

Najaar 2019

Discussiebijdrage C. Jansen aan het themanummer 'Taal en communicatieve competentie in het hbo' van het *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*

Dit is een begin, maar er moet veel meer gebeuren.

Op 6 september van dit jaar schreef de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Ingrid van Engelshoven, een opmerkelijke brief aan de Tweede Kamer (Kamerbrief, 2019). In die brief bracht ze namens het kabinet nieuwe standpunten naar buiten over de internationalisering van het hoger onderwijs. Daarbij gaat het behalve over de voordelen van internationalisering van het hoger onderwijs vooral over maatregelen om de schadelijke effecten te beteugelen.

De minister schrijft niet alleen hoe ze de instroom van buitenlandse studenten beter wil gaan beheersen en welke beperkingen ze voor zich ziet in de keuzevrijheid van instellingen die opleidingen in het Engels aan willen bieden, maar ze besteedt ook veel aandacht aan wat ze benoemt als de 'Nederlandse uitdrukkingsvaardigheid' van studenten. Van de *niet-Nederlandstalige studenten* wordt voortaan geëist dat ze zich in het Nederlands uit kunnen drukken. Waar artikel 1.3, lid 5 van de WHW tot nu toe luidt dat de instellingen voor hoger onderwijs zich "wat betreft Nederlandstalige studenten mede [moeten richten] op de bevordering van de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands", moet dat binnenkort ook voor niet-Nederlandstalige studenten gaan gelden (p. 7). De minister laat zich in haar brief ook expliciet uit over de beheersing van het Nederlands door *Nederlandstalige studenten*. In dat verband signaleert ze dat er in "de samenleving en de politiek zorgen [bestaan] over de stagnerende Nederlandse uitdrukkingsvaardigheid" (p. 4).

Onder meer vanwege de risico's die dit alles met zich meebrengt voor de binding van het hoger onderwijs met de lokale en nationale samenleving, wil de minister een nieuwe invulling geven aan de wettelijke verplichting voor de instellingen om de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands te bevorderen. Daartoe kondigt ze een *Algemene Maatregel van Bestuur* aan waarin die inspanningsverplichting wordt geconcretiseerd, en wel in een *norm voor uitdrukkingsvaardigheid* die in het hoger onderwijs gaat gelden. Samen met de sector, zo schrijft de minister, gaat ze in de loop van 2020 bepalen hoe die norm geconcretiseerd moet worden – niet alleen aan de universiteiten maar ook in het hbo. Maatwerk, differentiatie, onder meer tussen Nederlandstalige en anderstalige studenten, en ook handhaafbaarheid vindt ze daarbij van belang. In verband met dat laatste zal ook de inspectie bij het overleg worden betrokken (p. 7).

Op een beter moment dan nu had dit themanummer van het *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* dan ook niet kunnen verschijnen. Er moet immers dringend nagedacht worden over de problemen rond de taalvaardigheid in het Nederlands van hbo-studenten. Wat mankeert daaraan precies bij de Nederlandstalige studenten, en om welke groepen studenten gaat het dan vooral? Wat gaat er al goed en wat nog niet? Wat kan en moet er nog gebeuren in de diverse curricula om de problemen terug te brengen en aan de – nog uit te werken – nieuwe norm te voldoen? In wat voor toetsen wordt die norm straks geoperationaliseerd? Wat is de relatie met de maatregelen die er gelijktijdig in voor niet-Nederlandstalige studenten genomen gaan worden? En hoe verhoudt dit alles zich tot wat er in het universitaire onderwijs gaat gebeuren?

Waarom een gerichte aanpak nu hard nodig is

Zoals wordt gesteld in het inleidende artikel van Terlouw, Kuiper en Van der Pool en verder wordt beargumenteerd in de bijdrage van Van der Westen verdient vooral de schrijfvaardigheid van de studenten aandacht. Schrijven heeft in het hoger onderwijs immers verschillende belangrijke functies. Door goed te schrijven ondersteunen studenten hun leerproces, ze maken inzichtelijk hoe dat leerproces verloopt, en ze worden ingewijd in hun nieuwe vakgebied. Maar goed leren schrijven is ook lastig. Zonder een doordachte en breed gedragen leerlijn waarin niet alleen effectief wordt geïnstrueerd maar vooral veel gericht wordt geoefend en adequate feedback wordt gegeven, is het vrijwel onmogelijk om studenten aan het eind van de opleiding te laten voldoen aan de eis dat ze professionele teksten van een goed niveau kunnen produceren.

Welkom is dan ook een stevige reflectie zoals die van Terlouw, Kuiper en Van der Pool over aard, oorzaken en context van de taalvaardigheidsproblematiek in het hbo. Goed is dat ze daarbij, zij het kort, ook recente ontwikkelingen in het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs aanstippen. Behalve in de door de inleiders genoemde context van *Curriculum.nu* wordt er in het kader van het *Manifest Nederlands op School* toegewerkt naar een nieuwe inhoud en vorm van het schoolvak Nederlands, in nauwe samenwerking tussen neerlandici aan de universiteiten en docenten in het voortgezet onderwijs (Meesterschapsteams Nederland, 2016). Het *Manifest* is een pleidooi voor 'bewuste geletterdheid': bewuste bekwaamheid op het gebied van taal, communicatie en literatuur. Cruciaal is dat bewust geletterde leerlingen niet alleen taalvaardig zijn en literair competent zijn, maar ook gebruik maken van kennis van deze vaardigheden en inzicht hebben in de eigen beheersing daarvan. Kennis van de structuur en de werking van taal, literatuur en communicatie in context speelt daarbij een sleutelrol.

Opvallend in de bijdragen aan dit themanummer is dat er niet of nauwelijks wordt ingegaan op deze op handen zijnde veranderingen en op de consequenties daarvan voor de beginsituatie van de hbo-studenten. Als de curriculumvoorstellen worden gerealiseerd zoals die nu worden uitgewerkt, kunnen de instromende studenten in het hoger onderwijs straks niet alleen beter genrespecifieke en doelgroepgerichte teksten schrijven, maar zijn ze daar in een onderdeel van het landelijke examen ook op getoetst. Ook hebben ze dan meer kennis dan nu van taal en taalgebruik, van het verloop van het schrijfproces, van verschillen tussen goede en zwakke schrijvers en van het verloop van hun eigen leerproces.

Hoe moet er in het hoger onderwijs op die gewijzigde situatie worden ingespeeld? En moet daar niet óók nadrukkelijk worden gekozen voor bewuste taalvaardigheid als uitgangspunt? Hoe wordt daar dan naar toe gewerkt? En wat voor consequenties heeft dat voor de formatieve tussentijdse toetsen en voor de summatieve eindtoetsen die er moeten komen, al was het alleen maar omdat de minister wil dat er voortaan een concrete norm voor uitdrukkingvaardigheid gehanteerd gaat worden? Voor adequate antwoorden op deze klemmende vragen is een vorm van bezinning en samenwerking nodig die veel verder gaat dan wat zich in de bijdragen aan dit themanummer aftekent. Hoe interessant die bijdragen op zichzelf ook zijn, wat ontbreekt is een helder geformuleerd kader waarbinnen de hier gepresenteerde reflecties, opinies en onderzoeksverslagen zich laten plaatsen. In termen van het inleidende artikel van Terlouw, Kuiper en Van der Pool: welke lacunes in onze kennis van de *input*, *throughput* en *output* van het taalvaardigheidsonderwijs in het hbo moesten er in de ogen van de auteurs van de diverse bijdragen kennelijk het meest dringend worden weggewerkt en waarom juist die? En wat is in dat opzicht het resultaat van het onderzoek of de opinievorming waar in de bijdragen verslag van wordt gedaan?

Waar het nog aan ontbreekt

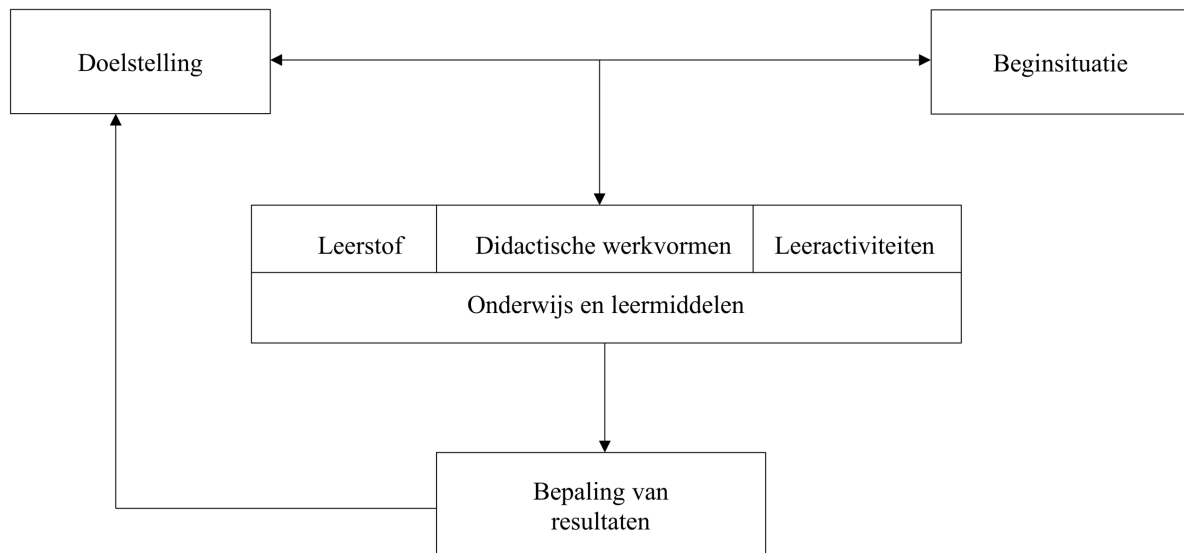
Om concreet invulling te geven aan de inspanningsverplichting die de Minister op korte termijn van het hoger onderwijs vraagt, is een snelle, stevige en gerichte aanpak nodig. Belangrijk is dat de experts, de taaldocenten en -onderzoekers in het hoger onderwijs dus, niet afwachten wat er besloten wordt in het overleg tussen de bestuurlijke echelons en het ministerie, maar op korte termijn zelf het initiatief nemen. Dat verkleint de kans dat ze straks verrast worden door maatregelen waarvan de uitvoerbaarheid en de effectiviteit betwijfeld moeten worden, al was het alleen maar omdat het draagvlak onvoldoende is. Ik ben formuleer hieronder enkele aanbevelingen voor zo'n initiatief.

Allereerst is goed gecoördineerde **samenwerking** noodzakelijk. Zoals ik dat elders (Jansen, 2018) met verwijzing naar de Romeinse historicus Sallustius ook gesteld heb over academisch onderzoek in de Taalbeheersing / Communicatiekunde: *Concordia res parvae crescunt*, ofwel 'Door eendracht groeien de kleine dingen' of korter 'Eendracht maakt macht'. Waarom zouden taalvaardigheidsexperts in het hoger onderwijs, docenten, lectoren en andere onderzoekers aan het hbo en docenten en onderzoekers aan de universiteiten geen afspraken kunnen maken over de thema's waaraan nu direct en op wat langere termijn gewerkt moet worden, over de onderzoeksvragen die daarbij moeten worden beantwoord, en over de aanpak die daarbij gekozen wordt? Gebeurt dat niet, dan vrees ik voor het tweede deel van het citaat van Sallustius: *Discordia maximae dilabuntur*, 'Door tweedracht gaan zelfs de grootste dingen ten onder'.

Gelukkig heeft de Nederlandse Taalunie zich in diverse publicaties expliciet uitgesproken over de situatie rond de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs. Belangrijk in dit verband is onder meer het adviesrapport van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015): *Vaart met taalvaardigheid: Nederlands in het hoger onderwijs*. De Raad adviseert de Nederlandse en Vlaamse ministers daarin met klem om de dialoog aan te gaan met hogescholen en universiteiten, en afspraken te maken over een structureel taalvaardigheidsbeleid. Taalbeleid mag in de ogen van de Raad niet vrijblijvend zijn en het moet worden gekoppeld aan kaders voor kwaliteitszorg. Zo mogelijk moet dat beleid worden vormgegeven in doorlopende leerlijnen (p. 10). Gelukkig ook bestaat er voor het Nederlandse taalgebied een organisatie voor de deskundigheidsbevordering, professionalisering en profilering van iedereen die betrokken is bij academische communicatieve vaardigheden in het hoger onderwijs, het *Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden* (NACV; zie <https://www.nacv.nl>). Binnen dat kader, en in overleg met de Nederlandse Taalunie, moet er snel een werkgroep gevormd kunnen worden die voorstellen gaat formuleren voor vernieuwing van het taal- en dan in het bijzonder het schrijfonderwijs in het hele hoger onderwijs. Daarbij kan onder meer geprofiteerd worden van de adviezen uit het al genoemde adviesrapport van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). Een van die adviezen betreft de ontwikkeling van een gemeenschappelijke kennisbasis over taalontwikkeling op tertiair niveau, met voorbeelden van leerzame praktijken uit binnen- en buitenland. Zover mij bekend, is aan dat advies nog geen uitvoering gegeven. Het lijkt me goed als er bij de bestuurders in de *VH* en de *VSNU*, de Nederlandse verenigingen voor het hoger onderwijs, op wordt aangedrongen daar binnenkort tijd en middelen voor vrij te maken.

Mijn tweede aanbeveling betreft het **onderwijskundige kader** voor vernieuwingsvoorstellen die erop zijn gericht de taalvaardigheid van de studenten in het hoger onderwijs te vergroten, en zo te voldoen aan de wettelijke inspanningsverplichting om

hun uitdrucksvaardigheid in het Nederlands te bevorderen. De al genoemde trits *input*, *throughput* en *output* is daarvoor niet voldoende. Er is een steviger houvast nodig. Dat wordt bijvoorbeeld geboden door het klassieke *Model Didactische Analyse* van Van Gelder (Van Gelder, Oudkerk Pool, Peters, & Sixma, 1972; 1979); zie Figuur 1.



Figuur 1. Model Didactische Analyse (naar Van Gelder, Oudkerk Pool, Peters, & Sixma, 1972; 1979)

Het *Model Didactische Analyse* is niet alleen bruikbaar voor de analyse en de vormgeving van individuele lessen. Het kan ook met vrucht worden toegepast op complete cursussen, leerlijnen en curricula. Het model laat ook goed zien hoe de bijdragen aan dit themanummer zich tot elkaar verhouden en tot het hbo-taalonderwijs in zijn geheel.

Om aan te haken op het niveau van de leerlijnen: allereerst is het nodig om zo precies mogelijk te bepalen wat de studenten aan het eind van die leerlijnen moeten weten, kunnen en willen. Welke **taal- en communicatiedoelen** moeten er gehaald worden, en waarom?

Daarvoor is inzicht nodig in de eisen die voortvloeien uit het onderwijsprogramma waarbinnen de studenten opgeleid worden, bijvoorbeeld de eisen die gelden voor de stageverslagen en de scripties. Maar de doelstellingen van het taalonderwijs moeten natuurlijk ook gerelateerd zijn aan de praktijk in het werkveld. De case studies van schrijfprocessen van een jurist en een communicatieprofessional die Sluiters, Van der Mast en Van der Pool in het huidige nummer van het *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* presenteren, verdiepen het inzicht in die praktijk. Hun onderzoek sluit aan op het onderzoek waarvan Faber-De Lange en Van der Pool (2015) enkele jaren geleden verslag deden in het themanummer over academische geletterdheid van het *Tijdschrift voor Taalbeheersing* (De Gloppe, Van Kruiningen, & Jansen, 2015). Daar deden de auteurs verslag van interviews met 44 managers over de belangrijke vraag wat er in de diverse beroepsvelden verwacht wordt van communicatief competente hbo-afgestudeerden.

Voordat wordt bepaald wat voor onderwijs er gegeven moet worden en hoe dat het best kan worden gerealiseerd, moet ook de **beginsituatie** van de instromende studenten nauwkeurig in beeld worden gebracht. Hoe staat het met hun kennis en hun vaardigheden en wat voor attitudes hebben ze tegenover (het onderwijs in) taal en schrijven? En vooral: hoe verhoudt dit alles zich tot de doelen die gehaald moeten worden? Claessens stelt in haar bijdrage dat de talige diversiteit van instromende studenten is toegenomen, maar dat ze allemaal al beschikken over een 'communicatieve flair' die 'gevierd' moet worden. Hun schrijfactiviteiten in het dagelijkse leven aan het begin van de opleiding, in de vlogs bijvoorbeeld die ze produceren, zouden volgens Claessens een goede basis vormen om hun zelfbewustzijn te versterken en uiteindelijk een 'context-sensitieve schrijfcompetentie' te ontwikkelen.

Mits goed onderbouwd – en daar is nog flink wat ruimte voor verbetering – kunnen dit soort inzichten in de verschillen tussen onderwijsdoelen en beginsituatie de basis vormen voor gedachtevorming en discussies over **inhoud en vorm van een taal- en schrijfleerlijn**. Daarbij zijn vragen als de volgende aan de orde. Vanuit welke visie wordt het onderwijs in die leerlijn gegeven? Welke leerstof moet er behandeld worden? Hoe, in welke volgorde en in welke cursussen van taal- en vakdocenten gaat dat gebeuren? Aan welke eisen moeten die twee groepen docenten voldoen? Welke didactische werkvormen zijn het meest geschikt in welke fase van het leerproces? Welke leermiddelen kunnen daarbij het best worden ingezet? En vooral: tot welke leeractiviteiten van de studenten moet dat alles leiden?

Hoe een breed gedragen visie (bij haar: denkkader) op een schrijfleerlijn tot stand kan komen laat Van der Westen zien in haar artikel zien. Terlouw, Kuiper en Van der Pool besteden in hun inleidende bijdrage veel aandacht aan de filosofie van taal, denken en werkelijkheid waarop een onderwijsvisie gebaseerd kan worden, en Claessens verwoordt haar visie op het onderwijs heel expliciet. Zij kiest voor een emancipatoire, competentiegerichte vorm van hbo-schrijfonderwijs die is geïnspireerd door maatschappelijk bewogen onderwijsvernieuwers als Freire en Freinet. In het artikel van Kuiper, Van Dijk en Van Norden en ook in dat van Kuiper en Smit staan de vakdocenten centraal, en dan in het bijzonder de scholing en de professionalisering van die docenten. Die moet ertoe leiden dat ook hun onderwijs een positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van de studenten. Over leermiddelen die in het hbo-taalonderwijs kunnen worden ingezet, spreekt Claessens zich expliciet uit. Ze wijst twee veelgebruikte handboeken en daarvan afgeleid onderwijsmateriaal af met het argument dat daarin het schrijfproces niet aan de orde zou komen, en ze presenteert een door haarzelf ontwikkeld alternatief. Sluiter, Van der Mast en Van der Pool laten hun analyse van schrijfprocessen in de beroepspraktijk volgen door een aantal aanbevelingen voor de inhoud van het hbo-schrijfonderwijs. Dat zou volgens hen de praktijk meer moeten nabootsen.

Ten slotte moeten de **resultaten** van het onderwijs worden bepaald, tussentijds om na te gaan hoe ver het leerproces gevorderd is en hoe het onderwijs misschien moet worden bijgesteld, en aan het eind van de leerlijn om na te gaan of de doelen gehaald zijn – en straks ook of voldaan is aan de norm waar de minister in haar brief over spreekt. Over de toetsing die voor dit alles nodig is (en ook om gericht informatie over de beginsituatie te verzamelen) wordt in de verschillende bijdragen weinig expliciet gezegd. Sluiter, Van der Mast en Van der Pool laten zich daar heel kort over uit waar ze schrijven dat het lastig is om goede formatieve toetsen te ontwikkelen. Van der Westen doet daarvoor een voorzet waar ze pleit voor een proces- en productgericht portfolio als een manier om grip te houden op de voortgang van het schrijfleerproces.

Alles overziend valt vooral op hoe gefragmenteerd en incompleet het werk nog is dat aan de ontwikkeling van taal- en schrijfleurlijnen voor het hbo gedaan is. De meeste bijdragen in dit themanummer gaan voorbij aan de beginsituatie van de studenten en de relatie daarvan met de doelen van het onderwijs. Behalve door Claessens wordt er weinig of niets gezegd over de bruikbaarheid van bestaande leermiddelen, al dan niet gebaseerd op het type schrijfprocesonderzoek dat Sluiters, Van der Mast en Van der Pool bespreken (daarbij valt bijvoorbeeld te denken aan Flower, 1998). De analyse van het schrijfleurproces blijft beperkt tot stellingnames als 'kenmerkend is een grillig verloop met grote individuele verschillen' (Van der Westen) en 'leren schrijven [moet] een vorm van emanciperen worden' (Claessens), waarvan niet duidelijk welke consequenties die moeten hebben voor een schrijfleurlijn. Het onderzoek dat Kramer en Van Kruiningen (2015) naar cognities en percepties van beginnende universitaire studenten kan wellicht inspiratie bieden voor een vergelijkbaar onderzoek in hbo-opleidingen.

Opvallend is ook dat er veel aandacht is voor de rol die vakdocenten moeten spelen in een taal- of schrijfleurlijn, maar dat de rol van de taaldocenten zelf onderbelicht blijft. Wat moeten die weten, kunnen en doen? In welke fases in de leerlijn zouden die docenten zelf het onderwijs moeten verzorgen en welke werkvormen zijn dan het meest geschikt? Hoe relevant is het dat de taaldocent zelf – zoals eigenlijk alleen Claessens dat in dit themanummer doet – het goede voorbeeld geeft met helder geschreven informatieve en persuasieve teksten, en aan studenten en ook aan vakdocenten laat zien welke inspanningen ervoor nodig zijn om daar uiteindelijk bij uit te komen?

En ook: hoe moeten de resultaten van het schrijfonderwijs beoordeeld worden? Welke betrouwbare en valide toetsinstrumenten zijn er al beschikbaar (zie onder meer de bijdragen van De Bakker, Meuffels, Muris, & Rietstap, en van Van Dyk in het al genoemde *Tijdschrift voor Taalbeheersing*-themanummer over academische geletterdheid)? Wat voor instrumenten moeten er op korte termijn nog worden ontwikkeld, en met welke *teaching to the test*-effecten op het voorafgaande onderwijs moet daarbij rekening gehouden worden?

Bestuderen van de verschillende bijdragen in dit nummer leert verder dat voor zover er al onderzoek aan ten grondslag ligt, dat onderzoek in het algemeen erg kleinschalig en bescheiden van opzet is. Bij Sluiters, Van der Mast en Van der Pool gaat het om twee case studies, ook Kuiper en Smit bespreken twee case studies, Kuiper, Van Dijk en Van Norden beschrijven drie casussen, en zowel Claessens als Van der Westen benoemen hun eigen bijdrage als 'opiniërend'. Met alle waardering voor dit werk: het zou goed zijn om in vervolg op de studies die hier worden gepresenteerd te kiezen voor een grootschaliger aanpak met meer mogelijkheden om de uitkomsten te generaliseren. Uit het bovenstaande moge duidelijk zijn dat ik daarvoor goed gecoördineerde samenwerking, ook met collega's aan de universiteiten, als een noodzakelijke voorwaarde zie.

Goede afspraken maken over de terminologie zou daarbij een van de eerste stappen kunnen zijn. Met enige regelmaat worden in de diverse bijdragen belangrijke begrippen gebruikt als 'genre', 'genre discourse', 'genrecompetentie', 'academische geletterdheid', 'professionele geletterdheid', 'meervoudige geletterdheid', 'informatiegeletterdheid', 'strategische competentie', 'taalcompetentie', 'communicatieve competentie', 'designed scaffolding', 'interactive scaffolding', 'tekstvakmanschap' en 'professional discourse criteria'. Die begrippen verdienen het om helder worden te gedefinieerd, om te voorkomen dat ze blijven steken op het niveau van *buzz words*.

Alle hens aan dek

De minister heeft met haar brief de klok voor het taal- en communicatieonderwijs op vijf voor twaalf gezet. Meer dan ooit is nu samenwerking nodig. Al bestaande contacten, bijvoorbeeld binnen het NACV en met de Nederlandse Taalunie, moeten daarvoor worden geïntensiveerd. Zo snel mogelijk moet er een werkgroep van deskundigen aan het werk worden gezet die aan de bestuurders van de VH en de VSNU een plan van aanpak voor kan leggen waarin in elk geval de norm waar de minister om vraagt met verstand van zaken wordt ingevuld. Maar in samenhang daarmee moeten alle elementen van het klassieke *Model Didactische Analyse* worden uitgewerkt, om zo tot effectieve leerlijnen voor het taal- en schrijfonderwijs te komen. Daarbij kan gebruik worden gemaakt van het onderzoek zoals dat in een eerder verschenen themanummer van het *Tijdschrift voor Taalbeheersing* werd gerapporteerd en ook van de studies die in dit themanummer te vinden zijn. Maar daar kan het niet bij blijven. Het is nu tijd om door te pakken: alles hens aan dek.

Literatuur

- De Bakker, I., Meuffels, B., Muris, M., & Rietstap, E. (2015). Diagnose en remediëring van schrijfproblemen bij eerstejaarsstudenten Geesteswetenschappen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 127-157.
- De Glopper, C., Van Kruiningen, J., & Jansen, C. (Red.). (2015). *Academische geletterdheid van studenten in het hoger onderwijs: Themanummer Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), met een inleiding van de redactie van dit nummer (pp. 117-125).
- Faber-De Lange, B., & Van der Pool, E. (2015). De communicatief competente professional in de ogen van managers: Een kwalitatieve exploratie als input voor curriculumontwikkeling. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 217-239.
- Flower, L. (1998). *Problem-solving strategies for writing in college and community* (Rev. ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Jansen, C. (2018). Taalbeheersingsonderzoek in de komende jaren: Een reactie op de reacties van collega's en een nieuw voorstel. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 40(2), 257-265.
- Kamerbrief. (2019). *Kabinetsreactie op het interdepartementaal beleidsonderzoek Internationalisering van het (hoger) onderwijs*. Afkomstig van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/09/06/kamerbrief-met-kabinetsreactie-op-het-interdepartementaal-beleidsonderzoek-internationalisering-van-het-hoger-onderwijs>
- Kramer, F., & Van Kruiningen, J. (2015). Moeilijker, langer, serieuzer: Reflecties van eerstejaarsstudenten over schrijven in een academische setting. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 187-216.
- Meesterschapsteams Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing). (2016). *Manifest Nederlands op school*. Afkomstig van <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>
- Meesterschapsteams Nederlands. (2018). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands, versie 1.5*. Afkomstig van <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. (2015). *Vaart met taalvaardigheid: Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Afkomstig van <http://taalunieversum.org/publicaties/vaart-met-taalvaardigheid>
- Van Dyk, T. (2015). Tried and tested: Academic literacy tests as predictors of academic success. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 159-186.

Van Gelder, L., Oudkerk Pool, T., Peters, J., & Sixma, J. (Red.). (1972). *Didactische analyse: Reader 1* (3^e dr.). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van Gelder, L., Oudkerk Pool, T., Peters, J., & Sixma, J. (Red.). (1979). *Didactische analyse: Studieboek* (Herz. dr.). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Over de auteur

Carel Jansen is emeritus hoogleraar Communicatie- en Informatiewetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij is als navorsingsgenoot (research fellow) verbonden aan het Taalsentrum van de Universiteit Stellenbosch.