

Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs

in opdracht van Baobab vzw Stad Antwerpen

***Monitoraat op maat – Taalondersteuning academisch Nederlands
voor studenten aan de Universiteit Antwerpen***

Auteurs: Dirk Berckmoes en Hilde Rombouts
Datum: 12 november 2009



Inhoud

Voorwoord	4
1. Inleiding	5
2. Bevindingen uit de literatuur 1999-2009	6
2.1 Inleiding	
2.2 Schrijfvaardigheid	
2.3 Leesvaardigheid en woordbegrip	
2.4 Spreek- en luistervaardigheid	
2.5 Nabeschouwing	
3. Bevraging docenten hoger onderwijs	14
3.1 Vraagstelling	
3.2 Keuze van de respondenten	
3.3 Methode en verloop van dataverzameling	
3.4 Data-analyse	
3.5 Validiteit	
4. Resultaten	17
4.1 Schrijfvaardigheid	
4.2 Leesvaardigheid	
4.3 Spreek- en luistervaardigheid	
5. Discussie en conclusie	35
5.1 Algemene vaststellingen	
5.2 Knelpunten gekoppeld aan de bevindingen vanuit het <i>Monitoraat op maat</i>	
5.3 Overzichtsschema van de genoemde aandachtspunten	
5.4 Nabeschouwing	
6. Eindtermen 3^{de} graad secundair onderwijs	41
7. Een taalbrug naar het hoger onderwijs	43
Geraadpleegde literatuur	47
Bijlagen	51

Voorwoord

Het verkennend onderzoek waarvan we in dit intern rapport verslag doen, is uitgevoerd door de medewerkers van het *Monitoraat op maat – taalondersteuning academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen*. Dit taalmonitoraat fungeert als een extra ondersteuning voor alle opleidingen aan de Universiteit Antwerpen en is uitsluitend bedoeld voor studenten met een zwakke basiscompetentie academisch Nederlands. Deze studenten kunnen een beroep doen op taalondersteuning bij het begin van hun studieloopbaan.

Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van Baobab vzw, die het onderzoek ook financieel mogelijk maakte. Baobab vzw steunt in opdracht van de stad Antwerpen onderwijsvernieuwend initiatieven die gericht zijn op het beperken van schooluitval in de grootstedelijke omgeving.

Een woord van dank gaat dan ook uit naar Pieter Vissers van Baobab vzw voor het vertrouwen in het *Monitoraat op maat*. Verder bedanken we de docenten hoger onderwijs die ons te woord stonden in de interviews en de leerkrachten uit de derde graad van het secundair onderwijs die graag bereid waren in een focusgroep hun ervaringen met ons te delen. Dank zijn we ook verschuldigd aan prof. dr. Pol Cuvelier voor zijn raadgevingen en het becommentariëren van dit rapport en Jan Gilté voor het constructief advies bij de laatste twee hoofdstukken. Katrin Hertogs willen we tot slot graag bedanken voor de hulp bij het afnemen van de interviews en het uittypen van de gesprekken.

1 Inleiding

Op 22 mei 2007 organiseerde de afdeling algemeen onderwijsbeleid van de Stad Antwerpen “Bruggen bouwen”, een rondetafelgesprek over de aansluitingsproblemen bij de overgang van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs. In verschillende werkgroepen formuleerden betrokkenen uit het veld voorstellen om de kloof tussen het secundair onderwijs en het hoger onderwijs te overbruggen. Aandacht voor taal kreeg daarbij in elke werkgroep een hoge prioriteit. Volgens de deelnemers aan het rondetafelgesprek moet zowel in het secundair als in het hoger onderwijs meer werk gemaakt worden van de taalontwikkeling van alle leerlingen en studenten. Daarbij vindt men het van essentieel belang dat de talige eindcompetentie van leerlingen aan het einde van het secundair moet aansluiten bij de verwachte startcompetentie van studenten in het eerste jaar hoger onderwijs.

Om een beeld te krijgen van de talige knelpunten die zich voordoen met instromende studenten in het hoger onderwijs, voerde het *Monitoraat op maat- taalondersteuning academisch Nederlands* op verzoek van het onderwijsbeleid van de Stad Antwerpen een verkennend onderzoek uit. In dit rapport presenteren we onze bevindingen.

Het rapport bestaat uit twee delen. Het eerste deel begint met een overzicht van de gepubliceerde gegevens over Nederlandse taalvaardigheid van bachelorstudenten in het hoger onderwijs van 1999 tot 2009 in Vlaanderen en Nederland (hoofdstuk 2). Die bevindingen plaatsen we vervolgens naast de ervaringen uit het veld: in een bevraging van docenten hoger onderwijs peilden we naar de talige competenties die zij van hun studenten verwachten en naar de mate waarin studenten volgens hun perceptie aan die vereisten voldoen. De opzet van het onderzoek en de resultaten worden respectievelijk beschreven in hoofdstuk 3 en 4. In hoofdstuk 5 toetsen we bij wijze van conclusie de antwoorden van de docenten aan de bevindingen vanuit het *Monitoraat op maat*.

Het tweede deel maakt de overbrugging naar het secundair onderwijs. In hoofdstuk 6 wordt eerst bekeken in welke mate de vastgestelde knelpunten verband houden met de eindtermen voor de derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen. Op basis van de voorafgaande bevindingen en vanuit de ervaring met taalondersteuning academisch Nederlands op het *Monitoraat op maat* formuleren we in hoofdstuk 7 tot slot enkele aanbevelingen voor het secundair onderwijs. We willen daarmee een brug helpen slaan tussen beide onderwijsniveaus.

2 Bevindingen uit de literatuur 1999-2009

2.1 Inleiding

Ondanks de aandacht in de media van de afgelopen jaren is er de laatste 10 jaar in Vlaanderen en Nederland weinig onderzoek gepubliceerd over de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs.

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de gepubliceerde gegevens over Nederlandse taalvaardigheid van bachelorstudenten in het hoger onderwijs van 1999 tot 2009. De bevindingen komen uit diverse bronnen: hand-outs bij presentaties over (ongepubliceerd) onderzoek, vaktijdschriften, conferentiebundels en andere publicaties van onderzoek. De resultaten van studenten op taaltoetsen die aan hogescholen en universiteiten bij het begin van het eerste jaar worden afgenomen, zijn aangevuld met informatie uit de berichtgeving in de media van 2008-2009. Deze bronnen geven weinig feitelijke data, maar zijn een goede indicator voor de perceptie van taalvaardigheid in de media.

Naast de recente gegevens over de taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten plaatsen we ter vergelijking de resultaten van twee onderzoeken van twee decennia geleden: een onderzoek van Baltzer et al. uit 1989 naar de taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten uit het hoger beroepsonderwijs en een onderzoek van Daems et al. uit 1991 naar de taalvaardigheid van afgestudeerden uit het secundair onderwijs.

We hebben de bevindingen ingedeeld onder de vaardigheden schrijven, lezen, spreken en luisteren. De gegevens over schriftelijke vaardigheid, veruit de meest onderzochte vaardigheid, hebben we nog eens onderverdeeld in opbouw en samenhang van een tekst, stijl en register, correcte taal en spelling.

2.2 Schrijfvaardigheid

Opbouw en samenhang van een tekst

Resultaten van taaltoetsen waarin structuurvaardigheid wordt geëvalueerd op basis van een schrijftaak, wijzen op ernstige problemen met het aanbrengen van structuur in teksten. Studenten ervaren onder meer problemen met de globale indeling van een tekst, de verbanden tussen de tekstonderdelen en het aangeven van hoofd- en bijzaken.

Uit de scores op de screening academische schrijfvaardigheid van het Huis van het Nederlands Brussel (2006), waarbij studenten van Brusselse hogescholen en universiteiten bij het begin van het jaar een korte motivatietekst moeten schrijven, blijkt de **opbouw** van een tekst met een inleiding, midden en slot zelfs het grootste knelpunt: 60% van de studenten scoort hiervoor onvoldoende. Daarnaast heeft meer dan een derde van de studenten problemen met de **alineaindeling**. Ook uit de schriftelijke screening van beginnende studenten Toegepaste Economische Wetenschappen van de Universiteit Hasselt blijkt een groot onvermogen om een lezersbrief logisch op te bouwen (Van Haegendoren, 2008).

De bevindingen uit de taaltoetsen sporen met wat studenten zelf als knelpunt ervaren. Uit een enquête onder studenten uit het hoger beroepsonderwijs blijkt dat studenten bij het maken van schriftelijke taken zoals open examenvragen en verslagen, grote problemen ondervinden met het structureren van hun tekst en met het aangeven van hoofd- en bijzaken (Van Hogen & Melissen, 2002 en Simons, 2005). **Nederlandstalige** studenten ervaren het aanbrengen van een **structuur** in een tekst als het belangrijkste knelpunt (vóór correcte woordkeuze, spelling en goed lopende zinnen bouwen). Studenten met een **anderstalige** achtergrond geven in **gelijke mate** aan moeilijkheden te

ondervinden met **structuur**, maar ervaren meer nog problemen met **zinstructuur, woordenschat en spelling**.

Moeilijkheden met structurerend schrijven zijn allerm minst een verschijnsel van de laatste jaren. In een onderzoek van Daems et al. (1991) naar de studietaalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs stelden de onderzoekers onder meer opvallend lage scores vast voor **tekststructuur** bij het schrijven van een artikel: inleiding en besluit ontbreken vaak of zijn weinig relevant, en de opbouw en samenhang van de alinea's is gemiddeld zwak. Leerlingen uit het **TSO** scoren significant slechter in vergelijking met **ASO**-leerlingen.

Nederlands onderzoek van Baltzer et al. (1989) naar de taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten uit het hoger beroepsonderwijs wijst voor schrijven op grote moeilijkheden met de kwaliteit van de inleiding, het verband tussen verschillende alinea's, de conclusie en het verband tussen de conclusie en de rest van het artikel. Bovendien geven studenten weinig ondersteuning voor de beweringen die ze doen.

Stijl en register

Bij stijlfouten gaat het niet zozeer over correcte taal, maar over de mate waarin de taaluiting is aangepast aan de situatie, in dit geval de hogeronderwijscontext. In taaltesten en onderzoeken naar taalvaardigheid van studenten wordt naar verschillende aspecten van stijl gepeild. De meeste bevindingen geven problemen aan met de gepaste woordkeuze.

In de taaltoets van de Vrije Universiteit Amsterdam (2007) krijgen studenten onder de noemer 'stijl' meerkeuze- en juist/foutvragen over onder meer woordkeuze, pleonasmen, verhaspeling en contaminatie (bv. Zijn salaris was twee keer zo hoog *als/dan* het mijne)¹. De onderzoekers spreken van een **zwakke score** voor **stijl**, die onder meer wordt toegeschreven aan een nonchalante houding van jongeren tegenover taal (Van Twillert, 2009).

In het kader van een onderzoek naar de leesvaardigheid van eerstejaarsstudenten moesten de studenten van de Lessius Hogeschool onder meer een samenvattend verslag schrijven bij drie artikels (Peters en Van Houtven, 2009). Uit de beoordeling daarvan bleek **woordenschatarmoede** een zorgwekkend knelpunt.

In de screening van het Huis van het Nederlands Brussel (2006) wordt nagegaan of studenten een gepast register hanteren en variatie aanbrengen in hun woordgebruik. Uit de foutenanalyse blijkt dat 59% van de studenten minstens één keer afwijkt van het formele register dat een motivatietekst vereist. De score voor gevarieerde woordenschat blijkt even problematisch. Daarmee maken de keuze voor een **ongepast register** en de **beperkte variatie in woordgebruik**, samen met problemen op structurerend niveau, de top drie uit van de meest frequente fouten zowel bij **Nederlandstalige** studenten als bij studenten met een **anderstalige** achtergrond.

Dat studenten moeilijkheden ondervinden met de gepaste woordkeuze in schrijfoopdrachten blijkt ook uit een peiling onder eerstejaarsstudenten hoger beroepsonderwijs (Van Hogen & Melissen, 2002). Het onderzoek toont aan dat studenten met een **Nederlandstalige** achtergrond het kiezen van de juiste woorden het tweede grootste obstakel noemen bij schrijfoopdrachten, na **structuur** aanbrengen. Studenten met een **anderstalige** achtergrond zetten de **juiste woordkeuze** bovenaan de lijst met te overkomen moeilijkheden.

Uit vroeger onderzoek blijkt er **geen** opvallend probleem met stijl (Baltzer et al. 1989 en Daems et al. 1991) en register (Daems et al., 1991). Bij Daems et al. werden de teksten van de leerlingen nagekeken op woordgebruik, levendige formulering, gepaste lengte van de zinnen, storende herhalingen en het letterlijk overnemen van zinnen uit de brontekst. In een schrijftest die Baltzer e.a. (1989) afnamen onder studenten van het hoger beroepsonderwijs, bleek 'een vloeiende stijl' geen problemen op te leveren. Daems et al. stellen bij 'woordgebruik' en 'levendigheid' significant betere scores vast bij ASO-leerlingen.

¹ http://www.nrc.nl/multimedia/archive/00217/taaltoets_voorbeeld_217822a.pdf

Correcte taal: grammatica en woordgebruik

Taaltoetsen die bij het begin van het academiejaar worden afgenomen onder eerstejaarsstudenten geven zwakke scores voor grammatica en correct woordgebruik. Bij de scores voor correct taalgebruik blijken de studie- of taalachtergrond van de studenten bij de meeste items een bepalende factor. In tegenstelling tot Nederlandstalige studenten ervaren studenten met een anderstalige achtergrond een onvoldoende beheersing van de grammatica als één van de belangrijkste obstakels bij schriftelijke taken in het hoger onderwijs.

In toetsen waar de deelvaardigheden afzonderlijk worden getoetst door middel van gesloten vragen (meerkeuzevragen of juist/fout-vragen) stelt men vast dat studenten bijzonder **zwak** scoren op grammatica en woordgebruik (o.a. Van Twillert, 2009). Bovendien maken studenten fouten tegen 'elementaire' regels. Zo blijkt uit de taaltoets van de Vrije Universiteit Amsterdam (2007) onder meer dat 28 % van de eerstejaarsstudenten de verleden tijd van het werkwoord 'meten' niet kent en 20% geen idee heeft hoe de verleden tijd van 'lijden' wordt gevormd. Andere categorieën waartegen studenten zondigen zijn:

- lidwoorden (*de/het*)
- voornaamwoorden (De regering heeft *haar/hun/zijn* zin gekregen)
- congruentie (Een enkeling van de bergbeklimmers *bereikte/bereikten* de top)
- correct woordgebruik (Het vak psycholinguïstiek *maakt onderdeel uit van ...*: juist of fout?).

Uit de resultaten blijkt dat studenten met een niet-Nederlandstalige achtergrond beduidend vaker onvoldoende scores dan Nederlandstaligen (36% tegenover 8%) (Couzy, 2009).

Ook uit de taalscreening van het Huis van het Nederlands Brussel (2006), waar studenten een motivatietekst moeten schrijven bij het begin van het academiejaar, is de **taalachtergrond** een bepalende factor bij de grammaticale fouten. Studenten met een niet-Nederlandstalige achtergrond maken significant meer fouten tegen het gebruik van voornaamwoorden, fouten tegen de lidwoorden, congruentiefouten en fouten tegen de correcte woord- of zinsdeelvolgorde. Bij het belangrijkste knelpunt, fouten tegen het gebruik van het juiste voorzetsel, is er echter geen correlatie met de taalachtergrond: 57% van de studenten, zowel Nederlandstaligen, anderstaligen als meertaligen, maakt hiertegen minstens één fout.

In een peiling naar welke moeilijkheden studenten in het hoger onderwijs zelf aangeven, noemen Nederlandstalige studenten correcte grammatica echter niet als een knelpunt. Studenten met een anderstalige achtergrond daarentegen ervaren een onvoldoende beheersing van de grammatica als één van de belangrijkste obstakels bij schriftelijke taken (Van Hogen & Melissen, 2002; Simons, 2005). In een artikel over talige problemen bij allochtone studenten wijst Bokhoven (2007) erop dat problemen met correcte taal niet alleen bij de overgang naar het hoger onderwijs spelen. Ook bij het succesvol afronden van de studie kunnen taalfouten een obstakel vormen, vooral wanneer studenten nooit eerder op hun taalbeheersing werden aangesproken.

Ook in onderzoek van Baltzer et al. (1989) en Daems et al. (1991) komt grammaticale en idiomatische taalbeheersing naar boven als een pijnpunt bij het schrijven van een tekst. De onderzoekers houden geen rekening met de taalachtergrond, maar deelnemers die uit VWO/ASO komen scoren significant beter dan die uit HAVO/TSO.

Spelling

De vaststellingen in de literatuur over de spelvaardigheid van studenten lopen uiteen. In de media verschenen de laatste jaren alarmerende berichten over de zwakke spelvaardigheid van eerstejaarsstudenten naar aanleiding van spellingstoetsen en –onderzoek. Elders stelt men vast dat spelfouten in vergelijking met andere taalkwesties een relatief kleine foutencategorie uitmaken. Het verschil in interpretatie lijkt voor een gedeelte samen te hangen met de manier van toetsen. Studenten hebben – terecht of onterecht – een groot vertrouwen in hun spelvaardigheid. Enkel allochtone studenten noemen spelling een groot obstakel bij schriftelijke taken. De vooropleiding blijkt ook een bepalende factor bij de spelvaardigheid.

Net zoals voor grammatica en correct woordgebruik scoren studenten op taaltoetsen (Vrije Universiteit Amsterdam, Erasmus Universiteit Rotterdam, Hogeschool Rotterdam, Pabo-opleiding) gemiddeld zeer **slecht** voor spelling (o.a. Grezel, 2007 en Van Twillert, 2008). Bij de invoering in 2006 van een verplichte spelling- en taaltoets in de Nederlandse lerarenopleiding voor instromende studenten, haalde 86% van de studenten een onvoldoende. Ondanks de kritiek op de toets over ‘moeilijke’ testonderdelen zoals het afbreken van woorden (verlang-en: juist of fout?), de expliciete bevraging naar regels (De officiële naam van een feestdag (bijvoorbeeld pasen) schrijven we met een kleine letter: juist of fout?), en de hoge norm om te slagen, bevestigde de score voor velen het algemene gevoel dat de spelvaardigheid van afgestudeerden in het voortgezet onderwijs te wensen overlaat. Voor de afnemers van de taaltest aan de Vrije Universiteit van Amsterdam blijkt dat vooral uit fouten tegen eenvoudige woorden zoals ‘onmiddellijk’. Er wordt **geen** melding gemaakt van significante verschillen in score tussen de studenten volgens **taal-** of **studieachtergrond**. De zwakke resultaten kregen de afgelopen jaren uitgebreid aandacht in de media (o.a. Lesaffer, 2008 en Van Twillert 2009).

Ook onderzoekers van de Artevelde Hogeschool zien het aanvoelen bevestigd dat de spelvaardigheid achteruitgaat. In een dictee om de spelvaardigheid van eerste- en tweedebachelorstudenten in het hoger onderwijs te testen, presteerden de deelnemers nog **slechter** dan men had verwacht (Vrijders, 2007 en Herbots, 2008). Uit de foutenanalyse van het dictee blijkt dat studenten vooral fouten maken als ze een regel moeten toepassen zoals:

- het wel of niet schrijven van een hoofdletter (schrijf niet ‘Oost-vlaming’ maar ‘Oost-Vlaming’)
- de tussen-n (niet ‘groentenschotel’ maar ‘groenteschotel’)
- het liggend streepje (niet ‘anti-sociale’ maar ‘antisociale’).
- de werkwoordspelling (niet ‘vindt jij’ maar ‘vind jij’ en niet ‘gefaxed’ maar ‘gefaxt’)

De meeste fouten werden gemaakt tegen de **werkwoordspelling**. De onderzoekers stellen vast dat studenten met een **ASO-opleiding** significant beter scoren dan studenten uit het TSO.

Uit onderzoek van het Huis van het Nederlands Brussel (2006) blijkt eveneens dat studenten de meeste fouten maken tegen de spelling van het **werkwoord**: 22% van de studenten schrijft minstens één werkwoordfout bij het schrijven van een motivatietekst. In een reeks van 18 onderzochte foutencategorieën komen de werkwoordfouten daarmee echter pas op de tiende plaats. Andere spelfouten zoals verkeerde spelling van de open en gesloten lettergrepen, komen nog verder in de rangschikking.

In onderzoek naar de functionele geletterdheid bij eerstejaarsstudenten van de Lessius Hogeschool komen de onderzoekers tot vergelijkbare vaststellingen (Peters en Van Houtven, 2009). In een samenvattend verslag bij drie artikels halen de studenten gemiddeld een goede score voor spelling. De meest frequente fouten werden gemaakt tegen de **werkwoordspelling** en de juiste keuze tussen **ei/ij**.

Zowel Baltzer et al. (1989) en Daems et al. (1991) stellen bij de beoordeling van de spelling in een geschreven tekst vooral problemen vast met de **interpunctie**. Daarnaast blijkt er een verband te bestaan tussen de spelvaardigheid en de (voor)opleiding: het **ASO/VWO** levert betere spellers dan het TSO/HAVO.

Studenten zelf lijken zich **weinig** zorgen te maken over hun spelling. Uit onderzoek naar problemen bij taaltaken in het hoger beroepsonderwijs blijkt alvast dat Nederlandstalige studenten spelling niet als een struikelblok ervaren (Van Hogen & Melissen, 2002 en Simons, 2006). Alleen studenten met een **anderstalige** achtergrond noemen spelling in de top 3 van de grootste **obstakels** bij schriftelijke taken. In een bevraging van de Artevelde Hogeschool blijkt dat slechts **1 op 5** studenten zijn tekst of e-mail **naleest**: studenten hebben volgens de onderzoekers ten onrechte een groot vertrouwen in hun spelvaardigheid (Vrijders, 2007).

Schrijven algemeen

Maas (2003) verrichtte een peiling onder letterenstudenten van de Vrije Universiteit Amsterdam. Dit onderzoek leidde tot de vaststelling dat eerstejaarsstudenten die in hun vooropleiding de Tweede Fase² hebben doorlopen, vinden dat ze minder nood hebben aan een training academische schrijfvaardigheid dan studenten die traditioneel onderwijs hebben genoten. De studie laat niet zien of de Tweede Fasestudenten ook daadwerkelijk beter schrijven.

2.3 Leesvaardigheid en woordbegrip

Uit peilingen naar de leesvaardigheid van eerstejaarsstudenten hoger onderwijs blijkt een groot deel van de studenten zwak te scoren. Afhankelijk van het type van test worden problemen vastgesteld op woordniveau en/of structurerend niveau. Studenten zelf geven moeilijkheden aan met nieuwe woordenschat, de grote hoeveelheid tekst en structurerend lezen. Studenten met een anderstalige achtergrond ervaren de grootste problemen op woord- en zinsniveau.

De meeste taaltoetsen testen leesvaardigheid op microniveau: via gesloten vragen wordt gepeild naar de kennis van **woordbetekenis**. In het algemeen scoren eerstejaarsstudenten daarvoor **zwak**, zoals blijkt uit de mediaberichtgeving (Herbots, 2008 en Van Twillert, 2009). Uit de resultaten van de taaltest aan de Vrije Universiteit Amsterdam blijkt bijvoorbeeld dat in 2007 72% van de studenten de uitdrukking 'advocaat van de duivel spelen' niet kende; in de test van 2008 wist 53% niet wat 'ambigu' betekent. In de taaltoets van de Universiteit Hasselt moesten economiestudenten in een lijst van bestaande woorden (bv. 'emissie') en fictieve woorden (bv. 'botteur') aanduiden van welke woorden ze de betekenis kenden (Van Haegendoren, 2008). Meer dan de helft van de deelnemende studenten scoorde matig tot zwak. **Allochtone** studenten scoorden daarbij iets slechter dan autochtonen.

Testen die peilen naar de mate waarin studenten een (stuk) tekst begrijpen (globaal en gedetailleerd), stellen vast dat studenten hiermee moeilijkheden ondervinden. In een lopend onderzoek van de Lessius Hogeschool komen de onderzoekers tot de tussentijdse vaststelling dat een derde van de geteste studenten grote problemen ondervindt met het **verwerken** van informatie, **interpreteren** en **vergelijken** en **hoofdpijnen** aanduiden (Peters en Van Houtven, 2009). Studenten uit de academische bachelor (met vooral studenten uit het ASO) bleken significant beter te scoren dan die uit de professionele bachelors (met de helft van de studenten uit het ASO). Ook op de taaltest voor eerstejaarsstudenten toegepaste economie aan de Universiteit Hasselt, scoorde meer dan de helft van de studenten matig tot zwak voor zowel **gedetailleerd** lezen als voor **structurend** lezen (verband zien tussen verschillende hoofdstukken/alinea's, onderscheid tussen hoofd- en bijzaken etc.) (Van Haegendoren, 2008).

In onderzoek naar leerstijlen van eerstejaarsstudenten stellen Donche en Van Petegem (2004) vast dat studenten met inadequaat **studeergedrag** minder hoge cijfers behalen. Dit kan verband houden met onder meer een zwakke leesvaardigheid op **structurend** niveau: studenten met een inefficiënte leerstijl blijken geen gebruik te maken van structurerende strategieën zoals hoofd- en bijzaken onderscheiden en de globale structuur voor ogen houden om de studiestof te verwerken.

² Met 'Tweede Fase' wordt in het Nederlandse onderwijs verwezen naar de hervorming van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (secundair onderwijs in Vlaanderen). De bedoeling van de Tweede Fase is het onderwijs beter te laten aansluiten bij de eisen die in het hoger onderwijs gesteld worden en aan de eisen van de snel veranderende maatschappij.

Volgens studenten zelf bemoeilijken zowel nieuwe **woordenschat** en het grote **aantal** pagina's het lezen en begrijpen van studieteksten (Van Hogen & Melissen, 2002). Simons (2006) stelt vast dat Nederlandstalige studenten andere problemen aangeven met lezen dan studenten met een anderstalige achtergrond: **Nederlandstaligen** hebben moeite met het onderscheiden van **hoofd- en bijzaken** en structuur bepalen bij leestaken; studenten met een anderstalige achtergrond geven veeleer problemen aan op **woord- en zinsniveau**. Toch spelen **abstracte** woorden en **vaktaalwoorden** zowel Nederlandstalige als allochtone studenten parten (Van Hogen & Melissen, 2002 en Van Haegendoren, 2008).

Bij de peiling naar de leesvaardigheid van afgestudeerden in het secundair onderwijs komen Daems et al. (1991) tot de conclusie dat er bij de meer dan 200 geteste leerlingen geen enkele leerling goed presteert. De leesvaardigheid werd getest met behulp van een samenvatting die de leerlingen maakten, waarbij onder meer gelet werd op de capaciteit om het hoofdthema te bepalen, de hoofdzaken uit de tekst te halen en verbanden te leggen.

2.4 Spreek- en luistervaardigheid

Over zowel de spreekvaardigheid als de luistervaardigheid van studenten in het hoger onderwijs zijn er weinig bevindingen in de literatuur voorhanden. Het aanhouden of volgen van de structuur van de tekst zorgt zowel bij spreken als bij luisteren voor moeilijkheden.

Spreekvaardigheid

Structuurvastheid beïnvloedt de mondelinge prestaties in sterke mate: studenten hoger beroepsonderwijs ervaren de draad kwijtraken als het grootste probleem in mondelinge taken (Van Hogen & Melissen, 2002). Andere knelpunten bij spreekvaardigheid zijn **levendig** spreken, **langdurig** spreken en de **juiste** woorden vinden. Het **woord** durven nemen in werk- of discussiegroepjes zijn volgens Baltzer et al. (1989) een probleem voor een groot aantal studenten in het hoger beroepsonderwijs. Van Hogen & Melissen (2002) en Simons (2006) stellen dit vooral vast bij studenten met een **anderstalige** achtergrond.

Luistervaardigheid

Uit de peiling van Van Hogen & Melissen (2002) blijkt dat studenten ongeacht de taalachtergrond problemen ondervinden met het volgen van een college. Ze ervaren moeilijkheden met het onderscheiden van **hoofd- en bijzaken** en met het hoge **spreektempo** van sommige docenten. Bijkomende struikelblokken voor allochtone studenten zijn de **onverstaanbaarheid** van de docenten en de **nieuwe** woordenschat die in de colleges aan bod komt. Bij het volgen van werkgroepjes geven allochtone studenten aan dat de Nederlandstalige medestudenten te **snel** en te **onduidelijk** spreken.

Minder recent onderzoek bij studenten uit het hoger beroepsonderwijs geeft hetzelfde aan: de **draad volgen** van een les of college ervaren studenten als een van de moeilijkste taaltaken (Baltzer et al., 1989). In het onderzoek naar de feitelijke luistervaardigheid van studenten, scoorden deze echter gemiddeld goed. Studenten moesten van een ingesproken lezing de belangrijkste ideeën weergeven in een dictaat. De meeste fouten hadden betrekking op de details van de lezing.

2.5 Nabeschuiving

Over de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs zijn er opvallend **weinig** onderzoeksgegevens voorhanden. In de media verschijnen er daarentegen regelmatig alarmerende berichten over de **zwakke** taalvaardigheid. Aanleiding daartoe is onder andere het slechte resultaat op taaltoetsen die hogescholen en universiteiten afnemen bij het begin van het academiejaar. De vergelijking van deze scores met de bevindingen uit andere testen en onderzoek, maakt duidelijk dat sommige taaltoetsen een **vertekend** en **beperkt** beeld weergeven van de taalvaardigheid van beginnende studenten hoger onderwijs.

Om bij het begin van het jaar op een snelle en efficiënte manier taalzwakke studenten te detecteren, maken toetsen doorgaans gebruik van **gesloten** meerkeuze- of juist/fout-vragen, die elektronisch kunnen worden beantwoord en verwerkt. Deze vraagvorm heeft als gevolg dat de taalvaardigheid hoofdzakelijk wordt gemeten op woordniveau. Talige knelpunten worden dan ook uitsluitend geconstateerd op woordniveau: spelling, grammaticale correctheid en correct woordgebruik voor schrijven, en woordbetekenis wat lezen betreft.

Uit testen die taalvaardigheid meten met behulp van een **receptieve** of **productieve taaltaak**, blijkt dat problemen met taalvaardigheid zich ook voordoen op andere niveaus. Om een complexe schrijf- of leestaak met succes uit te voeren, moeten studenten een beroep doen op meer en andere competenties dan bij het invullen van gesloten taalvragen. Bij opdrachten zoals het schrijven van een motivatietekst of een lezersbrief moeten niet alleen de grammatica, spelling en woordenschat goed zitten, maar moeten studenten ook een aangepaste stijl en een gepast register kiezen en oog hebben voor de opbouw en de samenhang van de tekst. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat vooral op deze niveaus studenten veel problemen ondervinden. Zowel bij lezen, schrijven, spreken als luisteren ondervinden studenten problemen op **structurend** niveau. Bovendien blijken ze ook binnen het woord- en zinsniveau andere fouten te maken in een open schrijfofdracht waar men zelf zijn woorden kiest, dan in een dictee of een woordenschatoefening.

Ten slotte komt bij de uitvoering van complexe taaltaken ook **attitude** kijken. Zo hangt de mate waarin een student fouten maakt tegen correct taalgebruik en spelling niet alleen af van het beheersen van de spel- en grammaticaregels, maar ook onder meer van de **nauwgezetheid** waarmee de student te werk gaat en de bereidheid om zijn tekst na te lezen en te corrigeren.

Kortom, bij taalvaardigheid draait het om meer dan alleen vormelijke correctheid van woorden en zinnen. Daems & Van der Westen (2008:101) spreken in dit verband van een **taalsmalle** versus een **taalbrede** opvatting over taal:

In een smalle opvatting van taal en taalvaardigheid is iemand taalvaardig wanneer hij een bepaald niveau van kennis van vaak op zichzelf staande taalelementen bereikt. Die kennis kenmerkt zich door een hoge dosis van vormelijke correctheid – structuur van woorden en zinnen, woordvoorraad en taaleigen, technisch correct spreken en spellen (...) maar is niet echt geïntegreerd. (...)

Een brede opvatting van taal en taalvaardigheid is competentiegericht. Ze omvat eveneens kennis van taalelementen en vormelijke correctheid. Deze zijn ingebed in een ruim repertoire van talige en andere cognitieve middelen en in de strategieën en de attitudes die de taalgebruiker inzet in allerlei functionele taaltaken, rekening houdend met de contextuele-situationele, stilistische, sociale en pragmatische factoren in de taalgebruikssituatie. Die functionele taaltaken zijn gericht op de verwerking en de verwerving van informatie, op zelfexpressie, op communicatie en interactie met anderen, op leren studeren, etc.

Om de taalvaardigheid van afgestudeerden in het secundair onderwijs af te stemmen op de vereisten in het hoger onderwijs, is het van belang een duidelijk beeld te krijgen van de **functionele taaltaken** die eerstejaarsstudenten moeten uitvoeren en van de problemen die ze daarbij ondervinden. Een stap

in deze richting is de bevraging van docenten hoger onderwijs over hun eisen, verwachtingen en ervaring wat betreft de taalvaardigheid van studenten.

3 Bevraging docenten hoger onderwijs

3.1 Vraagstelling

Van docenten hoger onderwijs wilden we te weten komen welke talige competenties ze van studenten verwachten en in welke mate de taalvaardigheid van de studenten volgens hun perceptie aan die vereisten voldoet.

3.2 Keuze van de respondenten

We kozen de respondenten met behulp van een gerichte **steekproef** (Baarda et al., 2005). Gezien de beperkte tijd voor het project hebben we ons beperkt tot 10 respondenten. Alle respondenten geven les in het hoger onderwijs: vier respondenten geven les aan eerstejaarsstudenten in de academische bacheloropleiding (twee uit de exacte wetenschappen, twee uit de humane wetenschappen); drie docenten geven les aan studenten uit de hogere jaren waaronder instromende studenten uit de professionele bachelor; drie respondenten geven les aan eerstejaarsstudenten in de professionele bacheloropleiding.

In de rapportage worden de respondenten geïdentificeerd met een code, i.c. de afkorting van de richting waarin ze doceren. Eén docent geeft les in twee verschillende opleidingen. Zijn antwoorden hebben we aangeduid met twee codes, afhankelijk van het vak waarop het antwoord betrekking heeft. Een +-symbool geeft aan dat de respondent lesgeeft aan studenten uit de hogere jaren.

De tabel hieronder geeft een overzicht van de respondenten.

onderwijs en jaar	opleiding	code
universitair onderwijs eerste bachelor	Politieke en Sociale Wetenschappen Rechten Farmaceutische, Biomedische en Diergeneeskundige Wetenschappen Chemie	PSW RECH FBD CHEM
universitair onderwijs tweede en derde bachelor, schakeljaar en master	Rechten Toegepaste Economische Wetenschappen Opleidings- en Onderwijswetenschappen	RECH+ TEW+ OOW+
hogeschoolonderwijs eerste bachelor	Toegepaste Taalkunde Handelswetenschappen en Bedrijfskunde Lerarenopleiding: kleuter- en lager onderwijs Lerarenopleiding: kleuter- en lager onderwijs	TT HAN LERa LERb

3.3 Methode en verloop van dataverzameling

We hebben gekozen voor dataverzameling door middel van **semigestructureerde interviews** (Baarda et al., 2005). Op grond van de bevindingen uit de literatuurstudie en de praktijkervaring van het *Monitoraat op maat*, hebben we een lijst opgesteld met vragen die zeker aan bod moesten komen en bijvragen die de interviewer kon stellen wanneer er meer toelichting nodig was. Daarnaast had de respondent de ruimte om zijn eigen aandachtspunten ter sprake te brengen. De volgorde van de vragen was opgebouwd van 'algemeen' naar 'specifiek'. De definitieve vragenlijst werd vastgesteld na een proefinterview en feedback van een deskundige.

Drie verschillende medewerkers namen de interviews individueel af. De gesprekken vonden plaats in de onderwijsinstelling van de respondent en duurden van één tot drie uur. Alle gesprekken werden opgenomen op minidisk en daarna verbatim uitgetypt.

3.4 Data-analyse

Bij de analyse van de data hebben we gebruik gemaakt van de categoriserende **verwerkingsstrategie** zoals beschreven in Maxwell (2005). De data werden gelabeld, geselecteerd en geïnterpreteerd met behulp van drie typen categorieën:

1. Organisatorische categorieën: eerst werden de data geordend en ondergebracht in brede categorieën of thema's die voortkwamen uit de onderzoeksvragen. Voorbeelden van deze categorieën zijn 'Vereiste basiscompetenties' en 'Knelpunten taalvaardigheid' of 'Verschillen tussen studenten'.

2. Substantiële categorieën: op basis van de eerste categorisatie werden de data verder ingedeeld in subcategorieën. Het verschil met de organiserende categorisatie is dat deze substantiële categorieën in principe niet (volledig) op voorhand kunnen worden vastgesteld, maar afhankelijk zijn van de antwoorden van de respondenten. Voorbeelden van deze sterk relevante categorieën: 'Structureren', 'Spelling' en 'Attitude'.

3. Theoretische categorieën: die brengen data onder in abstracte of theoretische concepten die de onderzoeker hanteert. Begrippen als 'slordig' en 'nonchalant' komen onder de noemer 'attitude'; 'onbeleeft begroeting' en 'spreektaal' worden ondergebracht bij 'informele stijl'. Ook de groepering van de genoemde competenties en knelpunten in deelvaardigheden (schrijven, spreken, lezen, luisteren) valt hieronder. Data die duiden op een bepaalde opvatting van de respondent over taal en taalvaardigheid, werden eveneens als dusdanig gecodeerd (zie 3.5).

3.5 Validiteit

Zowel bij de afname van de interviews als bij de verwerking en interpretatie van de data hebben we rekening gehouden met twee factoren die de geldigheid in het gedrang konden brengen:

1. de opvattingen en verwachtingen van de onderzoeker: hoewel het onmogelijk is om in kwalitatief onderzoek de subjectiviteit van de onderzoeker volledig uit te sluiten (Maxwell, 2005) kan via een vorm van **triangulatie** de neutraliteit in zekere mate gecontroleerd worden (Baarda et al., 2005). In dit geval hebben drie verschillende interviewers de gesprekken gevoerd. De interpretatie van de data werd telkens voorgelegd aan de personen die de interviews hebben afgenomen (onderzoekerstriangulatie). Daarnaast worden de bevindingen over de universitaire opleidingen getoetst aan andere gegevens over andere groepen studenten (datatriangulatie):
 - de taalbegeleiding die 248 studenten volgden in de periode januari 2008 – september 2009 bij het *Monitoraat op maat*;
 - de resultaten van een schriftelijke screening van een groep van 97 eerstejaarsstudenten uit de Communicatiewetenschappen;

- de screening lees- en antwoordvaardigheid van 105 studenten Wetenschappen en Farmaceutische, Biomedische en Diergeneeskundige wetenschappen.

Hierover rapporteren we in hoofdstuk 5.

2. de verschillende definities van 'taal' en 'taalvaardigheid' bij de respondenten: uit een eerste proefinterview kwam naar voor dat de antwoorden van de respondent gekleurd kunnen worden door zijn opvatting over taal(vaardigheid). Het citaat hieronder illustreert, bij wijze van voorbeeld, dat de respondent bij het proefinterview 'helder formuleren' en 'duidelijk structureren' niet als een onderdeel van taalvaardigheid beschouwt:

Je focust op helder geformuleerde argumenten, je hanteert een bepaalde structuur met duidelijke, logische verbanden. In het eerste jaar moeten de studenten op deze manier leren werken. Pas daarna kan je aandacht gaan besteden aan de taal.

Om te vermijden dat de antwoorden van de respondenten over de taalvaardigheid van de studenten zou gestuurd worden door een **taalsmalle** dan wel **taalbrede** visie op taal (zie ook 2.4), werd in eerste instantie gevraagd naar de 'belangrijkste competenties waarover studenten moeten beschikken'. Indien nodig werd er verder doorgevraagd naar taalvaardigheid. Daarnaast was het denkbaar dat respondenten voor allerlei concepten een invulling hanteerden die niet spoort met wat de onderzoekers of andere respondenten daaronder verstaan. Om dat probleem op te vangen vroegen de interviewers zoveel mogelijk om toelichting en concrete voorbeelden als respondenten gebruik maakten van specifieke concepten als 'stijl', 'zwak taalgebruik' enzovoort.

4 Resultaten

Voor de rapportage zijn de data onderverdeeld in vier **deelvaardigheden**: schriftelijke vaardigheid, leesvaardigheid, mondelinge vaardigheid en luistervaardigheid.

4.1 Schrijfvaardigheid

Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat schrijven een belangrijke talige competentie is in de opleidingen. Studenten moeten regelmatig schriftelijke taken maken, maar schrijven speelt ook een centrale rol in de beroepsuitoefening. Problemen met schrijven komen aan het licht bij papers, scripties, open examenvragen en e-mails.

In deze paragraaf hebben we schrijfvaardigheid opgedeeld in opbouw en samenhang van een tekst, stijl, register, correcte taal en spelling.

Opbouw en samenhang van een tekst

De respondenten signaleren problemen met de opbouw en structuur van de geschreven tekst (PSW, RECH, RECH+, OOW+, LERa, LERb, HAN, FBD). Studenten hebben ten eerste moeite om een tekst globaal te organiseren: ze hebben de **basisstructuur** van een tekst (relevante inleiding, midden en relevant slot) niet onder de knie. Daarnaast blijkt de opzet van een logische stapsgewijze opbouw van hoofdstukken, paragrafen of alinea's geen evidentie. De problemen doen zich voor bij beginnende en gevorderde studenten, ongeacht de vooropleiding, bij het schrijven van langere teksten.

Ik denk dat 50 % van de studenten dat wel kan, een goede tekst schrijven; die bijvoorbeeld weten wat een alinea is. De andere helft heeft in meer of mindere mate problemen. Het zit 'm heel dikwijls in het opbouwen van een structuur binnen hoofdstukken. De meesten werken wel met alinea's, maar die worden lukraak afgebroken of houden geen verband. In hun ogen waarschijnlijk wel, maar ik zie het niet of ik moet het zelf verzinnen. (...) Je hebt ook studenten die binnen een alinea geen structuur aanhouden. Dat is het moeilijkste om te lezen, want dan krijg je nog eens zinnen die los achter elkaar komen. (PSW)

Als het gaat over papers of over een thesis, dan stel ik vast dat mensen het heel moeilijk hebben om te schrijven. Dan heb ik het niet zozeer over schrijven conform een aantal spellingsregels, maar dan heb ik het eerder over 'hoe maak je een opening', 'hoe zet je een aantal argumenten op een rijtje', 'hoe maak je een analyse', 'hoe maak je een synthese'. (...). (OOW+)

Studenten weten niet hoe eraan te beginnen of ze zijn zich niet bewust van de zwakke **organisatie** van hun tekst. (PSW, RECH +, OOW+)

In tweede ba komen studenten soms zeggen dat ze geen flauw idee hebben hoe ze aan een tekst moeten beginnen. Meestal zeggen ze dat ze in het middelbaar niet hebben moeten schrijven. Nochtans komt 95 percent uit het ASO. (RECH+)

Ik vermoed dat een aantal studenten het besef missen dat ze een aantal vaardigheden niet hebben. Ze zijn tevreden over hun schrijfproduct, terwijl ze niet beseffen dat het voor een lezer erg moeilijk is om te volgen. En die studenten komen ook niet om uitleg vragen, want ze hebben het idee dat ze goed schrijven. (...) Maar een basisstructuur dat is toch essentieel: dat moeten ze bij het begin van een academische studie toch kunnen. (PSW)

Een slechte tekststructuur leidt vaak tot een zwakke weergave van de **inhoud**, wat directe gevolgen heeft voor de score bij de opdracht (LERa, HAN, COM, RECH, OOW+). Door een gebrek aan structuur en samenhang weiden studenten ook vaak te veel uit of ze onderbouwen hun beweringen onvoldoende.

In sommige gevallen wordt de samenhang pas duidelijk bij een mondelinge toelichting op het examen (FBD, TEW+) of in een feedbackgesprek (PSW).

De meesten hebben wel een argumentatie, maar die staat niet in de tekst. Dat komt dan naar boven in een feedbackgesprek. Maar als ze het niet laten zien in de tekst, kan ik het niet weten. (PSW)

Studenten schrijven hun zinnen in de volgorde zoals die in hen opkomt. (HAN)

Niet alleen bij productieve tekstopdrachten is het ontbreken van structuur een knelpunt. Ook in e-mails leidt een **ongestructureerde** boodschap tot onduidelijkheid (HAN, LERa, LERb, PSW). Twee respondenten stellen hier vooral bij studenten met TSO- of BSO-vooropleiding problemen vast. De lezer moet de boodschap zelf uit de tekst distilleren of om extra info vragen bij de verzender:

Dat merk je bijvoorbeeld aan e-mails. Daar kun je vaak kop noch staart aan krijgen. Je begrijpt gewoon niet welke vraag ze willen stellen. In een mail moet je iets gedaan krijgen van je lezer. Sommigen sturen een mail omdat ze een vraag hebben, maar je moet een mail terugsturen om te weten te komen wat ze precies willen weten. (LERa)

Een aantal docenten brengt ongestructureerd schrijven in verband met een zwak **analytisch vermogen** van studenten (LERa, OOW+, COM, RECH, RECH+). Vooral docenten in de academische opleidingen noemen deze vaardigheid een belangrijke determinant voor studiesucces (zie ook 4.2).

Docenten gaan ervan uit dat studenten bij aanvang van hun studie een tekst kunnen schrijven. Toch melden alle respondenten dat, gezien de vele problemen in verband met tekstopbouw en – samenhang, ze er op een of andere manier **in de les** aandacht aan besteden of willen aan besteden. Eén respondent zegt dat het onrealistisch zou zijn om in het eerste jaar geen aandacht te besteden aan tekststructuur:

Dat is alleen haalbaar denk ik, als je al zeer goed kunt schrijven, als alinea-indeling en tekststructuur een evidentie is. Als je dat al automatisch toepast in e-mails schrijven, oké, maar doe je dat niet, als dat geen evidentie is, dan vraagt dit plots wel een heel grote inspanning. (PSW)

Dezelfde respondent wijst erop dat er ook studenten zijn die bijzonder goede teksten afleveren. Studenten die vanuit de **vooropleiding** tekststructuur hebben meegekregen, beginnen volgens hem met een ruime voorsprong aan de opleiding.

Opbouw en samenhang van een tekst - samenvatting

Een groot aantal studenten heeft moeilijkheden met het schrijven van een goed gestructureerde tekst. Studenten hebben problemen met de globale organisatie ervan: papers en e-mails missen vaak een relevante inleiding, kern en slot. Ook kleinere gehelen zoals alinea's in een paper of examenantwoorden worden vaak niet logisch opgebouwd.

Docenten hechten belang aan de structuur omdat die het resultaat rechtstreeks beïnvloedt. Een zwakke organisatie leidt in de eerste plaats tot problemen met de leesbaarheid: de lezer kan de rode draad moeilijk volgen doordat de kerngedachte of –boodschap niet centraal staat of doordat de samenhang niet is geëxpliciteerd. Daarnaast heeft opbouw en samenhang consequenties voor de kwaliteit van de inhoud: studenten die bij het schrijven niet structurerend te werk gaan, weiden vaak uit, leggen geen verbanden of komen niet tot de kern van hun boodschap.

Docenten wijzen verschillende oorzaken aan voor problemen met structurerend schrijven. Soms blijkt bij studenten een gebrek aan analytisch vermogen. Andere studenten weten niet hoe ze een tekst moeten organiseren of gaan er onterecht van uit dat ze het kunnen.

Studenten die vanuit de vooropleiding tekststructuur hebben meegekregen, beginnen met een ruime voorsprong aan de opleiding.

Stijl

Onder stijl zijn bevindingen samengebracht over vlotte, levendige en heldere formulering, specifiek en objectief woordgebruik en de keuze voor een formeel en informeel taalregister.

Studenten hebben het moeilijk om een **formeel** taalregister te combineren met een **vlotte, heldere** stijl (LERa, LERb, HAN, PSW). Hierdoor komen teksten 'spreekalerig' over.

Ze schrijven zoals ze spreken maar dan in de negatieve zin: op zich is dat eigenlijk positief, maar ze spreken op een heel anekdotisch niveau. (LERb)

Studenten schrijven soms korte, onvolledige zinnen. Twee respondenten zien hierin de invloed van sms- of chattaal (RECH, TEW).

Verder zijn er ook basiszaken. Een zin heeft een onderwerp en een werkwoord (...). De sms-rage zet zich door: korte zinnen maken. Bijvoorbeeld op een examen: "Wat kunnen we doen? Beroep bij cassatie." (RECH)

Er is ook de invloed van chattaal, jongerentaal, maar het zijn uitzonderingen die dat durven hanteren. Zo'n soort van telegramstijl, het is zelden dat ik dat tegenkom. (TEW)

Andere studenten doen precies het tegenovergestelde. Zodra ze beginnen te schrijven, hanteren ze een zwaarwichtig taalgebruik met lange, moeilijke zinnen of ouderwetse woorden (LERa, TEW, RECH, RECH+).

Onze studenten komen heel vaak uit het ASO, maar ze kunnen niet goed schrijven, dat is hun grootste probleem. Ze schrijven zo van die zinnen van 10, 20 regels met allerlei bijzinnen. (RECH+)

Ook wel van dat superarchaïsch Nederlands erdoor: de jongen 'die' wordt dan 'dewelke'. Je krijgt dan een mengeling van zeer eenvoudig Nederlands, waarbij 'moeten' dan wordt vervangen door 'dienen' en 'omdat' door 'daar' of 'aangezien'. (LERa)

Ze verwarren een plechtige archaïsche schrijfstijl met een academische schrijfstijl en dat zijn geen uitzonderingen. Je denkt: 'Dat is een schrijfstijl die met een bepaalde generatie uitgestorven is, maar dat is helemaal niet zo. Dat blijft kleven, dat Vlaams uit de jaren '50. (TEW)

Mijn mening is dat ouderwetse taal echt niet gemakkelijk leest. Ik zeg dan tegen mijn studenten: 'Gebruik dan maar spreektaal, want dit leest echt niet vlot. (FBD)

Zolang de stijl de **inhoud** niet in de weg staat, heeft een vlotte formulering voor eerstejaarsstudenten, zowel in de academische als in de professionele bachelor, weinig invloed op de beoordeling (FBD, HAN, RECH, RECH+). Een tekst die vlot geschreven is, leest aangenamer, maar de inhoud is prioritair.

Als ze dan niet kunnen schrijven is dat voor goede kleuteronderwijzers wel jammer. Maar die stagefiche moet vooral inhoudelijk goed in elkaar zitten. Uit die observatiefiche moet vooral blijken dat ze de kennis hebben van pedagogiek. (LERa)

Er zijn ook heel veel formuleringsproblemen. Gewoon zinnen die niet lopen: 'Hoe moet ik dat nu gaan uitdrukken?'. Ik geef toe dat ik mij gewoon niet meer begeef op dat niveau. Ik ben daarmee gestopt omdat het gewoon niet uitmaakt, het wordt ook helemaal niet gewaardeerd. Als het niet in het beroepsprofiel voorkomt,

zeggen de opleidingshoofden gewoon zelf dat de studenten dat niet moeten kunnen. (HAN)

Stijl, dat zie ik wat door de vingers. Je hebt advocaten die niet zo vlot schrijven, maar het wel heel pertinent kunnen verwoorden. Terwijl je ook goede literatoren hebt, maar met een luchtige boodschap. (RECH+)

Een weinig vlotte schrijfstijl werkt storend in eindverhandelingen (FBD, PSW). Bovendien kan een stroeve schrijfstijl de docent indirect beïnvloeden bij het corrigeren van stagedossiers of examens (LERa, RECH).

Ik heb dit jaar ook een aantal thesisstudenten: taalfouten – dat valt nog mee, maar wel schrijfstijlfouten. (...) Het is echt belangrijk dat die thesissen vlot lezen.' (FBD)

Op examens wordt het niet echt gequoteerd, maar – nu spreek ik voor mezelf – het beïnvloedt je wel subjectief. Iemand die het mooi formuleert, daar ga je vlugger van uit dat die het kent en beheerst. En bij iemand die slecht formuleert, zit je al vlug met een vooroordeel. (...) Ik zeg altijd tegen studenten, probeer mooi en gestructureerd te formuleren, dan ga je al een voorsprong hebben. (RECH)

Terwijl een vlotte, levendige mooie schrijfstijl voor de meeste docenten geen vereiste is, wordt het dit wel wanneer de tekst er **onduidelijk** door wordt. Als een tekst niet helder is verwoord, heeft dat namelijk ook gevolgen voor de inhoud (LERa, HAN, RECH, RECH+).

Ik denk niet dat er collega's zijn die echt punten zitten af te trekken omdat het slecht geformuleerd is, (...) Maar als het dermate erg is, kan je niet tot een correct antwoord komen. (RECH)

Als je slecht schrijft, weerspiegelt zich dat in hoe je je juridische analyse maakt. Als je lange onduidelijke zinnen schrijft, is je juridische analyse meestal minder, omdat het er dan zo geforceerd allemaal staat. Het ene kan je niet loskoppelen van het andere, is mijn indruk. (RECH+)

Stijl wordt ook een struikelblok als het gaat om een gebrek aan **precisie**. Studenten hanteren algemeen woordgebruik waar specifieke termen zijn vereist (LERa, LERb, PSW, RECH, RECH+, CHEM, FBD). Docenten signaleren dat studenten niet overtuigd zijn van de noodzaak van precieze formulering, of van het feit dat hun woordenschat ontoereikend is.

In het begin is het 'erg gesteld'. Vooral precieze formulering en juridische termen moeten exact zijn. Studenten vinden dat een detail. Bijvoorbeeld: "Aansprakelijkheid, dat is toch hetzelfde als verantwoordelijkheid?!" (RECH+)

Een typische opmerking die ik moet geven, is: "beeld is te vaag". Iets anders is eufemismen. Dan moeten ze iets schrijven over prostitutie en dan durven ze dat niet en beginnen ze te schrijven over 'het oudste beroep ter wereld' en 'vrouw van plezier'. Precisie, helderheid en neutraliteit, dat zijn de dingen waar ik naar op zoek ga. (PSW)

Een deel van de studenten hebben een te beperkte woordenschat. Ze gebruiken eenvoudig, alledaags taalgebruik vooral in reflectieverslagen en lesvoorbereidingen: heel veel courante woorden, geen specifieke woorden. (LERa)

Beginnende studenten kampen niet alleen met te vaag taalgebruik. Een respondent uit een academische opleiding wijst op de nood bij eerstejaarsstudenten aan de vaardigheid om **objectief** te rapporteren (PSW). Subjectieve oordelen of de overtreffende trap horen niet thuis in een objectieve rapportage.

Qua stijl, dat loopt uiteen, maar wat heel vaak voorkomt is dat studenten oordelen: "Het is mensonwaardig dat" - en ook al ben ik het daar voor 100 procent mee eens

– dat is niet relevant. Wat ik wil lezen, is iets neutraal en wetenschappelijk. (...) Sommigen zitten daar dus heel fout over wat er verwacht wordt van een wetenschappelijke tekst. Dat is iets dat bijgestuurd kan worden. (PSW)

Studenten moeten zich in de eerste plaats **bewust** worden van wat 'wetenschappelijke stijl' inhoudt (RECH, RECH+, PSW). Veeleer dan een vereiste bij aanvang van de studie, zien de respondenten het gebruik van precies en objectief wetenschappelijk taalgebruik als een vaardigheid die studenten moeten ontwikkelen tijdens hun studie.

Op het einde van een universitaire studie zou ik veel strenger zijn op stijl (...). Nu weet ik dat er wel eens spreektaal in kan kruipen; 'dus' en 'waarom' worden veel meer gebruikt in het dagelijkse leven dan in een wetenschappelijk werk. Ik denk dat het evident is dat iemand die een universitaire opleiding volgt, dat die daar helder in wordt, precies kan verwoorden. (PSW)

'De taalvaardigheid bouwt op. Die specifieke termen moeten ze niet in het secundair leren. (RECH+)

Docenten verwachten ook in elk geval dat studenten tijdens hun opleiding in staat zijn zich veel **nieuwe woorden** eigen te maken om vakspecifieke inhoud te kunnen verwoorden (FBD, RECH).

Veel van de terminologie is nieuw, dat is dan puur nieuwe woordenschat voor hen. De terminologie voor de handelingen is ook nieuw. Wat is bijvoorbeeld 'overlangs' en 'dorsaal'. (FBD)

In richtingen waar schriftelijke communicatie een belangrijk deel uitmaakt van de beroepscompetenties, besteden docenten dan ook aandacht aan de manier van formuleren (RECH, RECH+, LERa, LERb, TEW, HAN).

Dat is toekomstmuziek, maar ik ben een vak aan het ontwikkelen waarin ik studenten in 2de bachelor elementair ga laten formuleren. Het werkveld klaagt namelijk steen en been - wij weten dat via klankbordgroepen. Die zeggen dan van de afgestudeerden dat ze 'niet kunnen schrijven'. (...) In de vakken zal toetsen en evalueren dan ook heel vaak gebeuren met 'beroepsproducten'. Het zou bijvoorbeeld waanzinnig zijn om studenten een betoog te laten houden, want dat zullen ze nooit moeten doen. (HAN)

In de jaarverhandeling in 2de bachelor bijvoorbeeld moeten ze een juridische paper maken. Daar komt een persnota bij. Daarin wordt een juridisch probleem vertaald voor een leek. Ze moeten het begrijpelijk brengen, maar wel op een juridisch correcte manier. Dit zullen ze als jurist in een bedrijf of als advocaat ook moeten kunnen. (RECH+)

Docenten melden dat studenten vaak een ongepast **register** hanteren. In de lerarenopleiding kleuteronderwijs en lager onderwijs krijgt het gebruik van formele schooltaal bijzondere aandacht (LERb). In andere opleidingen, academische en professionele, komt informeel taalgebruik vooral voor in **e-mailberichten** van eerstejaarsstudenten (LERa, HAN, FBD, RECH, RECH+). Een eerste probleem doet zich voor bij de begroeting en afsluiting.

In de propedeuse scoort ongeveer de helft erg slecht op e-mailverkeer. Ze moeten zich er bewust van zijn dat je niet altijd even informeel kan zijn in de begroetingen. (LERa)

Ook e-mailschrijven: ik merk in de praktijk dat ze dat niet kunnen. Het begint al met de aanspreking, zoals 'beste', en 'geachte' Ze hebben vaak ook een weinig eloquente groet op het einde. Ze schrijven 'groetjes', of niks, of 'jow'. (HAN)

Ik ben echt niet de prof die ze zelfs met prof moeten aanspreken. Ik moet niet op een piëdestal gezet worden, maar uiteindelijk is dat vaak het enige contact dat je hebt en dat moet beleefd zijn. Ik ben misschien van de oude stempel, maar er moet een opening zijn en een slotzin, dat mag 'Met vriendelijke groeten' zijn. (RECH)

Informele communicatie wordt niet bestraft, maar veroorzaakt bij een aantal docenten wel **ergernis**.

De e-mails van de studenten zijn heel informeel. Dat is storend, maar toch worden ze beantwoord. Docenten zijn daarin eerder berustend. (RECH+)

Ik krijg nu weer van die dingen als "beste (familienaam respondent), ik kan niet op het examen zijn, kunnen we iets regelen?". Ik heb teruggestuurd: 'De dag dat u een mail stuurt die beantwoordt aan de elementaire beleefdheidsregels, zal ik hierop antwoorden'. (RECH)

Twee respondenten melden dat ze in hun les aandacht besteden aan e-mails schrijven (HAN, RECH).

In mijn les leer ik ze nu hoe ze een e-mail moeten versturen. Ik geef dan een paar voorbeelden van e-mails die ik heb binnengekregen, ook van e-mailadressen, zoals 'schuimdepils@hotmail.com'. Ze hebben de boodschap dan wel begrepen en bij de meesten krijg ik dan wel een beleefde mail binnen. Ik vind het een beetje belachelijk dat ik hier aan de universiteit moet zeggen hoe je een beleefde mail moet schrijven, maar iedereen van de collega's maakt er opmerkingen over. Aangezien het een interessante vaardigheid is, geef ik het hen toch maar mee. (RECH)

Een geschikt taalgebruik is essentieel voor goede communicatie met docenten tijdens de opleiding. Maar evenzeer in het (toekomstige) beroep moeten studenten in staat zijn schriftelijk te communiceren (LERa, LERb, HAN, RECH+). Een onaangepast register geeft een **negatief** beeld van de schrijver, net zoals grammatica- en spelfouten.

Stijl - samenvatting

Problemen met stijl verschillen naargelang de opleiding en het jaar. In de professionele bachelors noemen de respondenten het ontbreken van een heldere en vlotte formulering het grootste knelpunt. Dit speelt ook in de academische opleidingen, maar hier hechten docenten vooral belang aan precisie en objectiviteit.

Een vlotte en levendige stijl weegt doorgaans niet door op de beoordeling, maar het kan de lezer-beoordelaar positief beïnvloeden. In de hogere studie jaren wordt vlot schrijven wel een aandachtspunt. Helder formuleren is daarentegen essentieel om efficiënt te communiceren of om tot een kwalitatieve inhoud te komen op examens of bij andere schriftelijke taken.

In de academische opleidingen zijn docenten zich ervan bewust dat wetenschappelijke stijl nieuw is voor de meeste eerstejaarsstudenten. In de loop van de opleiding moeten studenten zich duidelijk, formeel, precies en objectief taalgebruik eigen kunnen maken.

Studenten moeten in staat zijn hun woordenschat sterk uit te breiden. Om de vakinhoud precies weer te geven in schrijfopdrachten en examens, moeten ze beschikken over een groot aantal specifieke (vaktaal)woorden. Vooral in het eerste jaar veroorzaakt dit problemen.

In e-mails van studenten hechten docenten veel aandacht aan de formele stijl: een informele begroeting of afsluiting komt onbeleefd over en leidt tot irritatie.

Problemen met stijl en register ontstaan volgens de docenten vaak doordat studenten niet weten wat er van hen op dit vlak verwacht wordt.

Correcte taal: grammatica en woordgebruik

Volgens de respondenten hangt de mate waarin studenten taalfouten maken enerzijds samen met de **taalachtergrond** en **vooropleiding**, anderzijds met de **(on)zorgvuldigheid** waarmee studenten schrijven.

Studenten van wie het Nederlands niet de (enige) moedertaal is, maken fouten tegen de lidwoorden, verbuigingen van het adjectief, werkwoordvervoegingen en syntaxis (HAN, LERb, FBD, PSW). Vooral in opleidingen met veel studenten uit het TSO en BSO vormt grammaticale incorrectheid een probleem.

Bij ons is bijna geen ASO-student te bekennen (...). Het probleem is ook dat de allochtonen het zwakst presteren. Ze hebben lidwoordproblemen, maken fouten tegen de werkwoordvervoeging, interpunctie, ... En de meesten weten het van zichzelf. Veelal geraten die in paniek en gaan ze plagiaat plegen omdat ze weten dat hun taal te zwak is. (HAN)

Onder studenten met een andere taalachtergrond heb je mensen voor wie taal absoluut geen probleem is en je hebt er die nog altijd heel gebrekkig Nederlands schrijven. Dat zie ik dan vooral aan de e-mails die binnenkomen. 'Het' en 'de' worden door elkaar gehaald, de vervoeging van de werkwoorden zit soms moeilijk. (RECH)

Volgens de docenten in de academische bachelor worden bij eerstejaarsstudenten met een **anderstalige** achtergrond grammaticale fouten niet aangerekend bij een paperopdracht (PSW) of op een schriftelijk examen (FBD, TEW). Eén respondent meldt dat anderstaligen een speciaal stickertje op hun examen kunnen kleven om de docent te laten weten dat ze niet-Nederlandstalig zijn (FBD). Een andere respondent veronderstelt dat correct taalgebruik wel een issue zou zijn als het aantal studenten met een niet-Nederlandstalige achtergrond in zijn richting toenam.

Je moet al heel slecht zijn om op Nederlandse taalvaardigheid te buizen: het is hun moedertaal. Moesten we meertalige studenten hebben, dan zou dat er heel anders uitzien. (LERb)

Ook **moedertaalsprekers** Nederlands maken grammaticale fouten: ze kennen bepaalde regels niet (TEW) of maken fouten uit slordigheid (PSW, FBD, RECH+). De mate waarin taalfouten wegeen op het resultaat hangt af van de aard van de taak. Twee respondenten trekken punten af voor grammaticale fouten bij een paperopdracht, maar niet op een schriftelijk examen.

Op papers en thesissen is de taal en de stijl een element. Ik denk dan vooral aan essentiële fouten tegen de taal, zoals onvolledige zinnen. (RECH)

Op taalfouten reken ik wel af bij de paper, maar de meeste fouten zijn: spaties vergeten, woorden vergeten of het onderwerp staat niet in de zin. Ook: het werkwoord klopt niet met het onderwerp. Dat zijn typisch dingen die je voor hebt als je schrijft, je begint dan dingen bij te passen en dan laat je dingen staan. Je moet je tekst dus nalezen, want die fouten reken ik aan. (PSW)

De mate waarin taalfouten doorwegen in de beoordeling, hangt af van het vak en de docent. Drie respondenten wijzen op de nood aan **uniformiteit**, omdat sommige docenten strenger toekijken op taal dan anderen (PSW, TEW, FBD).

Je hebt collega's die echt bezig zijn met taal en die het zwaarder zullen laten doorwegen. Er is bijvoorbeeld een collega die hoofdredacteur is van een vaktijdschrift en die doet niet anders dan op taal evalueren. (TEW)

Correcte taal: grammatica en woordgebruik - samenvatting

De mate waarin studenten taalfouten maken, hangt gedeeltelijk samen met hun vooropleiding en taalachtergrond. Vooral in opleidingen met veel studenten uit het TSO en BSO en/of met een anderstalige achtergrond, vormt grammaticale incorrectheid een probleem. Studenten die zich onzeker voelen over correcte grammatica en woordgebruik, nemen onder meer tekstgedeelten letterlijk over uit andere bronnen.

Bij anderstalige studenten die grammaticale fouten maken, gaat het vaak om fouten tegen het lidwoord, de verbuiging van het adjectief, de vervoeging van werkwoorden en de syntaxis. Ook studenten met een Nederlandstalige achtergrond maken grammaticale fouten, maar die ontstaan vaak door slordig schrijven en onzorgvuldig nalezen van de tekst.

De mate waarin taalfouten doorwegen op de beoordeling, hangt af van de docent, het vak en de aard van de schrijftaak.

Spelling

Docenten uit de professionele bachelor signaleren bij drie van de vier opleidingen ernstige problemen met de algemene spelvaardigheid van studenten (LERa, LERb, HAN). Twee respondenten zien de verklaring in het grote aandeel studenten uit TSO en BSO.

Ook spelling komt altijd terug: werkwoordfouten, congruentie, d/t-fouten, ei-ij, ou-au. De spelling van veel studenten is schabouwelijk. Wij geven zelfs nog remediëring spelling. Ongeveer 50% heeft grote problemen. (LERb)

Ook taalzwakke studenten zelf zien spelvaardigheid als hun grootste taalprobleem (LERa).

Als ik in de bijspijker cursussen aan de studenten vraag waarover ze uitleg willen, is het antwoord: leer ons spellen! En je komt dan uiteindelijk bij de d/t terecht. (LERa)

Bijna alle docenten vermelden d/t-fouten als de meest frequente fout (LERa, LERb, HAN, FBD, TEW, PSW, RECH, RECH+, OW+). In alle jaren maken studenten nog regelmatig fouten tegen de d/t-regel, wat volgens de meeste respondenten onacceptabel is. Respondenten melden ook nog fouten tegen het aaneenschrijven van woorden en interpunctie (PSW, HAN, LERa, LERb). Eén docent ziet ook nog problemen met c en k (TEW).

Tegenwoordig passeert er geen examen meer zonder d/t-fout. Je kan nu zeggen, die d/t-fouten, is dat nu zo belangrijk, maar voor mij is dat voor een stuk de weergave van de aandacht waarmee iemand werkt. (TEW)

Het probleem dat studenten hebben met correct spellen, zien sommige respondenten als een **attitude**probleem: studenten zetten de spellingchecker niet aan, zoeken geen woorden op in het woordenboek of lezen hun tekst niet na (PSW, LERa, TEW). D/t-fouten gaan volgens een aantal respondenten gepaard met andere 'slordigheden', zoals onnauwkeurig formuleren of een onverzorgde lay-out (LERa, PSW, TEW).

Spelling wordt ook beoordeeld, maar dat zie ik meer als een zorg, een afwerking. (PSW)

Ze kunnen ook woordenboeken raadplegen en de spellingchecker, maar als ze dat niet doen, ja... Het begint nu wel door te sijpelen. (TEW)

In alle richtingen hebben spelfouten in zekere mate een negatieve **invloed** op het resultaat. Voor een aantal vakken worden spelfouten, en met name d/t-fouten, zwaar aangerekend. Zo moeten studenten in een opleiding hun stage opnieuw doen als er in de stagemap meer dan twee werkwoordfouten voorkomen (LERb). Sommige respondenten maken duidelijke afspraken met hun collega's over de manier waarop spelling wordt geëvalueerd, voor anderen is het een individuele beslissing (PSW, TEW, RECH).

Er kunnen maximaal tien punten af gaan voor spelling, maar dat is voor de meeste studenten wel doorslaggevend. (PSW)

Ik ben ook streng op het examen. Met elke d/t-fout verliezen ze één punt. Ik waarschuw mijn studenten daar wel voor, het is ook toegestaan om de spellingchecker van Word te gebruiken. Op die manier kunnen ze toch schrijffouten vermijden. (TEW)

Het mag nog zo goed zijn, als het vol met d/t-fouten staat, dan gaat er voor mij ook een punt af. Ik trek één punt af, of er nu twee of twintig fouten in staan. Eén fout zie ik wel door de vingers - zeker als het om een examen gaat, omdat je dan stress hebt. (RECH)

Tegelijkertijd proberen docenten spelfouten los te koppelen van de kwaliteit van de **inhoud**: de mate waarin spelfouten doorwegen op het resultaat moet afhangen van de aard van de taak of de situatie waarin de fout wordt gemaakt (FBD, LERa, LERb, PSW, OW+).

Voor sommige mensen wordt taalvaardigheid soms verengd naar een enkel geschreven product en de al of niet spellingfouten die daar inzitten. (OW+)

In de biologie wordt, voor zover ik weet, zeer weinig of geen rekening gehouden met taalfouten op het examen. Daar gaat het om de essentie. (FBD)

Dat blijkt ook uit de stagemappen. Spelling is daar op zich niet belangrijk, zelfs leestekens niet, maar het is vaak een teken aan de wand dat ze over de hele lijn minder goed zijn. (LERb)

Respondenten benadrukken het belang van een correcte spelling in bepaalde contexten zoals **onderwijs** of in **eindverhandelingen** (TEW, RECH, RECH+, OW+, FBD, HAN, LERa, LERb). Ook in contacten met het **beroepsveld** zijn fouten zoals de d/t-fout onacceptabel:

Als je in een bedrijf komt en je moet een opdracht maken, of je komt in een selectieronde, dan word je niet geselecteerd. (TEW)

Zelfs in de master schrijven ze nog veel d/t-fouten. Ze krijgen daar toch wel feedback op, maar blijkbaar pikken ze die niet op. Nochtans komen er terechtwijzingen vanuit het beroepsveld: 'Zo'n student komt bij mij geen stage doen'. Een student had een mail gestuurd om de afspraak te regelen: een mail met maar 1 lijn, en daarin 2 d/t-fouten! Die student heeft toen een mail moeten sturen om zich te verontschuldigen en om de stage toch nog geregeld te krijgen. (RECH+)

Spelling - samenvatting

Vooraf respondenten uit de professionele bachelor signaleren problemen met de algemene spelvaardigheid van studenten.

In zowel de academische als de professionele bachelor storen docenten zich aan d/t-fouten. Andere fouten die worden vastgesteld, zijn fouten tegen het los- of aaneenschrijven van woorden en interpunctiefouten.

De mate waarin spelfouten doorwegen op de beoordeling, hangt af van de opleiding en de taak waarin ze voorkomen. In het algemeen worden voor d/t-fouten punten afgetrokken. Docenten vinden in het oog springende spelfouten vooral onacceptabel in eindopdrachten, stagelessen en in contacten met het beroepsveld.

Docenten zien spelfouten onder meer als een attitudeprobleem: studenten controleren de spelwijze van moeilijke woorden niet of lezen hun schrijfproduct onvoldoende na.

4.2 Leesvaardigheid

Doordat de meeste leesopdrachten zelfstandig worden uitgevoerd, hebben docenten geen duidelijk beeld van de leesvaardigheid van hun studenten. Alleen als lezen aan bod komt in de les (RECH, LERb) of tijdens individuele feedbackmomenten (PSW, CHEM) worden er soms problemen vastgesteld.

Tegelijkertijd noemen vrijwel alle respondenten lezen een belangrijke vaardigheid om te studeren in het hoger onderwijs. Studenten moeten goed kunnen lezen in **functie** van:

- het voorbereiden van lessen en practica
- het verwerken en studeren van grote hoeveelheden leerstof
- het zoeken, selecteren en interpreteren van informatie
- het begrijpen van instructies bij zelfstandig uit te voeren opdrachten
- het oplossen van examenvragen

Afhankelijk van de opleiding en de taken die moeten worden uitgevoerd, benadrukken de respondenten het belang van verschillende manieren van **lezen**: scannend en gericht lezen (CHEM, RECH, PSW), structurerend lezen (PSW, RECH, OW+), kritisch lezen (OW+), gedetailleerd lezen (CHEM, RECH) of een combinatie hiervan:

Dus uiteindelijk is taalvaardigheid voor mij: lezen, teksten begrijpen, zowel het detail, daar het belang van kunnen zien als zelf een synthese kunnen maken. Dat is allemaal heel belangrijk. (CHEM)

In een aantal academische opleidingen geldt dat studenten uit een grote hoeveelheid tekst snel relevante informatie moeten kunnen selecteren (PSW, CHEM, RECH, RECH+, OW). Ze moeten daarvoor syllabi, artikels en naslagwerken gericht **scannen** op bruikbare informatie, i.e. informatie die hen helpt een antwoord op een specifieke probleemstelling te formuleren.

Het is belangrijk om teksten vlug te kunnen lezen, vlug zien of het relevant is voor je probleemsituatie of niet. Vooral bij ons, met die geschreven bronnen is dat heel belangrijk: ze moeten veel lezen. Bij ons is een boek vaak niet iets dat je uitleent, maar een naslagwerk. Je neemt de passages door die relevant zijn. Je moet snel kunnen lezen, snel zien of iets interessant is of niet. (RECH)

Een geschikte leesstrategie toepassen is van belang bij **zelfstandige** leesopdrachten, waarbij studenten zonder begeleiding actief aan de slag moeten met grote hoeveelheden informatie.

Er staat meer in de cursus dan ze nodig hebben: de belangrijke dingen moeten ze zelfstandig uit de cursus kunnen halen. (FBD)

Hoe snel zijn ze in staat om informatie vanuit een nieuwe tekst op te nemen en er iets mee te doen, dus echt te interpreteren? 'Wat is hier nu de betekenis?' Want volgens mij stoelt daar alles bijna op wat ik met hen probeer te doen: [minder uren doceren, en tijd vrijmaken voor voorbereidende zelfstudie] (...) als ik ga zeggen, hier, we gaan deze week met dat hoofdstuk werken, die twee uur zijn dan voor jou voorzien, dan moeten zij in staat zijn om daar al heel wat informatie uit te halen. (CHEM)

Kortom, studenten moeten al lezend grote hoeveelheden informatie verwerken. Ze moeten teksten beoordelen, analyseren, selecteren, synthetiseren. Hierbij staat de vaardigheid om **structuur** aan te brengen in wat men leest centraal (PSW, RECH, OW+).

Bijvoorbeeld: hoe ga ik om met de informatie die wordt aangereikt? Hoe kan ik daar het kaf van het koren scheiden? Hoe kan ik een structuur aanbrengen in die hoeveelheid van informatie? (OOW+)

Studenten moeten in staat zijn een analyse te maken uit de hoeveelheid van bronnen die wordt aangereikt. (RECH)

Als studenten een dik boek niet kunnen lezen, dan hebben ze vaak niet het overzicht. Dan kunnen ze de structuur niet zien. Die studenten geraken verloren in een hoop specifieke namen en concrete voorbeelden. (PSW)

Die mensen die bij mij zijn langsgekomen, die konden – had ik de indruk – hoofd- en bijzaken van elkaar onderscheiden. Dat is wel iets dat wordt verwacht. Als dat niet lukt, dan ga je niet enkel voor dit vak in de problemen geraken. (PSW)

Eén respondent valt het op dat studenten weinig gebruik maken van de **opbouw** van een tekst (CHEM). Ze lezen ook over tabellen heen, of ze linken die niet met de tekst die erbij hoort:

[Bij een tabel] staat een onderschrift, uitleg, een titel bij de figuur en de tekst gaat verder. Je kan die figuur daar toch niet gemist hebben? (CHEM)

Voor één respondent ligt een gebrekkige leesvaardigheid aan de basis van de schrijfproblemen waar studenten mee worstelen (PSW). Als studenten bijvoorbeeld leerden om bij het lezen gebruik te maken van structurerende elementen in teksten, dan zouden ze er volgens hem ook aandacht aan besteden bij het **schrijven** van hun eigen teksten.

Als ze niet gestructureerd schrijven, dan denk ik dat het ligt aan het feit dat ze niet gestructureerd kunnen lezen. Als je gestructureerd kan lezen, dan kan je ook samenvatten, dan kan je zien, dit is wel relevant, dit is niet relevant. (PSW)

Structurerend lezen is ook vereist op zinsniveau. Op examens of bij taken moeten studenten een vraag of een opdracht kunnen opsplitsen in verschillende onderdelen (HAN, FBD). Ook bij juridische teksten en exact-wetenschappelijke teksten is het noodzakelijk zinnen te ontleden om de **betekenis** volledig te vatten (RECH, CHEM).

Je moet in staat zijn om in die gerechtelijke taal een aantal zaken te onderscheiden. (...) Dat is echt een oefening in ontleding in gerechtelijke uitspraken. (RECH)

Leesvaardigheid wordt hier gekoppeld aan zin voor **precisie**. Nauwkeurig lezen op gedetailleerd niveau is niet alleen een vaardigheid, het is ook een attitude (FBD, CHEM, RECH, TT). Bij examens of practica is een slecht resultaat soms te wijten aan het onzorgvuldig lezen van de vraag of de opdracht. In het bijzonder in opleidingen Exacte Wetenschappen en Rechten is precisie bij het lezen een vereiste.

Je moet taalvaardig zijn en in staat om zinnen aandachtig te lezen. Dat is van cruciaal belang. Bijvoorbeeld als er staat; er zijn drie voorwaarden x,y en z of x,y of z. Dat is iets wat studenten niet altijd meehebben, die aard voor precisie om te lezen. (RECH)

(...) er is ook geen neiging om te gaan lezen. Als je een zin drie keer moet lezen om te weten wat er staat, dat is een investering die zij niet wensen te doen. Het moet er onmiddellijk uitspringen. (CHEM)

Een ander probleem dat we hebben, is dat ze een examenvraag niet goed lezen. Terwijl ik die altijd heel nauwkeurig formuleer: ik wil dit, ik wil dat, 'som op' is iets anders dan 'leg uit', 'één voorbeeld' is geen 'drie' en 'het belangrijkste verschil' zijn geen 'drie verschillen'. (TT)

Een andere respondent merkt in de les dat de leesvaardigheid wordt bemoeilijkt door een beperkte **woordenschat** (LERb). Studenten beschikken ook niet altijd over de nodige strategieën om dat woordenschattekort op te vangen.

Er zijn weinig studenten die vlot een artikel uit de Knack kunnen lezen. Dat komt voornamelijk door woordenschatarmoede. Als ze een woord niet kennen - speculeren, bijvoorbeeld – dan zijn ze ook niet zelfredzaam: ze kunnen zich niet altijd redden aan de hand van structuur of context. (LERb)

Studenten krijgen bij het lezen ook te maken met een grote hoeveelheid vakspecifieke woordenschat.

Die taal van die wetgeving is ook niet mooi, dat is een enorme aanpassing: zinnen, bijvoorbeeld, die beginnen met "Overwegende dat ...". (RECH)

In twee richtingen besteden docenten expliciet aandacht aan de leesvaardigheid van de studenten. (LERb, RECH).

(...) een collega heeft een vak 'lezen van teksten'. Daar worden de meer technische zaken aangeleerd, specifieke termen zoals een wettekst, alsook meer algemene teksten die worden gelezen. Ze krijgen ook een vak rechtstaalbeheersing. Dus ze worden enorm ondersteund in de opleiding. Ze krijgen begrijpend lezen uit het middelbaar, maar dan toegespitst op een juridische tekst. (RECH)

Andere respondenten geven aan dat ze studenten meer willen sturen of **begeleiden** bij hun zelfstandige leestaken. Op het gevaar af 'te schools' te worden, geven ze expliciete instructies bij de leesopdrachten (PSW, CHEM) of controleren ze met behulp van kleine testjes in het begin van de les of studenten hun leeswerk hebben gedaan (FBD).

Ik speel ook met het idee om al richtvragen te geven, bijvoorbeeld om al de opgaven van oefeningen te geven, zodanig dat ze kunnen lezen naar een oplossing toe. (CHEM)

We hebben op voorhand op Blackboard testen die de studenten moeten invullen. Ze moeten deze testen invullen vooraleer ze naar het practicum komen. (...) Dat helpt ons om te controleren of ze de practicumhandleiding vooraf hebben gelezen. Zo zijn ze beter voorbereid en weten ze in grote lijnen wat ze moeten gaan doen en kunnen ze beter de tijd inschatten die ze gaan nodig hebben. (...) Er wordt elk practicum nagekeken of die test ingevuld is. Als die niet ingevuld is, sturen we de student weg om de test in te vullen. Niet alleen als afschrikeffect maar ook als een belangrijk signaal: kom hier voorbereid naartoe. Dat helpt wel, de sessies vorderen dan. (FBD)

Ze zien de werkfiche als een verplicht nummer, een extra taak in plaats van een hulpmiddel om hun doel te bereiken: goede bronnen vinden. Misschien werkt de opdracht dit wel in de hand: als je letterlijk vraagt 'zoek 7 werken', dan krijg je die, dan doen ze dat vlug de dag ervoor. En dan moet je daarvoor punten geven. Terwijl de essentie is: zoek goede literatuur, en dat missen ze nu. (PSW)

Eén respondent heeft het plan opgevat om een **screening** leesvaardigheid in te voeren bij het begin van het eerste academiejaar (CHEM).

We willen aan die [chemie]test een taalstuk koppelen. (...) De vraag is: kan je iets opzoeken? Kan je iets interpreteren? (CHEM)

Tegelijkertijd wordt verwacht dat studenten met een slechte leesvaardigheid moeilijkheden zullen ondervinden bij hun studie. Studenten krijgen veel leesopdrachten die ze **zelfstandig** moeten uitvoeren. Van studenten die bij aanvang van hun hogere studie geen leescultuur hebben opgebouwd, vergt dit een grote aanpassing en bijsturing (RECH, PSW, OOW+).

Leesvaardigheid - samenvatting

Docenten geven aan geen duidelijke kijk te hebben op de leesvaardigheid van hun studenten. Tegelijkertijd vinden ze goed en efficiënt lezen een belangrijke vereiste om te kunnen slagen in het hoger onderwijs. Studenten moeten goed kunnen lezen in functie van het voorbereiden van lessen en practica, het verwerken en studeren van grote hoeveelheden leerstof, het zoeken, selecteren en interpreteren van informatie, het begrijpen van instructies bij zelfstandig uit te voeren opdrachten en het oplossen van examenvragen.

Van studenten wordt verwacht dat ze verschillende leesstrategieën kunnen toepassen, ook op lange stukken tekst. Afhankelijk van de situatie en de studierichting moeten studenten gericht, scannend, structurerend en gedetailleerd kunnen lezen. Studenten moeten daarnaast beschikken over een ruime woordenschatkennis en over de capaciteit om zich snel de betekenis van een grote hoeveelheid nieuwe (vaktaal)woorden eigen te maken.

Problemen met leesvaardigheid houden volgens sommige docenten verband met een slechte leesattitude: studenten zien lezen niet altijd als een manier om snel en vlug veel informatie te vergaren of zijn niet altijd bereid om tekst op een diepgaande wijze te bestuderen. Ook woordenschatarmoede bemoeilijkt het lezen. Gezien het belang van lezen in de opleiding willen de meeste docenten investeren in de verbetering van de leesvaardigheid van studenten of studenten sturen in hun leesattitude.

4.3 Spreek- en luistervaardigheid

Spreekvaardigheid

In een aantal opleidingen krijgen studenten een apart cijfer voor mondelinge vaardigheid. Bij de quotering wordt gelet op structuur, standaardtaal, formeel/informeel register, houding en interactie. Hierbij ervaren de respondenten doorgaans **weinig** problemen, ook niet in richtingen met veel studenten uit het TSO en BSO, bij wie schrijfvaardigheid wel een belangrijk knelpunt vormt (LERA, LERb, HAN, TT, TEW, RECH, RECH+).

In het algemeen kan ik zeggen dat de spreekvaardigheden beter zijn dan de schrijfvaardigheden. Ze durven het in het algemeen nogal goed zeggen. (HAN)

Met de studenten uit het middelbaar merk ik dat ze goed ter taal zijn, dat ze assertief zijn. Maar als ze iets op papier moeten zetten, dan is dat precies een ander paar mouwen. (RECH+)

Docenten willen mondige, **assertieve** studenten. Dat is in de eerste plaats belangrijk wanneer studenten een taak zelfstandig of in groep moeten uitvoeren (LERb, PSW, RECH+). Daarnaast moeten studenten om feedback of uitleg durven vragen aan de docenten (FBD, PSW).

(...) toch merk ik nog dat er mensen niet assertief genoeg zijn. Ze begrijpen het niet en ze weten dat ze het niet begrijpen, maar ze durven het niet vragen om het op een andere manier in het Nederlands uit te leggen. Ze denken dat het een domme vraag is. Wat in feite dom is, want ze kunnen persoonlijke begeleiding krijgen. Die assistent loopt voortdurend rond voor die dertig studenten. Studenten die assertief zijn, gaan vragen stellen. Andere studenten, erg genoeg misschien, maar die gaan we vergeten. (FBD)

Drie respondenten geven aan dat studenten te weinig standaardtaal spreken. Bij mondelinge presentaties is **uitspraak** een terugkerend aandachtspunt. Vooral in de lerarenopleiding is regionaal gekleurde uitspraak een struikelblok (LERA, LERb).

Op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid merk je dat bij mensen die met de beste wil van de wereld alleen maar dialect kunnen spreken. Onder onze West-Vlaamse studenten heb je er die alleen maar dialect kunnen. (LERA)

Ze moeten ook presentaties geven in de colleges en dan moeten ze standaardtaal hanteren voor een publiek. Hierin vind je een sterke Antwerpse en Kempense inslag. Het gebruik van tussentaal domineert op de standaardtaal, dialect niet. Ik heb niemand van de studenten die dialect hanteert. (TEW)

Twee respondenten uit de lerarenopleiding kleuter- en lager onderwijs melden informeel mondeling taalgebruik als een knelpunt.

Luistervaardigheid

Docenten zien luistervaardigheid niet als een probleem. Toch vermeldt één respondent dat vooral in het eerste jaar studenten problemen ondervinden met het volgen van colleges. Hij ervaart ook dat eerstejaarsstudenten niet gewend zijn om zelfstandig aantekeningen te maken: ze kunnen het niet goed of zijn niet geneigd het te doen (HAN).

Ook wanneer docenten **instructies** geven bij zelfstandig uit te voeren taken, is het belangrijk dat studenten alles goed begrijpen en noteren (FBD).

Ik denk dat dit vak meer taalkennis vraagt dan een theorievak. De opdrachten moeten echt heel goed begrepen worden. Ik moet er op letten dat ik traag en duidelijk spreek. (FBD)

De docenten die deze moeilijkheden signaleren, besteden er ook uitdrukkelijk aandacht aan in hun **lessen**.

Spreek- en luistervaardigheid - samenvatting

Docenten ervaren weinig problemen met mondelinge vaardigheid. Studenten moeten vooral uitleg durven vragen en actief deelnemen aan lessen en opdrachten, anders missen ze kansen op feedback en assistentie van docenten. Bij opdrachten zoals een presentatie of een stageles geven, waarbij mondelinge vaardigheid afzonderlijk wordt beoordeeld, zijn regionaal gekleurde uitspraak en informeel register een knelpunt.

Wat de luistervaardigheid betreft, ondervinden studenten soms moeilijkheden met het volgen van colleges. Dat blijkt onder andere bij het nemen van notities. Bij het zelfstandig uitvoeren van opdrachten is het belangrijk dat studenten mondelinge instructies goed begrijpen en noteren.

5 Discussie en conclusie

5.1 Algemene vaststellingen

De interviews hadden tot doel om een beeld te krijgen van de talige verwachtingen van docenten tegenover eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs, en van de mate waarin studenten aan die verwachtingen voldoen. Hieronder geven we enkele algemene vaststellingen weer.

Uit de antwoorden blijkt dat docenten taal in de eerste plaats **functioneel** benaderen. Studenten moeten in het hoger onderwijs geen tekst meer schrijven om goede punten te halen op tekstopbouw, gepaste stijl en spelling, maar talige competenties (geïntegreerd) aanwenden om tot een goede en gepaste weergave van de inhoud te komen of om efficiënt te communiceren.

De knelpunten die naar voor komen variëren volgens de **opleiding**, het **vak** dat de docent in kwestie geeft, de **(taal)taak** en de **situatie** waarbinnen de taalvaardigheid moet worden aangewend. Zo wordt in een reflectieverslag binnen de lerarenopleiding een ander taalgebruik verwacht dan in een juridische analyse; bij de schriftelijke aanvraag van een stageplaats zijn correcte taal en spelling relevanter dan bij de schriftelijke voorbereiding op een mondeling examen; en op een examen biologie worden geen problemen gesignaleerd met vloeiende zinnen, maar ondervindt een student moeilijkheden als het antwoord niet samenhangend, helder en precies is verwoord.

De antwoorden omtrent vastgestelde knelpunten hangen niet alleen samen met de verschillende situaties waarin taalcompetenties moeten worden aangewend. Docenten vermelden andere knelpunten naargelang van de **vooropleiding** en de **taalachtergrond** van hun studenten. Zo noemen docenten uit opleidingen met een groot aantal studenten uit niet-ASO-opleidingen of studenten met een anderstalige achtergrond het gebruik van correcte grammatica en de algemene spelvaardigheid een knelpunt. Docenten die lesgeven aan een vrijwel homogeen Nederlandstalig ASO-publiek stellen hiermee nauwelijks problemen vast.

Bij de diverse talige knelpunten, geven docenten verschillende **oorzaken** aan. Een eerste oorzaak die wordt genoemd, zijn de **verkeerde** verwachtingen die studenten hebben tegenover de talige eisen voor een specifieke taak. Docenten stellen bijvoorbeeld vast dat studenten wetenschappelijk schrijven interpreteren als het hanteren van een gewichtige, vaak ouderwetse schrijfstijl. Andere studenten beseffen niet dat in de communicatie met docenten een formeler register vereist is. Ten tweede blijken studenten soms geen **inzicht** te hebben in de functionaliteit van taal bij het uitvoeren van diverse taken. Sommige studenten zien bijvoorbeeld de indeling van een tekst (e-mail, examenantwoord of paper) veeleer als een extra vereiste waaraan moet worden voldaan, in plaats van als een hulpmiddel om tot een goede inhoud te komen. Een derde oorzaak die uit de antwoorden blijkt is ten slotte een te **zwakke** taalbeheersing: studenten met een te beperkte woordenschat of onvoldoende beheersing van de spelling en grammatica voelen zich onzeker bij hun taalproductie of maken opvallende fouten. Om deze fouten te vermijden gaan studenten onder andere plagiaat plegen.

5.2 Knelpunten gekoppeld aan de bevindingen vanuit het *Monitoraat op maat*

In deze paragraaf vergelijken we de antwoorden van de docenten met de bevindingen vanuit het *Monitoraat op maat – taalondersteuning academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen* (2008-2009). Ten eerste gaan we na in hoeverre de noden die de docenten aangeven, terugkomen in de ondersteuning aan studenten op het taalmonitoraat (zie bijlage 1). Specifiek wat de schrijfvaardigheid betreft, leggen we de vastgestelde knelpunten die docenten signaleren met schrijftaken naast de resultaten van een schriftelijke screening bij 97 eerstejaarsstudenten Communicatiewetenschappen (bijlage 2). Voor leesvaardigheid en het schrijven van een e-mail maken we de vergelijking met de screening van 105 studenten Wetenschappen en Farmaceutische, Biomedische en Diergeneeskundige wetenschappen (Berckmoes en Rombouts, 2009; bijlage 3).

Schrijfvaardigheid

Opbouw en samenhang van een tekst

Docenten signaleren vooral problemen op het gebied van de schrijfvaardigheid. Bij schrijfopdrachten komt gebrekkige **opbouw** en **samenhang** naar voor als het belangrijkste knelpunt. Docenten hechten veel belang aan de organisatie, opbouw en samenhang van een tekst omdat daarvan een grote invloed uitgaat op de inhoud, en dus rechtstreeks op het cijfer dat een student behaalt.

De ervaring vanuit het *Monitoraat op maat* ligt in dezelfde lijn als wat de docenten ondervinden. Op de schrijfopdracht voor eerstejaarsstudenten Communicatiewetenschappen (COM) scoren de deelnemers het zwakst op **tekststructuur** (zie bijlage 2). Vooral het schrijven van een relevante inleiding en besluit is problematisch, gevolgd door het ontbreken van een logische samenhang tussen alinea's en zinnen. Van de studenten die ondersteuning vragen bij schriftelijke taken (papers, examenantwoorden) blijken de meesten – zoals blijkt uit de analyse van de screeningstekst - problemen te ondervinden met tekstopbouw en samenhang (bijlage 1). Op het gebied van tekststructuur stelt het *Monitoraat op maat* geen significant verband vast met de taalachtergrond.

Stijl

Docenten ondervinden dat het hanteren van een **geschikte** stijl een groot aanpassingsvermogen vergt van veel eerstejaarsstudenten. In de professionele bachelors noemen de respondenten het ontbreken van een **heldere** en **vlotte** formulering het grootste knelpunt. In de academische opleidingen komt daar nog precies en objectief taalgebruik bij.

Dat het hanteren van de juiste stijl voor een groot aantal studenten geen evidentie is, blijkt ook uit de score voor stijl op de schrijfopdracht van COM-studenten die bij het begin van het academiejaar '08-'09 werd afgenomen van 97 studenten. Maar liefst 63,9% van de studenten behaalt een onvoldoende voor één of meer van de volgende stijlaspecten: heldere verwoording (28%), objectief en zakelijk woordgebruik (37,1%) en precieze verwoording (33%). Ook op het *Monitoraat op maat* volgde in de periode 2008-2009 het grootste deel van de studenten ondersteuning voor stijl (83%), voornamelijk bij het schrijven van een paper. De bevindingen op dit gebied sluiten aan bij de vaststellingen van de docenten: studenten hebben weinig ervaring met het woordgebruik in de hogeronderwijscontext. Vooral studenten met een niet- (of niet uitsluitend) Nederlandstalige achtergrond signaleren problemen met **nieuwe woorden** (zie bijlage 1). Daarnaast heeft een aantal studenten geen goed beeld van wat wetenschappelijke stijl precies inhoudt.

E-mails

Problemen met structuurvaardigheid en het hanteren van de gepaste stijl doen zich ook voor bij het schrijven van **e-mails** naar docenten. Door een gebrek aan logische opbouw komt de boodschap niet over en mist het e-mailbericht relevante informatie, waardoor de communicatie in het gedrang komt. Hoewel dit geen directe invloed heeft op de studieresultaten, leidt het bij docenten tot irritatie. Dit

laatste doet zich vooral voor wanneer studenten informele mails naar docenten sturen. In een screening van FBD/WET blijkt dat studenten in een lezersbrief gemakkelijk voor een informeel register kiezen in een mail naar een onbekende: iets minder dan de helft van de studenten maakte minstens één fout tegen het gepaste register.

Spelling en correct taalgebruik

Voor spelling en correct taalgebruik zijn de vaststellingen van docenten minder eenduidig. In opleidingen met veel studenten uit het TSO en BSO en/of een anderstalige achtergrond signaleren docenten problemen met spelling en grammaticale correctheid.

Docenten uit andere richtingen constateren relatief weinig problemen met correcte spelling en correct taalgebruik, tenzij bij sommige **anderstalige** studenten. Dat strookt met de bevindingen vanuit het *Monitoraat op maat* (zie bijlage 1): fouten tegen **grammatica** en **woordgebruik** vormen vooral bij studenten met een niet-Nederlandstalige achtergrond een knelpunt.

Ook uit de schrijfpdracht van COM-studenten blijken grammatica en woordgebruik geen noemenswaardige problemen op te leveren. Op 97 deelnemende studenten scoort respectievelijk 89% en 90% hiervoor voldoende (zie bijlage 2). Correcte taal is daarmee de op één na kleinste foutencategorie bij deze schrijftaak. Onderaan de lijst met de meest voorkomende fouten staat spelling: bij het schrijven van een korte tekst is voor 6% van de 97 deelnemende spelling een aandachtspunt.

Niettemin hechten alle docenten belang aan **correcte spelling**, vooral in schriftelijke taken zoals een paper of scriptie. Dit geldt voor vrijwel alle taken (ook examens) wanneer het gaat om fouten tegen de **d/t-regel**. De meeste docenten noemen deze fout een frequente en storende fout die in vrijwel alle schriftelijke taken voorkomt. Een aantal studenten vraagt met name om d/t-ondersteuning op het *Monitoraat op maat*: ze willen de regel oprispen om gênante fouten te vermijden. Het zijn verder vooral studenten met een niet-Nederlandstalige achtergrond die ondersteuning vragen bij andere spelproblemen zoals open en gesloten lettergrepen of het aaneenschrijven van woorden (zie bijlage 1).

Leesvaardigheid

Alle docenten wijzen op het belang van leesvaardigheid. Studenten moeten immers **zelfstandig** met grote **hoeveelheden** tekstmateriaal aan de slag kunnen. Wie hiermee last heeft, ervaart volgens de docenten grote moeilijkheden bij de studie. Daarnaast moeten studenten oog hebben voor **details** bij het lezen. Enkele docenten stellen vast dat studenten vaak niet in staat zijn een tekst grondig te vatten, zowel op globaal niveau als op gedetailleerd niveau. Ze beschikken niet over de gepaste **leesstrategieën** of zijn niet **gemotiveerd** om grondig te lezen. Ook **woordenschatarmoede** veroorzaakt problemen bij het begrijpen van een tekst, zeker als studenten niet over de nodige strategieën beschikken om dit tekort op te vangen. Andere docenten geven toe geen goed beeld te hebben van de leesvaardigheid van studenten.

Op het taalmonitoraat maken het aanbrengen en toepassen van leesstrategieën een belangrijk aandeel uit van de taalondersteuning (zie bijlage 1). Studenten die problemen ondervinden met lezen, worden gestimuleerd om **actief** aan de slag te gaan met teksten. Door gebruik te maken van hun voorkennis en de opbouw van een tekst leren ze een betere greep te krijgen op de betekenis van de tekst. Bij ongeveer **één op vier** studenten die ondersteuning genieten, is lezen een aandachtspunt, zowel wat betreft het verwerken van grote tekstonderdelen als het nauwkeurig en gedetailleerd lezen van informatie. Uit een screening leesvaardigheid die het *Monitoraat op maat* in 2008 organiseerde bij de opleidingen Wetenschappen en Farmacie, Biomedische en Diergeneeskundige Wetenschappen, bleek een kwart van de studenten moeite te hebben met gedetailleerd lezen. In de taalondersteuning geven uitsluitend anderstalige en meertalige studenten aan dat hun beperkte **woordenschatkennis** hen daarbij parten speelt.

Spreekvaardigheid

Docenten signaleren in de interviews over het algemeen weinig moeilijkheden met de mondelinge vaardigheid van studenten, ook in richtingen waar schrijfvaardigheid een probleem vormt. Alleen **regionaal** gekleurd taalgebruik en het gebrek aan **zelfvertrouwen** bij sommige anderstalige studenten vormen soms een probleem.

Dat zijn ook de belangrijkste knelpunten die worden vastgesteld vanuit de taalbegeleiding. Studenten die ondersteuning vragen voor mondelinge vaardigheid, voelen zich vooral onzeker over het afleggen van **mondelinge examens** (zie bijlage 1). In de begeleiding wordt daartoe in de eerste plaats aandacht besteed aan het formuleren van een **logisch** opgebouwd en **samenhangend** antwoord. Vooral anderstalige studenten vragen extra ondersteuning bij **uitspraak**, in de eerste plaats om de omgang met medestudenten te bevorderen.

Luistervaardigheid

Noch in de antwoorden van de docenten, noch in de taalondersteuning op het *Monitoraat op maat*, komt luistervaardigheid naar voor als een prioritair probleem. Moeilijkheden die zich voordoen, worden toegeschreven aan een **attitudeprobleem** of aan de **anderstalige** achtergrond van de studenten. Tijdens intakegesprekken op het *Monitoraat op maat* geven anderstalige studenten aan vooral de eerste weken vaak problemen te hebben met het volgen van **hoorcolleges**. Op voorhand de studiestof doornemen (voorkennis activeren, de betekenis van kernwoorden opzoeken, de structuur van een hoofdstuk bepalen) zorgt ervoor dat studenten **actief** bij de les betrokken raken.

5.3 Overzichtsschema van de genoemde aandachtspunten

Het onderstaande schema geeft een overzicht van de aandachtspunten voor studenten die door de docenten in de interviews worden genoemd. Aandachtspunten die alleen bij anderstalige studenten worden aangegeven, krijgen een sterretje (*). In de tweede kolom worden de taken vermeld waar de knelpunten zich voordoen.

	Aandachtspunten	Taken
Schrijfvaardigheid Opbouw en samenhang van een tekst	<ul style="list-style-type: none"> • de logische opbouw en organisatie van een tekst (relevante inleiding, midden met hoofdstukken en/of alinea's, relevant besluit) • een kerngedachte uitwerken en onderbouwen • samenhang in een tekst aanbrengen en expliciteren 	<ul style="list-style-type: none"> • grote tekstgehelen zoals een paper • open examenantwoorden en alinea's • e-mails naar docenten
Stijl	<ul style="list-style-type: none"> • helder formuleren • het onderscheiden van een levendige manier van formuleren en informele spreektaal • objectief formuleren • precies woordgebruik • abstracte taal en vaktaal hanteren, woordenschat uitbreiden 	<ul style="list-style-type: none"> • e-mails naar docenten • stageverslagen • schriftelijke examens • wetenschappelijke papers • scripties

Register	<ul style="list-style-type: none"> • een formeel register hanteren 	<ul style="list-style-type: none"> • e-mails naar docenten • stageverslagen en –lessen
Correcte taal	<ul style="list-style-type: none"> • een tekst zorgvuldig nalezen en fouten corrigeren • de lidwoorden, de verbuiging van adjectieven, de werkwoordvervoegingen en de zinsbouw* 	<ul style="list-style-type: none"> • stagelessen • stageverslagen • schriftelijke examens • wetenschappelijke papers • scripties
Spelling	<ul style="list-style-type: none"> • een tekst zorgvuldig nalezen en fouten corrigeren • werkwoordspelling (d/t) • los- of aaneenschrijven van woorden en interpunctie • basisfouten spelling • open en gesloten lettergrepen* 	
Leesvaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> • structurerend lezen: het onderscheiden van hoofd- en bijzaken in een tekst, de samenhang en opbouw terugvinden in een tekst • gedetailleerd lezen: oog hebben voor precisie op woord- en zinsniveau • examenvragen en instructies zorgvuldig lezen • zelfstandig teksten lezen als voorbereiding op andere studietaken • nieuwe (vakspecifieke) woordenschat 	<ul style="list-style-type: none"> • grote tekstgehelen • vakspecifieke teksten • zelfstandig uit te voeren leesopdrachten (literatuuronderzoek, voorbereidend leeswerk, ...) • zoeken naar informatie in verschillende bronnen • schriftelijke examenopdrachten
Spreekvaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> • (vooral studenten met anderstalige achtergrond): uitleg en verheldering vragen aan docenten en medestudenten (assertiviteit) • niet-regionaal gekleurde uitspraak • een formeel register hanteren 	<ul style="list-style-type: none"> • zelfstandig uit te voeren opdrachten of groepswerk • presentaties • stagelessen
Luistervaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> • begrijpen van mondelinge instructies* • notitie nemen 	<ul style="list-style-type: none"> • mondelinge instructies bij zelfstandig uit te voeren opdrachten • colleges volgen

5.4 Nabeschuwing

Om een beeld te krijgen van de talige eisen die docenten in het hoger onderwijs aan hun studenten stellen en om de moeilijkheden die studenten daarmee ondervinden in kaart te brengen, zijn we vertrokken van een diepgaande bevraging van docenten uit het hoger onderwijs. Aangezien het hier de perceptie betreft van een beperkt aantal docenten, dienen de bevindingen met de nodige terughoudendheid behandeld te worden. Met dit onderzoek hebben we evenwel getracht een aanzet te geven tot een **diepgaande** en **genuanceerde** benadering van de complexe problematiek van taalvaardigheid bij studenten in het hoger onderwijs. Ons onderzoek kan dienen als vertrekpunt voor **verder onderzoek**. Volgens ons is een duidelijke kijk op de talige verwachtingen enerzijds en op de feitelijke taalvaardigheid van studenten anderzijds immers een essentiële voorwaarde om op een effectieve, functionele en gedifferentieerde manier werk te maken van taalontwikkeling bij de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs.

Het is daarbij voor ons evident dat taalvaardigheid een **gedeelde zorg** is van zowel het **secundair** als het **hoger onderwijs**. Taalontwikkeling is een continu proces dat nooit ophoudt, en zeker niet voor de poort van het hoger onderwijs. Studenten moeten in het hoger onderwijs de kennis en vaardigheden die ze in het secundair onderwijs hebben aangeleerd niet alleen zelfstandig toepassen in hun nieuwe studiesituatie, hun taalvaardigheid moet zich ook verder ontwikkelen. Daarbij is het van belang dat leerlingen in het secundair de nodige kennis en competenties verwerven om zowel deze **transfer** van kennis en vaardigheden als hun verdere taalontwikkeling mogelijk te maken. Omgekeerd moet het hoger onderwijs bij de talige eisen die het stelt aan studenten bij aanvang van de studie, rekening houden met de einddoelen van het secundair onderwijs. Bovendien moet er ook in het hoger onderwijs aandacht zijn voor het **taalontwikkelingsproces** van alle studenten.

In het tweede deel van dit rapport wordt nagegaan in hoeverre de knelpunten die docenten signaleren op het gebied van taalvaardigheid, aansluiten bij de eindtermen 3^{de} graad secundair onderwijs. Daarna wordt de ervaring met taalontwikkeling academisch Nederlands op het *Monitoraat op maat* bij wijze van **overbrugging** vertaald naar de praktijk van het secundair onderwijs.

6 Eindtermen derde graad secundair onderwijs

De talige problemen die studenten in het hoger onderwijs volgens de docenten ondervinden, hebben we getoetst aan de eindtermen voor de derde graad secundair onderwijs. De bedoeling was om globaal na te gaan of de eisen die docenten stellen aan de taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten aansluiten bij de eindtermen. We hebben daartoe nagekeken in hoeverre de aandachtspunten die we formuleerden in het vorige hoofdstuk aan bod komen in:

- de vakgebonden eindtermen voor het vak Nederlands (voor ASO, KSO en TSO) en bij wijze van steekproef de vakken geschiedenis (voor ASO, KSO en TSO) en natuurwetenschappen (ASO);
- de vakoverschrijdende eindtermen 'Leren leren' voor het ASO, TSO, KSO en BSO;
- de onderzoekscompetentie binnen de specifieke eindtermen voor het ASO.

Taalvakken versus niet-taalvakken

De (deel)**vaardigheden** die de docenten als een struikelblok zien voor studenten, zijn in grote mate **aanwezig** in de eindtermen voor het **vak Nederlands** (ASO, KSO en TSO). Anderzijds zijn in de eindtermen voor de **niet-taalvakken** weinig specifiek omschreven doelen opgenomen op het gebied van taalvaardigheid. Nochtans moeten leerlingen wel in staat zijn om ook binnen deze vakken complexe taaltaken uit te voeren. Daarnaast geven de eindtermen, noch voor het vak Nederlands, noch voor de andere vakken duidelijke richting aan voor de moeilijkheidsgraad van de studiestof en de lengte van tekstmateriaal. Hieronder lichten we onze bevindingen beknopt toe.

Taalvakken

Alle taalvaardigheden die door docenten hoger onderwijs als problematisch worden ervaren, komen in **precieze** of **algemene** bewoording, als **can do** (leerlingen 'kunnen') of als **attitude** (leerlingen zijn bereid om') voor in de vakgebonden eindtermen voor het vak Nederlands (ASO, KSO en TSO). Zo staat tegenover de door docenten vaak gesignaleerde problemen met gestructureerd schrijven in de eindtermen de *can do* dat leerlingen een logische tekstopbouw kunnen creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties³. Bij het schrijven van een tekst moeten leerlingen ook strategieën kennen om goed te kunnen spellen, bereid zijn om hun spelling te verzorgen en ten slotte in staat zijn hun tekst te reviseren.⁴ Bij het lezen van teksten moeten leerlingen een gepaste leesstrategie kunnen kiezen afhankelijk van het leesdoel en de tekstsoort, en ze kunnen toepassen.⁵ Ook de knelpunten bij de andere talige (deel)vaardigheden - stijl, spelling, correct woordgebruik en grammatica - komen in de eindtermen voor het vak Nederlands aan bod.

Niet-taalvakken

Bij de andere vakken zijn einddoelen op het gebied van taalvaardigheid **niet of slechts sporadisch** opgenomen. Een voorbeeld van een aan taal gekoppeld einddoel dat aanwezig is in de vakgebonden eindtermen voor natuurwetenschappen (ASO), betreft het gebruik van precieze en objectieve woordkeuze: leerlingen moeten bereid zijn om resultaten van zelfstandige opdrachten objectief voor te stellen met aandacht voor het correct en nauwkeurig gebruik van wetenschappelijke terminologie⁶. In het algemeen komen verwijzingen naar talige competenties echter nauwelijks voor in de vakgebonden eindtermen van de niet-taalvakken.

³ <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/tso/eindtermen/nederlands.htm>

⁴ <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/tso/eindtermen/nederlands.htm>

⁵ <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/tso/eindtermen/nederlands.htm>

⁶ <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/natuurwetenschappen.htm>

Talige opdrachten in niet-taalvakken

Hoewel in de vakgebonden eindtermen voor de andere vakken dan Nederlands bijna geen talige einddoelen staan beschreven, moeten de leerlingen volgens de eindtermen wel in staat zijn **expliciet talige opdrachten** uit te voeren. Zo moeten zowel in het ASO als het TSO leerlingen voor het vak geschiedenis een eigen deelopdracht of een groepswerk op een heldere manier kunnen weergeven in een mondelinge of schriftelijke uiteenzetting⁷. Leerlingen van de derde graad ASO moeten bovendien voor het luik 'onderzoekscompetenties', beschreven in de specifieke eindtermen per pool, complexe taken kunnen uitvoeren waarbij talige competenties centraal staan: leerlingen moeten in staat zijn "gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken en onderzoeksresultaten en conclusies te rapporteren (...)".⁸ Dergelijke taken sluiten aan bij de opdrachten waarmee studenten te maken krijgen in het hoger onderwijs. Gezien de moeilijkheden die studenten daarmee ervaren, is het van belang dat de **transfer** van het vak Nederlands, dat hierbij een ondersteunende rol vervult, naar de andere vakken plaatsvindt.

Moeilijkheidsgraad en hoeveelheid

Een ander obstakel dat studenten moeten overwinnen is de moeilijkheidsgraad en de hoeveelheid van de studiestof waarmee ze geconfronteerd worden. Uit de eindtermen blijkt niet in welke mate schrijf-, lees-, luister- of spreekopdrachten in de derde graad aansluiten bij het hoger onderwijs op het gebied van **moeilijkheidsgraad** en **lengte** van de opdrachten. Zo wordt binnen de vakgebonden eindtermen voor het vak Nederlands een actieve en structurerende manier van lezen verwacht (leerlingen moeten onder andere hun voorkennis kunnen inzetten en de opbouw en samenhang van een tekst kunnen zien⁹). Maar het is niet duidelijk op welk type van tekst leerlingen dit moeten kunnen toepassen.

Attitude

In de vakgebonden eindtermen voor Nederlands wordt ten slotte aandacht besteed aan een gepaste **attitude** tegenover taalgebruik. Zo moeten leerlingen voor schrijfvaardigheid bereid zijn om taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen¹⁰. Desondanks stellen docenten in het hoger onderwijs hierbij vaak problemen vast wanneer studenten schrijftaken uitvoeren.

Adviezen

In het volgende hoofdstuk, waarin op basis van de bevindingen uit dit onderzoek enkele **adviezen** worden geformuleerd voor het secundair onderwijs, staan onder meer het **moeilijkheidsniveau** en de **complexiteit** van taken en de **transfer** van taalvaardigheid naar andere vakken dan Nederlands centraal. Daarbij is inzicht in de functionaliteit van taal - taal als instrument om tot een goede inhoud te komen - een noodzakelijke voorwaarde om leerlingen/studenten te motiveren deze competenties toe te passen in andere situaties dan voor het vak Nederlands.

⁷ <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/tso/eindtermen/geschiedenis.htm>

⁸ o.a.: http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/specifieke_eindtermen/aso/economie.htm

⁹ <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/tso/eindtermen/nederlands.htm>

¹⁰ <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/tso/eindtermen/nederlands.htm>

7 Een taalbrug naar het hoger onderwijs

Waar knelpunten worden vastgesteld rijst de vraag naar oplossingen. Zowel in het middelbaar onderwijs als in het hoger onderwijs worden er diverse inspanningen geleverd om de **doorstroming** te verbeteren. Met dit verkennend onderzoek willen we een brug helpen slaan tussen beide onderwijsniveaus. Bij wijze van conclusie formuleren we daarom enkele aanbevelingen. Deze vloeien eerst en vooral voort uit de **vaststellingen** van dit onderzoek: talige knelpunten bij instromende generatiestudenten¹¹, talige verwachtingen binnen de opleidingen en verwachte competenties bij het begin van een studieloopbaan in het hoger onderwijs. We nemen bovendien de **suggesties** mee die naar voren kwamen in een focusgesprek op 28 mei 2009 met leerkrachten uit de derdegraad ASO, TSO en KSO uit de grootstedelijke omgeving van Antwerpen. En ten slotte laten we de **praktijkervaring** van het *Monitoraat op maat* meespreken in de vorm van de screenings schriftelijke taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten en persoonlijke taaltrajecten van studenten die ondersteuning kregen.

Uiteindelijk luidt de kernvraag: hoe kan de taalontwikkeling van de leerling bevorderd worden zodat de doorstroom naar het hoger onderwijs vlotter verloopt?

De aanbevelingen kaderen in het taalbeleid van de school. Daarbij gaan we ervan uit dat taalontwikkeling als deel van de algemene ontwikkeling van een jongere een **gedeelde** zorg is: taal evolueert immers dankzij impulsen uit de (school-)omgeving. Als zodanig overstijgt de taalontwikkeling van een jongere het vak Nederlands, ze speelt zich ook af buiten de schoolmuren. Leerkrachten Nederlands kunnen daarom onmogelijk cavaliers seuls spelen, maar als expert kunnen ze wel een specifieke taak opnemen bij de zorg voor het taalbeleid. We sluiten nauw aan bij de richtlijnen voor een taalbeleid zoals vooropgesteld door deskundigen secundair onderwijs (o.a. Daems, 2008, Schrauwen, 2008 en Hajer en Meestringa, 2009).

Hierna behandelen we achtereenvolgens de rol van de taalomgeving (met o.a. taalgericht vakonderwijs), de impuls vanuit het vak Nederlands (vakgericht taalonderwijs) en het aandeel van de taalleerder (medeverantwoordelijkheid en attitude). We vertalen onze **praktijkervaring** met instromende studenten naar aanbevelingen voor het middelbaar onderwijs.

De rol van de taalomgeving

Op het *Monitoraat op maat* is duidelijk dat de taalbegeleiding maar effectief kan zijn als de student de aangeleerde en ingeoeffende taalvaardigheid daarna in zijn studiegebied herkent en praktisch kan **toepassen**. We merken ook dat beginnende studenten in de eerste plaats onzeker zijn over de **verwachtingen** op het vlak van taal. Ze willen vooral weten hoe hoog de lat voor taal ligt en of ze wel aan de vereisten zullen voldoen. Ze voelen zich gesteund door goede **modellen**. Op het *Monitoraat op maat* streven we ernaar de academische taalontwikkeling in te bedden in de academische context van de betrokken student.

Het spreekt vanzelf dat de taalontwikkeling het best evolueert in een optimale taalomgeving. Een aanzienlijk deel van de taalomgeving van de jongere valt binnen de schoolomgeving. Alle leerkrachten, maar ook pedagogische begeleiders, administratief personeel, prefecten en directie maken er deel van uit. Op het vlak van taal hebben zij diverse functies:

- *klankbord en stimulator (= inhoud): redeneren, discussiëren, doorvragen, betekenisonderhandeling;*
- *model (= vorm): eigen taal in communicatie en schriftelijk werk verzorgen;*
- *norm (=attitude): verzorgd taalgebruik expliciet verwachten.*

¹¹ Een generatiestudent is een student die voor het eerst is ingeschreven in het eerste jaar van een basisopleiding in het Vlaams hoger onderwijs en op 1 februari nog steeds ingeschreven is.

Leerlingen hebben baat bij een homogeen klimaat: ze worden ook in andere vakken dan het vak Nederlands gestimuleerd om taalvaardig en taalbewust met de vakinhoud om te springen. Tegelijk kunnen ze zich spiegelen aan het correcte taalgebruik van hun leerkrachten en leren ze verschillende registers hanteren: de communicatie met leeftijdsgenoten is anders-talig dan het gesprek met de prefect of de secretaresse.

Het is ook belangrijk leerlingen een correct toekomstbeeld over hun verdere studie te bieden, ook op het vlak van taal. Op de hoogte zijn van de (taal-) verwachtingen in het hoger onderwijs dempt de schok bij de overgang. Leerlingen zijn dan bijvoorbeeld minder verrast of overrompeld door langere en complexere taken. In dit verband verdient o.i. de leesvaardigheid bijzondere aandacht. Leerlingen moeten voorbereid zijn op de lectuur van langere en complexere niet-literaire teksten. Ze worden immers bij het begin van de studieloopbaan in eerste instantie met een grote hoeveelheid lectuur geconfronteerd.

Vakgericht taalonderwijs

Taalontwikkeling bevorderen is niet slechts een kwestie van aanbod, maar ook van vraag. Die komt van de student en zijn (taal-)leerbehoeften. Beginnende studenten ervaren bij zichzelf tekorten of beperkingen in de taalbeheersing waardoor ze gehinderd worden bij de studie van bepaalde vakken. Bij de taalbegeleiding nemen we de vraag en het vakgebied van de student als uitgangspunt. In dit verband spreken we van **vraaggestuurd** en **vakgericht taalonderwijs**. Ervaring wijst uit dat zo'n aanpak motiverend werkt.

De leerkracht Nederlands kan taalvaardigheid aanleren en inoefenen met inhoud uit andere vakken. Zo kan in de les Nederlands een schriftelijke opdracht voor het vak geschiedenis worden aangewend om structuurvaardigheid bij het schrijven van teksten aan te leren. Voor de training van leesvaardigheid m.b.t. correct lezen en interpreteren van opdrachten, instructies of examenvragen worden bijvoorbeeld wiskundevraagstukken, fysicavragen, instructies uit technologische opvoeding of teksten uit maatschappelijke vorming gebruikt. Tijdens de les Nederlands kunnen leerlingen leren opzoeken, samenvatten, schematiseren, reflecteren, vergelijken, verbanden leggen etc. met teksten die aansluiten bij andere vakgebieden. Zo ervaren ze de functionaliteit van taal: taal als instrument voor kennis en communicatie.

In het hoger onderwijs valt voor de meeste studenten Nederlands als vak weg, terwijl het Nederlands als **instrument** (vooralsnog) onontbeerlijk is om zich in een vakgebied te bekwamen, taken uit te voeren, over dat domein te communiceren. De ervaring wijst uit dat goed inzicht in de taal als instrument de beheersing ervan bevordert en de remediëring mogelijk maakt. Bij heel wat generatiestudenten stellen we vast dat ze taalbeschouwing en taalkunde niet spontaan inzetten bij het lezen en begrijpen van teksten uit andere vakdomeinen. Sommige generatiestudenten blijken theoretisch op de hoogte te zijn van de nodige technieken en strategieën, maar kunnen ze niet toepassen. Een studente uit het ASO kon perfect uitleggen hoe je een tekst top-down kan lezen. Ze benoemde de verschillende stappen nauwkeurig, maar kon ze niet toepassen.

Leerlingen moeten aangeleerde technieken voldoende kunnen inoefenen. Daarbij is het noodzakelijk dat zij dit niet slechts voor het vak Nederlands doen. Definiëren, verklaren, hoofd- en bijzaken onderscheiden, een synthese maken moet voor en in elk vak mogelijk zijn dankzij de verworven taalvaardigheid. In het onderzoek werd vastgesteld dat beginnende studenten niet altijd de transfer maken. Goed gestuurde vakoverschrijdende, geïntegreerde taken tijdens de vooropleiding kunnen hieraan tegemoet komen.

De taalleerder verantwoordelijk

Om de taalontwikkeling te bevorderen stellen we studenten mede-verantwoordelijk. In de eerste plaats **sensibiliseren** we hen daartoe. Hoe beter studenten het belang van taalbeheersing inzien en dat kunnen koppelen aan hun persoonlijke toekomstverwachtingen, hoe effectiever het appel aan hun mede-verantwoordelijkheid.

Ten tweede stellen we studenten mede-verantwoordelijk door ze te **activeren**. Op het *Monitoraat op maat* stellen we immers bij generatiestudenten vaak een receptieve houding vast, alsof de taalbegeleider de taalvaardigheid bij hen kan inlepen. Eerst en vooral moet er bij deze studenten een mentaliteitswijziging plaatsvinden: ze moeten actief aan de taalsessies participeren. Dat wordt op verschillende manieren tot stand gebracht zoals door inzetten op **voorbereiding**, focussen op **eigen werkpunten** en aandacht besteden aan de **transfer** van wat men geleerd heeft in een specifieke situatie naar een nieuwe situatie. Van studenten vergt dit een nieuwe, niet-afwachtende houding. Vooral voldoende tijd investeren in voorbereiding blijkt voor heel wat studenten een nieuw gegeven.

Deze gewoonte kunnen leerlingen op diverse manieren aanleren. Lessen kunnen bv. opgevat worden als een volgende vergadering/samenkomst met een agenda. De huistaak bestaat dan uit de voorbereiding op die 'samenkomst'. Een goede voorbereiding betekent immers het halve werk. Leerlingen kunnen die ervaring opdoen bij verschillende taken als schrijf- en presentatieopdrachten, leestaken, groepswork, projectwerk, examens, de volgende les op de agenda, etc. Zodoende worden ze gestimuleerd om de taal en de (talige) vaardigheden op te roepen of op te zoeken die ze nodig hebben voor de volgende taak.

Om studenten te activeren blijken **checklists** een handig instrument. We onderscheiden hierbij twee types van checklists. Eén type checklist helpt leerlingen focussen op het **proces** bij de uitvoering van een (taal)taak. Met behulp van zo'n checklist toetsen de studenten de stappen af van bijvoorbeeld hun schrijfproces of van de voorbereiding van een presentatie. Een ander type checklist helpt leerlingen reflecteren op hun **product**. De ervaring leert dat een dergelijk instrument voor zwakkere of tragere leeders een houvast betekent. Een beproefde werkwijze is ook studenten hun persoonlijke checklist voor bijvoorbeeld tekstrevisie laten opstellen: ze filteren uit een uitgebreide criterialijst de persoonlijke werkpunten.

Leerlingen kunnen bijvoorbeeld zo'n persoonlijke checklist voor bv. schriftelijke of mondelinge tekstproducten opstellen op basis van de feedback die ze krijgen.

Een kwestie van taalattitude

Een gewenste taalattitude vereist een gepast **taalklimaat**. Studenten worden soms nonchalant omdat de nonchalance getolereerd wordt: ze stemmen hun ambitie af op de verwachtingen en vereisten van de omgeving. Twee voorbeelden uit de praktijk met beginnende studenten illustreren dit:

- In de Rechtsfaculteit (Universiteit Antwerpen) stuurt een docent mails van een student terug die onduidelijk en onbeleefd zijn opgesteld. De student krijgt wel een antwoord op zijn mail zodra hij een verbeterde versie heeft gestuurd.
- In een Nederlandse hogeschool zijn de leerkrachten de nonchalante houding van de studenten beu: taken worden soms afgegeven op een inderhaast uit een schrift gescheurd blad, het titelblad is onverzorgd of gewoon zoek, en er worden te veel d/t-fouten gemaakt. Dat leidt tot een nieuwe maatregel: taken zullen pas gequoteerd worden als ze bij het inleveren voldoen aan een paar vereisten (netjes, verzorgd, geen d/t-fouten). Plots bleken studenten wél zorg te (kunnen) besteden aan hun taak én aan de spelling van de werkwoordsvormen.

Onder taalattitude verstaan we ook de **bereidheid** om tot een kwalitatief product te komen. Studenten moeten hun tekst herwerken op basis van feedback en nieuwe know-how. Terwijl oudere studenten dit spontaan doen, stellen we bij beginnende studenten aanvankelijk verbazing vast. Die maakt plaats voor voldoening en groeiend zelfvertrouwen wanneer de definitieve versie geslaagd is.

Zo is het zinvol om herschrijfrondes in te lassen zodat leerlingen leren feedback verwerken. Er wordt van hen dan ook verwacht langer door te werken op eenzelfde product totdat het aan de gestelde vereisten voldoet. Door te remediëren op basis van eigen werkpunten werken leerlingen aan de eigen taalvaardigheid. In dit verband dient de ondersteuning bij deze remediëring nader bekeken te worden: beschikken leerlingen over bv. woordenboeken, naslagwerken, extra oefeningen, etc.? En is er tijd en ruimte voorzien waarbinnen leerlingen hiervan gebruik kunnen maken?

Tot slot

Deze aanbevelingen zijn in de eerste plaats gericht tot alle leerkrachten uit het middelbaar onderwijs, naast pedagogische begeleiders en directies. De suggesties voor de lespraktijk zijn tamelijk concreet doordat ze gebaseerd zijn op de ervaring van het *Monitoraat op maat*. Verder onderzoek is nodig om een totaalconcept te ontwikkelen.

Verder merken we op dat we het vak Nederlands helemaal niet reduceren tot vaardigheidstraining. We doen geen afbreuk aan het belang van taalbeschouwing en de studie van de literatuur. In het kader van dit onderzoek hebben we evenwel het Nederlands vooral als studie-instrument centraal geplaatst en daar een aantal voorwaarden voor taalontwikkeling aan verbonden.

Geraadpleegde literatuur

- Baltzer, J., K. De Glopper en E. Van Schooten (1989). "De taalvaardigheid van eerstejaars HBO-studenten", *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 11(1989)4: 241-263.
- Baarda, D.B., M.P.M. De Goede en J. Theunissen (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*, Tweede, geheel herziene druk. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Beijer, J. en R. G. Panday (2008). "Taal Integraal – leidraad voor een vernieuwende hbo-didactiek", In: Motard, A. en S. Vanhooren (red.). *Tweëntwintigste conferentie Het schoolvak Nederlands*, Academia Press, Gent. p. 121-124.
- Berckmoes, D. en H. Rombouts (2009). "Taalondersteuning academisch Nederlands in de praktijk. Het taalmonitoraat op de Universiteit Antwerpen", In: Graus, J., P. Rooijackers en W. Van der Westen (red.) *Levende Talen. Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*, Bussum.
- Berntsen, A. en R.G. Panday (2007). "Beter in taal in het hoger onderwijs. Een extra taak voor alle opleiders in het HBO", *LES* 25(2007)146: 8-10.
- Bochardt, I.M., M. Van ES. (1984). *Hoe is het gesteld met de taalvaardigheid van eerstejaars studenten? Meninge van 38 docenten in het hoger onderwijs over de taalvaardigheid van eerstejaars studenten*. SVO, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Bogaert, N., J. Devlieghere, H. Hacquebord, J. Rijkers, S. Timmermans, M. Verhallen (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Nederlandse Taalunie.
- Bokhoven, M. (2007). "Je moet echt iets aan je Nederlands doen! Ex-cursist aan het woord", *LES* 25(2007)146: 6-7.
- Bruggen bouwen. Obstakels overwinnen tussen secundair en hoger onderwijs. Verslag rondetafelgesprek 22 mei 2007*. Stad Antwerpen, afdeling algemeen onderwijsbeleid.
- Bonset, H., M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot 2007*. SLO, Enschede.
- Couzy, M. (2009). "Googlegeneratie kan niet spellen" [online]. *Het Parool*. <http://www.parool.nl/parool/nl/4/AMSTERDAM/article/detail/155061/2009/02/06/Googlegeneratie-kan-niet-spellen.dhtml> (voor het laatst geraadpleegd op 02/11/2009)
- Cuvelier, P., D. Berckmoes en H. Rombouts (2009). *Monitoraat op maat. Taalstimulering academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen. Rapport tweede jaar, september 2007-augustus 2008*. Linguapolis/Universiteit Antwerpen.
- Daems, F. (2008). "Van droom naar werkelijkheid: taalbeleid in het onderwijs", In: De Hert, W. (red.), *Taalbeleid in de praktijk. Een uitdaging voor elke secundaire school*. p. 9-34. Plantyn, Mechelen.
- Daems, F., G. Leroy en R. Rymenans (1990). *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs. Wat vindt 'men' ervan?* Interimrapport 1. UIA, Wilrijk.
- Daems, F. en W. Van der Westen (2008). "Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs", In: Motard, A. en S. Vanhooren (red.). *Tweëntwintigste conferentie Het schoolvak Nederlands*, Academia Press, Gent. p. 100-104.

De Maeyer, S. en P. Van Petegem (1999). “De overgangsproblematiek tussen het secundair en het hoger onderwijs benaderd vanuit leerstijlonderzoek”, *Vonk* 29(1999)2: 33-47.

“Derde van eerstejaars hoger onderwijs kan niet functioneel lezen” [online]. DeMorgen.be, 31/08/2009. <http://www.demorgen.be/dm/nl/1344/Onderwijs/article/detail/984922/2009/08/31/Derde-van-eerstejaars-hoger-onderwijs-kan-niet-functioneel-lezen.dhtml> (voor het laatst geraadpleegd op 02/11/2009)

De Vries, H. en W. Van der Westen (2008). “Talige startcompetenties in het hoger onderwijs”, In: Motard, A. en S. Vanhooren (red.). *Tweeëntwintigste conferentie Het schoolvak Nederlands*, Academia Press, Gent. p. 115-120.

Donche, V. en P. Van Petegem (2004). “Leerstijlonderzoek in het kader van onderwijsinnovatie. Slagen en mislukken van eerstejaars”, *Delta* 1(2004)1: 17-24.

Grezel, J.-E. (2001) “Taalvaardigheid kun je slechts marginaal beïnvloeden”. Interview met hoogleraar retorica Antoine Braet”, *Onze taal*, 70(2001)2/3: 50-52.

Grezel, J.-E. (2007) “Die spelfouten maken toch niks uit? Zorgen over taalvaardigheid studenten”, *Onze taal* 76(2007)6: 148-151.

Hacquebord, Hilde (2004). “Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid”. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(2004)2: 17-28.

Hajer, M. (2008). “De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek”, In: De Hert, W. (red.), *Taalbeleid in de praktijk. Een uitdaging voor elke secundaire school*. p. 107-126. Plantyn, Mechelen.

Hajer, M. en T. Meestringa (2009). *Handboek Taalgericht vakonderwijs*. Tweede, herziene druk. Coutinho, Bussum.

Halewijn E.A., M. Jansen en C. Raijmakers-Volvaart (2002). “Adviezen voor taalbeleid in het hoger onderwijs”, *Levende Talen Tijdschrift* 3(2002)4: 26-35.

Herbots, K. (2008). “Dertigers maken veel minder spelfouten dan studenten”, *De Morgen*, 17/12/2008:8.

Herbots, K. (2008). “Studenten Amsterdamse universiteit moeten Nederlandse taalttest afleggen”, *De Morgen*, 31/01/2008:2.

Huis Van het Nederlands Brussel (2007). *Struikelblokken in de praktijk. Onderzoek naar de meest voorkomende taalproblemen*. Brochure. Huis van het Nederlands Brussel.

Lesaffer, P. (2008) “Studenten scoren slecht in spelling”, *De Standaard*, 17/12/2008:12.

Maas, W. (2003) “Tweede-Faseleerling op de grens. Een onderzoek naar de overgang van het vwo naar de universiteit”, *Tsjip/Letteren* 13(2003)2: 18-21.

Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Second Edition. Sage Publication, California.

M.L. (2009) “Professor wijsbegeerte KU Leuven: ‘Studenten slecht voorbereid’”, *De Morgen*, 15/06/09.

Peters, E. en T. Van Houtven (2009). *Functionele geletterdheid eerstejaarsstudenten*. Intern onderzoeksrapport, Lessius Hogeschool.

- Rymenans, R., G. Leroy en F. Daems (1991). *Geletterdheid op achttien jaar: Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 3: Studievaardigheid*. Universitaire instelling Antwerpen, Departement didactiek en kritiek.
- Schrauwen, W. (2008). "Een denk- en werkkader voor taalbeleid", In: De Hert, W. (red.), *Taalbeleid in de praktijk. Een uitdaging voor elke secundaire school*. p. 35-54. Plantyn, Mechelen.
- Simons, M. (2005). "Taalbeleid en taalproblemen op de Hogeschool van Utrecht", *Levende Talen Tijdschrift*. 6(2005)3: 18-24.
- Standaert, R. (2008). "Eindtermen kunnen toegang tot hoger onderwijs reguleren", In: *Delta*, 5(2008)20: 4-9.
- Taalcentrum-VU (s.d.) *Bijlage 1: Voorbeelden van toetsitems* [online]. Taalcentrum Vrije Universiteit Amsterdam. http://www.nrc.nl/multimedia/archive/00217/taaltoets_voorbeeld_217822a.pdf (voor het laatst geraadpleegd op 02/11/2009)
- Tupan-Wenno, M. (2008). "Weg met het deficiëntiedenken!" *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 26(2008)1: 3-12.
- Van de Mosselaar, H., S. Hiels, V. Donche en P. Van Petegem (2006). "Welke eerstejaars doen het beter?" *Delta* 3(2006)11: 37-43.
- Van de Mosselaar, H., S. Hiels, V. Donche en P. Van Petegem (2008). "Meer studiesucces door sterke leercompetenties." *Delta* 5(2008)20: 21-25.
- Van den Branden, K. (2003). "Leesonderwijs in Vlaanderen: van *hoera!* naar *aha!*" *Vonk*, 32(2003)3: 12-29.
- Van der Westen, W. (2007) "Van nul tot platform. Taalbeleid in het hoger onderwijs", In: Van Gelderen, A. (red.). *Eenentwintigste conferentie. Het schoolvak Nederlands*. Academy press, Gent. p. 58-65.
- Van Grinsven, V., Mondrian L. en H. Westerlink (2007). *Taalpeil-onderzoek 2007. Onderwijs Nederlands in Nederland, Vlaanderen en Suriname. Onderzoek onder volwassenen, leraren en leerlingen*. Nederlandse Taalunie, Den Haag.
- Van Haegendoren, M. (2008). *Taalbeleid faculteit TEW Universiteit Hasselt*. Brochure Studiedag Diversiteit, VLOR 23/04/2008.
- Van Hogen, R. en M. Melissen (2002). *Studeren in het hoger onderwijs. Ervaringen van studenten*. Nederlands Centrum Buitenlanders, Utrecht.
- Van Straalen, E. (2008). *De Taaltoets Nederlands van de Vrije Universiteit* [online]. Taalcentrum Vrije Universiteit Amsterdam. http://www.taalcentrumjubileum.nl/fileadmin/user_upload/Documenten/PDF/4_-_poster_Eline.pdf (voor het laatst geraadpleegd op 02/11/2009)
- Van Twillert, M. (2009) "'Het staat er toch', zeggen taalslordige studenten. Taaltoets wordt gemeengoed op universiteiten, wegens gebrekkig taalniveau van de eerstejaars", *NRC Handelsblad*, 14/04/2009.
- Verhoeven, E. (2009) "3 op 4 studenten buizen voor een simpele taaltest", *Het Laatste Nieuws*, 17/04/2009:7.
- Vermeire, E. (2008). "Kwaliteitszorg in secundair onderwijs zal overgang naar hoger onderwijs verbeteren", In: *Delta*, 5(2008)20: 10-13.
- Vermeire, E. (2008). "Rol van de inspectie bij de controle van taal-/talenbeleid", In: De Hert, W. (red.), *Taalbeleid in de praktijk. Een uitdaging voor elke secundaire school*. p. 69-82. Plantyn, Mechelen.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Curriculum (s.d.). *Overzicht van de eindtermen en de specifieke eindtermen van de derde graad* [online].

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/index.htm> (voor het laatst geraadpleegd op 02/11/2009)

Vrijders, J., R. Vanderswalmen en A. Beeckman (2007). "Tien vragen over de spelling van studenten Hoger Onderwijs", *Logopedie*, 20(2007)4: 77-88.

Vrije Universiteit Amsterdam (2009). *Vrije Universiteit gaat voortgezet onderwijs aanspreken op taalvaardigheid leerlingen* [online]. Persbericht Vrije Universiteit Amsterdam.

http://www.vu.nl/nl/Images/pb%2009%2014%20Taalcentrum_tcm9-67150.pdf (voor het laatst geraadpleegd op 02/11/2009)

Bijlagen

Bijlage 1: aantal studenten met begeleiding

Dit overzicht toont hoeveel studenten deelnamen aan het persoonlijk taaltraject en waarvoor ze begeleid werden (2008-2009). De percentages geven aan hoeveel begeleiding ze kregen voor een bepaald onderdeel.

Het persoonlijk taaltraject bestaat uit de categorieën:

- schrijven (structuur, stijl, grammatica, spelling)
- lezen
- spreken (mondelijke examens afleggen en uitspraak)
- woordenschat

	schrijven				lezen	spreken		woordenschat
	structuur	stijl	grammatica	spelling		mond examens	uitspraak	
127 studenten met uitsluitend Nederlandstalige achtergrond	76%	78%	6 %	16,5 %	23 %	14 %	4 %	5 %
39 studenten met meertalige achtergrond waaronder Nederlands	62%	82%	23,5 %	33 %	36 %	9,5 %	8 %	12 %
83 studenten met niet-Nederlandstalige achtergrond	61%	86%	63,5 %	52 %	78 %	32 %	18 %	67,5 %

Bijlage 2: resultaten schrijfofdracht 1^{ste} ba COM

Tijdens de introductieweek voor de start van het academiejaar 2008-2009 werd in samenwerking met het *Monitoraat op maat* bij 97 studenten Communicatiewetenschappen (COM) een schrijftest afgenomen. Studenten kregen vier bronnen op basis waarvan ze een tekst moesten schrijven. Drie docenten van Communicatiewetenschappen beoordeelden de tekst op inhoud (juistheid en relevantie), tekststructuur (inleiding en slot, alinea, expliciete verbanden), wetenschappelijke stijl (objectief en zakelijk, precies en helder taalgebruik) en correcte taal (woordbetekenis, spelling, grammatica). Voor elk onderdeel kregen de studenten een voldoende (score '+') of een onvoldoende (score '-' of '--'). Bij een onvoldoende score werd aangeduid welke subonderdelen een aandachtspunt vormden. De onderstaande tabellen geven een overzicht van de scores. Er zaten ongeveer 205 eerstejaarsstudenten in eerste ba COM, waarvan we er 97 getest hebben. Vertekening is dus mogelijk.

Overzichtstabel

		Inhoud	Tekststructuur	Wetenschap. stijl	Correcte taal
Percent	--	7,2	36,1	13,4	9,3
	-	22,7	48,5	50,5	17,5
	+	70,1	15,5	36,1	73,2
Total		100,0	100,0	100,0	100,0

Inhoud

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	--	7	7,2	7,2	7,2
	-	22	22,7	22,7	29,9
	+	68	70,1	70,1	100,0
Total		97	100,0	100,0	

Inhoud 'correct'

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt	81	83,5	83,5	83,5
aandachtspunt	16	16,5	16,5	
Total	97	100,0	100,0	100,0

Inhoud 'relevant'

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt	87	89,7	89,7	89,7
aandachtspunt	10	10,3	10,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Tekststructuur

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	--	35	36,1	36,1	36,1
	-	47	48,5	48,5	84,5
	+	15	15,5	15,5	100,0
Total		97	100,0	100,0	

Tekststructuur 'inleiding en slot'

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt		32	33,0	33,0	33,0
aandachtspunt		65	67,0	67,0	100,0
Total		97	100,0	100,0	

Tekststructuur 'alinea'

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt		75	77,3	77,3	77,3
aandachtspunt		22	22,7	22,7	100,0
Total		97	100,0	100,0	

Tekststructuur 'expliciete verbanden'

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt		51	52,6	52,6	52,6
aandachtspunt		46	47,4	47,4	100,0
Total		97	100,0	100,0	

Wetenschappelijke stijl

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid --	13	13,4	13,4	13,4
-	49	50,5	50,5	63,9
+	35	36,1	36,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Wetenschappelijke stijl 'objectief en zakelijk'

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt	61	62,9	62,9	62,9
aandachtspunt	36	37,1	37,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Wetenschappelijke stijl 'precies'

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt	65	67,0	67,0	67,0
aandachtspunt	32	33,0	33,0	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Wetenschappelijke stijl 'helder'

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt	69	71,1	71,1	71,1
aandachtspunt	28	28,9	28,9	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Correcte taal

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid --	9	9,3	9,3	9,3
-	17	17,5	17,5	26,8
+	71	73,2	73,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Correcte taal 'woordbetekenis'

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt	87	89,7	89,7	89,7
aandachtspunt	10	10,3	10,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Correcte taal 'spelling'

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt	91	93,8	93,8	93,8
aandachtspunt	6	6,2	6,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Correcte taal 'grammatica'

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
geen aandachtspunt	86	88,7	88,7	88,7
aandachtspunt	11	11,3	11,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Bijlage 3: *Monitoraat op maat*

TAALONDERSTEUNING ACADEMISCH NEDERLANDS IN DE PRAKTIJK

Het taalmonitoraat op de Universiteit Antwerpen

Dirk Berckmoes & Hilde Rombouts

De Universiteit Antwerpen krijgt steeds meer te maken met een diverse studentenpopulatie. Een van de maatregelen aan de Universiteit Antwerpen om de slaagkansen van studenten met een zwakke startcompetentie te bevorderen, is het aanbieden van taalondersteuning academisch Nederlands. In dit artikel presenteren Dirk Berckmoes en Hilde Rombouts twee voorbeelden van taalondersteuning vanuit de praktijk van het taalmonitoraat.

De Universiteit Antwerpen kent in toenemende mate een zeer diverse studentenpopulatie. Steeds meer allochtonen, zowel anderstalige nieuwkomers als studenten van wie de thuistaal niet het Nederlands is, stromen in op de universiteit. Ook het aantal studenten met een atypische vooropleiding zoals het technisch onderwijs en het beroepsonderwijs stijgt. Het percentage geslaagde studenten blijkt bij deze groepen beduidend lager te liggen dan bij de autochtone studenten met een a.s.o.-vooropleiding (algemeen secundair onderwijs).

Om de slaagkansen van deze studenten te bevorderen, richt het taleninstituut van de Universiteit

Antwerpen (Linguapolis) het Monitoraat op Maat in: een taalmonitoraat dat studenten ondersteunt bij de ontwikkeling van het academisch Nederlands.* Dit Monitoraat fungeert als een extra schakel voor alle opleidingen aan de Universiteit Antwerpen en is uitsluitend bedoeld voor studenten met een zwakke basiscompetentie voor academische taal. Deze kunnen een beroep doen op begeleiding bij het begin van hun studieloopbaan.

Basisgedachte van de Universiteit Antwerpen is namelijk dat de ontwikkeling van academisch Nederlands in eerste instantie aan de opleiding zelf gebeurt, en niet alleen in extra begeleiding. De student moet zijn taalvaardigheid al doende ontwikkelen, zich spiegelen aan de leerstof, de vakliteratuur en de vakdocent. Aandacht voor de taal door de vakdocent zelf moet dan ook een constante zorg zijn binnen het taalbeleid. De vakdocent speelt een zeer belangrijke rol: hij heeft niet alleen een voorbeeldfunctie, maar hij stelt de problemen vast in de eerste lijn en verwijst de student door naar het Monitoraat wanneer nodig. Op hun beurt vervullen de taalbegeleiders vanuit hun ervaring met deze 'kansengroepen' een adviserende rol in het taalbeleid van de opleidingen. Een goede communicatie en samenwerking tussen de opleidingen en het Monitoraat op Maat zijn dus essentieel voor dit model van taalondersteuning.

Het Monitoraat op Maat maakt deel uit van de Cel Gelijke Kansen, die alle projecten ter ondersteuning van kansengroepen omvat. De projecten binnen deze cel concentreren zich telkens op een factor die de slaagkans van deze studenten hypothekeert, zoals studieoriëntie-

ring en studieomgeving. Voor de academische taal kan de student bij het Monitoraat op Maat terecht. Hoe dat in de praktijk vorm krijgt, tonen we hierna met twee praktijkvoorbeelden van taalbegeleiding op maat.

Voorbeeld 1

Bij de opleiding Farmacie, Biomedische en Diergeneeskunde (FBD) en de opleiding Wetenschappen vindt een introductie en screening academisch Nederlands op maat plaats. De screening komt er na een vraag van de decaan van de faculteit FBD, die vaststelt dat steeds meer studenten in de exacte wetenschappen moeite hebben met vraagstukken en meerkeuzevragen. Ze lezen de vraag slecht of begrijpen deze niet en ze antwoorden onzorgvuldig. Pas na de eerste semester-examens worden de problemen vastgesteld. Omdat dit ruim laat is, vraagt de decaan het Monitoraat op Maat of er 'iets' ondernomen kan worden voor de aanvang van het academiejaar. Tijdens de introductieweken die deze faculteit elk jaar begin september organiseert, verzorgt het Monitoraat een taalamiddag, waaraan studenten vrijwillig kunnen deelnemen.

Tijdens de taalamiddag wordt, na een kennismaking met het Monitoraat op Maat, in een inleidende oefening de aandacht gevestigd op de vereisten van een goed antwoord: is het antwoord correct, volledig, relevant, duidelijk en precies? Aan de hand van deze vijf parameters evalueren de studenten vervolgens per twee enkele antwoorden uit vorige examens biologie.

De parameters vormen ook de checklist bij hun individuele opdracht. Daarin beantwoorden de deelnemers vragen bij een tekstje over spinrag en bij een artikel over dierproeven. De teksten komen uit *Eos* en *Knack*: ze vereisen nog geen academische ervaring en ze sluiten aan bij de interessesfeer van de studenten. De totale leesduur van deze teksten is maximaal vijftien minuten. Deze opdracht wordt gebruikt als 'toets' van hun lees- en antwoordvaardigheid.

In een afsluitende opdracht peilen we ten slotte het spontane schriftelijke taalgebruik: de deelnemers schrijven een mail naar de woordvoerder van de Anti Dierproeven Coalitie, die in het Knackartikel zijn mening over dierproeven geeft. De instructie bij deze opdracht luidt: 'Geef uw mening (minstens twee argumenten pro en/of contra) in een korte mail, gericht aan de heer Flies. Formuleer uw mening bondig, gestructureerd, en in correct en gepast Nederlands.'

Alle deelnemers krijgen nog voor de aanvang van het academiejaar per mail een feedbackformulier toegestuurd. Wie zwak scoort, krijgt daarbij een uitnodiging voor een gesprek met een taalbegeleider, waarna eventueel een persoonlijk taaltraject opgestart wordt.

Opvallende knelpunten bij het beantwoorden van de open vragen zijn:

- de inhoud: door onzorgvuldig te lezen vermelden bijvoorbeeld heel wat studenten het Engelse woord 'dragline' ('Dat is de draad waaraan de spin hangt als ze zich laat vallen (...)') bij de stoffen waaruit spinrag is opgebouwd (fibroïne et cetera);
- de structuur: een aantal studenten groepeerde de onderdelen van het antwoord niet per vraag of slaagt er niet in om de logische opbouw aan te houden;
- de precisie: een aantal studenten hanteert vaag taalgebruik – bijvoorbeeld: 'Apen: ze kunnen alles wat de mens kan'.

Opvallende knelpunten bij de mail zijn:

- de instructie volgen: een aantal studenten geeft bijvoorbeeld slechts één argument;
- de tekstconventie: sommige studenten houden geen rekening met de tekstconventies zoals aanspreking en groet;
- de stijl: een aantal studenten hanteert een informeel register;
- de formulering en de onderbouwing van argumentatie;
- het taalgebruik: studenten maken grammaticale, lexicale en orthografische fouten.

Tot slot merken we nog op dat acht deelnemers zich op de dag zelf aanmeldden voor extra begeleiding academisch Nederlands; dat kon via een formulier dat bij de opgaven zat. Daarnaast kregen nog zeven studenten op basis van de resultaten een uitnodiging om op gesprek te komen. Van de 93 studenten die aan de taalamiddag deelnamen, volgen er veertien een persoonlijk taaltraject. De decaan en de studiebegeleiding van de faculteit kregen het totaaloverzicht van de resultaten.

Voorbeeld 2

Studenten komen niet alleen op het Monitoraat terecht na screening of doorverwijzing binnen de opleiding. Meestal nemen ze op eigen initiatief contact op via het registratieformulier op de website, via mail of telefoon.

In beide gevallen start het traject van de student met een intakegesprek waarin hij in dialoog met de taalbegeleider zijn taalsituatie in kaart brengt: taalomgeving, voorgeschiedenis, knelpunten, kwaliteiten, attitude en dergelijke. Dan volgt een mondelinge of schriftelijke screening. Bij de laatste zijn er twee mogelijkheden: de eerstejaars schrijven een tekst van 250 woorden bij een opgegeven thema. Een bondige checklist met tekstcriteria begeleidt de studenten hierbij. De tweedejaarsstudenten of de studenten die vanuit de hogeschool instromen, mailen een zelfgeschreven representatieve tekst. Die begintekst heeft een dubbele functie: diagnose van het taalgebruik van de student en ijkpunt voor de evaluatie van de eindtekst.

Tijdens de tweede afspraak beoordeelt de student zijn eigen tekst aan de hand van dezelfde checklist en worden zijn bevindingen met die van de begeleider vergeleken en werkpunten in overleg bepaald. Op basis daarvan stippelen taalbegeleider en student samen een persoonlijk taaltraject uit. Dit persoonlijk traject bestaat uit een combinatie van algemene en specifieke sessies. De algemene sessies (bijvoorbeeld over wetenschappelijk stijl of het lezen van academische teksten) vinden plaats in kleine groepjes van maximaal vijftien studenten. Tijdens de specifieke sessies koppelt de student samen met de taalbegeleider terug naar het eigen studiemateriaal en de eigen werkstukken, en wordt er bekeken hoe de student zelfstandig aan de slag kan. Elke sessie eindigt met concrete afspraken over stappen die de student tijdens de volgende periode kan of moet zetten.

Het taaltraject van Mourad

Een concreet voorbeeld. Mourad wil na zijn professionele bachelor Financiën en Verzekeringswezen een academische master Cultuurmanagement behalen. Zijn middelbare opleiding was technisch georiënteerd (technisch secundair onderwijs). Zijn thuistaal is Berbers, zijn omgangstaal Nederlands.

Mourad voelt zich erg onzeker, omdat hij tijdens het schakeljaar gemerkt heeft dat hij te weinig vertrouwd is met de academische taal en de academische context. Vorig jaar kon hij voor sommige vakken de problemen met schrijfvaardigheid nog opvangen dankzij het groepswerk, voor andere vakken werd de score voor schriftelijk werk gecompenseerd door de score voor het mondelinge examen. Hij stuurt als beginproduct een

eigenhandig geschreven examenopdracht van het schakeljaar door. Zijn traject daarna ziet eruit zoals geschetst in tabel 1.

Dit voorbeeld toont slechts een van de vele mogelijkheden. Door maatwerk te leveren zijn er geen twee dezelfde trajecten. Toch zijn er in maatwerk ook enkele constanten terug te vinden, namelijk steeds weerkerende evenwichtsoefeningen en de vaste uitgangspunten. Beide lichten we hieronder toe.

Vier evenwichtsoefeningen en vier uitgangspunten

Bij de opzet van het Moniterraat op Maat keert vaak de vraag terug: moet een deelname verplicht worden of moet ze vrijblijvend zijn? Verplichtingen bieden de meeste mensen structuur en houvast: ze zijn vaak de motivatie om te handelen, om inspanningen te leveren of om resultaat te betrachten. Het lijkt dan ook tegenstrijdig dat de deelname aan het Moniterraat op Maat toch volledig vrijblijvend is. De student komt namelijk op eigen initiatief, de doorverwijzing door een docent is niet bindend, en de student kan te allen tijde zonder enige sanctie wegblijven.

Toch heeft het vrijblijvend karakter ook zijn waarde: de actieve, bewust gewilde participatie van de student is een *conditio sine qua non* voor het welslagen van de begeleiding. De studenten die op eigen initiatief begeleiding vragen, zijn zonder twijfel gemotiveerd. Bij kansengroepen merken we trouwens vaak een sterke wil om hun kans te grijpen. Studenten daarentegen die op uitdrukkelijke uitnodiging of na doorverwijzing komen, vertonen soms een zekere aversie. Zolang zij niet overtuigd zijn van de noodzaak van hun persoonlijke deelname en inzet in de taalbegeleiding, kan de begeleider weinig bereiken.

Een tweede evenwichtsoefening vindt plaats bij de organisatie van de taalondersteuning: bieden we louter specifieke, individuele sessies of kan maatwerk ook in algemene sessies? Elk taaltraject is op maat van de student gesneden: vertrekkend vanuit zijn noden, zijn mogelijkheden, zijn objectieven, zijn vakgebied. Tegelijkertijd stellen we bij een aantal studenten gemeenschappelijke noden vast. Zo blijken heel wat studenten bij het lezen en bij het schrijven geen notie te hebben van tekststructuur. Een aantal heeft moeite om objectief, helder en precies te formuleren. Anderstalige studenten kampen vaak met grammaticale en lexicale moeilijkheden. Voor

WERKPUNTEN	AANPAK	
schriftelijke taalvaardigheid	specifieke sessies	algemene sessies
<p>op inhoudelijk vlak</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ irrelevante informatie ▫ niet geordend <p>op tekstniveau</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ geen gepaste inleiding ▫ geen gepaste alinea-indeling ▫ verbanden onvoldoende aangegeven, overgangen ontbreken ▫ verwijswaarden fout: vooral persoonlijke voornaamwoorden <p>op formuleringsniveau</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ geen wetenschappelijke stijl: informeel, vaag, subjectief ▫ geen gebruik van hoofdletters ▫ fout gebruik van leestekens ▫ foute syntaxis: plaats van het werkwoord, plaats van het reflexief pronomen 	<p>Mourad verduidelijkt via reflectievragen van de docent de selectie van de inhoud, de volgorde, de gedachtegang; zo merkt hij dat de tekst niet zegt wat hij eigenlijk bedoelt</p> <p>Mourad presenteert de inhoud en structuur voor zijn tekst (indien mogelijk van een opdracht binnen de eigen opleiding)</p> <p>Mourad beoordeelt zijn tekst aan de hand van een checklist, met speciale aandacht voor de alinea's; hij krijgt info over leestekens en syntaxis, met ondersteunende oefeningen als huistaak</p> <p>Mourad bespreekt zijn tekst, met speciale aandacht voor de stijl, de syntaxis en de leestekens; zowel de begeleider als Mourad evalueren het eindproduct</p>	<p>algemene sessie 'Lezen' studenten leren de structuur van een tekst hanteren bij het lezen</p> <p>algemene sessie 'Tekststructuur en bouwplan' studenten leren relevante informatie selecteren, een bouwplan opstellen, structuur in een tekst aanbrengen</p> <p>algemene sessie 'Alinea-indeling en alinea-invulling'</p> <p>algemene sessie 'Wetenschappelijke stijl' studenten leren onwetenschappelijk taalgebruik herkennen en alternatieven zoeken</p>

Tabel 1. Persoonlijk taaltraject van Mourad

de gemeenschappelijke noden vindt de ondersteuning plaats in een kleine groep. Maar ook in deze algemene sessies bieden we maatwerk: we focussen op wat de student werkelijk nodig heeft. Een concreet voorbeeld hiervan is de sessie 'Wetenschappelijke stijl'. Terwijl in de meeste vakliteratuur en oefenboeken het gebruik van te zware, formele taal (het zogenaamde ambtenarees) wordt bestreden, hanteert de huidige student vaak een te informele woordenschat en laat hij zijn gedachtegang de vrije loop in nonchalant opgebouwde zinnen. Deze reële situatie is een uitgangspunt voor deze sessie.

Een derde evenwichtsoefening speelt zich af tussen de taalbegeleider en de student; terwijl de ene het proces van de taalverwerving belangrijk vindt, is de andere vooral geïnteresseerd in het taalproduct. Het is natuurlijk niet verwonderlijk dat de student productgericht is: zijn ambitie is slagen, een diploma behalen. Zolang zijn omgeving ongepast taalgebruik niet signaleert en zolang de cijfers niet in het gedrang komen, ligt hij begrijpelijkerwijs niet wakker van zijn taalgebruik, en zeker niet van zijn taalontwikkeling. De taalbegeleider echter sensibiliseert de student hiervoor en geeft impulsen tot zelfstandige taalontwikkeling.

Dit brengt ons bij de laatste evenwichtsoefening: hoe zelfstandig kan of moet een student in begeleiding zijn? Het Monitaraat op Maat beoogt de zelfstandige taalontwikkeling van het academisch Nederlands. Voor de begeleider is dit geen gemakkelijke doelstelling. De deelnemers geven immers juist aan dat ze dit niet op eigen kracht kunnen, ze vragen ondersteuning. Bovendien bestaat het gevaar van 'binding': zowel de docent als de student voelen zich comfortabel bij de afhankelijkheid van de student. Zowel bij de opzet als bij de uitvoering van de taalbegeleiding balanceert de taalbegeleider dus vaak op een dun koord.

Tot slot

Het hoger onderwijs evolueert in snel tempo: flexibilisering, diversiteit en internationalisering zijn niet meer weg te denken. Deze brengen onherroepelijk nieuwe vormen van onderwijs met zich mee. 'In het kielzog van de toenemende flexibilisering gaat alom meer aandacht naar studie- en studentenbegeleiding in de ruime zin van het concept', stelt Eric Depreeuw (2008).

We presenteren in dit artikel twee modellen van taalondersteuning: een screening via de opleiding en een taaltraject op maat van de student. De toelichting bij

de evenwichtsoefeningen onderstreept dat taalbegeleiding professionaliteit vereist: de taalbegeleider moet het potentieel in de student stimuleren en impulsen bieden tot verdere ontwikkeling. Het vangnet voor studenten uit kansgroepen is evenwel een netwerk van diverse betrokken partners; het Monitaraat op Maat werkt daarom nauw samen met de opleidingen in eerste instantie. Daarnaast is ook de samenwerking met studentgerichte diensten en met andere projecten binnen de Cel Gelijke Kansen van belang.

'Ondertussen moeten nieuwe flexibele didactische systemen worden ontwikkeld, al dan niet met bijkomende professionalisering, maar alleszins onder het kritische, evaluatieve oog van de student-consument' (ib.). Die student laten we graag als laatste aan het woord. 'Ik wil jullie zeker bedanken voor de fantastische ervaring', schrijft een studente Communicatiewetenschappen, met als moedertalen Nederlands en Turks. 'Ik ben zeer blij dat ik heb deelgenomen, want dit was niet enkel nuttig voor het vak kwantitatieve onderzoeksmethoden, maar dit zijn dingen waar ik de rest van mijn (studie)carrière de vruchten van zal plukken.'

NOOT

* Linguapolis kent een jarenlange expertise op het vlak van NT1 en NT2 en levert de taaldocenten. Deze docenten coördineren de opzet en uitbouw van dit taalmonitaraat én verzorgen de taalbegeleiding. Ze hebben jaren ervaring met activerende werkvormen, *blended learning*, samenwerkend leren, (taal)leerstrategieën en intensieve participatie van studenten. Die ervaring werkt duidelijk door bij de opzet van het taalmonitaraat en bevordert de efficiënte uitvoering ervan. Voor de anderstalige nieuwkomers is de NT1- en NT2-ervaring die Linguapolis met zich meebrengt, onontbeerlijk.

LITERATUUR

- Cuvelier, P., Berckmoes, D., & Rombouts, H. (2007). *Taalstimulering academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen. Rapport eerste impulsjaar Monitaraat op Maat*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Depreeuw, E., Cloet, J., Poucke, M. van, & Somers, A. (2006). *Antwoorden op diversiteit en flexibilisering. Vademecum voor studietrajectbegeleiding in het hoger onderwijs*. Leuven: Acco.
- Depreeuw, E., & Flerackers, F. (2008). Flexibilisering is cruciaal voor meer gelijke kansen. *Delta*, 19, 18–24.
- Kirsch, M., Rochette, F., Beernaert, Y., & Bossaerts, B. (Red.). (2007). *Hoger Onderwijs voor elk talent. Aanbevelingen en instrumenten voor meer diversiteit*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Rottiers, S., Defranco, E., & Rouwens, E. (2004). *Allochtone studenten aan de UA. Een statistische situatieanalyse van 1993 tot 2003, aangevuld met een literatuurstudie over de oorzaken en maatregelen. Onderzoeksrapport departement dienstverlening*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Vandevelde, A. (2008). Flexibilisering verheft uitzondering tot regel. *Delta*, 19, 11–17.

Bron:

Berckmoes, D. en H. Rombouts (2009). "Taalondersteuning academisch Nederlands in de praktijk. Het taalmonitaraat op de Universiteit Antwerpen", In: Graus, J., P. Rooijackers en W. Van der Westen (red.) *Levende Talen. Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*, Bussum.

