere verloop en werden ze bedankt.

Uit het focusgroeps gesprek en de aangepaste *nominal group technique* kwamen 72 posts. Sommige posts bevatten

verschillende elementen. De onderzoeker ontleedde de posts in 95 elementen. Gelijkaardige elementen werden gecombineerd en onder één noemer gebracht. In de formulering van de gegroepeerde criteria werd zo dicht mogelijk bij de originele inzendingen gebleven (Okoli & Pawlowski, 2004). Dit resulteerde in 26 criteria.

De gegroepeerde en geherformuleerde criteria werden voorgelegd aan twee experts die niet participeerden. De experts kwamen net als de deelnemers uit het veld van taalbeleid en taalondersteuning, een uit Nederland en een uit Vlaanderen, een uit een hogeschool en een uit een universiteit. Ze hadden hun interesse getoond, maar konden niet aan de volledige studie deelnemen. Zij lazen de criteria na op begrip en overlap.

De 26 criteria waren het startpunt voor het tweede deel, de klassieke Delphi-studie, dat liep van 29 november tot 3 januari 2021. De deelnemers rangschikten de

criteria via onlinevragenlijsten in verschillende rondes. Per ronde werd een persoonlijke uitnodigingsmail verstuurd met een link naar een vragenlijst in Qualtrics. Elke volgende ronde bouwde verder op de vorige. Zo werd gewerkt richting consensus. Na elke ronde werd de consensus berekend in SPSS 24 op basis van de Kendall's overeenstemmingscoëfficiënt (Kendall's W). Kendall's W is

een cijfer tussen 0 en 1. Tabel 7 schetst de overeenkomst van 0, een heel zwakke overeenkomst, tot 1, een zeer sterke overeenkomst. In dit opzet werden maximaal drie rondes opgezet. Om de deelnemers niet onnodig te belasten, zou bij een sterke consensus, vooraf vastgelegd op 0,7, gestopt worden na ronde 2 (Keeney et al., 2001; Okoli & Pawlowski, 2004).

Tabel 7 – Interpretatie van Kendall's W (Schmidt, 1997: 767 uit Trioen et al., 2020)

W	Interpretatie	Vertrouwen in rangschikking
0,1	Heel zwakke overeenkomst	Geen
0,3	Zwakke overeenkomst	Laag
0,5	Gematigde overeenkomst	Tamelijk
0,7	Sterke overeenkomst	Hoog
0,9	Ongewoon sterke overeenkomst	Heel hoog

In de eerste ronde van de Delphi-studie kregen de deelnemers een overzicht in willekeurige volgorde van de 26 criteria uit deel 1. Er werd gevraagd om de criteria te rangschikken en om de keuze voor de plaats toe te lichten van minstens de eerste 10 en de laatste 5 criteria. De tweede en derde ronde gingen verder met de hoogst scorende criteria. Oorspronkelijk was voorgenomen om met de top 10 verder te gaan. Criterium 10, 11 en 12 lagen dicht bij elkaar, met een gemiddelde plaats van 12,07 en 12,14 en 12,5, zoals getoond in tabel 8. Criterium 13 had een gemiddelde plaats van 13,21. Dit in overweging nemend, gingen rondes 2 en 3 verder met de top 12.

Voor rondes 2 en 3 werden de deelnemers opnieuw uitgenodigd om een rangschikking te maken. Hiervoor kregen ze een overzicht van de 12 overgebleven criteria met per criterium de gemiddelde rangschikking, hun eigen rangschikking en een samenvatting van de toelichtingen van alle deelnemers. Door ziekte nam 1 deelnemer (Nederland, hogeschool) niet deel aan rondes 2 en 3. Alle andere deelnemers doorliepen alle rondes.



Tabel 8 – Overzicht resultaten hybride Delphi-studie

	Ronde 1	Gemiddelde plaats (26)	Ronde 2	Gemiddelde plaats (12)	Ronde 3	Gemiddelde plaats (12)
1	Structurele middelen (tijd en ruimte)	6,85	Structurele middelen (tijd en ruimte)	2,85	Structurele middelen (tijd en ruimte)	2,38
2	Degelijk wetenschappelijk (evidence-based) onderzoek rond taalbeleid en taalondersteuning (bv. effectmeting, welke taalaspecten een richtinggevende (en dus belangrijke) rol spelen in een succesvolle overgang naar hoger onderwijs)	7,43	Degelijk wetenschappelijk (evidence-based) onderzoek rond taalbeleid en taalondersteuning (bv. effectmeting, welke taalaspecten een richtinggevende (en dus belangrijke) rol spelen in een succesvolle overgang naar hoger onderwijs)	3,46	Degelijk wetenschappelijk (evidence-based) onderzoek rond taalbeleid en taalondersteuning (bv. effectmeting, welke taalaspecten een richtinggevende (en dus belangrijke) rol spelen in een succesvolle overgang naar hoger onderwijs)	3,38
3	Samenwerking met en betrokkenheid van docententeams en opleidingen	7,64	Samenwerking met en betrokkenheid van docententeams en opleidingen	4,54	Visie en beleid op taalvaardigheid en aanpak ondersteuning	4,31
4	Visie en beleid op taalvaardigheid en aanpak ondersteuning	8	Visie en beleid op taalvaardigheid en aanpak ondersteuning	4,77	Samenwerking met en betrokkenheid van docententeams en opleidingen	4,46
5	Inzicht bij docenten in taalvaardigheid(overerving) en de samenhang met leren en studiesucces	10,86	Inzicht bij docenten in taalvaardigheid(overerving) en de samenhang met leren en studiesucces	5,77	Inzicht bij docenten in taalvaardigheid(overerving) en de samenhang met leren en studiesucces	5,46
6	Inzicht in het taalniveau en de talige noden van de instroom (bv. via gestandaardiseerde meetinstrumenten)	10,93	Centraal aanspreekpunt en kader voor taalbeleid	7,23	Centraal aanspreekpunt en kader voor taalbeleid	7,08
7	De instroomvereisten/verwachte starttaalcompetenties van het hoger onderwijs in kaart brengen en communiceren	11,36	Duidelijk mandaat voor taalondersteuners/taalbeleidsmedewerkers en hun manier van werken	7,54	Duidelijk mandaat voor taalondersteuners/taalbeleidsmedewerkers en hun manier van werken	7,31
8	Duidelijk mandaat voor taalondersteuners/taalbeleidsmedewerkers en hun manier van werken	11,43	Inzicht in het taalniveau en de talige noden van de instroom (bv. via gestandaardiseerde meetinstrumenten)	8,00	De integratie van taalondersteuning in het curriculum via duidelijke, traceerbare leerlijnen	7,85
9	Centraal aanspreekpunt en kader voor taalbeleid	11,86	De integratie van taalondersteuning in het curriculum via duidelijke, traceerbare leerlijnen	8,00	Professionalisering van vakdocenten rond taal en lesgeven (bv. taalontwikkelen/taalondersteunend lesgeven, omgaan met verschillen in taalvaardigheid)	8,23
10	De integratie van taalondersteuning in het curriculum via duidelijke, traceerbare leerlijnen	12,07	Aandacht voor de samenhang van factoren die studiesucces beïnvloeden (zoals taalaspecten, SES, eerstegeneratiestudent zijn, cultuur ...)	8,38	Inzicht in het taalniveau en de talige noden van de instroom (bv. via gestandaardiseerde meetinstrumenten)	8,85
11	Aandacht voor de samenhang van factoren die studiesucces beïnvloeden (zoals taalaspecten, SES, eerstegeneratiestudent zijn, cultuur ...)	12,14	Professionalisering van vakdocenten rond taal en lesgeven (bv. taalontwikkelen/taalondersteunend lesgeven, omgaan met verschillen in taalvaardigheid)	8,62	Aandacht voor de samenhang van factoren die studiesucces beïnvloeden (zoals taalaspecten, SES, eerstegeneratiestudent zijn, cultuur ...)	8,92
12	Professionalisering van vakdocenten rond taal en lesgeven (bv. taalontwikkelen/taalondersteunend lesgeven, omgaan met verschillen in taalvaardigheid)	12,5	De instroomvereisten/verwachte starttaalcompetenties van het hoger onderwijs in kaart brengen en communiceren	8,85	De instroomvereisten/verwachte starttaalcompetenties van het hoger onderwijs in kaart brengen en communiceren	9,77
	Deelnemers	n=14	Deelnemers	n=13	Deelnemers	n=13
	Kendall's W	0,234	Kendall's W	0,347	Kendall's W	0,451

### IV.3. Resultaten

Het eindresultaat na drie rondes – de criteria, hun plaats en de overeenstemming – wordt hieronder besproken. Elk criterium met de plaats wordt toegelicht met enkele elementen uit de commentaren van de deelnemers. We bekijken ook de verschuivingen per ronde. Daarna belichten we de overeenstemming van de volgorde bij de deelnemers.

Na drie rondes eindigt ‘Structurele middelen (tijd en ruimte)’ op de eerste plaats. Zonder structurele middelen blijven taalbeleid en taalondersteuning hangen bij ideeën en individueel engagement, en kunnen ze niet duurzaam uitgebouwd worden. Op de tweede plaats staat het criterium ‘Degelijk wetenschappelijk (*evidence-based*) onderzoek’. Het is een hefboom voor andere criteria: het helpt om middelen correct in te zetten en nieuwe middelen te krijgen (criterium 1), om studenten/docenten/opleidingen te overtuigen (criterium 4 en 5), en om visie en beleid vorm te geven (criterium 3). Daarnaast vormen ‘Visie en beleid op taalvaardigheid en aanpak ondersteuning’ de ruggengraat voor de uitwerking en evaluatie van taalbeleid en taalondersteuning. Taalbeleid en -ondersteuning mogen echter niet bij beleidsnotities blijven. Het horen levende documenten te zijn. Visie en beleid kunnen ook na gezamenlijk onderzoeken en proefdraaien ontstaan, maar een bottom-upaanpak moet aangevuld worden met top-downinitiatieven.

Op de vierde plaats eindigt ‘Samenwerking met en betrokkenheid van docententeams en opleidingen’. Door samenwerking creëer je draagvlak en betrokkenheid bij de opleidingen. Door collega’s te sensibiliseren en te betrekken, verzorg je een goede aansluiting met de taalpraktijk en taalnoden. Op deze manier kan er een gezamenlijke visie uitgebouwd worden, wat kan helpen om vakdocenten te motiveren voor taalbeleids- en taalondersteuningsinitiatieven. Een andere manier om het draagvlak te vergroten ligt in criterium 5: ‘Inzicht bij docenten in taalvaardigheid(overerving) en de samenhang met leren en studiesucces’. Het motiveert docenten als ze (het nut) inzien waarom ze het doen. Onderzoek kan hierbij helpen. Na het inzicht volgen de wil en ambitie om te werken aan taalbeleid en taalondersteuning door bijvoorbeeld studenten te ondersteunen, docenten te professionaliseren (zie ook criterium 9), vakken te hervormen, leerlijnen op te zetten (zie ook criterium 8). Een ‘Centraal aanspreekpunt en kader voor taalbeleid’ staat op plaats 6. Dit is nodig voor coördinatie, overzicht en opvolging. Docenten en opleidingen weten zo waar ze terecht kunnen met vragen, ideeën of ondersteuning. In de lijn hiervan ligt criterium 7, de nood aan een ‘Duidelijk mandaat voor taalondersteuners/taalbeleidsmedewerkers en hun manier van werken’. Enkel met deze ‘ondersteuning’ vanuit het management worden taalondersteuners en taalbeleidsmedewerkers aanvaard, en kunnen ze als

intermediair functioneren. Binnen het mandaat moet er ruimte zijn voor autonomie.

Op de achtste plaats staat ‘De integratie van taalondersteuning in het curriculum via duidelijke, traceerbare leerlijnen’. Leerlijnen faciliteren om stap voor stap te werken naar academische of beroepsgebonden eindcompetenties. Het maakt taalvaardigheid zichtbaar, dwingt opleidingen om te expliciteren wat ze talig verwachten en verankert de ondersteuning. Een deelnemer geeft aan dat het cruciaal is om op twee sporen in te zetten: initiatieven in het curriculum en extracurriculaire ondersteuning. De inbedding in de opleiding is eveneens zichtbaar in criterium 9: ‘Professionalisering van vakdocenten rond taal en lesgeven (bv. taalontwikkelen/taalondersteunend lesgeven, omgaan met verschillen in taalvaardigheid)’. Deze professionalisering is nodig om docenten zich competent te laten voelen om actie te ondernemen in hun vak of om veranderingen in hun lesstijl aan te brengen.

Op de tiende plaats staat ‘Inzicht in het taalniveau en de talige noden van de instroom (bv. via gestandaardiseerde meetinstrumenten)’. Enerzijds kan dit inzicht helpen om noden van groepen of individuele studenten te detecteren. Met de noden in kaart kan men de ondersteuning beter vormgeven, docenten ondersteunen en voor middelen lobbyen. Anderzijds is het slechts een momentopname en een eerste, beperkte stap. Taalontwikkeling tijdens de opleiding is meer dan remediëring of screening zonder opvolging. Het elfde criterium, ‘Aandacht voor de samenhang van factoren die studiesucces beïnvloeden (zoals taalaspecten, SES, eerstegeneratiestudent zijn, cultuur ...); is een aanvulling op gedegen wetenschappelijk onderzoek (criterium 2) en trekt dat onderzoek breder. Taalontwikkeling ten dienste van studiesucces hangt samen met andere factoren en moet daarom in samenhang opgepakt worden. De brede aandacht laat collega-(vak) docenten het grotere plaatje beter zien. Tot slot staat ‘De instroomvereisten/verwachte starttaalcompetenties van het hoger onderwijs in kaart brengen en communiceren’ op de twaalfde plaats. Zo weten studenten, docenten en het voorbereidend onderwijs wat er verwacht wordt, om bijvoorbeeld leerlijnen uit te tekenen of gepaste ondersteuning vorm te geven. Dit ontslaat de opleiding echter niet van de opdracht om binnen de context van de studie en het vakdomein verder aan taalontwikkeling te werken.

Over de verschillende rondes blijft de top 5 van de criteria overeind. In de laatste ronde stijgt ‘Visie en beleid op taalvaardigheid en aanpak ondersteuning’ naar plaats 3, ten koste van ‘Samenwerking met en betrokkenheid van docententeams’, dat zo eindigt op plaats 4. Ze blijven qua plaats dicht bij elkaar, een verschil van 0,15.

De gemiddelde score van de zeven laagst gerankte criteria ligt dicht bij elkaar. In ronde twee kreeg het zesde criterium een gemiddelde plaats van 7,23 en het twaalfde van 8,85. De afstand tussen het zesde en twaalfde criterium bedraagt dus amper 1,6 plaatsen. In de derde ronde zijn deze criteria gespreid over gemiddeld 2,7 plaatsen. Het zesde criterium stond op een gemiddelde plaats van 7,08 en het twaalfde op 9,77. De volgorde en het bijbehorende belang waarin de deelnemers de zeven laagst gerankte criteria plaatsen, is dus meer uitgesproken.

Tussen ronde 1 en ronde 3 vallen enkele verschuivingen op in de rangschikking. We bespreken eerst de criteria die dalen. 'De instroomvereisten/verwachte starttaalcompetenties van het hoger onderwijs in kaart brengen en communiceren' zakt vijf plaatsen in de tweede ronde, van plaats 7 naar 12, en blijft daar. 'Inzicht in het taalniveau en de talige noden van de instroom (bv. via gestandaardiseerde meetinstrumenten)' daalt vier plaatsen, van plaats 6 via plaats 8 in ronde 2 naar plaats 10 in ronde 3. De criteria met een focus op instroom en taalniveau verliezen dus snel aan belang. Bij de criteria die stijgen, springt 'Centraal aanspreekpunt en kader voor taalbeleid' drie plaatsen van plaats 9 in ronde 1 naar plaats 6 in ronde 2 en 3. 'De integratie van taalondersteuning in het curriculum via duidelijke, traceerbare leerlijnen' en 'Professionalisering van vakdocenten rond taal en lesgeven (bv. taalontwikkelen/taalondersteunend lesgeven, omgaan met verschillen in taalvaardigheid)' stegen per ronde telkens minstens een plaats, van plaatsen 10 en 12 naar plaatsen 8 en 9. Het belang van een centraal aanspreekpunt, integratie in het curriculum en professionalisering worden dus sterker in de consensus onder de deelnemers.

Over de verschillende rondes steeg de mate van consensus, zoals zichtbaar in de onderste rij van tabel 8. Na ronde drie bedroeg Kendall's  $W=0,451$ . Dit nadert een gematigde overeenkomst of een tamelijk vertrouwen in de rangschikking volgens tabel 7 op basis van Schmidt (Trioen et al., 2020).

## V. Discussie

Dit onderzoek beschouwt twee aspecten van het structureel verankerde taalbeleid. In een eerste studie onderzochten we of er een gedeelde basis woordenschat algemeen academisch Nederlands bestond. Deze specifieke woordenschat is een typisch kenmerk van academisch taalgebruik en een belangrijke component in de overgang naar het hoger onderwijs. Het wordt gebruikt en gedeeld over opleidingen en instellingen heen. Op basis van een vergelijking van authentieke materialen woordenschat algemeen academisch Nederlands die nu gebruikt worden ter ondersteuning van de overgang naar het hoger onderwijs, probeerden we te bepalen of er een gedeelde

set kernwoorden bestaat. Deze woorden kunnen dan gebruikt worden in ondersteuningsmateriaal voor expliciete woordenschatverwerving. De selectie van de woordenschat algemeen academisch Nederlands opgenomen in de verzamelde ondersteuningsmaterialen blijkt erg divers. Uit deze studie komt geen overtuigende gedeelde set kernwoorden algemeen academisch Nederlands naar voren.

Een eerste mogelijke verklaring hiervoor is dat er geen of slechts een erg beperkte gedeelde kernwoordenschat bestaat. Dit impliceert dat er geen of amper algemeen academisch Nederlands is dat over de verschillende instellingen hoger onderwijs wordt gebruikt. Dit zou dan bijvoorbeeld een belemmering betekenen voor studenten en docenten die veranderen van instelling. Voor de drie ondersteuningsmaterialen die zich enkel op de eigen instelling richten, is dit minder een probleem, als de selectie woordenschat gebaseerd is op materialen uit de eigen instellingen. Ze bevatten dan misschien de kernwoorden van de eigen instelling. Deze staan dan los van andere opleidingen of instellingen.

Een tweede mogelijke verklaring sluit aan bij het verzamelde materiaal zelf. De selectie van de materialen gebeurde enkel op doel en thema, in casu algemeen academisch Nederlands. Er werd niet bevraagd op welke basis woorden werden opgenomen. Bij negen bronnen was het te achterhalen doordat het op het materiaal of in de correspondentie stond. Drie bronnen verzamelden woorden bij studenten, een bij collega's, een bij studenten en collega's. Vier bronnen werkten met een corpus. Bij een bron bestond het corpus uit eindexamens, bij drie anderen uit syllabi en krantenartikels. De corpora waren telkens beperkt tot geschreven materiaal uit verschillende departementen van de eigen instelling. Bij twee bronnen gebeurde de selectie van woorden uit het corpus frequentiegebaseerd: ze identificeerden de belangrijkste woorden in het corpus op basis van aantal keer voorkomen. Uit een corpus selecteerden collega's de woorden. Bij een andere woordenlijst is de selectie op basis van het corpus onduidelijk. Ze includeerden ook woorden aangeleverd door docenten en uit een onderzoek bij studenten. In deze negen bronnen zijn er dus veel diverse manieren waarop de woorden verzameld en geselecteerd werden. Tot slot pretenderen de lijsten niet om exhaustief te zijn. Het kan dus zijn dat de samenstellers woorden zijn vergeten of niet opnamen. Het lijkt echter weinig waarschijnlijk voor dit soort materialen dat samenstellers bewust belangrijke woorden niet zouden includeren.

In een tweede studie bekeken we of er een gedeelde strategie was onder taalbeleidsmedewerkers om taalbeleid en taalondersteuning kwaliteitsvol vorm te geven om de overgang naar het hoger onderwijs te faciliteren. Taalvaardigheid is een noodzakelijke voorwaarde voor studiesucces en instellingen willen studenten hierbij

ondersteunen. Taalbeleid werd ontwikkeld via diverse processen en in verschillende contexten. Het kent dan ook verschillende vormen. Er zijn eveneens gelijkenissen: gelijkaardige initiatieven steken de kop op en taalbeleid lijkt te evolueren richting breed taalbeleid. Deze studie kijkt of er over contexten en instellingen heen gelijke opvattingen op het vlak van plan van aanpak bestaan bij taalbeleidsmedewerkers. Doorheen de verschillende rondes van de Delphi-studie ontstond een gematigde overeenstemming. Er komt een stevige top 5 naar voren en in de laatste ronde was ook de volgorde van de lagere criteria meer uitgesproken.

In het overzicht van de criteria valt het belang op van criteria gericht op beleidsvoering in het algemeen. Deze criteria zijn in die optiek niet alleen specifiek toepasbaar op taalbeleid, ze belichten randvoorwaarden voor eender welk type beleid. Enkele voorbeelden zijn criteria zoals structurele middelen (1), visie en beleid (3), samenwerking (4), een centraal aanspreekpunt en kader (6) of een duidelijk mandaat (7). Een bevestiging van deze focus zien we ook in het feit dat doorheen de rondes centraal aanspreekpunt en kader (6) snel stijgt.

In aanvulling daarop spitsen enkele criteria zich toe op achtergrond en kennis. Denk hierbij aan de vraag voor onderzoek (2) en de samenhang met andere factoren (11), inzicht in de link taal en studiesucces (5), en de instroomvereisten en het instroomniveau in kaart hebben (10 en 12). Deze laatste twee zakten tijdens de verschillende rondes redelijk snel.

Slechts twee criteria zijn specifiek gericht op een uitrol: de integratie in het curriculum via leerlijnen (8) en professionalisering van vakdocenten (9). Beide stegen doorheen de rondes, vooral professionalisering maakte een opmars. Deze specifieke criteria voor uitrol lijken de specifieke focus van overgang naar het hoger onderwijs te overstijgen.

De mogelijke verklaringen voor de sterke aandacht voor beleidsaspecten zijn een tweesnijdend zwaard. Aan de ene kant kan de aandacht duiden op een ervaren nood van taalbeleidsmedewerkers en taalondersteuners om hun werkdomein (verder) te verankeren en te consolideren in instellingen. Anderzijds zou een sterke verankering van de deelnemers in beleidsvoerende rollen hun denken kunnen sturen vanuit die beleidsblik. Dit blijkt ook uit de commentaren bij de rangschikking waar men aangeeft dat er nood is aan een kader, visie en beleid indien taalondersteuning duurzaam en effectief wil zijn. Men focust meer op wat er nodig is om het beleid te kunnen implementeren, en minder op de concrete uitrol. Kijken we naar de selectie van de deelnemers, dan vinden we geen sterke indicatie voor de ene of de andere verklaring. Bij de selectie hadden slechts twee deelnemers een unieke focus op taalbeleid, een iemand ging enkel over

taalondersteuning. De negen anderen combineerden taalbeleid en taalondersteuning in hun opdracht.

De focus op taalondersteuning zit sterker in de nood voor onderzoek. Ook al kan goed onderzoek helpen voor bijvoorbeeld middelen en draagvlak, de nood voor onderzoek stamt vaak uit een inzicht om in effectieve ondersteuning te voorzien, om te weten wat werkt. In dit licht zou de nood aan verder onderzoek ook gezien kunnen worden als een doordachte manier van uitrol. De twee criteria gericht op uitrol sluiten hierop aan. Het draagvlak zien we terug in de professionalisering van vakdocenten (9). Effectieve ondersteuning zou dan weer via leerlijnen in het curriculum (8) moeten.

De nood aan onderzoek, en vooral effectmeting, is niet nieuw (Kuiken, 2010; Cajot & Heeren, 2019) en komt in dit onderzoek in vijf criteria rond achtergrond en kennis terug. Ondanks het feit dat brede evaluatie en allerlei vormen van feedback steeds meer ingang vinden (Van den Branden & De Wachter, 2019), gaven taalbeleidsmedewerkers al aan dat de vraag voor meer empirisch en methodologisch onderbouwd onderzoek een uitdaging is (Cajot & Heeren, 2019).

Uit de rangschikking van de criteria zien we ook een bevestiging dat de brede variant van taalbeleid steeds meer ingang vindt. De twee criteria expliciet gericht op uitrol – leerlijnen en professionaliseren van docenten – sluiten aan op de brede variant en stegen ook over de rondes. De link naar docenten komt ook terug in de top 5, bij criterium 4 (inzicht in taalvaardigheid(overwerving)) en criterium 5 (samenwerking). De criteria die daalden en eindigden op plaats 10 (inzicht in taalniveau en de talige noden van de instroom) en plaats 12 (instroomvereisten/verwachte starttaalcompetenties in kaart brengen en communiceren) sluiten eerder aan op de smalle variant, waarin remediëring belangrijk is.

De deelnemers vonden het ranken uitdagend. Er wordt door sommige deelnemers ook verwezen naar samenhang tussen criteria. Zo kun je met wetenschappelijk onderzoek voor middelen lobbyen en kun je middelen inzetten om te lobbyen. Het kip-of-het-ei-dilemma speelt. Sommige criteria sluiten volgens enkele deelnemers sterk op elkaar aan, bijvoorbeeld rond onderzoek en aandacht voor de samenhang met andere factoren. Als antwoord hierop werden twee strategieën gedeeld door de deelnemers: de criteria samenhouden of net een vooraan en het andere achteraan zetten.

Tot slot kan de nood aan onderzoek uit studie 2 gecombineerd worden met de observaties uit studie 1. De vele goede bedoelingen om leerlingen voor te bereiden en studenten te ondersteunen op het vlak van woordenschat algemeen academisch Nederlands ten spijt, blijkt dat de opgenomen woorden in de materialen zo divers zijn dat je

er niet van op aan kunt dat de selectie voldoende empirisch onderbouwd is. De nood voor meer onderzoek op dit domein kan hierop een antwoord bieden. Bijvoorbeeld de uitbouw van een corpus academisch Nederlands, met geschreven en gesproken materiaal, uit Vlaanderen en Nederland, uit hogescholen en universiteiten, en uit verschillende vakgebieden, kan een basis vormen voor thematische, frequentiegebaseerde woordenlijsten op basis van wat er echt gebruikt wordt.

Zowel het eerste als het tweede onderzoek is onderworpen aan enkele beperkingen. Bij het eerste onderzoek beperkten we ons tot woordenschat voor de basis van ondersteuningsmateriaal ter bevordering van academische taalvaardigheid. Ook al is woordenschat algemeen academisch Nederlands een belangrijk element dat we over instellingen heen verwachten, het is slechts een aspect. Aanvullend verzamelden we materiaal via een oproep naar mensen gelinkt aan taalbeleid en taalondersteuning. Andere betrokkenen zoals onderwijsondersteuners of leraren Nederlands vielen zo uit de boot. Daarnaast is er de oorsprong van de inzendingen en de materialen: daar ligt een overgewicht in Vlaanderen. Voor de inclusie van materiaal hanteerden we enkel het thematische criterium. Door ook te selecteren op bijvoorbeeld onderbouwing met een corpus, zouden de resultaten anders zijn geweest. Het meest ideaal om deze vraag op te lossen is door te werken met corpus gesproken en geschreven academisch Nederlands.

Bij het tweede onderzoek volgden we de methode van de hybride Delphi-studie. Een Delphi-studie leidt niet tot een juist of fout antwoord, enkel tot een consensus. De selectie van de deelnemers is bepalend voor de resultaten. Een focus op enkel ervaring met taalondersteuning of op een specifieke context had andere inzichten opgeleverd. Verder beperkten we ons in de laatste stap, het rangschikken van de criteria, tot de deelnemers van het livemoment. Een klassieke Delphi-studie kan makkelijk veel deelnemers opnemen. Als de verschillende contexten van de deelnemers in kaart gebracht zijn, kan de klassieke Delphi-studie als middel ingezet worden om over deze contexten heen onderzoek te doen. Tijdens het proces gebeurde het samenbrengen en herformuleren van de criteria door de onderzoeker. Voor een betere combinatie en verwoording zou dit in een fysiek livemoment ook al – deels – met de groep kunnen gebeuren.

## VI. Conclusie

Dit onderzoek beschouwde het structureel verankerde taalbeleid op twee aspecten. Een eerste onderzoeksvraag zocht een gedeelde basis voor ondersteuningsmateriaal ter bevordering van academische taalvaardigheid door te kijken naar woordenschat algemeen academisch Nederlands. In de verzamelde voorbereidings- en

ondersteuningsmaterialen blijkt die afwezig. Er komt geen overtuigende gedeelde set kernwoorden algemeen academisch Nederlands uit. Deze studie toont dat we niet zeker kunnen zijn dat (kandidaat-)studenten ook echt nodig hebben wat hun wordt aangereikt. Een tweede onderzoeksvraag keek of er een gedeelde strategie is onder taalbeleidsmedewerkers om taalbeleid en taalondersteuning kwaliteitsvol vorm te geven om de overgang naar het hoger onderwijs te faciliteren. De tweede studie vindt een tamelijke overeenstemming met een focus die eerder ligt op beleidsvoerende criteria en de nood aan onderzoek.

Twintig jaar na de eerste adviezen om taalbeleid en taalondersteuning kwaliteitsvol vorm te geven (Halewijn et al., 2002), lijken de neuzen van taalbeleidsmedewerkers in dezelfde richting te staan om taalbeleid en taalondersteuning verder te ontwikkelen, met onder meer een gedeeld inzicht dat meer onderzoek nodig is. De aanleg van een corpus algemeen academisch Nederlands en de ontwikkeling van een woordenlijst academisch Nederlands op basis van corpusonderzoek kunnen een eerste cruciale samenwerking zijn om leerlingen en studenten te ondersteunen bij de overgang naar het hoger onderwijs, en om taalbeleid verder uit te bouwen in Vlaanderen en Nederland.

## Bronnen

- Berckmoes, D., Bonne, P., Heeren, J., Leuridan, M., Mestdagh I. & Vrijders, J. (2018). *Taalbeleid en taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Tiel: Lannoo.
- Black, N., Murphy, M., Lamping, D., McKee, M., Sanderson, C., Askham, J. & Marteau, T. (1999). Consensus development methods: a review of best practice in creating clinical guidelines. *Journal of Health Services Research & Policy*, 4(4), 236-248.
- Cajot, G. & Heeren, J. (2019). Tien jaar taalbeleid, tien jaar vooruit? Uitdagingen van gisteren, vandaag en morgen. In: Berckmoes, D., Bonne, P., Heeren, J., Leuridan, M., Mestdagh I. & Vrijders, J. (Red.), *Taalbeleid en taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (pp. 17-27). Tiel: Lannoo.
- Crossman, K. (2018). Immersed in academic English: Vocabulary and academic outcomes of a CLIL university preparation course. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 564-577.
- Daems, F. (2009). Op weg naar integraal taalbeleid in hogeschool en universiteit. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 10(4), 314-320.



- De Moor, A. & Colpaert, T. (2019). Taal telt: taalscreening in het eerste jaar hoger onderwijs om studiesucces te bevorderen. In: Berckmoes, D., Bonne, P., Heeren, J., Leuridan, M., Mestdagh I. & Vrijders J. (Red.), *Taalbeleid en taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (pp. 267-275). Tiel: Lannoo.
- 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.
- Elder, C., Bright, C. & Bennet, S. (2007). The Role of Language Proficiency in Academic Success: Perspectives from a New Zealand University. *Melbourne Papers in Language Testing*, 12(1), 24-58.
- El Morabit, Z. & Van Houtven, T. (2010). Hoe sterk in taalwerk? Taalbegeleiding aan de Lessius Hogeschool. In: Peters, E. & Van Houtven, T. (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* (pp. 143-152). Leuven: Acco.
- Gardner, D. & Davies, M. (2014). A new academic vocabulary list. *Applied linguistics*, 35(3), 305-327.
- Geldof, D. (2015). Nood aan een nieuwe democratiseringsgolf. De transitie naar superdiversiteit als uitdaging voor hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, 66-76.
- Halewijn, E., Jansen, M. & Raijmakers-Volaart, C. (2002). Adviezen voor taalbeleid in het hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(4), 26-35.
- Heeren, J., Speelman, D. & De Wachter, L. (2021). A practical academic reading and vocabulary screening test as a predictor of achievement in first-year university students: Implications for test purpose and use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(10), 1458-1473.
- Herelixka, C. & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Rapport in opdracht van de Nederlandse Taalunie.
- Hulstijn, J.H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research* (Vol. 41). John Benjamins Publishing Company.
- Jenert, T., Postareff, L., Brahm, T. & Lindblom-Ylänne, S. (2015). Editorial: Enculturation and development of beginning students. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 10(4), 9-21.
- Keeney, S., Hasson, F. & McKenna, H.P. (2001). A critical review of the Delphi technique as a research methodology for nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38(2), 195-200.
- Kift, S., Nelson, K.J. & Clarke, J.A. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE-A case study of policy and practice for the higher education sector. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1-20.
- Kuiken, F. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs: verslag van werk in uitvoering. In: Peters, E. & Van Houtven, T. (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* (pp. 195-200). Leuven: Acco.
- Landeta, J., Barrutia, J. & Lertxundi, A. (2011). Hybrid Delphi: A methodology to facilitate contribution from experts in professional contexts. *Technological Forecasting and Social Change*, 78(9), 1629-1641.
- Limestone, H.A. & Turoff, M. (2002). *The Delphi Method. Techniques and applications*. Addison-Wesley.
- Nation, I.S.P. (2016). *Making and using word lists for language learning and testing*. John Benjamins Publishing Company.
- Okoli, C. & Pawlowski, S.D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 15-19.
- Peters, E. (2017). *Woordenschat aanleren in een vreemde taal. Hoe doe je dat?* Leuven: Acco.
- Read, J. (2015). *Assessing English Proficiency for University Study*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rooijackers, P. & Van der Westen, W. (2009). *Taalbeleid in de praktijk. Taal Centraal: Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*. Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Thieme, A. & Vander Beken, H. (2020). *Meertalige en anderstalige studenten in het Nederlandstalige universitaire onderwijs: Kansen en uitdagingen voor taalbeleid. Een verkennende analyse*. Rapport in opdracht van de Nederlandse Taalunie.
- Trioen, M., Taelman, H., Schraeyen, K., Geudens, A., Missinne, L., Casteleyn, J., Simons, M. & Smits, T. (2021). *De schijnwerper op taal. Taalondersteuning voor leerlingen die daar extra nood aan hebben*. Universiteit Antwerpen.
- Van den Branden, K. (2010a). *Handboek Taalbeleid Basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Van den Branden, K. (2010b). Taalbeleid in het hoger onderwijs. In: Peters, E. & Van Houtven, T. (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* (pp. 213-223). Leuven: Acco.

Van den Branden, K. & De Wachter, L. (2019). Inleiding: taalbeleid is nog steeds 'hot'. In: Berckmoes, D., Bonne, P., Heeren, J., Leuridan, M., Mestdagh I. & Vrijders, J. (Red.), *Taalbeleid en taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (pp. 13-14). Tielt: Lannoo.

Van Rooij, E., Brouwer, J., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E., Donche, V. & Noyens, D. (2017). A systematic review of factors related to first-year students' success in Dutch and Flemish higher education. *Pedagogische Studien*, 94(5), 360-405.

Van Dyk, T. (2015). Tried and Tested: Academic Literacy Tests as Predictors of Academic Success. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 159-186.

VLIR Ad hoc werkgroep Academisch Nederlands. (2016). *Talige startcompetenties voor het universitair onderwijs*. Vlaamse Interuniversitaire Raad.

Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61(1), 219-258.

Webb, S., Akifumi, Y. & Takumi, U. (2020). How Effective Are Intentional Vocabulary-Learning Activities? A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*, 104(4), 715-738, <https://doi.org/10.1111/modl.12671>.

