

# Werken aan de eigen taalvaardigheid door studenten in het hoger beroepsonderwijs

*Een verkennende studie*

Annemarie Borst en Kees de Glopper

**Samenvatting** Taalbewust hoger onderwijs besteedt gericht aandacht aan de ontwikkeling van de taalcompetenties van studenten. Daarbij is taalbewustzijn bij studenten van belang. Onderdeel daarvan is het vermogen en de bereidheid om werk te maken van de eigen taalvaardigheid. Over de mate waarin studenten in het hoger beroepsonderwijs in Nederland dit doen is uit onderzoek niets bekend. In dit artikel doen wij daarom verslag van een verkennend onderzoek. Met behulp van vragenlijsten zijn wij nagegaan of studenten naar eigen zeggen werk maken van de verbetering van hun taalvaardigheid. Het vragenlijstonderzoek laat zien dat studenten dat doen en ook positief oordelen over verbeterpogingen inzake hun taalvaardigheid, over het belang van taalvaardigheden voor opleiding en beroep, over normatieve verwachtingen ten aanzien van taalvaardigheid en over hun inzicht in sterke en zwakke punten van hun taalvaardigheden en hoe die te verbeteren. De individuele variatie in hun verbeterpogingen kan grotendeels voorspeld worden uit hun inzicht in de wijze waarop zij hun taalvaardigheden kunnen verbeteren.

**Trefwoorden** taalbewust hoger onderwijs, taalbewustzijn studenten, *Model of Planned Behavior*, verkennend onderzoek

## Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 3 september 2024

Geaccepteerd: 22 mei 2025

Online: 1 juli 2025

## Contactpersoon

Annemarie Borst, A.Borst@hhs.nl

## Over de auteur(s)

Annemarie Borst is docent Medische Biologie & Klinisch Redeneren en docent Taalteam aan De Haagse Hogeschool; Kees de Glopper is emeritus hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen.

## Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

## Inleiding

Taalvaardigheid is van onmiskenbaar belang voor studiesucces in het hbo (Baltzer et al., 1989; Heeren et al., 2021; Welie & De Korte, 2023). Taal is daarbij niet alleen middel, instrument voor leren en instructie, maar ook doel: taal maakt integraal deel uit van beroepscompetenties voor hbo-opgeleiden (Faber-de Lange & Van der Pool, 2015). Inzichten omtrent de verbinding tussen enerzijds taal en anderzijds leren en werken in vakken liggen aan de basis van uiteenlopende, maar verwante benaderingen zoals taalontwikkeland lesgeven of TOL (Alladin & Van der Westen, 2009), taalgericht vakonderwijs of TVO (Hajer & Meestringa, 2020) en *Writing Across the Curriculum* en *Writing In the Disciplines* (Bazerman & Russell, 1994; McLeod & Maimon, 2000), die wij hier met Van Kruiningen (2023) scharen onder de noemer taalbewust hoger onderwijs.

Taalbewust hoger onderwijs besteedt gericht aandacht aan de ontwikkeling van de taalcompetenties van studenten, op verschillende momenten, omwille van hun studie-

succes. Het heeft daarbij gevolgen voor het curriculum, met name omdat het binnen studieonderdelen de integratie van taal en vakinhoud probeert te bewerkstelligen. Taalbewust hoger onderwijs wordt gedragen door docententeams. Van belang is immers dat docenten zich bewust zijn van de talige uitdagingen aan studenten van de opleiding(en) waaraan zij zijn verbonden (met name bij de entree en de afstudeerfase) en van de talige beroepscompetenties die in het werkveld van belang zijn (Van Kruiningen, 2023). En hoewel docenten het epicentrum van het taalbeleid vormen, hangen de implementatie en duurzaamheid van taalbewust hoger onderwijs ook af van betrokkenheid op het niveau van de instelling als geheel en van bijpassende centrale ondersteuning (Vanbuel & Van den Branden, 2019).

Bewustzijn van talige uitdagingen en van eigen feitelijke en benodigde taalcompetenties is ook voor studenten van belang. Het is volgens het Taaluniekader (Vanhooren & Wulftange, 2022) een van de vier aspecten van taalcompetentie. Volgens dit kader vraagt taalbewustzijn van studenten om (i) een positieve talige grondhouding, (ii) een open houding ten opzichte van de talen, taalcompetentie en (culturele) identiteit van anderen, (iii) reflectie op de eigen taalcompetentie om te zien waar groei nodig is en hoe die bereikt kan worden, en (iv) om verantwoordelijkheid voor de versterking van hun eigen taalcompetentie. Taalbewustzijn vraagt dit volgens dit kader van alle studenten, ongeacht hun taalachtergrond.

De reflectie van studenten op waar zij staan en wat zij nodig hebben vraagt om metacognitief inzicht in en bijbehorende zelfregulatie van de eigen competentie; internationaal onderzoek onderstreept het belang daarvan (Bozorgian & Shamsi, 2025; Dam & Legenhausen, 2010; Negretti, 2012; Zimmerman, 2002). Bij de eigen verantwoordelijkheid van studenten gaat het om aspecten van *agency* en *engagement*: het vermogen en de bereidheid om te werken aan de eigen taalontwikkeling. Ook hier laat onderzoek zien dat deze aspecten van taalcompetentie er voor de taalontwikkeling van studenten toe doen (Cheung & Sung, 2023; Hiver et al., 2024; Knight & Barberà, 2017; Larsen-Freeman, 2019; Vaughn et al., 2020). Het beschikbare onderzoek heeft vooral betrekking op studenten waarvoor de voer- en doeltaal van de opleiding niet hun eerste taal is.

Wat weten we uit onderzoek over de mate waarin studenten in het hoger onderwijs in Nederland werk maken van de verbetering van hun taalvaardigheid? Voor zover wij kunnen nagaan niets. In het kader van een Comeniusproject deed zich echter onlangs de mogelijkheid voor om hier een verkennend onderzoek<sup>1</sup> naar te doen. Binnen De Haagse Hogeschool werden in het betreffende project een tweetal tweedejaarsvakken van de verpleegkunde-opleiding herontwikkeld: medische biologie (semester 1) en klinisch redeneren (semester 2). In beide vakken werden aanpassingen gedaan die zorgden voor meer aandacht voor context, interactie en taalsteun, de pijlers van TOL (Alladin & Van der Westen, 2009). Met vragenlijsten konden we nagaan of studenten die aan die vakken deelnemen naar eigen zeggen werk maken van de verbetering van hun taalvaardigheid. Ook konden we nagaan waarmee hun pogingen om te werken aan verbetering van hun

taalvaardigheid samenhangen. Determinanten van hun verbeterpogingen zochten wij daarbij aan de hand van het *Model of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) in aspecten van de attitude van de studenten. Dit veelgebruikte model veronderstelt dat intenties om bepaald gedrag uit te voeren onder andere afhangen van verschillende aspecten van de attitude ten aanzien van dit gedrag: cognities, normatieve overtuigingen en waargenomen controle over gedrag. Cognities hebben betrekking op de gevolgen of het belang van het gedrag in kwestie. Bij de normatieve overtuigingen gaat het om verwachtingen ten aanzien van het gedrag en om de motivatie om aan die verwachtingen te voldoen. De waargenomen controle heeft te maken met de mate waarin men zichzelf in staat acht om het gedrag uit te voeren. Het model postuleert zo wel de aard van de betrokken determinanten, maar niet de concrete invulling ervan; deze hangt af van het onderzoeksgebied in kwestie. Hier gaat het om werk maken van de eigen taalvaardigheid door studenten in het hbo: gedrag dat van belang is in het kader van taalbewustzijn.

De onderzoeksvragen die wij in dit artikel willen beantwoorden luiden als volgt:

1. In hoeverre maken hbo-studenten verpleegkunde die deelnemen aan vakken waarin taalontwikkend wordt lesgegeven werk van verbetering van hun taalvaardigheid?
2. Hoe hangen hun verbeterpogingen samen met aspecten van hun attitude ten aanzien van verbetering van hun taalvaardigheid?

## Methode

### *Respondenten en dataverzameling*

De onderzoekspopulatie bestond uit de 93 hbo-verpleegkundestudenten van De Haagse Hogeschool die in het studiejaar 2020–2021 deelnamen aan de tweedejaarsvakken medische biologie (semester 1) en klinisch redeneren (semester 2).

De studenten zijn via de mail benaderd met een verzoek tot deelname aan het onderzoek. Zij werden daarbij geïnformeerd over het doel en de opzet van het vragenlijstonderzoek en over de opslag en het gebruik van hun gegevens: veilig, alleen toegankelijk voor de onderzoekers, uitsluitend te gebruiken voor het onderzoek, en bij presentaties en publicaties nooit herleidbaar naar individuele deelnemers. De studenten kregen dit e-mailbericht zes weken na de start van het studiejaar en aan het einde van het eerste en tweede semester. Het bericht bevatte meteen de uitnodiging om via Google Forms een online vragenlijst in te vullen. Binnen twee weken ontvingen zij een reminder. Bij deelname maakten de studenten kans op een presentje. De respons op deze drie momenten bedroeg achtereenvolgens 17 %, 25 % en 25 % (N = 16, 23 en 23 respectievelijk).

De responsgroep bestond uit 43 verschillende respondenten: 28 studenten vulden op een moment een vragenlijst in, 11 studenten deden dit op twee momenten, en 4 studenten gaven respons op drie momenten. Qua vooropleiding was de groep als volgt samengesteld: 13 studenten hadden een mbo-diploma, 20 een havodiploma en 6 een

wwo-diploma. Een student stroomde in na het afleggen van een 21+-toets en 3 hadden een andere (buitenlandse) vooropleiding. Van 33 van de 43 studenten was Nederlands de moedertaal.

### Vragenlijst

De vragenlijst was qua opzet geïnspireerd door het *Model of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) en had betrekking op gedrag, cognities, normatieve overtuigingen en waargenomen controle over gedrag. Aan gedrag, de pogingen van de studenten tot verbetering van hun taalvaardigheid, waren 5 stellingen gewijd (steeds een voor leesvaardigheid, luistervaardigheid, spreekvaardigheid, gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid). De stellingen inzake cognities hadden betrekking op de opvattingen van de studenten over het belang van deze taalvaardigheden voor hun studie (5 stellingen) en hun toekomstig beroep (5 stellingen). Over normatieve verwachtingen ten aanzien van taalvaardigheid binnen hun opleiding en hun toekomstig beroep en over hun motivatie om aan die verwachtingen te voldoen kregen de studenten in totaal 4 stellingen voorgelegd. Gedragscontrole was het onderwerp van 10 stellingen: 5 daarvan betroffen het inzicht van de studenten in de sterke en zwakke punten van hun eigen taalvaardigheden en 5 hun inzicht in mogelijkheden om deze taalvaardigheden te verbeteren. Aanvullend werden 5 stellingen voorgelegd die betrekking hadden op de tevredenheid van de studenten over hun pogingen tot verbetering van hun taalvaardigheden. Alle stellingen moesten worden beoordeeld op een schaal van 1 (oneens) tot 5 (eens). De vragenlijst werd afgesloten met een vraag over de vooropleiding en de moedertaal van de studenten.

### Analyse gegevens

De vragenlijstgegevens zijn statistisch geanalyseerd. Om te beginnen is nagegaan wat de univariate verdeling is van de reacties op de verschillende groepen stellingen (verbeterpogingen, tevredenheid over verbeterpogingen, cognities, normatieve verwachtingen en waargenomen gedragscontrole).

Vervolgens is voor iedere groep stellingen nagegaan of deze intern consistent is. Daartoe is per schaal de Cronbach alpha berekend. Daarbij hebben we een ondergrens van .60 aangehouden. Cronbach's alpha geeft in de regel een onderschatting van de betrouwbaarheid van toetsen, soms zelf in sterke mate (Sijtsma, 2009; Taber, 2017).

De verschillende groepen stellingen vormen samen schalen met een voldoende tot goede betrouwbaarheid. Tabel 1 hieronder vat de gegevens hieromtrent samen. In de tabellen in de resultatenparagraaf kan nagelezen worden welke items van de respectievelijke schalen deel uitmaken.

Ten slotte is met behulp van regressieanalyse op basis van schaa scores nagegaan in hoeverre variantie in de gerapporteerde verbeterpogingen statistisch voorspeld kan worden aan de hand van cognities, normatieve overtuigingen en waargenomen gedragscontrole. Bij controle op de aannames van de analyse zijn geen outliers en geen afwijkingen van normaliteit van de residuen aan het licht gekomen.

**Tabel 1** Betrouwbaarheid van de schalen (Cronbach alpha), aantal items (k) per schaal en nummer van de tabel (Tb) waarin de items worden vermeld

| Schaal                                                      | Cronbach alpha | k | Tb |
|-------------------------------------------------------------|----------------|---|----|
| Verbeterpogingen                                            | .86            | 5 | 2  |
| Tevredenheid over verbeterpogingen                          | .89            | 5 | 2  |
| Belang taalvaardigheden voor verpleegkunde-opleiding        | .74            | 5 | 3  |
| Belang taalvaardigheden voor beroep                         | .64            | 5 | 3  |
| Normatieve verwachtingen en motivatie om daaraan te voldoen | .68            | 4 | 4  |
| Inzicht in sterke en zwakke punten eigen taalvaardigheid    | .81            | 5 | 5  |
| Inzicht in wijze van verbeteren zwakke punten               | .89            | 5 | 5  |

Bij de statistische analyses is voor ieder van de 43 studenten gebruik gemaakt van de gegevens die bij hun eerste respons zijn verkregen. Deze beperking is ingegeven door de wens om de gegevens van de verschillende meetmomenten vanwege de beperkte steekproefomvang steeds in één analyse samen te nemen en daarbij afhankelijkheden in de dataset te voorkomen. Aan eventuele verschillen tussen meetmomenten gaan we zo doelbewust voorbij. Het aantal respondenten is voor analyses daarvan te klein. Bovendien wisselt de samenstelling van de responsgroep tussen de meetmomenten, wat de interpretatie van eventuele verschillen erg bemoeilijkt.

Resultaten

*Onderzoeksvraag 1: Pogingen tot verbetering van de taalvaardigheid*

Achtereenvolgend wordt ingegaan op de pogingen tot verbetering van zwakke punten in taalvaardigheden en evaluatie daarvan, en verschillende aspecten van de attitude ten aanzien van dit gedrag: cognities, normatieve overtuigingen en waargenomen controle over gedrag

*Pogingen tot verbetering van zwakke punten in taalvaardigheden en evaluatie daarvan*

Voor lees-, luister-, spreek-, gespreks- en schrijfvaardigheid is een stelling voorgelegd die aangeeft dat de student zijn of haar zwakke punten in de betreffende taalvaardigheid probeert te verbeteren. Ook is per taalvaardigheid een stelling over de tevredenheid met deze pogingen voorgelegd. In Tabel 2 worden de gemiddelden en standaarddeviaties van deze 10 variabelen weergegeven.

Tabel 2 laat zien dat de gemiddelden voor de stellingen over zowel verbeterpogingen als over evaluaties daarvan tussen 3 (het midden van de schaal) en 4 (het een na hoogste

**Tabel 2** Gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van de beoordeling (1 = oneens, 5 = eens) van de stellingen over pogingen tot verbetering van taalvaardigheden en tevredenheid daarmee

| Taalvaardigheden    | Ik probeer mijn zwakke punten te verbeteren |      | Ik ben tevreden over de manier waarop ik mijn vaardigheid probeer te verbeteren |      |
|---------------------|---------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------|------|
|                     | M                                           | SD   | M                                                                               | SD   |
| Leesvaardigheid     | 3.09                                        | 1.34 | 3.19                                                                            | 1.10 |
| Luistervaardigheid  | 3.40                                        | 1.42 | 3.58                                                                            | 1.26 |
| Spreekvaardigheid   | 3.63                                        | 1.11 | 3.60                                                                            | 1.09 |
| Gespreksvaardigheid | 3.37                                        | 1.16 | 3.53                                                                            | 1.05 |
| Schrijfvaardigheid  | 3.47                                        | 1.16 | 3.23                                                                            | 1.15 |

schaalpunt) liggen. De stellingen over mondelinge vaardigheden worden relatief hoog beoordeeld, die over leesvaardigheid relatief laag. De standaarddeviaties laten zien dat er tussen de studenten flinke verschillen bestaan.

**Cognities: Belang van taalvaardigheden**

Voor de verschillende taalvaardigheden zijn stellingen voorgelegd over het belang ervan voor de verpleegkunde-opleiding en het toekomstige beroep van de studenten. In Tabel 3 worden de gemiddelden en standaarddeviaties van deze 10 variabelen weergegeven.

Tabel 3 laat zien dat de gemiddelden voor de stellingen over het belang van taalvaardigheden voor zowel de verpleegkunde-opleiding als het toekomstig beroep tussen 4 (het een na hoogste schaalpunt) en 5 (het maximum van de schaal) liggen. De stellingen over mondelinge vaardigheden worden het sterkst onderschreven, met name wanneer die betrekking hebben op het toekomstig beroep. De stellingen over leesvaardigheid worden het minst sterk onderschreven. De standaarddeviaties laten zien dat er tussen de studenten verschillen bestaan, maar deze zijn beduidend kleiner dan die in Tabel 2.

**Normatieve verwachtingen ten aanzien van taalvaardigheden en motivatie om daaraan te voldoen**

De studenten kregen stellingen voorgelegd over normatieve verwachtingen ten aanzien van de taalvaardigheid van hbo-studenten en verpleegkundigen en over hun motivatie om aan de verwachtingen van hun docenten dan wel toekomstige werkgevers te voldoen. In Tabel 4 worden de gemiddelden en standaarddeviaties van deze 4 variabelen weergegeven.

Tabel 4 laat zien dat de gemiddelden voor de 4 stellingen tussen 4 (het een na hoogste schaalpunt) en 5 (het maximum van de schaal) liggen. Van de 2 stellingen over de moti-

**Tabel 3** Gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van de beoordeling (1 = oneens, 5 = eens) van de stellingen over het belang van taalvaardigheden voor opleiding en beroep

| Taalvaardigheden    | Een goede vaardigheid is van belang voor mijn verpleegkunde-opleiding |      | Een goede vaardigheid is van belang voor mijn toekomstige beroep als verpleegkundige |      |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------|------|
|                     | M                                                                     | SD   | M                                                                                    | SD   |
| Leesvaardigheid     | 4.28                                                                  | 0.85 | 4.28                                                                                 | 0.88 |
| Luistervaardigheid  | 4.65                                                                  | 0.65 | 4.79                                                                                 | 0.47 |
| Spreekvaardigheid   | 4.58                                                                  | 0.59 | 4.77                                                                                 | 0.43 |
| Gespreksvaardigheid | 4.60                                                                  | 0.62 | 4.74                                                                                 | 0.58 |
| Schrijfvaardigheid  | 4.42                                                                  | 0.59 | 4.37                                                                                 | 0.79 |

**Tabel 4** Gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van de beoordeling (1 = oneens, 5 = eens) van de stellingen over normatieve verwachtingen ten aanzien van taalvaardigheden en motivatie om daaraan te voldoen

| Normatieve verwachtingen                                                                                                   | M    | SD   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Van een hbo-student wordt verwacht dat hij of zij taalvaardig is                                                           | 4.49 | 0.77 |
| Van een verpleegkundige wordt verwacht dat hij of zij taalvaardig is                                                       | 4.49 | 0.74 |
| Ik vind het belangrijk om aan de verwachtingen van mijn docenten wat betreft mijn taalvaardigheid te voldoen               | 4.16 | 0.87 |
| Ik vind het belangrijk om aan de verwachtingen van mijn toekomstige werkgevers wat betreft mijn taalvaardigheid te voldoen | 4.44 | 0.67 |

vatie om te voldoen aan normatieve verwachtingen scoort die met betrekking tot het toekomstige werk het hoogst. De standaarddeviaties laten zien dat er tussen de studenten verschillen bestaan, maar deze zijn opnieuw beduidend kleiner dan die in Tabel 2.

Waargenomen gedragscontrole: Inzicht in sterke en zwakke punten taalvaardigheden en in mogelijkheden om die te verbeteren

De stellingen over waargenomen gedragscontrole hadden betrekking op het inzicht van de studenten in de sterke en zwakke punten van hun taalvaardigheden en in mogelijkheden om die zwakke punten te verbeteren. Beide vormen van inzicht geven studenten controle over eventuele pogingen om hun taalvaardigheden te verbeteren. In Tabel 5 worden de gemiddelden en standaarddeviaties van de betreffende 10 variabelen weergegeven.

**Tabel 5** Gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van de beoordeling (1 = oneens, 5 = eens) van de stellingen over inzicht in sterke en zwakke punten van eigen taalvaardigheden en inzicht in mogelijkheden om die te verbeteren

| Taalvaardigheden    | Ik weet wat mijn sterke en zwakke punten zijn |      | Ik weet hoe ik mijn zwakke punten zou kunnen verbeteren |      |
|---------------------|-----------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------|------|
|                     | M                                             | SD   | M                                                       | SD   |
| Leesvaardigheid     | 3.79                                          | 1.08 | 3.16                                                    | 1.13 |
| Luistervaardigheid  | 3.98                                          | 1.01 | 3.56                                                    | 1.24 |
| Spreekvaardigheid   | 3.88                                          | 0.91 | 3.65                                                    | 1.09 |
| Gespreksvaardigheid | 3.65                                          | 1.07 | 3.42                                                    | 1.14 |
| Schrijfvaardigheid  | 3.67                                          | 0.99 | 3.35                                                    | 1.15 |

Tabel 5 laat zien dat de gemiddelden voor de 4 stellingen over inzicht in sterke en zwakke punten van de eigen taalvaardigheid in de buurt van schaalpunt 4 komen. Voor de stellingen over inzicht in de wijze van verbetering van zwakke punten liggen de gemiddelden duidelijk lager, maar wel tussen schaalpunt 3 en 4. In beide groepen stellingen zijn de scores voor luister- en spreekvaardigheid relatief hoog. De standaarddeviaties zijn net als die bij Tabel 2 aanzienlijk. Het lijkt er daardoor op dat de verschillen tussen studenten het grootst zijn wanneer zij zich uitspreken over hun eigen vaardigheden.

**Onderzoeksvraag 2: Samenhang van de verbeterpogingen met aspecten van de attitude**  
**Voorspelling van verbeterpogingen**

Zoals hiervoor gerapporteerd (zie tabel 2) zijn er wat betreft de gerapporteerde verbeterpogingen forse verschillen tussen de studenten. Het is daarom interessant om na te gaan in hoeverre de variantie in de schaalscore voor verbeterpogingen voorspeld kan worden uit de schaalscores voor cognities, normatieve overtuigingen en waargenomen gedragscontrole. Lineaire regressieanalyse laat zien dat van de variantie in de schaalscore voor verbeterpogingen 82% kan worden verklaard ( $R = .90$ ,  $F(5, 37) = 32.532$ ,  $p < .001$ , adjusted  $R^2 = .79$ ). In de regressievergelijking draagt alleen inzicht in de wijze van verbeteren van taalvaardigheden significant bij aan de predictie. Hierbij moet worden aangetekend dat de schaalscore voor inzicht in sterke en zwakke punten van de eigen taalvaardigheid ook sterk correleert met verbeterpogingen ( $r = .68$ ,  $p < .001$ ), maar minder sterk dan inzicht in de wijze van verbeteren ( $r = .88$ ,  $p < .001$ ). Omdat de twee predictoren voor gedragscontrole onderling sterk gecorreleerd zijn ( $r = .70$ ,  $p < .001$ ), draagt de schaal voor inzicht in eigen taalvaardigheid niet bij aan de voorspelling wanneer de schaal voor inzicht in de wijze van verbeteren al in de regressievergelijking is opgenomen.<sup>2</sup>



## Conclusie en discussie

In dit onderzoek stonden twee onderzoeksvragen centraal: (1) In hoeverre maken hbo-studenten verpleegkunde die deelnemen aan vakken waarin taalontwikkelen wordt lesgegeven werk van verbetering van hun taalvaardigheid? (2) Hoe hangen hun verbeterpogingen samen met aspecten van hun attitude ten aanzien van verbetering van hun taalvaardigheid?

Het vragenlijstonderzoek laat zien dat studenten werk maken van verbetering van hun taalvaardigheid: zij oordelen gemiddeld positief over stellingen over verbeterpogingen inzake hun taalvaardigheid. Zij evalueren deze verbeterpogingen bovendien gemiddeld positief. Studenten hebben verder oog voor het belang van taalvaardigheden voor opleiding en beroep: zij oordelen ook daar gemiddeld positief over. Hetzelfde geldt voor hun oordelen over normatieve verwachtingen: die verwachtingen onderschrijven zij en ze geven aan dat zij het belangrijk vinden eraan te voldoen. Over hun inzicht in sterke en zwakke punten van hun taalvaardigheden en hun inzicht in de wijze van verbeteren zijn hun oordelen gemiddeld positief.

Bij al deze onderwerpen is wel sprake van flinke individuele verschillen. Dat laat ruimte voor het voorspellen van de schaalscore voor hun verbeterpogingen. Deze kan tot op grote hoogte voorspeld worden. Inzicht van studenten in de wijze waarop zij hun taalvaardigheden kunnen verbeteren is hierbij de enige significante predictor. Ook inzicht in sterke en zwakke punten van de eigen taalvaardigheid lijkt echter relevant. In termen van het *Model of Planned Behavior* (Ajzen, 1991), dat aan de basis lag van onze vragenlijst, is vooral de waargenomen controle over het gedrag van belang. Gedragscontrole stelt studenten in staat om gericht te werken aan de verbetering van hun taalvaardigheid.

De gegevens uit de vragenlijsten werpen licht op het bewustzijn dat studenten in het hoger onderwijs hebben van de talige uitdagingen van de opleiding die zij volgen en van hun eigen feitelijke en benodigde taalvaardigheden. Over deze aspecten van hun taalcompetentie was uit onderzoek in Nederland zo goed als niets bekend. Ons onderzoek heeft daar een begin van verandering in gebracht. Onze resultaten laten zien dat er zeker sprake is van bereidheid van studenten om zelf werk te maken van de verbetering van hun taalvaardigheid. Waar het daarbij misschien wel eens aan schort, is hun bewustzijn van de precieze verbeteringen die nodig zijn en van wat daarvoor nodig is.

Onze bevindingen sluiten aan en dragen bij aan de eerder aangehaalde internationale literatuur waaruit het belang blijkt van inzicht in en regulatie van de eigen competentie (Bozorgian & Shamsi, 2025; Dam & Legenhausen, 2010; Negretti, 2012; Zimmerman, 2002). Bij de bereidheid om werk te maken van de eigen taalvaardigheid zijn aspecten van *agency* en *engagement* relevant. Het beschikbare internationale onderzoek laat het belang daarvan voor de taalontwikkeling van studenten zien (Cheung & Sung, 2023; Hiver et al., 2024; Knight & Barberà, 2017; Larsen-Freeman, 2019; Vaughn et al., 2020).

Nader onderzoek dat aan deze eerste uitkomsten een bredere en stevigere basis geeft, is echter geboden. Het aantal proefpersonen in onze studie was gering. Debet aan de

beperkte respons waren ongetwijfeld (mede) de coronacondities. Deze maakten het uitzetten van de vragenlijst en het aansporen van de respondenten lastiger. Over de aard van de nonrespons hebben we geen informatie verzameld. Voor vervolgonderzoek verdient het aanbeveling dit wel te doen: van de eventuele selectiviteit van deelname kan daarmee dan wel een beeld verkregen worden.

Het ontbrak ons door de beperkte respons aan *power* (Cohen, 1988) om verschillen tussen groepen studenten met uiteenlopende vooropleidingen statistisch te kunnen toetsen. Ook naar taalachtergrond van de studenten hebben wij geen onderscheid kunnen maken. Of die ertoe doet, is een interessante vraag, mede in het licht van het feit dat het Taaluniekader (Vanhooren & Wulftange, 2022) en de in ons onderzoek betrokken opleiding op dit punt geen onderscheid maken: de eisen aan taalcompetentie zijn voor alle studenten dezelfde. Dat sluit echter niet uit dat er zich in de leerwegen van studenten verschillen kunnen voordoen die met verschillen in taalachtergrond samenhangen.

Vershillen tussen meetmomenten konden wij evenmin aan het licht brengen. Vervolgonderzoek zou wel moeten nagaan of de inzet van studenten in de loop van hun opleiding verandert. Grootschaliger vervolgonderzoek naar het taalbewustzijn onder studenten binnen verschillende hbo-opleidingen en -instellingen kan meer licht op deze kwesties werpen en zo bijdragen aan de versterking van taalbewust hoger onderwijs.

Een bredere basis kan bij een betere respons een meer representatief beeld geven van de inzet van hbo-studenten voor de ontwikkeling van de eigen taalvaardigheid en wellicht ook een vergelijking mogelijk maken tussen cursussen en opleidingen met meer en minder aandacht voor taalbewust onderwijs. Het verdient verder aanbeveling om daarbij niet alleen van vragenlijsten gebruik te maken, maar ook van andere (online) data die licht kunnen werpen op de inzet van studenten (vgl. Van Halem et al., 2020). Vragenlijsten laten immers ruimte voor sociaal wenselijk antwoordgedrag, al hoeft daar bij onderzoek naar studeergedrag niet per se sprake van te zijn (Miller, 2012).

Vervolgonderzoek zou ten slotte mede gericht moeten zijn op replicatie en verklaring van onze bevinding dat cognities en normatieve overtuigingen niet bijdragen aan de voorspelling van verbeterpogingen. Deze uitkomst was niet verwacht; de betreffende variabelen correleren weliswaar positief met verbeterpogingen, maar hun verband ermee is zwak.

Voor hbo-docenten die vorm willen geven aan taalbewust hoger onderwijs is de boodschap uit ons onderzoek alvast wel dat zij er goed aan doen om hun studenten te helpen bij het verkrijgen van inzicht in de sterke en zwakke punten van de eigen taalvaardigheden en in de wijze waarop zij kunnen werken aan de verbetering daarvan. Gedragscontrole draagt immers bij aan de bereidheid en het vermogen van studenten om te werken aan de eigen taalontwikkeling en daarmee aan hun taalcompetentie. Dit vraagt om onderwijs waarin voorzien wordt in *feed up*, *feedback* en *feed forward* (Hattie & Timperley, 2007). In *feed up* wordt voorzien wanneer docenten expliciteren wat de talige vereisten zijn van de opleiding en het beroep. Binnen interactieve werkvormen die een beroep doen op deze vaardigheden is ruimte voor *feedback* van docenten en *peers* die studenten helpt

de eigen voortgang te monitoren. Op grond daarvan is *feed forward* mogelijk: studenten en docenten kunnen bedenken welke volgende stappen nodig zijn. Met zulk onderwijs wordt niet alleen de taalvaardigheid, maar ook het taalbewustzijn van studenten gestimuleerd.

## Noten

- 1 Dit onderzoek werd mede mogelijk gemaakt door een Comenius Teaching Fellowship van het Ministerie van OCW, toegekend aan A. Borst.
- 2 Van multicollineariteit lijkt bij de regressieanalyse geen sprake. De waarden voor de *Tolerance* zijn minstens .237 en liggen daarmee duidelijk boven .20. De *VIF* is hoogstens 4.292 en ligt daarmee royaal onder de 10 (Field, 2009). We tekenen ook aan dat de twee predictoren voor gedragscontrole ondanks hun hoge correlatie beslist niet samenvallen.

## Literatuur

- Ajzen, I. (1991) The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211. 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Alladin, E., & Van der Westen, W. (2009). Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren & A. Mottart (Eds.), *23ste conferentie het schoolvak Nederlands* (pp. 164–168). Academia Press.
- Baltzer, J., de Gloppe, K., & van Schooten, E. (1989). De taalvaardigheid van eerstejaars HBO-studenten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 11(4), 241–263.
- Bazerman, C., & Russell, D.R. (1994). *Landmark essays on Writing Across the Curriculum*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bozorgian, H., & Shamsi, E. (2025). A review of research on metacognitive instruction for listening development. *International Journal of Listening*, 39(1), 1–16. 10.1080/10904018.2023.2197008
- Cheung, C., & Sung, M. (2023). Agency and feedback-seeking: academic English socialization of L2 students in Hong Kong. *Language and Education*, 37(3), 364–382. 10.1080/09500782.2022.2085048
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dam, L., & Legenhausen, L. (2010). Learners reflecting on learning: Evaluation versus testing in autonomous language learning. In A. Paran, & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 120–140). Multilingual Matters. 10.21832/9781847692672-009
- 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. 10.5117/TVT2015.2.FABE
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications Ltd.

- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4<sup>e</sup> herziene druk). Bussum: Coutinho.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. 10.3102/003465430298487
- Heeren, H., Speelman, D., & De Wachter, L. (2021). Bepaalt taal wie het haalt? De samenhang tussen een academische taalvaardigheidsscreening en het behalen van een bachelor-diploma aan de universiteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39(1), 39–54. 10.59532/tvho.v39i1.13379
- Hiver, P., Al-Hoorie, A.H., Vitta, J.P., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 28(1), 201–230. 10.1177/13621688211001289
- Knight, J., & Barberà, E. (2017). Learner agency and its effect on spoken interaction time in the target-language. *JALT CALL Journal*, 13(3), 167–186. 10.29140/jaltcall.v13n3.217
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 61–79. 10.1111/modl.12536
- McLeod, S., & Maimon, E. (2000). Clearing the air: WAC myths and realities. *College English*, 62(5), 573–583. 10.58680/ce20001182
- Miller, A.L. (2012). Investigating social desirability bias in student self-report surveys. *Educational Research Quarterly*, 36(1), 30–47.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142–179. 10.1177/0741088312438529
- Sijsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107–120. 10.1007/s11336-008-9101-0
- Taber, K.S. (2017). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. 10.1007/s11165-016-9602-2
- Vanbuel, M., & Van den Branden, K. (2019). Taalbeleid implementeren: gemakkelijker gezegd dan gedaan? In D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdag, & J. Vrijders (Eds.), *Taalbeleid en taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs* (pp. 29–36). Lannoo Campus.
- Van Halem, N., Van Klaveren, C., Drachsler, H., Schmitz, M., & Cornelisz, I. (2020). Tracking patterns in self-regulated learning using students' self-reports and online trace data. *Frontline Learning Research*, 8(3), 140–163. 10.14786/flr.v8i3.497
- Vanhooren, S. & Wulftange, L. (2022). *Taalcompetent in het hoger onderwijs. Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten*. Taalunie.
- Van Kruiningen, J. (2023). *In verband met taal. Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Vaughn, M., Jang, B.G., Sotirovska, V., & Cooper-Novack, G. (2020). Student agency in literacy: A systematic review of the literature. *Reading Psychology*, 41(7), 712–734. 10.1080/02702711.2020.1783142

- Welie, C., & De Korte, M. (2023). Het academisch lezen van eerstejaars hbo-studenten met een kleine en grote academische woordenschat: Een onderzoek naar begrip van studieteksten, leesstrategieën en leesmotivaties. *Levende Talen Tijdschrift*, 24(2), 16–28.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. 10.1207/s15430421tip4102\_2

### Working on one's own language skills by students in professional higher education: An exploratory study

**Abstract** Language-aware higher education focuses specifically on the development of language skills of students in higher education. Language awareness among students is important in this respect. Part of this is the ability and willingness to work on one's own language skills. Research has revealed nothing about the extent to which students in higher professional education in the Netherlands work on improving their language skills. In this article, we therefore report on an exploratory study. We used questionnaires to investigate whether students say they work on improving their language skills. The questionnaire study shows they do so and that they are generally positive about attempts to improve their language skills, about the importance of language skills for education and profession, about normative expectations regarding language skills and about their insight into the strengths and weaknesses of their language skills and how to improve them. The individual variation in their attempts to improve can be predicted to a large extent from their insight into ways of improving their language skills.

**Keywords** language-aware higher education, students' language awareness, Model of Planned Behavior, exploratory research