

Nederlands in het hoger onderwijs

Een verkennende literatuurstudie
naar taalvaardigheid en taalbeleid

In opdracht van de Nederlandse Taalunie

Charlotte Herelixka
Sylvia Verhulst

1 maart 2014



Inleiding	2
1 Nederlandse taalvaardigheid van studenten	5
1.1 Het begrip taalvaardigheid.....	5
1.2 Aard van de taalvaardigheidsproblemen.....	5
1.3 Oorzaken van tekortschietende taalvaardigheid.....	9
1.3.1 Een meer diverse instroom.....	9
Talige achtergrond.....	10
1.3.2 Attitude.....	11
1.3.3 Aansluitingsproblematiek secundair en hoger onderwijs.....	12
Eind- versus startcompetenties in Vlaanderen.....	13
Eind- versus startcompetenties in Nederland.....	14
1.3.4 Taaltaken in het hoger onderwijs.....	14
1.4 Gevolgen van tekortschietende taalvaardigheid.....	16
1.5 Conclusies taalvaardigheid.....	17
2 Taalbeleid	19
2.1 Taalbeleid bij de instellingen voor hoger onderwijs.....	19
2.1.1 Drie typen taalbeleid.....	20
2.1.2 Taalbeleid aan hogescholen.....	21
2.1.3 Taalbeleid aan universiteiten.....	22
2.1.4 Taaltoetsing.....	24
2.2 Begin- en eindcompetenties hoger onderwijs.....	25
2.3 Initiatieven.....	26
2.4 Conclusie.....	27
Bronnen	29
BIJLAGE 1 Veelgebruikte afkortingen en begrippen.....	35
BIJLAGE 2 Drie typen taalbeleid.....	38

Inleiding

Dit literatuuronderzoek maakt deel uit van een traject van beleidsvoorbereiding en -adviesing over het Nederlands in het hoger onderwijs. Het vloeit voort uit een gezamenlijk plan van aanpak van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren en het Algemeen Secretariaat van de Nederlandse Taalunie. Dit plan en de te onderzoeken vragen zijn vastgelegd in de *Startnotitie Nederlands in het hoger onderwijs* van 21 juni 2013.¹ In dit rapport wordt de inhoud van de *Startnotitie* bij de lezer als bekend voorondersteld.

Opdracht

De opdracht van dit literatuuronderzoek hield zeer kort samengevat in: zoek uit of en welk onderzoek verricht is naar de taalvaardigheid van studenten en het taalbeleid van instellingen voor hoger onderwijs. Het gaat daarbij niet alleen om wat die onderzoeken en literatuur aan gegevens opleveren voor de beantwoording van de vragen uit de *Startnotitie*, maar ook om vast te stellen welke mogelijke lacunes er zijn in kennis over de betreffende kwesties.

Aard van dit rapport

Deze literatuurstudie heeft zijn beperkingen, al is het alleen al omdat hij uiteraard niet volledig kan zijn. Bovendien zullen nog lang niet alle vragen uit de *Startnotitie* bevredigend beantwoord kunnen worden omdat naar veel van die onderwerpen geen of weinig onderzoek voorhanden is, en omdat veel kwesties per instelling, faculteit of studierichting sterk verschillen. Een paar voorbeelden: 'Hoe staat het met het aanbod voor remediërend taalonderwijs?' of 'Is het taalonderwijs geïntegreerd in het onderwijsprogramma, per studierichting?' Voor de beantwoording van deze en soortgelijke vragen zou uitgebreid veldonderzoek nodig zijn omdat totaaloverzichten nog ontbreken. Een verzameling *best practices* van interessant taalbeleid, die de Taalunie laat samenstellen, zou die leemte deels kunnen opvullen.²

Werkwijze

Na een eerste inventarisatie van literatuur, afgerond en lopend onderzoek en eerdere beleidsadviezen, werd geleidelijk duidelijk welke bronnen zeker niet gemist konden worden. Al werkend kwam steeds meer relevante literatuur boven tafel. Daarbij waren ook de interviews nuttig die afgenomen zijn met deskundigen en sleutelfiguren uit eigen land. Enkele van deze namen zijn ons aangereikt door het Secretariaat van de Taalunie en anderen hebben we zelf geselecteerd. Bij die selectie is erop gelet dat we mensen zouden spreken die kennis hebben van taalvaardigheid en taalbeleid bij zowel universiteiten als hogescholen: ze vervullen daarin zelf een rol binnen hun eigen instelling of overlegorganen, leveren een bijdrage aan kennisvorming daarover, of doen beide. Het doel van deze gesprekken was om stevig van start te kunnen gaan met het onderzoek en een snelle introductie te krijgen in de belangrijkste en meest actuele ontwikkelingen en inzichten. Deze deskundigen is onder andere gevraagd welke literatuur zeker geraadpleegd moet worden, wat zij zelf kunnen zeggen over de onderzoeksvragen en wat zij weten over knelpunten bij taalverbetering van studenten. Omdat zij soms ervaringen en inzichten deelden die een zinvolle of illustratieve aanvulling vormen op de schriftelijke bronnen, is ervoor gekozen om die hier en daar in een apart kader op te nemen in de tekst. In sommige gevallen wezen de deskundigen op interessante invalshoeken die uit de literatuur niet naar voren komen of op recentere ontwikkelingen. Uiteraard hebben deze fragmenten een andere status dan de kern van dit rapport: de weergave en interpretatie van de onderzochte literatuur.

¹ Nederlandse Taalunie, 21.06.2013.

² Daarbij zal een schets van de valkuilen of barrières bij innovatief taalbeleid minstens zo informatief kunnen zijn als de behaalde resultaten.

Daarnaast hadden we ook telefonisch en via e-mail contact met instanties en onderzoekers die zich toeleggen op de onderzochte thema's. Zij bezorgden ons meer informatie, raadden literatuur aan of bevestigden leemtes in onderzoek. De namen en functies van alle deze deskundigen zijn opgenomen bij *Geraadpleegde bronnen*.

Verschillen Vlaanderen-Nederland

Hoewel één taalgebied, zijn er uiteraard veel verschillen. Zo kennen Nederland en Vlaanderen een verschillend onderwijssysteem met soms een andere terminologie. De aan deze literatuurstudie toegevoegde verklarende woordenlijst zorgt voor de nodige verduidelijking. Daarnaast zijn er nog twee opvallende verschilpunten. Ten eerste blijkt het onderscheid tussen hogescholen en universiteiten te beperkend voor de situatie in Vlaanderen. Met de integratie van het merendeel van de academische bachelor- en masteropleidingen in de universiteiten sinds het academiejaar 2013-2014, bestaat er een duidelijkere tweedeling tussen hogescholen en universiteiten. De hogescholen bieden professionele bacheloropleidingen aan; de universiteiten organiseren academische bachelor- en masteropleidingen.¹ De voor deze literatuurstudie gebruikte onderzoeken dateren echter van vóór de integratie waardoor het aangewezen is om het onderscheid *professionele* versus *academische opleidingen* te hanteren in plaats van het ondertussen wel gerechtvaardigde onderscheid *hogeschool-* versus *universitaire opleidingen*. In Nederland wordt de term *professionele opleidingen/bachelors* niet gebruikt, maar de benaming *hoger beroepsonderwijs*. We stuiten ook op een ander belangrijk verschil: het *aantal* publicaties is voor Vlaanderen veel groter dan voor Nederland. Vooral naar taalvaardigheid is in Vlaanderen meer onderzoek gedaan dan in Nederland, al zijn er ook onderzoeken die beide gebieden samennemen.

Opbouw van dit verslag

Het eerste hoofdstuk van dit rapport behandelt de vraag hoe het gesteld is met de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs. Er wordt nagegaan of de zorgen van de Nederlandse Taalunie daarover terecht zijn. Voor zover er taalproblemen zijn, wordt bekeken welke oorzaken daarvoor worden genoemd. Tot slot wordt nagegaan of er iets bekend is over de rol van taalvaardigheid bij de door- en uitstroom en bij het functioneren in het beroepsleven.

Het tweede hoofdstuk gaat dieper in op het taalbeleid van de hogescholen en universiteiten, voor zover ze zo'n beleid hebben. In dit opzicht zijn er grote verschillen tussen hogescholen en universiteiten, in Nederland duidelijker dan in Vlaanderen, en daarom zullen ze ook apart besproken worden.

Het einde van elk hoofdstuk geeft enkele conclusies met betrekking tot de onderwerpen in kwestie en vermeldt de eventuele leemtes in de kennis daarover.

Charlotte Herelixka
Sylvia Verhulst

22 januari 2014

¹ De opleidingen van de Hogere Zeevaartschool en de academische kunstopleidingen blijven wel tot de hogescholen behoren (Neiryck, 2013, p.2).

1 Nederlandse taalvaardigheid van studenten

Van studenten in het hoger onderwijs wordt verwacht dat ze over de nodige taalvaardigheid beschikken op het gebied van schrijven, lezen, luisteren en spreken. Zo moeten ze niet alleen papers kunnen schrijven, examenvragen beantwoorden en e-mails versturen, maar ook grote hoeveelheden leerstof verwerken en examenvragen begrijpen. Daarnaast moeten ze ook in staat zijn hoorcolleges te volgen, uitleg te vragen aan docenten en het woord te nemen tijdens hoorcolleges, seminars of werkgroepen.¹

Een deel van de studenten blijkt echter problemen te ondervinden met de eisen die het hoger onderwijs stelt op het gebied van taalvaardigheid.² Constateringen over de ondermaatse taalvaardigheid van studenten halen regelmatig de pers.³ Toch bestaan er in de praktijk weinig (gemeten) onderzoeksgegevens over hun taalvaardigheid.⁴ De media baseren zich vaak op de resultaten van taaltoetsen met gesloten vragen. Die focussen voornamelijk op elementaire taalkennis zoals spelling en basisgrammatica, eerder dan op talige strategieën en zij schetsen dus een vertekend beeld van de taalvaardigheid van studenten.⁵

Als er onderzoek gedaan wordt naar de taalvaardigheid van studenten, ligt de focus bijna altijd op eerstejaars- en soms op tweedejaarsstudenten. Onderzoek naar de taalvaardigheid van door- en uitstromende studenten is beperkt in Vlaanderen en Nederland. Ook een leerstoel op het gebied van taalvaardigheid in het hoger onderwijs bestaat niet in Vlaanderen, noch in Nederland.⁶ Wel bestaan er in beide delen van het taalgebied aanstellingen *Academisch Nederlands* en *Taalbeheersing*.

Dit hoofdstuk over taalvaardigheid tracht een overzicht te schetsen van het onderzoek naar het type taalvaardigheidsproblemen, de mogelijke oorzaken en de gevolgen ervan. Alvorens daarop in te gaan, is het belangrijk om het begrip *taalvaardigheid* zoals het hier gebruikt wordt, duidelijk af te bakenen.

1.1 Het begrip taalvaardigheid

In de literatuur krijgt het begrip *taalvaardigheid* verschillende invullingen. Die verschillen houden meestal verband met de keuze voor een bepaald type taalbeleid, waarover meer in hoofdstuk 2. In dit onderzoeksverslag wordt *taalvaardigheid* in de meest brede zin opgevat, dus als de vaardigheid om betekenisvolle, functionele boodschappen te begrijpen en op adequate wijze te produceren binnen relevante communicatieve situaties.⁷

1.2 Aard van de taalvaardigheidsproblemen

Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar de taalvaardigheid van studenten, zeker in Nederland.⁸ De (beperkte) onderzoeksresultaten zijn echter zeer gelijklopend: zowel bij Vlaamse als bij Nederlandse hogeschool- en universiteitsstudenten doen de meeste problemen zich voor op het gebied van de schrijfvaardigheid.⁹ De volgende paragrafen geven een – niet volledig – overzicht van het onderzoek naar de schrijf-, lees-, spreek- en luistervaardigheid van studenten.

¹ Berckmoes & Rombouts, 2009, p.17, p.28 & p.33. ; De Wachter & Heeren, 2011, p.11.

² De Wachter & Heeren, 2011, p.3.

³ Kuipers, 27.04.2012.

⁴ Berckmoes & Rombouts, 2009, p.12. ; Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010a, p.51. ; Daems & Van der Westen, 2008, p.100.

⁵ Berckmoes & Rombouts, 2009, p.12.

⁶ de Graaff, interview, 18.10.2013.

⁷ Bogaert & Van den Branden, 2011, p. 28.

⁸ Berckmoes & Rombouts, 2009, p.12. ; Van Houtven & Peters, interview, 04.11.2013.

⁹ Bonset, 2010, p.16. ; 86% van de door School of Education Associatie KU Leuven bevroegde docenten (maart 2010) vindt dat studenten moeite ondervinden met schrijven (Peters & Van Houtven, 2013, p.9.).

1.2.1 Schrijfvaardigheid

Schrijfvaardigheid beslaat verschillende facetten die in deze paragraaf achtereenvolgens behandeld zullen worden: structuur, stijl, register, spelling en grammatica. Die facetten *an sich* en hun belang werden bepaald door behoefteanalyses, zoals onder meer die van De Wachter & Heeren.¹

Onontbeerlijk in de eerste plaats is een goede tekstopbouw. Een slecht gestructureerde tekst is moeilijk leesbaar en slaagt er vaak niet in de inhoud op een duidelijke manier weer te geven.² Het is echter niet gemakkelijk om het herkennen van micro- en macrostructuur en de relatie tussen beide aan te leren en te remediëren.³

Tekstopbouw vormt dan ook een groot – zo niet het grootste – probleemgebied, zo komt naar voren uit het merendeel van de onderzoeken. In de analyses van schrijfp opdrachten van academische bachelors door De Wachter & Heeren enerzijds en Tahon anderzijds komen structuurfouten zelfs het frequentst voor.⁴ Ook docenten en studenten wijzen beiden de structuur en de samenhang aan als het grootste probleemgebied.⁵ Hetzelfde komt naar voren uit het grootschalige leesvaardigheidsonderzoek van Peters & Van Houtven uit 2010 bij eerstejaarsstudenten uit zestien verschillende academische en professionele opleidingen.⁶ Een groot aantal studenten blijkt bij het schrijven van de samenvatting moeite te hebben met het hanteren van een duidelijke en logische structuur.⁷ Let wel: het gaat hier om samenvatten en niet om ‘creatief’ academisch schrijven zoals in het geval van de opdrachtenanalyses van De Wachter & Heeren. Bij dat laatste type schrijftaak is de structuur in mindere mate vooraf bepaald. Dezelfde kanttekening geldt voor het onderzoek van Peters, Van Houtven en El Morabit naar de functionele geletterdheid van eerstejaarsstudenten aan verschillende hogescholen. Het gaat hierbij om drie professionele bacheloropleidingen en één academische.⁸ Het waren niet de tekstuele structuur en de samenhang die bij het schrijven van een samenvattend verslag op basis van drie artikelen voor de meeste problemen zorgden, maar wel de woordenschat, de inhoud en het samenvatten zelf. De inhoud van de verslagen bleek vooral bij de studenten uit de professionele bachelors Lager Onderwijs en Sociaal Werk ondermaats. In het algemeen deden de academische bachelorstudenten het ietwat beter dan de professionele bachelors. Een verklaring daarvoor ligt mogelijk in de vooropleiding: het merendeel van de studenten uit de academische bachelor komt uit het algemeen secundair onderwijs (aso) (cf. 1.3.1).⁹

Stijl, register en woordgebruik, drie talige aspecten die met elkaar in verband staan, vormen een tweede belangrijke facet van schrijfvaardigheid. Zo vereisen papers naast een logische en heldere tekstopbouw ook een wetenschappelijke stijl. Die is objectief, beknopt en maakt gebruik van vaktaal.¹⁰ Het register hangt sterk samen met een wetenschappelijke stijl en verwijst naar het bij een academische context passende taalgebruik. De woordenschat, tot slot, omvat het correcte woordgebruik in het algemeen, en het gebruik van vakterminologie en de algemene academische woordenschat in het bijzonder. In de analyses van De Wachter & Heeren enerzijds en Tahon anderzijds nemen stijl en register de op één na hoogste plaats in binnen de foutencategorie. Ook docenten en studenten zelf van de KU Leuven wijzen op de moeilijke evenwichtsoefening tussen vlot,

¹ De Wachter & Heeren, 2011.

² Berckmoes & Rombouts, 2009, p.18. ; De Wachter & Van Soom, 2011, p.37.

³ De Wachter & Heeren, 2011, p.13.

⁴ De Wachter en Heeren analyseerden zeventien schrijfp opdrachten van studenten Geschiedenis uit de eerste bachelor; Tahon onderwierp honderd papers van de faculteiten Letteren, Wetenschappen, Bio-ingenieurswetenschappen, Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Sociale Wetenschappen, Rechtsgeleerdheid (tweedejaarsstudenten) en het Hoger Instituut voor Wijsbegeerte aan een analyse (Tahon, 2013, p.26.). ; De Wachter & Heeren, 2011, p.14. ; Tahon, 2013, p.39. ; Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010a, p.63.

⁵ De Wachter & Heeren, 2011, p.13-14.

⁶ Aan het onderzoek namen meer bepaald 800 studenten uit zestien verschillende professionele en academische opleidingen aan negen Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs deel. Voor een volledig overzicht van de opleidingen, zie Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010a, p.57-58.

⁷ *Ibid.*, p.63.

⁸ De drie professionele bachelors zijn Lerarenopleiding Lager Onderwijs, Sociaal Werk en Bedrijfsmanagement; de academische bachelor is Toegepaste Taalkunde. (Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010b, p.33.)

⁹ Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010b, p.37-40.

¹⁰ De Wachter & Van Soom, 2011, p.70-86.

objectief taalgebruik enerzijds en academisch taalgebruik anderzijds.¹ Wat het verwante onderdeel *woordenschat* betreft, geven de onderzoeken een diffuser beeld weer: uit de analyses van schrijfoopdrachten van academische bachelors door De Wachter & Heeren en Tahon worden de minste fouten tegen de woordenschat gemaakt; uit de resultaten van de taalscreening bij academische en professionele bachelors door het Huis van het Nederlands Brussel en de analyse van de samenvattingstaak van drie professionele en één academische bachelor(s) door Peters, Van Houtven en El Morabit daarentegen blijkt dat fouten tegen de woordenschat behoren tot de top drie van frequentst gemaakte taalfouten.² In hun leesvaardigheidsonderzoek uit 2010 constateren Peters & Van Houtven ook problemen met de woordenschat – zoals weinig afwisseling, fout gebruikte woorden en collocaties –, maar evengoed met het register.³

Het derde en laatste facet van schrijfvaardigheid bestaat uit spelling en grammatica. De onderzoeken schetsen een gemengd beeld. Grezel en Van Twillert wijzen op het feit dat studenten gemiddeld zeer slecht scoren voor beide onderdelen op taaltoetsen (bij zowel de Nederlandse Pabo-opleidingen, de Vrije Universiteit Amsterdam, de Erasmus Universiteit Rotterdam en Hogeschool Rotterdam). Ook de resultaten van een in 2006 in de Nederlandse lerarenopleiding ingevoerde verplichte spelling- en taaltoets zijn niet florissant: 86 procent van de studenten behaalde een onvoldoende op de toets.⁴ Ander – voornamelijk Vlaams – onderzoek is positiever: studenten blijken in het algemeen redelijk goed te scoren op spelling en grammatica, ondanks de berichten in de media en de indrukken van docenten. Meer dan de helft van de door De Wachter & Heeren geïnterviewde docenten vermeldt spellings- en grammaticafouten als belangrijke talige struikelblokken.⁵ Het feit dat spelfouten meer opvallen dan de structuur of de stijl van een tekst en daarom sneller irritatie veroorzaken bij de lezer, speelt ongetwijfeld mee.⁶ De geïnterviewde studenten zelf zeggen weinig dergelijke fouten te maken, tenzij ze snel schrijven.⁷ Onderzoek van de Artevelde Hogeschool bij zowel professionele als academische bachelorstudenten toont aan dat ze hun spellingvaardigheid overschatten en dat amper 20 procent zijn/haar teksten na afloop naleest op spelfouten. Op het dictee dat de Artevelde Hogeschool afnam bij eerste- en tweedebachelorstudenten aan verschillende Vlaamse hogescholen en universiteiten om hun spellingvaardigheid te testen, scoorden de studenten nog slechter dan verwacht. De frequentst gemaakte taalfouten situeerden zich op het gebied van het hoofdlettergebruik, de tussen-n, het liggend streepje, en bovenal de werkwoordspelling.⁸ Die resultaten contrasteren met de resultaten van de opdrachtenanalyses van De Wachter en Heeren en die van Tahon, en de samenvattingstaak van Peters, Van Houtven en El Morabit die aantonen dat studenten meestal het best op het onderdeel spelling scoorden.⁹ Grammaticafouten op zins- en woordniveau zijn frequenter, maar niet talrijk. In de opdrachtenanalyses van De Wachter en Heeren nemen ze respectievelijk de vierde en vijfde plaats in van de zeven foutencategorieën.¹⁰ Interpunctie – in deze paragraaf opgenomen omwille van de verwantschap met de categorie *grammatica* – zorgt voor meer problemen, zo valt af te leiden uit de derde plaats van de zeven die interpunctiefouten innemen.¹¹ Tahons resultaten met betrekking tot grammatica en interpunctie zijn vergelijkbaar.¹²

1.2.2 Leesvaardigheid

Structureren is niet alleen van belang bij het schrijven, maar ook bij het lezen. Dat blijkt onder andere uit de focusgesprekken die Basstanie & Verelst van de professionele bachelor Sociaal Werk voerden

¹ De Wachter & Heeren, 2011, p.15.

² *Ibid.*, p.14. ; Tahon, 2013, p.39. ; Huis van het Nederlands Brussel, 2006 in Berckmoes & Rombouts, 2009, p.7. ; Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010b, p.37-38.

³ Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010a, p.63.

⁴ Grezel, 2007 in Berckmoes & Rombouts, 2009, p.9. ; van Twillert, 2009 in Berckmoes & Rombouts, 2009, p.9.

⁵ De Wachter & Heeren, 2011, p.15.

⁶ De Wachter & Heeren, 2011, p.15.

⁷ *Ibid.*, p.16.

⁸ Vrijders, Vanderswalmen & Beeckman, 2007 in Berckmoes & Rombouts, 2009, p.9. ; Vanderswalmen, 16.12.2008.

⁹ De Wachter & Heeren, 2011, p.14. ; Tahon, 2013, p.39. ; Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010b, p.39.

¹⁰ De Wachter & Heeren, 2011, p.14-16.

¹¹ *Ibid.*, p.14.

¹² Tahon, 2013, p.39.

met enkele van hun eerstejaarsstudenten. Zij geven aan moeite te hebben met het herkennen van structuren in omvangrijkere teksten.¹ Bij de taaltoets voor eerstejaarsstudenten van de academische bachelor Toegepaste Economische Wetenschappen van de Universiteit Hasselt scoort meer dan de helft van de studenten matig tot slecht voor gestructureerd en gedetailleerd lezen.²

Verder blijken studenten weinig problemen te ondervinden met het lezen op het (laagste) beschrijvende niveau – het beantwoorden van letterlijke vragen –, maar des te meer met het lezen op het (hoogste) boventekstuele niveau – het combineren van meerdere bronnen.³ Dat blijkt uit de periodieke peiling Nederlands die in 2010 onder andere de leesvaardigheid van leerlingen uit de derde graad algemeen secundair onderwijs (aso), technisch secundair onderwijs (tso) en kunstsecundair onderwijs (kso) testte. Laatstejaarsleerlingen – en dus potentieel instromende studenten – zijn goed in het selecteren van informatie uit een tekst, maar ondervinden moeilijkheden zodra ze informatie moeten afleiden, combineren, interpreteren en kritisch evalueren.⁴ De resultaten van het leesvaardigheidsonderzoek van Peters, Van Houtven en El Morabit en het gelijkaardige, maar grootschaligere onderzoek door Peters & Van Houtven liggen in dezelfde lijn. De scoreverschillen tussen de opleidingen voor het samenvattend verslag zijn in het eerste onderzoek niet significant; het verschil tussen de professionele en de academische bachelor wél. Studenten uit de academische bachelor scoren significant hoger op de samenvattingstaak dan de studenten uit een professionele bachelor.⁵

1.2.3 Luistervaardigheid

Er is weinig onderzoek gedaan naar de luistervaardigheid van studenten, maar in het algemeen blijkt luisteren weinig problematisch voor studenten. De door Berckmoes & Rombouts geïnterviewde docenten beschouwen luistervaardigheid niet als een talig knelpunt.⁶ Eén docent wijst wel op de moeite die eerstejaarsstudenten ondervinden met het volgen van colleges en het noteren.⁷ Ook de helft van de door De Wachter & Heeren in het kader van hun behoefteanalyse geïnterviewde docenten vermeldt het ontbreken van een noteerreflex bij studenten. De kwaliteit van het aangeboden materiaal, zoals *PowerPoints* en *hand-outs*, speelt daarin mogelijk een rol. Het taalgebruik van docenten vinden studenten soms moeilijk, maar dat biedt ook gelegenheid tot het verwerven van de academische woordenschat.⁸

De periodieke peiling Nederlands die in 2010 ook de luistervaardigheid van aso-, tso- en kso-leerlingen uit de derde graad onderzocht, wijst wel op moeilijkheden wat betreft de luistervaardigheid. Zo zijn de geteste leerlingen, onder wie een groot deel toekomstige hogeschool- en universiteitsstudenten, goed in het herkennen van expliciet vermelde informatie, maar ondervinden ze moeilijkheden met het leggen van verbanden en het ordenen van informatie.⁹

1.2.4 Spreekvaardigheid

Ook naar de spreekvaardigheid van studenten is weinig onderzoek verricht, vermoedelijk omdat het zo arbeidsintensief is. De periodieke peiling Nederlands vroeg de derdegraads aso-, tso- en kso-leerlingen wel een sollicitatiegesprek te voeren. Die vorm sluit weinig aan bij de context van het hoger onderwijs, maar verschaft toch informatie over het taalgebruik en de vormelijke opbouw. Het merendeel van de leerlingen slaagt erin hun boodschap op een vlotte, overtuigende en talig correcte manier over te brengen.¹⁰

¹ Basstanie & Verelst, 2010, p.111.

² Van Haegendoren, 2008 in Berckmoes & Rombouts, 2009, p.10.

³ Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010b, p.29 & p.35.

⁴ Smet, 2010, p.53.

⁵ Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010b, p.29 & p.37. ; Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010a, p.59-61.

⁶ Onder hen zijn er zowel docenten die lesgeven aan professionele als aan academische bachelors (Berckmoes & Rombouts, 2009, p.14.).

⁷ *Ibid.*, p.11 & p.32.

⁸ De Wachter & Heeren, 2011, p.10.

⁹ Smet, 2010, p.53-56.

¹⁰ *Ibid.*, p.58.

In het algemeen hebben docenten weinig aan te merken op de spreekvaardigheid, zo blijkt uit de focusgesprekken van Berckmoes & Rombouts; wel wijzen ze op de aanwezigheid van regionaal gekleurd taalgebruik bij Nederlandstalige studenten en een gebrek aan zelfvertrouwen bij anderstalige studenten.¹ Sommige deskundigen menen dat de spreekvaardigheid erop vooruitgegaan is en de schrijfvaardigheid verslechterd is.²

1.2.5 *Taalvaardigheid uitstromende studenten*

Onderzoek naar de taalvaardigheid van uitstromende studenten is er nauwelijks. Wel is er de bevraging die eerstejaarsstudenten van de academische bachelor Ingenieurswetenschappen van de KHLimburg/Xios in 2010 en 2011 uitvoerden bij 443 werkende ingenieurs.³ Zij spenderen – in tegenstelling tot het clichébeeld – gemiddeld 57 procent van hun werktijd aan communicatie.⁴ Tijdens het schrijven ondervinden drie van de vier ingenieurs moeilijkheden. Een duidelijke bewoording en een duidelijke structuur hanteren zorgen voor de meeste problemen. Spelling en grammatica blijken minder problematisch. Die resultaten bevestigen volgens Lievens dat in de lessen *academisch schrijven* eerst aandacht besteed moet worden aan structuur, register en bewoording (de *higher-order concerns*, *hogere belangen*) en pas daarna aan spelling en grammatica (de *lower-order concerns*, *lagere belangen*).⁵

1.3 *Oorzaken van tekortschietende taalvaardigheid*

1.3.1 *Een meer diverse instroom*

Als verklaring voor de geconstateerde taalvaardigheidsproblemen wordt vaak de enorm gegroeide instroom in het hoger onderwijs genoemd en de daarmee samenhangende toename van het aantal minder taalvaardige studenten.⁶ Een stijgend aantal jongeren met een andere vooropleiding dan voorheen, maar ook met een andere talige achtergrond vindt de weg naar hogescholen en universiteiten. Onder andere De Wachter wijst daarop: “In plaats van de tienduizend ‘selecte’ studenten die we vroeger hadden, hebben we nu, bijvoorbeeld aan de KU Leuven, veertigduizend studenten uit alle mogelijke richtingen van het secundair onderwijs en met alle mogelijke talige en maatschappelijke achtergronden. In absolute cijfers hebben wij, zo is mijn indruk, nog steeds evenveel (talig) sterke studenten als vroeger. Relatief gezien is dat percentage natuurlijk afgenomen omdat de instroom zoveel groter is.”⁷ Vooral bij de hogescholen is de instroom van minder taalvaardige studenten toegenomen. Zij trekken doorgaans een meer divers en breder publiek aan dan de universiteiten.⁸ Maar ook de universiteiten hebben hier, weliswaar in mindere mate, mee te maken.

¹ Vier van de geïnterviewde docenten geven les aan eerstejaarsstudenten uit academische bachelors; drie docenten geven les aan hogerejaars, onder wie instromende studenten uit de professionele bachelor; en drie onder hen geven les aan professionele bachelorstudenten uit het eerste jaar (Berckmoes & Rombouts, 2009, p.14). ; *Ibid.*, p.37.

² De Wachter & Heeren, 2011, p.12. ; Bonset, 2010, p.18.

³ De academische bachelor werd tijdens het academiejaar 2013-2014 geïntegreerd in de KU Leuven en de U Hasselt.

⁴ Lievens, 2012, p.79.

⁵ *Ibid.*, p.80.

⁶ De Wachter & Heeren, 2011, p.3.

⁷ De Wachter (feedbackdocument). ; Ysebaert, 05.11.2013, p.17.

⁸ Peters, interview, 04.11.2013.

Vooropleiding

Ook de vooropleiding kan een rol spelen bij de mate van taalvaardigheid. Bij de Haagse Hogeschool bijvoorbeeld is de instroom van studenten zonder diploma van mbo (middelbaar beroepsonderwijs), havo (hoger algemeen vormend onderwijs) of vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) al gegroeid tot twintig procent. Dat zijn bijvoorbeeld studenten met een buitenlands diploma of een toelatingsonderzoek. Het aandeel studenten met havo – traditioneel dé vooropleiding voor het hbo (hoger beroepsonderwijs) – is daar nu nog geen vijftig procent. Door die grotere diversiteit aan instromers zijn de taalbehoeften van studenten in het hoger onderwijs heel divers en is het onmogelijk om daar één taalprogramma op te zetten, meent Van der Westen.¹ In 2007 werd geconstateerd dat het in Nederland voornamelijk havisten en mbo'ers zijn die in het hoger onderwijs problemen hebben met het niveau van het Nederlands.² Het grootste deel van de uitvallers aan de hogescholen (48 procent) had bovendien een mbo-achtergrond. Het vereiste niveau voor het hoger beroepsonderwijs – minimaal B2 – halen echter lang niet alle mbo'ers op alle onderdelen van het referentiekader B2. Ook hier blijkt het grootste struikelblok de schrijfvaardigheid. Slechts zeven van de tien studenten had in 2007 een taalniveau B2.

Van der Neut deed onderzoek naar de taalproblemen bij eerstejaars pabo-studenten. Daaruit bleek dat die problemen bij mbo'ers en bij havisten verschillen. Mbo'ers hebben een 'beschikbaarheidsprobleem' met de stof voor het Nederlands (ze hebben er nooit over beschikt), terwijl havisten vooral een 'onderhoudsprobleem' hebben (ze hebben de stof ooit beheerst, maar zijn die weer vergeten).³ Een vergelijkbare trend die uit de Vlaamse onderzoeken spreekt, is dat studenten met een aso-vooropleiding talig in het algemeen significant beter scoren dan studenten met een tso-, kso- of bso-diploma.⁴ Peters & Van Houtven wijzen wel op de grote individuele verschillen, los van de aso-, tso-, kso- of bso-vooropleiding.⁵

"In het algemeen behaalden aso'ers hogere scores op de toetsen dan tso'ers, maar dat wil niet zeggen dat er bij aso'ers geen problemen zijn. Het wil ook niet zeggen dat er geen tso'ers zijn die goede scores haalden, integendeel. Binnen ieder profiel op basis van gevolgde onderwijsvormen vonden we hoge en lage scores terug, maar gemiddeld genomen presteerden aso'ers beter op de toetsen dan een tso'ers en een bso'ers."⁶
(Elke Peters)

Eerder onderzoek van het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) toonde aan dat de geletterdheid van bso-leerlingen tussen het derde en het zesde jaar secundair onderwijs niet meer toeneemt. De meerderheid van die leerlingen studeert bijgevolg af zonder dat ze voldoende geletterd is om zich op de arbeidsmarkt te begeven of deel te nemen aan het sociale leven en het voortgezet onderwijs.⁷

Talige achtergrond

Studenten met uiteenlopende thuistalen schrijven zich in aan instellingen voor hoger onderwijs. In Vlaanderen en voornamelijk in de grote steden, spreken steeds meer kinderen en jongeren thuis een andere taal dan het Nederlands. Ook zijn er die thuis wel Nederlands spreken, maar niet de taalrijke variant. Beide groepen ondervinden geregeld moeilijkheden met de verwerving van het Nederlands of het Nederlands als school- en instructietaal. Hun taalachterstand hangt vaak samen met een lage

¹ Van der Westen, interview, 16.10.2013.

² Van Eerd, 2009, p.37.

³ *Ibid.*, p.40.

⁴ Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010b, p.35-36. ; Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010a, p.59-61. ; De Wachter & Heeren, 2013a, p.23. ; Vrijders, Vanderswalmen & Beeckman, 2007 in Berckmoes & Rombouts, 2009, p.9. ; Vanderswalmen, 16.12.2008.

⁵ Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010a, p.65.

⁶ Elke Peters, interview 04.11.2013.

⁷ Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010b, p.31. ; Van den Branden, interview, 24.10.2013.

socio-economische status waardoor ze meer risico lopen op zittenblijven en vroegtijdig schoolverlaten.¹

In het vervolg van deze paragraaf ligt de nadruk op thuistaalsprekers van een andere taal dan het Nederlands. De onderzoeken laten niet toe om een onderscheid aan te brengen tussen eerste, tweede of latere generaties of bijvoorbeeld hoogopgeleide vluchtelingen. Binnen de thuistaalsprekers van het Nederlands wordt niet gedifferentieerd naar de *rijkheid* van hun Nederlands.

Thuistaal blijkt nu eens wel en dan weer niet de scores te beïnvloeden. In het grootschalige onderzoek van Peters & Van Houtven blijkt de thuistaal geen effect te hebben op de score op de leestest en de samenvattingsopdracht. De onderzoekers opperen dat anderstalige studenten hun beperktere woordenschat, die uit de receptieve en productieve woordenschattesten bleek, door efficiënte leesstrategieën compenseren.² De thuistaal beïnvloedt wél het aantal spelfouten bij het dictee: studenten met het Nederlands als thuistaal spellen aanzienlijk beter dan zij met een andere thuistaal (mogelijk naast het Nederlands).³ Ook de resultaten van de *Taal/VaST*-taaltoets van de KU Leuven, die focust op woordkennis, lezen (en schrijven) en talige strategieën, toont een significant verschil tussen studenten die thuis Nederlands spreken en zij die thuis een andere taal spreken. Thuistaalsprekers van het Nederlands behalen gemiddeld 70 procent; studenten met een andere thuistaal scoren gemiddeld 61 procent.⁴ Zij ondervinden meer moeilijkheden met de tijdslimiet.⁵

Kleinschalig onderzoek aan de Hogeschool van Utrecht onder 86 studenten van de lerarenopleiding Spaans toont voor het onderdeel *Studieboeken lezen* ook een significant verschil aan tussen allochtone (veelal afkomstig van de Nederlandse Antillen en Zuid-Amerika) en autochtone studenten. Van de in Nederland geboren studenten gaf 15,5 procent aan vaak tot altijd moeite te hebben met het lezen van studieboeken; voor de studenten die in Zuid-Amerika of de Antillen geboren zijn, was dit ruim 86 procent.⁶

1.3.2 Attitude

De houding van studenten wordt geregeld als een van de verklaringen voor de vele taalslordigheden aangehaald. Dat houding een rol speelt, blijkt onder andere uit een enquête onder eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. De meesten onder hen wisten hoe ze aan een schrijfzaak moesten beginnen, maar pakten het in werkelijkheid toch niet op de juiste manier aan. Omdat ze te laat begonnen, de opdracht niet begrepen of niet goed wisten hoe ze te werk moesten gaan. De Wachter & Heeren stellen dat schrijfvaardigheidsproblemen bijgevolg ook met onzekerheid en attitude in verband gebracht kunnen worden.⁷ Dat wordt bevestigd door de door Tahon bevroegde docenten. Zij menen dat de oorzaak van de taalproblemen die eerstejaarsstudenten ervaren, in de eerste plaats gezocht moet worden in hun 'nonchalante attitude'.⁸

Zeker spellingsfouten worden met attitude in verband gebracht.⁹ Volgens Berckmoes & Rombouts is de mate waarin studenten spellingsfouten of fouten tegen correct taalgebruik maken niet alleen afhankelijk van hun spelling- en grammaticakennis, maar ook van hun nauwgezetheid en bereidheid om hun tekst na te lezen en te verbeteren.¹⁰ Studenten beseffen niet dat schrijven ook *herschrijven* betekent. Alleen onder druk redigeren of herschrijven ze hun eigen teksten. Daarnaast beseffen ze ook te weinig hoe belangrijk een verzorgde tekst is voor het overbrengen van de inhoud

¹ Smet, 04.06.2013.

² Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010a, p.59-61.

³ *Ibid.*, p.64-65.

⁴ Herelixka, 2013, p.33-34. (2013).

⁵ Ysebaert, 05.11.2013, p.17. ; Herelixka, 2013, p.41-42.

⁶ Simons, 2005, p.21-23.

⁷ De Wachter & Heeren, 2011, p.19.

⁸ Tahon, 2013, p.68.

⁹ De Wachter & Heeren, 2011, p.15. ; Bonset, 2010, p.17.

¹⁰ Berckmoes & Rombouts, 2009, p.12.

ervan, en nemen ze te vaak zonder nadenken zaken voor waar aan.¹ Gelijkaardige geluiden zijn te horen bij de door Berckmoes & Rombouts geïnterviewde docenten: studenten maken volgens hen geen gebruik van de spellingcontrole of van woordenboeken en lezen hun schrijfproduct te weinig na.² Uit onderzoek van de Arteveldehogeschool blijkt dat 80 procent van de studenten hun tekst aan het einde niet naleest op spelfouten.³ Ze overschatten bovendien hun spellingvaardigheid.⁴

Volgens Alladin & van der Westen moet de houding van studenten tegenover taal in een brede context geplaatst worden: "Ook de veranderde positie van taal in de maatschappij eist zijn tol. Jongerentaal, sms-taal, chatten en mailen doen nog nauwelijks een beroep op het vermogen om een langere zin zorgvuldig te formuleren en om bewust om te gaan met taal."⁵ Ook Schutz ziet een mogelijke verklaring voor de attitude van studenten ten aanzien van spelling in de algemene informalisering van de samenleving en de schrijfcultuur.⁶ De veranderde maatschappelijke positie van taal komt ook tot uitdrukking in een afname van de leescultuur bij zowel allochtone als autochtone studenten. Ook die afname heeft invloed op hun taalvaardigheid.⁷ De invloed van attitude op de taalvaardigheid van studenten is wel voornamelijk onderworpen aan speculatie. Meer onderzoek ernaar is nodig.

1.3.3 Aansluitingsproblematiek secundair en hoger onderwijs

Tussen het secundair en het hoger onderwijs bestaat een kloof; niet alleen op het gebied van studie- en reflectievaardigheden, maar ook op het vlak van taal.⁸ Het hoger onderwijs hanteert namelijk een taalvariant die abstract en cognitief-veeleisend is, meer dan de schooltaal. Bovendien sluiten de eindcompetenties 'Nederlands' van het secundair onderwijs niet naadloos aan bij de startcompetenties van het hoger onderwijs.⁹ Het masterplan van de Vlaamse minister van Onderwijs Smet in het kader van de hervorming van het secundair onderwijs beschouwt de gebrekkige aansluiting tussen eind- en startcompetenties in het algemeen voor verbetering vatbaar. Het masterplan haalt het verschil in slaagkansen tussen studierichtingen aan, maar gaat niet dieper in op concrete vakinhouden en hun tegenhangers in het hoger onderwijs.¹⁰ Dat wordt in wat volgt wel (beperkt) gedaan. De eindcompetenties van de derde graad algemeen secundair onderwijs (aso) zullen globaal vergeleken worden met de startcompetenties voor het hoger onderwijs, geformuleerd door het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs (PTHO) van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT) – een project van de Nederlandse Taalunie – en door Bonset & de Vries in opdracht van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs.¹¹

Het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs (PTHO) van het CNaVT maakt een onderscheid tussen luisteren, luisteren/spreken (mondellinge interactie), lezen, schrijven en spreken. Het Profiel stemt globaal overeen met ERK-niveau B2.¹² Bonset & de Vries onderscheiden dezelfde vaardigheden, maar maken bovendien een opdeling naargelang het niveau: B2 voor hogescholen/hoger beroepsonderwijs en C1 voor universiteiten/wetenschappelijk onderwijs.¹³ Het C1-niveau gaat een stap verder dan het B2-niveau, maar vertoont er ook gelijkenissen mee. Het B2-niveau van Bonset & de Vries stemt grotendeels overeen met het PTHO. Volgens het B2-niveau van

¹ Bonset, 2010, p.17.

² Berckmoes & Rombouts, 2009, p.26-27.

³ Vanderswalmen, 16.12.2008.

⁴ Bonset, 2010, p.17. ; Vanderswalmen, 16.12.2008. ; Meestringa, 2010, p.9.

⁵ Alladin & Van der Westen, 2009, p.164.

⁶ Schutz, 2010 in De Wachter & Heeren, 2010, p.15-16.

⁷ o.a. vastgesteld in Eijgelshoven, Van Vliet & Kaak, 2012, p.7.

⁸ Van Puyenbroeck, 26.10.2009.

⁹ Vlaamse Onderwijsraad, 12.06.2012, p.5. ; Deygers & Kanobana, 2010, p.23.

¹⁰ Smet, 04.06.2013.

¹¹ De eindtermen 'Nederlands' voor het aso stemmen grotendeels overeen met die van het tso/kso wat betreft de vaardigheden luisteren, spreken/gesprekken voeren, lezen en schrijven.

¹² Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, 2014d, p.1.

¹³ Bonset & de Vries, 2009.

Bonset & de Vries situeren de onderwerpen zich voornamelijk binnen het interessegebied en de ervaringswereld van de student, terwijl het PTHO het heeft over onderwerpen binnen het theoretische, wetenschappelijke of academische domein.

Eind- versus startcompetenties in Vlaanderen

Eindtermen voor de derde graad secundair onderwijs worden geformuleerd op het niveau van de basisvorming en het specifieke gedeelte.¹ Zo bestaan er binnen de *basisvorming* vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen. Dat zijn “minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid als noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie.” Voor het *specifieke gedeelte* van een opleiding zijn er specifieke eindtermen ontwikkeld. Dat zijn “doelen met betrekking tot de vaardigheden, de specifieke kennis, inzichten en attitudes waarover een leerling van het voltijds secundair onderwijs beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten en/of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen fungeren.”² Van belang in het geval van deze vergelijking met de startcompetenties voor het hoger onderwijs zijn de vakgebonden eindtermen voor Nederlands.

Elke onderwijsvorm beschikt over eigen vakgebonden eindtermen Nederlands. Die van het kso en het tso zijn identiek. De eindtermen voor aso, tso en kso treden vanaf 1 september 2015 in werking.³ De zesdelige opdeling in de eindtermen voor het aso, tso en kso omvat de vaardigheden luisteren, spreken/gesprekken voeren, lezen en schrijven; literatuur; en taalbeschouwing. Bij het tegenover elkaar stellen van de eind- en de startcompetenties zijn enkel de vaardigheden van belang.

Tussen de eind- en de startcompetenties is enkel een globale vergelijking mogelijk. De vage verwoording van de eindtermen laat enerzijds een brede invulling toe, maar geeft anderzijds geen informatie over de moeilijkheidsgraad en de lengte van de opdrachten.⁴ Zowel in de eind- als in de begintermen staat vermeld dat de communicatiepartners bekend of onbekend kunnen zijn. In de begintermen is er echter vaker sprake van onbekende partners. De onderwerpen van de opdrachten worden in de eindtermen, in tegenstelling tot in de begintermen, niet toegelicht. De tekstsoorten zijn wel bekend. Zo gaat het in de eindtermen onder andere om activerende (instructies lezen/geven), informatieve (gedocumenteerde informatie presenteren; inlichtingen vragen; verslagen lezen/beluisteren) en persuasieve (betoog lezen; standpunten uiteenzetten) teksten. Dat ligt in de lijn van de begintermen, al is er daarin nog meer aandacht voor de specifieke context van het hoger onderwijs met colleges, syllabi en wetenschappelijke artikelen.

De talige eisen die het hoger onderwijs stelt, liggen in het algemeen op een abstracter, complexer en voor de studenten minder vertrouwd niveau dan de eindtermen van het secundair onderwijs. Het is belangrijk om de eind- en startcompetenties meer op elkaar af te stemmen. Een één-op-één afstemming is echter niet nodig/wenselijk; een vakinhoudelijke afstemming voor brede groepen van studierichtingen uit het secundair onderwijs en opleidingen uit het hoger onderwijs tussen de doelen van het secundair onderwijs en de verwachtingen van het hoger onderwijs daarentegen wel.⁵ De Wachter wijst ook op de noodzaak om de talige starteisen aan instellingen voor hoger onderwijs op elkaar af te stemmen.

“Er bestaat een discrepantie tussen de toelatingsvoorwaarden aan verschillende universiteiten en hogescholen. Sommige eisen een B2-, andere een C1- en sommige een B1-niveau (of lager). Belangrijk is dat instellingen voor hoger onderwijs het eens worden over het gevraagde

¹ Naast de basisvorming en het specifieke gedeelte, is er ook sprake van het complementaire gedeelte. Omdat de overheid geen eindtermen formuleert voor dat gedeelte binnen de derde graad, wordt het hier buiten beschouwing gelaten. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 22.07.2013.)

² Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 22.07.2013.

³ *Ibid.*, 22.07.2013.

⁴ Berckmoes & Rombouts, 2009, p.40-41.

⁵ Vlaamse Interuniversitaire Raad, 2013, p.7.

*startniveau. Nu shoppen studenten tot ze ergens worden toegelaten en dat lukt vrijwel altijd ergens.*¹

(Lieve De Wachter)

Eind- versus startcompetenties in Nederland

De geïnterviewde deskundigen zijn er eensgezind over: zowel studenten als docenten ervaren een grote breuk tussen het schoolvak Nederlands op middelbare scholen en de vereiste taalvaardigheden van een studie in het hoger onderwijs.² Van Kruiningen van de RUG: “Een academische omgeving vraagt hele andere vaardigheden dan die waarover leerlingen uit het secundair onderwijs beschikken.”³

In opdracht van de SLO onderzocht Meestringa de mogelijke discrepantie tussen de schrijfvaardigheid van beginnende studenten en de schrijftaken waarmee zij in het (Nederlands en Vlaams) hoger onderwijs geconfronteerd worden. Hij ging na of de volgende constatering van docenten in vwo en het hoger onderwijs gegrond zijn:

- Beginnende studenten moeten in het hoger onderwijs tekstgenres beoefenen die ze niet hebben gehad in de vooropleiding.
- Ze krijgen minder richtlijnen voor en begeleiding bij hun schrijfproducten in het vwo en er worden minder duidelijk eisen aan gesteld.
- Wat studenten in het vwo geleerd hebben over schrijven bij Nederlands kunnen ze niet overzetten naar schrijven in hun vervolgstudie.

Meestringa ziet deze constatering in zijn onderzoek niet zonder meer bevestigd, al geeft hij toe er geen zicht op te hebben hoeveel schrijfopdrachten leerlingen in het voortgezet onderwijs in de onderzochte genres hebben geoefend. Zijn conclusie luidt: “Het probleem van een gebrekkige schrijfvaardigheid van beginnende studenten ligt niet duidelijk bij onbekende tekstgenres of bij weinig richtlijnen.”⁴

Afgezien van de onhaalbaar gebleken overgangstermen, is er nog meer kritiek op de geformuleerde startcompetenties. Zo vermeldt van der Westen dat de beschrijving te weinig uitgaat van de complexe en meerdere taalvaardigheden omvattende taaltaken in het hoger onderwijs. De beschrijving is volgens haar aan een herziening toe.⁵ Omdat een groot deel van de studenten dat niveau bij de overgang niet blijkt te hebben, worden momenteel de talige startcompetenties meer gebruikt als de vereiste eindcompetenties aan het eind van het eerste jaar hoger onderwijs. De praktijk heeft ook behoefte aan een beschrijving van de vereiste competenties voor een student aan het einde van de bachelorfase. Het Platform heeft de intentie dat te doen, maar dit is nog niet gebeurd.⁶

1.3.4 Taaltaken in het hoger onderwijs

De taalproblemen van studenten zijn echter niet alleen toe te schrijven aan de studenten zelf of aan het voortgezet onderwijs. Die problemen worden nog eens versterkt – of urgenter – doordat het hoger onderwijs zélf op taalgebied steeds meer is gaan vragen van studenten. Studenten worden geacht zich zelfstandiger de studiestof eigen te maken. Aan de hogescholen is het competentiegericht onderwijs in zwang en in het kader daarvan moeten studenten meer reflectie- en projectverslagen schrijven en presentaties houden dan vroeger. Bijna alle taken die ze moeten uitvoeren, hebben een

¹ Lieve De Wachter, interview 22.12.2013

² Eijgelshoven, Van Vliet & Kaak, 2012, p.7.

³ Van Kruiningen, interview, 18.10.2013.

⁴ Meestringa, 2010, p.43.

⁵ Van der Westen, e-mail, 17.10.2013.

⁶ Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, 2011, p.11.

taalcomponent. Ook de taalbeleidsnota van de Hogeschool van Amsterdam stelt vast dat het hoger onderwijs steeds taliger is geworden.¹

Dat de oorzaak van taalzwakte bij studenten niet alleen ligt bij het secundair onderwijs of de studenten zelf, maar dat docenten in het hoger onderwijs soms ook de hand in eigen boezem moeten steken, is een conclusie van het onderzoek van Meestringa: “[...] de formulering van schrijftaken, richtlijnen en verwachtingen is niet altijd optimaal.” Het ontbreekt in de door hem onderzochte opdrachtformuleringen nogal eens aan “aanwijzingen voor betekenisvolle vormkenmerken van teksten.”² Hij doelt daarmee op bijvoorbeeld aanwijzingen voor de stijl, de opbouw van zinnen en alinea’s, de actoren, de doelgroep en structuursignalen. Ook meer algemeen blijken de eisen en criteria bij schrijfopdrachten niet altijd genoeg geëxpliciteerd. Studenten interpreteren instructies om die reden soms anders of verkeerd.³

Een ander terugkomend punt van kritiek op de aanpak in het hoger onderwijs is de *hoeveelheid* schrijfopdrachten die studenten krijgen.⁴

“Docenten klagen wel over de taalvaardigheid, maar ze laten hun studenten ook veel te veel schrijven! Bij sommige opleidingen moeten ze in de propedeuse achttien producten inleveren waar ze een cijfer voor krijgen. Ik moest er ooit in mijn geschiedenisstudie twee of drie per jaar schrijven. Die werden uitgebreid gelezen en van commentaar voorzien door de docenten. Daar heb ik veel meer van geleerd dan wanneer ik achttien werkstukken had afgeraffeld waarvoor de docenten niet eens tijd hebben om die goed te lezen. Als ik ooit rector word van deze hogeschool is het eerste wat ik doe alle proces- en evaluatieverslagen (hoe heb je samengewerkt, reflecteer op je eigen competenties) verbieden. De tijd die daarin gaat zitten, dat is verschrikkelijk!”⁵
(Matthijs Eijgelshoven)

In de literatuur en in interviews duikt geregeld een ander, groot knelpunt op: goed feedback geven op schrijfproducten kost docenten tijd, veel tijd. Vooral als er veel op aan te merken is. En daarin voorziet de zwaarte van hun takenpakket niet altijd. In 2011 nam het Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden (NACV) een enquête af waaruit bleek dat 94 procent van de ondervraagde docenten communicatieve vaardigheden piekbelasting ervaart door het beoordelen van en feedback geven op schrijfopdrachten.⁶ De enquête liet ook zien dat de modellen voor het berekenen van de taaklast niet altijd voorzien in de extra tijd die nodig is voor het geven van persoonlijke feedback.

In een eventueel vervolgonderzoek verdient het efficiënt feedback geven op taaltaken zeker aandacht. Daarnaast is het ook relevant om te weten hoe reguliere docenten het ervaren om feedback te geven op schrijfopdrachten.

Vanuit een geheel andere hoek belicht Floor Rusman dit onderwerp in een recente column.⁷ Ze laakt de geringe aandacht die de universiteit volgens haar heeft voor goed schrijven: “Slechts een enkele docent gaf (mij) commentaar op stijl en zinsbouw; de meerderheid liet kromme zinnen en versleten formuleringen gewoon staan.” Dat komt volgens haar in de eerste plaats “[...] doordat docenten vaak te weinig tijd hebben om uitgebreide feedback te

¹ Eijgelshoven, Van Vliet & Kaak, 2012, p.7.

² Meestringa, 2010.

³ Peters & Van Houtven, 2013, p.20 & p.40.

⁴ Meestringa, 2010, p.44. Hij haalt hier ook Van der Leeuw (2006, p.33) en Pauw (2007, p.186) aan, die wijzen op de grote hoeveelheid schrijftaken in het curriculum van lerarenopleidingen.

⁵ (Matthijs Eijgelshoven, taalbeleidsmedewerker Hogeschool van Amsterdam, interview 20.11.2013, Amsterdam.

⁶ Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden, 2013.

⁷ Rusman, 26.10.2013.

geven op schrijfoopdrachten.” Maar er is meer: “De tweede reden is dat schrijven aan de universiteit minder belangrijk wordt gevonden dan onderzoek doen. Net als goed lesgeven is goed schrijven een leuk extraatje.”¹

Overigens belicht bovenstaande column een aspect van schrijven dat nauwelijks aangeroerd wordt in de literatuur over taalvaardigheid en taalbeleid: het belang van een goede stijl. En dan bedoelt ze niet speciaal een in academische zin correcte stijl, maar ook het vermogen om de lezer te boeien en ‘te grijpen’. Aan de universiteit is “[...] mooi schrijven iets voor anderen, wetenschappers hebben belangrijker zaken aan hun hoofd.”²

1.4 Gevolgen van tekortschietende taalvaardigheid

Noch in Vlaanderen, noch in Nederland is diepgaand onderzoek verricht naar de mogelijke studieuitval die samenhangt met de Nederlandse taalvaardigheid van studenten. Dat zou overigens ook geen sinecure zijn.

“Kan je het talige ook altijd van het cognitieve scheiden? Het is bijzonder moeilijk om onomstotelijk aan te tonen dat studenten alleen uitvallen vanwege een zwakke taalvaardigheid. Er spelen zoveel factoren een rol: het abstractieniveau, de verwachte zelfstandigheid, de onderwijsvormen, de hoeveelheden leerstof en het academisch taalgebruik. We mogen ook niet vergeten dat er veel leerstof in een abstract, cognitief-veeleisend register aan bod komt. Leerstof die je als student zelfstandiger moet verwerken dan in het secundair onderwijs. Taal is zeker één van de factoren die het leerproces kunnen bemoeilijken. Het is bijzonder moeilijk om kennis te vergaren als je het cursusmateriaal onvoldoende begrijpt omdat er bijvoorbeeld te veel onbekende en moeilijke woorden gebruikt worden. Niet alleen vakterminologie speelt hier een rol maar ook het eigen register van academisch taalgebruik. Studenten kunnen denken: de inhoud is te moeilijk, maar die inhoud is voor hen misschien ook moeilijk door de manier waarop ze verwoord is.”³

(Elke Peters en Tine van Houtven)

Ook over de mate waarin uitgestroomde studenten over de talige eindcompetenties voor een actief burgerschap beschikken is weinig onderzoek bekend. Een mogelijke gebrekkige invulling van bepaalde beroepen door een tekort aan taalvaardige afgestudeerden is ook niet onderzocht.⁴ De Hogeschool van Amsterdam wil wel gaan onderzoeken hoe studenten in hun stages talig functioneren.⁵

Wat echter wel algemeen aangenomen wordt, is dat taalvaardigheidsproblemen een weerslag kunnen hebben op de door studenten behaalde score en, bij uitbreiding, op hun studiesucces.⁶

Taalvaardigheid is een noodzakelijke, geen voldoende voorwaarde om te slagen: ook inzet en doorzettingsvermogen spelen een rol.⁷ In de woorden van Peters & Van Houtven: “Doordat instromers vaak onvoldoende vertrouwd zijn met algemene principes van tekstopbouw en -organisatie, is hun leerprobleem ook (gedeeltelijk) een taalprobleem. Niet goed kunnen schrijven kan dus wel degelijk een effect hebben op de studieprestatie.”⁸

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ Interview 04.11.2013, Antwerpen.

⁴ Van den Branden, interview, 24.10.2013.

⁵ Eijgelshoven, interview, 20.11.2013.

⁶ De Wachter & Heeren, 05.11.2013.

⁷ Ysebaert, 05.11.2013, p.17.

⁸ Peters & Van Houtven, 2013, p.9.

Op het niveau van individuele opdrachten blijkt een slechte beoordeling door de docent vaak in veel gevallen te impliceren dat er meer taalfouten gemaakt zijn, zo blijkt uit de analyses van schrijfoopdrachten van academische eerstebachelorstudenten. De Wachter & Heeren vermelden dat 84 procent van de passages met een taalfout voorkwam in negatief beoordeelde taken.¹ Uit de analyse van Tahon blijkt dezelfde tendens: het aantal taalfouten daalt naarmate de punten stijgen. Een aannemelijke hypothese is dan ook dat een opdracht met veel taalfouten een lagere score impliceert, al houdt een foutloze opdracht niet zonder meer een hoge score in.²

Op het niveau van de examens speelt taalvaardigheid ook een rol. Zo correleren de resultaten van de *Taa/VaST*-taalttest van de KU Leuven met de examenscores. Er bestaat een significante correlatie tussen de score op de taalttest in september en de gemiddelde score op de januari-examens. Studenten die goed scoren op de taalttest, scoren doorgaans ook goed op de examens.³ Ook het omgekeerde geldt: de groep die het laagst scoorde op de taalttest behaalt gemiddeld ook de laagste examenscores in januari. Van de 650 studenten die in de academiejaren 2010-2011 en 2011-2012 onder de cesuur van 60 procent scoorden, slaagde gemiddeld 72 procent niet voor de januari-examens.⁴ Ondanks de sterke significantie, is de correlatie eerder matig. Uit de *scatterplots* blijkt dat er ook heel wat uitzonderingen bestaan: een groot aantal studenten scoort bijvoorbeeld slecht op de examens, maar behaalde wel een goede score op de taalttest.⁵ Wat echter voornamelijk opvalt is dat weinig studenten die goede examens aflegden, slecht scoorden op de taalttest. Een bevestiging dat taalvaardigheid een noodzakelijke, maar niet de enige voorwaarde om te slagen is.⁶

De resultaten van de taaltoets van de Hogeschool Gent blijken bovendien te correleren met later studiesucces.⁷ Zuid-Afrikaans onderzoek van Weideman & van Rensburg toont aan dat er een correlatie bestaat tussen academische taalvaardigheid en academisch succes.⁸ Dezelfde tendens komt naar voren uit de tussentijdse resultaten van het meerjarig onderzoek dat door van der Westen aan de Haagse Hogeschool wordt uitgevoerd.⁹ Genoemde publicatie meldt exploratieve resultaten, over het eerste en tweede studiejaar. Beginnende studenten kregen twee toetsen waarvan één de algemene taalvaardigheid testte en één de werkwoordspelling. De uitkomsten van de algemene taalvaardigheidstoets bleken een duidelijke correlatie met studiesucces te hebben, meer dan de spellingtoets.¹⁰

1.5 Conclusies taalvaardigheid

Een deel van de studenten ondervindt moeilijkheden met de talige eisen die het hoger onderwijs hen stelt. Dergelijk onderzoek daarnaar is in Vlaanderen talrijker dan in Nederland, al is ook in Vlaanderen onderzoek naar de taalvaardigheid van uitstromende studenten beperkt. De schrijfvaardigheid van studenten is het meest onderzocht en blijkt ook het meest problematisch. De onderzoeken schetsen een gemengd beeld – vooral wat spelling en grammatica betreft. Het merendeel echter duidt, zowel bij academische als bij hbo-/professionele bachelorstudenten, de tekstopbouw als het grootste probleemgebied aan. Studenten blijken eveneens moeilijkheden te ondervinden met gestructureerd lezen en lezen op het boventekstuele niveau. Dat leggen van verbanden en ordenen van informatie blijkt ook tijdens het luisteren moeilijk. Toch wordt de luistervaardigheid niet als een belangrijk talig knelpunt beschouwd. Ook op het weinig onderzochte gebied van spreekvaardigheid worden geen

¹ De Wachter & Heeren, 2011, p.12-13.

² Tahon, 2013, p.63-64.

³ De Wachter & Heeren, 2013b, p.35.

⁴ *Ibid.*, p.32.

⁵ *Ibid.*, p.31 & p.35.

⁶ *Ibid.*, p.35.

⁷ De Rouck, 2013, p.29.

⁸ Weideman & van Rensburg, 2002, p.155.

⁹ Van der Westen & Wijsbroek, 2011.

¹⁰ *Ibid.*

grote problemen gesignaleerd. Waarmee niet is vastgesteld dat luisteren en spreken geen problemen opleveren.

Sommige onderzoekers, docenten en publicisten zien in de resultaten van taaltoetsen en onderzoeken een achteruitgang van de taalvaardigheid van studenten. Anderen spreken eerder van een *ontwikkeling*, zoals Van der Westen: "Ik deel die bezorgdheid over de taalvaardigheid wel, maar heb er een andere opvatting over. Ik zie het niet als een achteruitgang, maar als een ontwikkeling. De taalvaardigheid in de maatschappij is veranderd."¹ Dat wordt beaamd door Peters & Van Houtven. Volgens hen is de taalvaardigheid er niet op achteruitgegaan, maar is de taalvaardigheid complexer geworden in de maatschappij.²

Voor de taalvaardigheidsproblemen worden verschillende oorzaken genoemd: de attitude van studenten, hun thuistaal of vooropleiding. Mogelijk is de oorzaak ook te zoeken bij het onderwijssysteem zelf: de vaardigheden waar leerlingen in het laatste jaar van het voortgezet onderwijs op getraind worden, sluiten niet aan bij de talige eisen van het hoger onderwijs. Een gesignaleerd probleem binnen dat hoger onderwijs is onder andere de voor studenten onduidelijke opdrachtformuleringen. Een groot probleem bij de aanpak van de taalvaardigheidsproblemen is dat het docenten vaak ontbreekt aan tijd om goede feedback te geven. In hun takenpakket wordt daar te weinig rekening mee gehouden.

Duidelijk is in elk geval dat de taalvaardigheidsproblemen gevolgen hebben voor de studievoortgang. Ze beïnvloeden examenscores en hebben bijgevolg een effect op het studiesucces.

Hieronder noemen we enkele topics waarnaar weinig of geen onderzoek blijkt te bestaan:

- Er is vooral onderzoek naar de taalvaardigheid van instromende studenten maar weinig kennis over hoe die taalvaardigheid zich ontwikkelt tijdens de studie. Met andere woorden: een vergelijking van de start- en de eindcompetenties.
- Van alle talige vaardigheden is de schrijfvaardigheid het meest onderzocht. Dat is minder gebeurd naar de lees-, luister- en spreekvaardigheid van studenten.
- Er worden verschillen geconstateerd tussen de talige problemen van enerzijds hbo-/professionele en anderzijds academische bachelorstudenten. Diepgaander onderzoek daarnaar is vereist om beter te kunnen inspelen op hun specifieke taalnoden.
- De invloed die de attitude zou hebben op de taalvaardigheid van studenten is voornamelijk gebaseerd op aannames. Specifiek onderzoek ernaar zou nuttig kunnen zijn.
- De studie-uitval die samenhangt met taalvaardigheidsproblemen is nog niet onderzocht, maar dat komt mogelijk door de complexiteit ervan: het is moeilijk om het cognitieve van het talige te scheiden.
- We weten ook nog weinig over de invloed van een te beperkte taalvaardigheid op de beroepsuitoefening van afgestudeerden of zelfs op het vinden van een baan.
- De vraag of studenten voldoende taalvaardig zijn om een actief burgerschap te vervullen – een van de vragen uit de Startnotitie – is momenteel moeilijk te beantwoorden omdat hier geen onderzoek over bekend is.

¹ Van der Westen, interview, 16.10.2013.

² Peters & Van Houtven, interview, 04.11.2013.

2 Taalbeleid

Het vorige hoofdstuk schetste een beeld van de problemen die studenten zoal ondervinden op het gebied van taalvaardigheid. In dit tweede hoofdstuk bekijken we of en hoe hogescholen en universiteiten daarmee omgaan. Met andere woorden: hoe hun taalbeleid daarin voorziet.

De term *taalbeleid* is een generieke term die steeds vaker wordt gebruikt voor het beleid van een instelling ten aanzien van al haar (onderwijs)talen. Van den Branden definieert taalbeleid als “de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk of het gebruik van taal/talen in de opleiding aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten.”¹ Die definitie is dus niet alleen van toepassing op het gebruik van het Nederlands als instructietaal, maar geldt voor alle talen. Hier gaan we uit van de definitie van Van der Westen, omdat die ook breed geformuleerd is en specifiek van toepassing is op het hoger onderwijs:

“Taalbeleid is de formulering van het permanente, systematische en strategische handelen van beleidsmakers en beleidsuitvoerders om – op alle voor het onderwijs relevante niveaus – taal én taalontwikkeling tot een bron van permanente aandacht en zorg te laten zijn in de dagelijkse praktijk van het onderwijs en die maatregelen te nemen die bijdragen aan het studiesucces van studenten. (...)”

Studiesucces wil in dit verband zeggen:

- in staat zijn de opleiding met behoud van alle kwaliteitseisen succesvol te doorlopen, en
- bij het afstuderen te beschikken over voldoende taalvaardigheid voor de beginnende beroepsuitoefening.”²

Allereerst bespreken we of de instellingen voor hoger onderwijs een taalbeleid hebben, welke visie daarachter zit, hoe dat beleid vorm krijgt en wat eventuele knelpunten daarbij zijn. Althans, voor zover daar in zijn algemeenheid iets over vast te stellen is. Ten slotte komt aan de orde hoe de kennis en ideevorming over effectief taalbeleid zich ontwikkeld heeft en welke visies daarin momenteel te onderscheiden zijn.

2.1 Taalbeleid bij de instellingen voor hoger onderwijs

We zullen ons hier beperken tot een algemeen beeld van het taalbeleid aan de Nederlandse en Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. Daarmee doen we zeker de vele interessante initiatieven te kort die er inmiddels zijn bij de instellingen. Een inventarisatie van die initiatieven en van de ervaringen die deze inmiddels hebben opgeleverd, zou zeer nuttig zijn.

Zowel in Nederland als in Vlaanderen vond taalbeleid eerder ingang aan hogescholen dan aan universiteiten, maar ondertussen benen de universiteiten hen bij. Vlaanderen is later begonnen met taalbeleid dan Nederland. Sinds 2007-2008 is er sprake van een stroomversnelling en ondertussen zelfs van een ‘stevige inhaalmanoeuvre’.³

Omdat de ontwikkeling van taalbeleid aan hogescholen en universiteiten verschilt, worden ze hier apart behandeld. Taalbeleid bij instellingen voor hoger onderwijs vond zowel in Vlaanderen als in Nederland veelal zijn oorsprong in het NT2-gebied: taalondersteuning van niet-Nederlandstalige studenten. Een voorbeeld daarvan is de Haagse Hogeschool. Wilma van der Westen, daar al sinds eind jaren tachtig een voortrekker van taalbeleid, verklaart die voorlopersrol van de hogeschool dan ook op die manier.

¹ Van den Branden, 2004, p.51. ; Van den Branden, interview, 24.10.2013.

² de Vries & Van der Westen, 2008.

³ Peters & Van Houtven, interview, 04.11.2013.

Wij kregen vrij vroeg een internationale instroom en we hadden veel migranten. Momenteel heeft bij ons ongeveer 48 procent van de studenten een andere etnische achtergrond, dat is bijna de helft. Op een gegeven moment zag je andere hogescholen daar ook achteraan komen. Pas de laatste tijd zie je dat de universiteiten beginnen met taalbeleid. Dat komt onder andere doordat de instroom ook daar aan het veranderen is, onder andere met een groeiende instroom vanuit het hbo. En daar weten ze vaak geen raad mee.¹
(Wilma van der Westen)

Opmerkelijk is dat er nu al jaren hard wordt gewerkt aan taalbeleid (de visie die je daarop kunt hebben en de ontwikkeling van instrumenten daarvoor), maar dat deze initiatieven zelden genomen zijn door het *management* van de instellingen. Het lijkt meer een kwestie van bevlogen individuen, die hier en daar een ware kruistocht voeren binnen hun eigen instelling of opleiding. De mate waarin het management ideeën voor taalbeleid steunt en faciliteert, verschilt sterk.

2.1.1 Drie typen taalbeleid

Voordat we nader ingaan op de vraag welk taalbeleid de instelling voeren, is het nuttig om de term *taalbeleid* nader te preciseren. In de praktijk kan het namelijk nogal verschillen wat instellingen daaronder verstaan. Heb je al een taalbeleid als studenten terecht kunnen op een taalspreekuur of bij een taalloket? Of als alle aankomende studenten eerst een taaltoets maken? Omdat binnen en buiten het Vlaams-Nederlands Platform de onderscheiding in drie typen taalbeleid inmiddels geaccepteerd lijkt te zijn, volgt hier eerst een behandeling van die drie typen.² Zij zijn uitgebreid ontwikkeld en beschreven door Daems, Van der Westen en Rooijackers.³

Taalbeleid type 1

Dit eerste type wordt ook wel de *smalle* variant genoemd. Het richt zich vooral op de taalzwakke studenten en heeft tot doel om bij deze groep de achterstanden weg te werken. Hun taaltekorten of deficiënties, die vastgesteld worden met bijvoorbeeld een taaltoets bij de start van de opleiding, worden bijgewerkt middels bijspijkertrajecten. Taal is in dit geval niet geïntegreerd in de opleiding, maar situeert zich naast het curriculum. Omdat veel taalbeleid haar oorsprong vindt in een diversiteitsbeleid, dient deze eerste soort als springplank naar het tweede, schoolse type.⁴ Daems en Van der Westen vragen zich af of in dit geval wel sprake is van een taalbeleid, aangezien het meer om een opvangmodel voor taalzwakke studenten gaat.

Taalbeleid type 2

Dit wordt ook wel aangeduid als de *schoolse variant* of *tussenvariant*. Dit taalbeleid is niet alleen gericht op een achterstandsgroep, maar op de taalontwikkeling van alle studenten. Ze worden allen getoetst en krijgen zo nodig talige ondersteuning die aansluit bij de opleiding. De opleiding stelt zich als doel een student af te leveren die over de nodige talige bagage beschikt om af te studeren. Taal is bij dit type beleid beperkt geïntegreerd in het curriculum: taal- en vakdocenten werken samen of stemmen de taaleisen op elkaar af.

Taalbeleid type 3

Dit derde type taalbeleid wordt ook wel de *zelfontwikkellende* of *brede* variant genoemd. Het gaat nog een stap verder dan de vorige variant, want het verwacht aandacht voor taal in elk onderdeel van het

¹ Interview 16.10.2013, Den Haag.

² Een overzicht van de drie typen taalbeleid is terug te vinden als bijlage (met dank aan Wilma Van der Westen).

³ Daems & Van der Westen, 2008. ; Rooijackers & Van der Westen, 2009.

⁴ Dat is onder andere het geval bij de Haagse Hogeschool (Van der Westen, 2010, p.177), maar ook bij de Katholieke Hogeschool Kempen (Basstanie & Verelst, 2010, p.105) en de Katholieke Hogeschool Leuven (Sterckx & Vanhoren, 2010, p.121).

curriculum. Dit type taalbeleid beoogt een kwaliteitsverhoging van de opleiding, een verhoging van het studiesucces en het bereiken van een zo hoog mogelijk taalniveau door elke student. De ontwikkeling van taalvaardigheid maakt een integraal deel uit van de opleiding. Een belangrijke notie in dit verband is *taalontwikkelen lesgeven*: zowel taal- als vakdocenten hebben aandacht voor taal tijdens elk contact met de student.¹ Bij dit type is het doel niet alleen om de leerlingen/studenten een bepaald minimumniveau te laten bereiken, maar ook om ze te stimuleren tot een zo hoog mogelijk taalniveau te komen. De instelling werkt er systematisch aan om het initiatief van de eigen taalontwikkeling bij de student zelf te leggen, vandaar de naam *zelfontwikkelen*. Hier is taalbeleid het speerpunt in het beleid van de instelling. In iedere les, bij elk vak staat de taalvaardigheidsontwikkeling centraal. Docenten worden hiervoor opgeleid en het taalbeleid is dan ook verankerd in het kwaliteitsbeleid en het personeelsbeleid van de instelling.

De tweede en derde variant moeten gezien worden als ontwikkelingen in de tijd. Meestal begint een instelling met type 1 om al dan niet het beleid te ontwikkelen naar type 2 en tenslotte 3. De meest brede variant is dan ook ontwikkeld vanwege de beperkingen die betrokken deskundigen zagen in de *smalle variant*.²

2.1.2 Taalbeleid aan hogescholen

Vlaamse hogescholen

De verspreiding van taalbeleid aan Vlaamse hogescholen is, net als aan de universiteiten, versnipperd. Sommige zijn er erg mee bezig, terwijl bij andere een taalbeleid quasi onbestaande is. Meer hogescholen dan universiteiten blijken in Vlaanderen bezig met taalbeleid. Zij kennen een iets diversere instroom dan de universiteiten en ze kregen ook sneller feedback uit het werkveld door de voor studenten verplichte stages.³ In 2008 stelden Daems & Van der Westen dat er zowel in Nederland als Vlaanderen nog geen sprake was van een instellingsbreed taalbeleid.⁴ De Rouck onderzocht het taalbeleid aan vier Vlaamse universiteiten en één hogeschool, de Hogeschool Gent (HoGent). Die laatste hanteert volgens hem een smalle visie op taalbeleid die nog niet structureel ingevoerd is voor de volledige instelling. Hij merkt op dat het taalbeleid wel al tussenvormkenmerken bezit door het aanbod van vakinhoudelijke ondersteuning.⁵ Een breed taalbeleid blijkt in Vlaanderen nog niet wijdverspreid, al wijst Van Houtven in het interview wel op de aspiratie van de Hogeschool West-Vlaanderen (HoWest) om een instellingsbreed taalbeleid toe te passen.⁶

Nederlandse hogescholen

Van een instellingsbreed taalbeleid is in Nederland nog altijd bijna nergens sprake. Een uitzondering is, voor zover bekend, de Hogeschool van Amsterdam. Maar ook de Haagse Hogeschool en de Hogeschool Utrecht staan ver in het ontwikkelen van een breed taalbeleid. Voor de Haagse Hogeschool betekent het dat elke opleiding verplicht is om een taalbeleidsplan te hebben. Bij de Hogeschool van Amsterdam heeft het College van Bestuur zich geschaard achter een taalbeleid voor de hele hogeschool.⁷ Nogmaals: dit zijn slechts enkele voorbeelden.

Hoe komt het dat zo weinig hbo-instellingen een taalbeleid omarmen terwijl dat evident nodig is? Wilma van der Westen zoekt de verklaring in de organisatie van het hoger onderwijs in Nederland:

¹ Daems & Van der Westen, 2008, p.102-104.

² Verschillende bijdragen in de bundel *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (2010) van Peters & Van Houtven (Reds.).

³ Peters & Van Houtven, interview, 04.11.2013.

⁴ Daems & Van der Westen, 2008, p.100.

⁵ De Rouck, 2013, p.29.

⁶ Van Houtven, interview, 04.11.2013.

⁷ Eijgelshoven, Van Vliet, & Kaak, 2012.

“Opleidingen zijn vrij autonoom en ze maken hun programma’s vaak in landelijke netwerken. Dus beroepscompetenties worden landelijk vastgesteld en dan gaat elke opleiding daarmee aan de slag. Het blijkt bovendien moeilijk om opleidingsmanagers ervan te overtuigen dat elke beroepscompetentie impliciet ook taaleisen stelt. Als ze dat snappen heb je de mogelijkheid om integraal taalbeleid te ontwikkelen.”¹

(Wilma van der Westen)

Wel komen er steeds meer initiatieven voor zo’n geïntegreerde aanpak. Er is nog geen onderzoek gedaan dat een overzicht geeft van opleidingen die zo’n aanpak hebben of wat de resultaten zijn. Het gevoerde beleid op het gebied van taalverbetering kan dus per instelling, domein of vakgroep verschillen. Of per docent. Zelfs als een bestuur zich achter de uitgangspunten stelt van het daar ontwikkelde beleid, is dat nog geen garantie dat dit overal in de opleidingen wordt omarmd en uitgevoerd.

Bij een instellingsbreed taalbeleid zouden alle docenten dus aandacht aan taal moeten besteden. Maar soms is dat op eieren lopen. Zo vertelt Matthijs Eijgelshoven van de Hogeschool van Amsterdam dat ze in de docententrainingen de term *taalontwikkelen lesgeven* aanvankelijk zoveel mogelijk probeerden te vermijden. Dit “[...] om te voorkomen dat wiskunde- of economiedocenten hard gillend weglopen omdat ze denken dat ze taalles moeten gaan geven.”² Inmiddels ligt dat alweer anders en lijken docenten van andere vakken vaker te vinden dat dit onderwerp ook hun zaak is.

2.1.3 Taalbeleid aan universiteiten

Vlaamse universiteiten

Net zoals aan de Vlaamse hogescholen is ook de verspreiding van taalbeleid aan de universiteiten versnipperd: bepaalde universiteiten voeren slechts een beperkt taalbeleid, terwijl andere universiteiten vergevorderd zijn. Zoals eerder gezegd lijken de universiteiten in het algemeen minder ver te zijn dan de hogescholen.³ Uit het beperkte onderzoek van De Rouck blijkt dat de KU Leuven, de UGent en de Universiteit Antwerpen (UA) een smal taalbeleid uitoefenen, weliswaar in combinatie met enkele tussenvormkenmerken. Alleen de UHasselt lijkt volledig naar een smal taalbeleid over te hellen.⁴

Nederlandse universiteiten

De universiteiten hebben in het algemeen een andere houding tegenover de taalproblemen bij studenten dan de hogescholen. Voordat ingegaan wordt op het taalbeleid van de universiteiten, eerst een meer algemene indruk die oprijst uit de gesprekken en de literatuur. Het is duidelijk dat zowel de hogescholen als de universiteiten in Nederland worstelen met de ‘talige’ beperkingen van studenten. Maar waar de hogescholen het taalniveau van hun instromende studenten als een weliswaar lastig, maar toch gegeven uitgangspunt lijken te aanvaarden, lijkt de reflex van de academische gemeenschap er meer een te zijn van: wij verdienen dit niet. Zo reageert Rob Doeve, directeur van het Taalcentrum van de VU op de niet zo beste uitslag van de taaltoets bij eerstejaars: “Op onze universiteit komen te veel studenten binnen die te veel problemen hebben met taal. [...] Hierdoor worden universiteiten geconfronteerd met problemen die ze eigenlijk niet moeten hebben.”⁵

¹ Interview 16.10.2013, Den Haag.

² Eijgelshoven, interview, 20.11.2013.

³ Peters & Van Houtven, interview, 04.11.2013.

⁴ De Rouck, 2013, p.33.

⁵ Couzy, 06.02.2009.

Dat is ook de teneur van een ingezonden brief die een docent kunstgeschiedenis schreef als reactie op het pleidooi van Floor Rusman in de NRC om een verplicht bachelorvak *schrijven* in te voeren op de universiteiten: "Nederlands is een vak op de middelbare school en daar hoort het ook thuis. Dat het taalonderwijs op de middelbare school kennelijk onvoldoende resultaat oplevert, moet niet tot het probleem van de universiteit gemaakt worden."¹ De universiteiten lijken de taalproblemen van hun studenten voor een belangrijk deel te zien als aansluitingsproblemen tussen voortgezet en hoger onderwijs, waarbij niet zelden gewezen wordt naar dat voortgezet onderwijs, dat zijn werk beter had moeten doen.

De voor dit onderzoek geïnterviewde universitaire docenten/onderzoekers bevestigen allen volmondig dat taalbeleid op universiteiten veel minder prioriteit heeft dan in het hbo. Het is zelfs zo dat nergens in Nederland een universiteitsbreed taalbeleid voorkomt. Rick de Graaff, hoogleraar Tweektalig Onderwijs aan de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht, verbaast zich daar ook over. De taalvaardigheid van universitaire studenten is dan misschien minder problematisch dan die van hbo-studenten, maar de eisen aan wat betreft lees- en schrijfvaardigheid zijn in het academisch onderwijs ook hoger. Daar komt bij dat met de gegroeide instroom ook meer taalzwakke studenten binnenkomen. Als er geen duidelijk taalbeleid is en ook geen toezicht op de kwaliteit, kan het gebeuren dat bachelorscripties taalkundig bijvoorbeeld erg verschillend beoordeeld worden. De ene docent let daarbij vooral op taalfouten, een ander meer op beheersing van de academisch-communicatieve vaardigheden, merkt De Graaff.²

Toch zijn er wel degelijk afzonderlijke opleidingen of faculteiten die een taalbeleid hebben. Maar het kan binnen dezelfde universiteit sterk verschillen of en hoe opleidingen structureel werk maken van communicatieve academische vaardigheden. Net als in het hbo lijkt ook hier de ontwikkeling van taalbeleid sterk af te hangen van de gedrevenheid en deskundigheid van enkele voortrekkers.

Veelal is het taalbeleid aan universiteiten gericht op het toetsen van beginnende studenten, zo hun deficiënties te identificeren en ze vervolgens deel te laten nemen aan remediërende programma's. Die tests worden ook wel als selecterend instrument ingezet.³ Befaamd is de taaltoets die de Vrije Universiteit al jaren afneemt aan eerstejaars. De vaak onthutsende uitkomsten halen niet zelden de krantenkolommen.

Echter, ook aan universiteiten zijn er steeds meer pleitbezorgers voor een meer geïntegreerde aanpak van taalondersteuning, zoals besproken bij de verschillende types taalbeleid. Rick de Graaff bijvoorbeeld ziet weinig heil in aparte cursussen taalvaardigheid. Als hoogleraar op het gebied van tweetalig onderwijs pleit hij ervoor om de specifieke didactiek van dat onderwijs ook toe te passen in het reguliere onderwijs. Op 3 oktober 2013 hield hij zijn oratie over die brede toepasbaarheid.⁴

*"Elk vak – of het nu natuurkunde, geschiedenis of economie is – heeft zijn eigen taal, met zijn eigen woorden, zijn eigen formuleringen en zijn eigen teksten. Voor een goede vakontwikkeling van de leerlingen moet een vakdocent dus ook aandacht aan de taal van het vak besteden, ook als het onderwijs in het Nederlands is."*⁵
(Rick de Graaff)

De Graaff maakt gebruik van de principes van *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), een onderwijs- en onderzoeksaanpak die verbanden legt tussen taal- en vakonderwijs. Ook voor het hoger onderwijs zou hij dat een goede aanpak vinden.⁶ En zo koos hoogleraar tekstontwerp en communicatie Leo Lentz van de Universiteit Utrecht ook voor *Language across the curriculum*. Zijn

¹ Rusman, 26.10.2013. ; van Dijk, 31.10.2013.

² de Graaff, interview, 18.10.2013.

³ Kuiken, interview, 21.10.2013.

⁴ de Graaff, interview, 18.10.2013.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

motivatie: “Het risico van aparte cursussen is dat de vaardigheden die je daar leert helemaal niet worden ingezet bij andere vakken.”

Jacqueline van Kruiningen van de Rijksuniversiteit Groningen coördineerde enige jaren geleden aan die universiteit trainingen voor docenten om communicatieve vaardigheden te integreren in de vakken. Maar toen de onderwijsvernieuwingsgelden op waren, bloedde dit project dood. Ook het Schrijfcentrum van de RUG is opgeheven vanwege geldgebrek. Na jarenlange inzet voor academische communicatieve vaardigheden is Van Kruiningen behoorlijk gedesillusioneerd geraakt.¹ Zij schat in dat *universiteitsbreed* beleid daar moeilijk is omdat de RUG sterk gedecentraliseerd is. Van Kruiningen: “Daar komt bij dat veel mensen op de werkvloer moe zijn van initiatieven van hogerhand, van de bezuinigingen en van de hoge werkdruk. En juist aandacht schenken aan academisch schrijven en presenteren en daar feedback op geven is arbeidsintensief.” Dan gaat het er dus om welk belang de faculteiten en opleidingen hechten aan taalbeleid en dat is verschillend, maar over de hele linie gering, aldus Van Kruiningen. Ze ziet bij veel docenten een aversie tegen vaardighedenonderwijs; het moet voor hen vooral over de vakinhoud gaan.

2.1.4 Taaltoetsing

Instellingen voor hoger onderwijs die een taalbeleid voeren, zetten steeds vaker een taaltoets in aan het begin van het academiejaar om taalzwakke studenten te detecteren en te remediëren.² Maar een taaltoets kan ook bindende gevolgen hebben. Zo moeten aan de Vrije Universiteit Amsterdam alle eerstebachelorstudenten die een Nederlandstalige opleiding volgen een taaltoets Nederlands afleggen. Als ze in de categorie ‘laag’ scoren, krijgen ze geen cijfer voor het vak waarvan de taaltoets deel uitmaakt. Ze moeten dan eerst een bijspijkerkursus volgen en die op voldoende wijze voltooien.³

Niet alleen wat het doel betreft, maar ook inhoudelijk kunnen taaltoetsen verschillen. Ze kunnen elementgericht zijn en de nadruk leggen op grammatica, spelling, interpunctie, structureren, formuleren en woordenschat, of ze kunnen geïntegreerd zijn en de nadruk leggen op talige strategieën.⁴ Een voorbeeld van dat eerste type is de taaltoets van de eerder vermelde Vrije Universiteit Amsterdam; een voorbeeld van het tweede type is de *TaalVaST*-toets die de KU Leuven hanteert.

Het opstellen van een taaltoets moet doordacht gebeuren. Er moet ook rekening gehouden worden met enkele elementaire criteria: de betrouwbaarheid, validiteit, *fairness* en authenticiteit van de taaltoets. In een betrouwbare test zijn de scores consistent onder verschillende omstandigheden. Een statische analyse is daarbij onontbeerlijk. Validiteit kent verschillende vormen, maar vooral de constructvaliditeit is van belang. Die gaat na of de toets ook meet wat hij zegt te meten. Zo moet een luistertaak de luistervaardigheid meten en niet de kennis van de wereld. Een faire taaltoets benadeelt of bevoordeelt geen studenten door zijn vorm of focus. Tot slot speelt ook authenticiteit een rol: de taaltoets moet representatief zijn voor de taaltaken die de student moet doen.⁵ De zekerheid van taaltoetsen is echter relatief. Zo stellen Deygers & Kanobana: “Het is [...] sterk aan te raden om voorzichtig om te springen met resultaten waarvan niet zeker is of ze accuraat zijn en om geen rechtstreekse en onomkeerbare conclusies te verbinden aan meetinstrumenten waarvan de correctheid niet buiten kijf staat.”⁶

¹ Van Kruiningen, interview, 18.10.2013.

² Deygers & Kanobana, 2010, p. 23 ; Peters & Van Houtven, 2010b, p.207.

³ Vrije Universiteit Amsterdam, 2014.

⁴ Deygers & Kanobana, 2010, p. 31.

⁵ Peters & Van Houtven, 2010b, p.207.

⁶ Deygers & Kanobana, 2010, p. 35.

Toch maken taaltoetsen niet noodzakelijk deel uit van een goed taalbeleid.¹ Ook de zekerheid van toetsen is relatief. Anders gezegd: zonder het waarom, wat en hoe van een taaltoets ten volle te bevragen, is het gevaarlijk er een beleid op te bouwen.²

De meningen over het nut van taaltoetsen zijn verdeeld. Van den Branden meent dat ze nuttig zijn, als ze goed gebruikt worden.³ Het mag niet louter bij testen blijven. Er moet ook gevolg gegeven worden aan remediëringstrajecten. Daarvoor zijn financiële middelen nodig.

“Er is nood aan structurele en permanente middelen voor taal, geen tijdelijke. Een goede taaltoets ontwikkelen bijvoorbeeld vergt veel tijd en dus voldoende financiële middelen. Als een instelling een taaltoets wil gebruiken is het bovendien cruciaal dat ze ook aangepaste begeleidingsmaatregelen op instelings-, opleidings- en vakniveau creëert. Ook dat vraagt een structurele en geen tijdelijke oplossing. Met een toets alleen verbetert de taalvaardigheid namelijk niet. En taalvaardigheid kan ook op andere manieren dan via een toets verbeterd worden.”
(Elke Peters & Tine van Houtven, interview 04.11.2013, Antwerpen)

In plaats van taaltoetsen kan ook gekozen worden voor een behoefteanalyse die de noden van de studenten in kaart brengt. Op basis daarvan kan het materiaal of het curriculum ontworpen worden. De keuze voor een taaltoets of een behoefteanalyse houdt verband met het uiteindelijke doel en met welk taalbeleid de instellingen willen voeren.⁴

2.2 Begin- en eindcompetenties hoger onderwijs

De talige begincompetenties voor het hoger onderwijs werden beschreven door Bonset & de Vries en zijn vervat in het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs (PTHO) van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT). Beide beschrijvingen werden uitgebreid toegelicht in de paragraaf over de aansluitingsproblematiek tussen het secundair en het hoger onderwijs. Er is daarnaast ook nood aan een definiëring van de vereiste talige competenties van een student aan het einde van zijn of haar studietraject.

Er zijn de zogenaamde Europese *Dublinkdescriptor*en die de eindcompetenties beschrijven waarover een student aan het einde van zijn bachelor, master of doctoraat moet beschikken, maar die zijn algemeen; ze hebben betrekking op kennis en inzicht, de toepassing ervan en oordeelsvorming, maar zijn niet taalgericht.⁵ Het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs heeft de intentie de talige eindcompetenties te beschrijven voor het einde van de bachelorfase, maar dat is nog niet gebeurd.⁶ Ook een algemene beschrijving van de talige eindcompetenties op het einde van de masterfase bestaat (nog) niet. Bemoelijkende factor bij de bepaling van de eindcompetenties voor het hoger onderwijs is dat ze verschillen per opleiding. Eindcompetenties wat betreft de schrijfvaardigheid kunnen wel deels afgeleid worden uit de criteria voor scripties.⁷

De taalcompetenties die (aankomende) leerkrachten moeten bezitten, zijn echter wel al beschreven. Ze werden in opdracht van de Nederlandse Taalunie gevat in het document *Dertien doelen in een dozijn*. Dat document vermeldt dertien doelstellingen, waaronder gesprekken voeren, schriftelijk vragen en opdrachten formuleren en voorlezen. De doelstellingen situeren zich binnen drie domeinen: de interactie met de leerlingen, de interactie met volwassenen in en rond de school en de leraar als lerende.⁸ Het kernproject *Een taalbeleid op maat van de lerarenopleiding* van de School of

¹ Deygers & Kanobana, 2010, p. 23.

² *Ibid.*

³ Van den Branden, interview, 24.10.2013.

⁴ Peters & Van Houtven, 2010b, p.208-209.

⁵ Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, 18.10.2004.

⁶ Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, 2011, p.11.

⁷ De Wachter, 21.12.2013.

⁸ Paus, Rymenans & Van Gorp, 2006.

Education (Associatie KU Leuven) heeft de dertien doelen omgezet in concreet eindgedrag. Op die manier is het voor studenten duidelijk welke talige handelingen van een leerkracht verwacht worden.¹

2.3 Initiatieven

Er zijn uiteenlopende initiatieven voor kennisdeling en -uitwisseling van deskundigen en docenten die zich bezighouden met taalvaardigheid en taalbeleid in het hoger onderwijs. Hieronder noemen we er enkele.

Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs

De kennis- en ideevorming over wat taalbeleid is of zou moeten zijn, heeft zich voor een groot deel afgespeeld tussen (ervarings-)deskundigen binnen het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Zoals gezegd, was – en is nog steeds – de ontwikkeling van dat beleid bij de instellingen veelal een zaak van individuen die zich hier hard voor maken. Het Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs werd in 2006 opgericht door vier Nederlandse ‘voortrekkers’ op het gebied van taalbeleid: vier docenten van de Hogeschool Utrecht, de Hogeschool Inholland, de Fontys Lerarenopleiding en de Haagse Hogeschool. In 2007 sloten ook de eerste Vlaamse instellingen zich bij het Platform aan en werd de naam veranderd in Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs.²

Het platform richt zich officieel op het gehele hoger onderwijs, maar in de praktijk zijn daarin meer deskundigen en docenten uit de hogescholen actief dan uit het wetenschappelijk onderwijs. Van de 35 onderwijsinstellingen die in 2014 aangesloten zijn bij het netwerk, zijn er slechts twee Nederlandse universiteiten (UvA en RUG) en drie Vlaamse (VUB, UGent en UA).³

Kenniskring Taalbeleid Hoger Onderwijs

Zeer recent is er een kenniskring opgericht voor onderzoekers die zich richten op taalbeleid in het hoger onderwijs. Het is een initiatief vanuit bovengenoemd Platform, dat mede door samenwerking met de onderzoekswereld haar doelstellingen tracht te verwezenlijken.⁴ Het initiatief bevindt zich nog in een pril stadium. Er hebben zich hoogleraren, promovendi en lectoren⁵ van hogescholen voor aangemeld uit zowel Nederland als Vlaanderen en er is al een eerste uitwisseling geweest over onderzoeksprojecten.

Vlaams Forum Taalbeleid en Taalondersteuning

In navolging van het Nederlands/Vlaams Platform werd in 2009 het Vlaams Forum Taalbeleid en Taalondersteuning opgericht. Hier was behoefte aan omdat het Nederlands/Vlaams Platform in het begin nogal Nederlands getint was en er nood was aan ondersteuning én het Vlaamse verhaal. Dit Platform organiseert elk jaar een discussieforum rond actuele thema's in taalbeleid.⁶

Werkgroep ‘Nederlands in het hoger onderwijs’

De werkgroep bestaat uit vertegenwoordigers van de hogescholen en universiteiten die deel uitmaken van de Associatie KU Leuven. Zij ontwikkelden de taalbeleidsnota van de Associatie. De nota staat een breed en geïntegreerd taalbeleid voor.⁷

Netwerk Academisch-Communicatieve Vaardigheden (NACV)

Vanaf ongeveer 2005 hebben verschillende docenten die betrokken zijn bij het onderwijs in academisch-communicatieve vaardigheden, zich verenigd. Dit Nederlandse netwerk wordt vooral

¹ School of Education, 2014.

² Hebbrecht & Van der Westen, 2009, p.152.

³ De Hogeschool/Universiteit Brussel (HUB) wordt op de website van het Platform tot de hogescholen gerekend. Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, 2014.

⁴ Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, Jaarverslag 2011 en plannen 2012, p. 19.

⁵ Lectoren aan Nederlandse hogescholen hebben een onderzoekopdracht en begeleiden hogeschooldocenten in onderzoek.

⁶ Van Houtven, interview, 04.11.2013.

⁷ Associatie KU Leuven, 02.06.2010.

gedragen door universitaire docenten, maar hbo-docenten zijn er ook welkom en leveren ook bijdragen. Deze organisatie lijkt iets minder actief dan het eerder besproken Nederlands-Vlaams Platform waar vooral hbo-docenten deel van uitmaken. Het belangrijkste doel van het NACV is het uitwisselen van kennis en ervaring. Jaarlijks zijn er conferenties, er zijn denktanks over verschillende onderwerpen en volgens oprichter Jacqueline van Kruijning is het netwerk groeiend.

Op de conferenties komen onderwerpen aan bod als: kritisch denken en academisch schrijven, de extra belasting voor docenten (goede feedback geven op teksten) of een methode van een schrijfcentrum om studenten te leren hun schrijftaken strategisch aan te pakken. Tijdens de expertmeeting in januari 2014 waren er werkgroepen en lezingen over onderwerpen als: nieuwe schrijfdidactieken en nieuwe methodes, onderzoek naar essaybeoordeling, de 'plakfactor' in presentaties, bespreking van elektronische feedbackprogramma's, schrijfcentra, samen schrijven, en het niveau van het vaardighedenonderwijs op Nederlandse universiteiten.¹

Het mag duidelijk zijn dat deze docenten hun taak breder zien dan alleen algemene taalvaardigheid. Het gaat om de specifieke eisen die een academische opleiding stelt aan lezen, analyseren, denken, synthetiseren, schrijven en de kenmerken kunnen hanteren voor specifieke tekstgenres. Maar een solide positie van dit vak lijkt, blijkens de bijdragen en artikelen, nog lang niet aan alle universiteiten vanzelfsprekend.

Andere netwerken

Zoals gezegd is deze opsomming van initiatieven niet volledig. Zo is er bijvoorbeeld ook het CLIL-netwerk en het EATAW, het Europese netwerk voor academisch schrijven.

2.4 Conclusies taalbeleid

Het is duidelijk dat zowel hogescholen als universiteiten de noodzaak ervaren van maatregelen en voorzieningen om het Nederlands van hun studenten op zijn minst op het gewenste peil te brengen. Maar de overtuiging dat het niet alleen om remediëring zou moeten gaan maar dat taalbeleid in het hoger onderwijs een zaak zou moeten zijn voor alle studenten, alle docenten en alle vakken, is nog geen gemeengoed. Bij de hogescholen lijkt dat besef overigens groter te zijn dan aan de universiteiten.

Toch zijn er inmiddels vele, uiteenlopende initiatieven voor taalverbetering. Daar bestaat nog geen overzicht van; wel zijn er soms beschrijvingen van projecten. Het is een kwestie van tijd dat er resultaten gemeld zullen kunnen worden van die projecten. De initiatieven voor taalbeleid worden, zo is de indruk, vaak getrokken door bevlogen individuen of groepjes collega's, eerder dan dat ze 'van hogerhand' komen. De kennisontwikkeling en -deling over effectief taalbeleid speelt zich voor een groot deel af in landelijke platforms.

Algemene uitspraken over de verspreiding van de types beleid aan de instellingen zijn niet mogelijk. Wel is duidelijk dat taalbeleid aan hogescholen en universiteiten heel verschillend is. Taaltoetsing maakt er soms wel en soms geen deel van uit, maar is geen vereiste. Cruciaal is dan wel een goed ontwikkelde toets mét voldoende opvolging. Daarvoor ontbreekt het de instellingen echter regelmatig aan middelen. De Vlaamse overheid bijvoorbeeld voorziet wel steun in de vorm van het Aanmoedigingsfonds, maar dat richt zich niet in het bijzonder op taal. Instellingen kunnen er wel voor kiezen om het voor talige doeleinden te gebruiken.

Om optimaal te kunnen inspelen op de talige noden van studenten, is er bovendien ook nood aan een beschrijving van de eindcompetenties. Die bestaan wel al voor leerkrachten, maar nog niet op het algemene bachelor- of masterniveau. Ze zijn bovendien verschillend per opleiding.

¹ Zie de website van het netwerk voor een verslag van deze sessies: www.nacv.nl

Tijdens deze literatuurstudie konden een aantal vragen over taalbeleid nog niet bevredigend beantwoord worden:

- Welke instellingen of opleidingen hebben een taalbeleid en hoe ziet dat eruit?
- Wordt dat beleid geëvalueerd en met welke uitkomsten?
- Zijn er al resultaten te melden over effectieve of minder effectieve strategieën voor taalverbetering?
- Is het taalbeleid van een instelling onder te brengen binnen een van de drie typen taalbeleid gedefinieerd door Daems, Van der Westen en Rooijackers en zo ja, hoe?
- Wat blijken zoal belemmeringen en voorwaarden voor een solide taalbeleid?
- Tenslotte nog een leemte: de begincompetenties voor het hoger onderwijs werden reeds beschreven door Bonset & de Vries en in het PTHO, maar een beschrijving van de talige competenties op het einde van de bachelor- en masterfase is er nog niet.

Bronnen

- Associatie KU Leuven (02.06.2010). *Nota: taalbeleidsplan*. Leuven. [http://www.nut-talen.eu/documenten/110318%20Taakgroep_Academisch_Nederlands_taalbeleidsplan_2010-1.pdf].
- Alladin, E. & Van der Westen, W. (2009). Taalontwikkelen in het hoger onderwijs. In A. Mottart & S. Vanhooren (Reds.), *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (p.164-168). Gent: Academia Press.
- Basstanie, J. & Verelst, K. (2010). Sociaal door taal? Naar een beleid aan het departement Sociaal Werk van de Katholieke Hogeschool Kempen. In E. Peters & T. Van Houtven (Reds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (p.105-119). Leuven: Acco.
- Belgische Federale Overheidsdiensten (2014). *Toelatingsvoorwaarden in het hoger onderwijs*. [http://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/hoger_onderwijs/Toelatingsvoorwaarden/].
- Berckmoes, D. & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Bogaert, N. & Van den Branden (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Bonset, H. & de Vries, H. (2009). *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. (2010). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), p.16-20.
- Branden, K. van den (2004). Taalbeleid: een hefboom voor gelijke onderwijskansen? *School en samenleving*, 5, p.49-66.
- Centrum voor Taal en Onderwijs (2014). *Wie zijn we?* [<http://www.cteno.be/index.php?idWs=13>].
- Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (2014a). *Certificaat Nederlands als Vreemde taal. Algemene informatie*. [http://www.cnavt.org/files/alg.folder_NL.pdf].
- Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (2014b). *Over ons*. [<http://www.cnavt.org/main.asp?lan=13&typ=196>].
- Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (2014c). *Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs (PTHO)*. [<http://www.cnavt.org/main.asp?lan=13&typ=176>].
- Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (2014d). *Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs* (p.1-23). [<http://www.cnavt.org/files/Profielbeschrijving%20Profiel%20Taalvaardigheid%20Hoger%20Onderwijs.pdf>].
- Couzy, M. (06.02.2009). Googlegeneratie kan niet spellen. *Het Parool*.
- Daems, F. & W. van der Westen (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren & A. Mottart (Reds.), *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (p.100-104). Gent: Academia Press.
- De Rouck, M. (2013). *Taaltoetsing en taalbeleid in het hoger onderwijs. Een analyse van het Nederlandse taalgebied*. Leuven: KU Leuven. [bachelorpaper]
- Eerd, B. van (2009). Taalbeleid voor iedereen. *HAN Business Publications*, 2, p.35-44.
- Deygers, B. & Kanobana, S. (2010). Taaltoetsen: waarom, wat en hoe? In E. Peters & T. Van Houtven (Reds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (p.23-36). Leuven: Acco.
- Dijk, S. van (31.10.2013). Brieven. *NRC*.
- Eijgelshoven, M., van Vliet, M., Kaak, M. (2012). *Contouren HvA-taalbeleid Nederlands en Engels*. Hogeschool van Amsterdam.
- Graaff, R. de (2013). *Taal om te leren. Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*. Oratie bij de leeropdracht Tweetalig Onderwijs. Universiteit Utrecht.
- Hebbrecht, J. & Van der Westen, W. (2009). Drie jaar Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Opbrengsten en toekomstdromen. In S. Vanhooren & A. Mottart (Reds.), *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (p.152-157). Gent: Academia Press.

- Herelixka, C. (2013). *Academisch taalvaardig: van start tot finish. De invloed van meertaligheid op de TaalVaST-toets*. Leuven: KU Leuven [masterscriptie].
- Kuipers, T. (27.04.2012). Studenten worstelen met taal: "Zijn de cijfers al bekend?". *DUB, onafhankelijk medium van de Universiteit Utrecht*.
- Lievens, J. (2012). Debunking the 'Nerd' Myth: Doing Action Research with First-year Engineering Students in the Academic Writing Class. *Journal of Academic Writing*, 2(1), p.74-84.
- Meestringa, T. (2010). *Propedeutische schrijftaken. Analyse van 18 schrijftaken uit Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
[<http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/schrijftaken/>].
- Nederlandse Taalunie (21.06.2013). *Startnotitie Nederlands in het hoger onderwijs*.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (18.10.2004). *Dublin Descriptoren*.
[http://www.nvao.net/page/downloads/Dublin_Descriptoren.pdf].
- Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs (2011). *Jaarverslag 2011 en plannen 2012*. Den Haag.
- Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs (2014). *Aangesloten instellingen*.
[<http://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/instelling/>].
- Neiryck, G. (2013). Van hogeschool naar universiteit. Integratie academische hogeschoolopleidingen in universiteiten. *Klasse*, p.1-12.
[http://www.klasse.be/leraren/files/2013/02/KVL232_update_hogeschool.pdf].
- Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden (2013). *Op zoek naar een NACV-tijdnorm voor tekstfeedback*. [<https://sites.google.com/site/netwerkacv/presentaties-expertmeeting>].
- Onderwijskiezer (2013a). *Secundair onderwijs (SO)*.
[<http://www.onderwijskiezer.be/secundair/index.php>].
- Onderwijskiezer (2013b). *Vergelijkende onderwijsstructuur Nederland-België*.
[http://www.onderwijskiezer.be/extra/structuur_nl_be.php].
- Onderwijskiezer (2013c). *Derde graad*. [http://www.onderwijskiezer.be/secundair/sec_3graad.php].
- Onderwijskiezer (2013d). *Vergelijkende onderwijsstructuur Nederland-België*.
[http://www.onderwijskiezer.be/extra/structuur_nl_be.php].
- Paus, H., Rymenans, R. & Van Gorp, K. (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Peters, E. & Van Houtven, T. (2010a). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco.
- Peters, E. & Van Houtven, T. (2010b). Waar klinkt het beste startschot: bij de taaltest of bij de behoefteanalyse? In A. Mottart & S. Vanhooren (Reds.), *Vierentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (p.205-210). Gent: Academia Press.
- Peters, E., Van Houtven, T. & El Morabit, Z. (2010a). Is meten echt meer weten? Taalvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs in kaart gebracht. In E. Peters & T. Van Houtven (Reds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (p.51-66). Leuven: Acco.
- Peters, E., Van Houtven, T. & El Morabit, Z. (2010b). Hoe staat het met de taal van studenten? Exploratieve studie naar begripend lezen en samenvatten bij instromende studenten in het hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(3), p.29-44.
- Peters, E. & van Houtven, T. (2013). *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs. Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de instroomfase*. Leuven: Acco.
- Puyenbroeck, H. van (26.10.2009). *Leernetwerk Arteveldehogeschool verkleint kloof tussen secundair en hoger onderwijs*.
[http://www.arteveldehs.be/file.asp?filetype=doc/07/009/003/002/pb_091026_leernetwerk.pdf].

- Rijksoverheid (2014a). *Wat is hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo)?*
[\[http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-hoger-algemeen-voortgezet-onderwijs-havo.html\]](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-hoger-algemeen-voortgezet-onderwijs-havo.html).
- Rijksoverheid (2014b). *Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo)*.
[\[http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vorbereidend-middelbaar-beroepsonderwijs-vmbo\]](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vorbereidend-middelbaar-beroepsonderwijs-vmbo).
- Rijksoverheid (2014c). *Voortgezet onderwijs*. [<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs>].
- Rijksoverheid (2014d). *Wat is voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)?*
[\[http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-vorbereidend-wetenschappelijk-onderwijs-vwo.html\]](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-vorbereidend-wetenschappelijk-onderwijs-vwo.html).
- Rooijackers, P. & Van der Westen, W. (2009). Taalbeleid in de praktijk. In P. Rooijackers, W. van der Westen & J. Graus (Reds.), *Taal Centraal, Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*. Naarden: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Rusman, F. (26.10.2013). De prof publiceert alleen, schrijft niet. *NRC*, p.O & D9.
- School of Education (2014). *Dertien doelen*.
[\[http://www.detaalcompetenteleerkracht.be/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=3\]](http://www.detaalcompetenteleerkracht.be/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=3).
- Simons, M. (2005). Taalbeleid en taalproblemen op de Hogeschool van Utrecht. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(3), p.18-24.
- Smet, P. (2010). *Peiling Nederlands in de derde graad algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs*. [http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/peilingen/secundair-onderwijs/peilingen/files/peiling_nederlands_web.pdf].
- Smet, P. (04.06.2013). *Masterplan hervorming S.O.*
[\[http://www.vlaamsparlement.be/vp/pdf/20122013/masterplan_hervorming_so.pdf\]](http://www.vlaamsparlement.be/vp/pdf/20122013/masterplan_hervorming_so.pdf).
- Sterckx, L. & Vanhoren, D. (2010). Op zoek naar taalondersteuning die werkt: taalbeleid en -ondersteuning in de professionele bachelor Marketing. In E. Peters & T. Van Houtven (Reds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (p.121-136). Leuven: Acco.
- Stichting Leerplanontwikkeling (2014). *Over SLO*. [<http://www.slo.nl/organisatie/overmissie/>].
- Taalunieversum (2014a). *Hoger beroepsonderwijs (hbo). Nederland*.
[\[http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/130/hoger_beroepsonderwijs/\]](http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/130/hoger_beroepsonderwijs/).
- Taalunieversum (2014b). *Hogeschool. Nederland*.
[\[http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/820/\]](http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/820/).
- Taalunieversum (2014c). *Hogeschool. Vlaanderen*.
[\[http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/132/\]](http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/132/).
- Taalunieversum (2014d). *Middelbaar beroepsonderwijs (mbo)*.
[\[http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/211/\]](http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/211/).
- Taalunieversum (2014e). *Pedagogische academie basisonderwijs (pabo)*.
[\[http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/273/pabo/\]](http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/273/pabo/).
- Taalunieversum (2014f). *Wetenschappelijk onderwijs (wo)*.
[\[http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/620/wetenschappelijk_onderwijs/\]](http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/620/wetenschappelijk_onderwijs/).
- Taalunieversum (2014g). *Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo)*.
[\[http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/516/vmbo/\]](http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/516/vmbo/).
- Tahon, K. (2013). *Schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Een analyse van types taalfouten in papers uit verschillende opleidingen*. Leuven: KU Leuven. [masterscriptie]
- Vlaamse Interuniversitaire Raad (2013). *Bouwen aan de brug tussen Secundair en Hoger Onderwijs*, p.1-74.
- Vlaamse Onderwijsraad (12.06.2012). *Advies instaprofiel van de student hoger onderwijs*. Brussel.
[\[http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/rho-rho-adv-010.pdf\]](http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/rho-rho-adv-010.pdf).

- Vlaamse Overheid (2014). *Hoger beroepsonderwijs (HBO5)*. [<http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/structuur-van-het-onderwijs/hoger-beroepsonderwijs-hbo5>].
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (22.07.2013). *Secundair onderwijs - Derde graad ASO - Nederlands- Algemeen*. [<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/nederlands/algemeen.htm>].
- Vries, H. de & Van der Westen, W. (2008). Talige startcompetenties in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren & A. Mottart (Reds.), *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (p.115-120). Gent: Academia Press.
- Vrije Universiteit Amsterdam (2014). *Taaltoets Nederlands bij binnenkomst op de VU*. [<http://www.vu.nl/nl/opleidingen/praktische-informatie/regelingen/taaltoets/index.asp>].
- Weideman, A. & van Rensburg, C. (2002). Language proficiency: current strategies, future remedies. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 36(1 & 2), p.152-163.
- Wachter, de, L. & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Leuven: Interfacultair Instituut voor Levende Talen/KU Leuven. [https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Behoefteanalyse_TaalVaST.pdf].
- Wachter, L. de, & Heeren, J. (2013a). Een taaltest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), p.19-27.
- Wachter, L. de & Heeren, J. (2013b). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), p.28-36.
- Wachter, L. de & Heeren, J. (05.11.2013). *Academisch Nederlands: hoe scoren de eerstejaarsstudenten?* Antwerpen: Taaldag 2013. [presentatie]
- Wachter, L. de & Van Soom, C. (2011). *Academisch schrijven. Een praktische gids*. Leuven: Acco.
- Westen, W. van der (2010). Met het accent op taalleerstrategieën en een actieve leerhouding: taalbeleid aan de Haagse Hogeschool. In E. Peters & T. Van Houtven (Reds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (p.177-191). Leuven: Acco.
- Westen, W. van der & Wijsbroek, D. (2011). Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces. In S. Vanhooren & A. Mottart (Reds.), *Vijfentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 118-123). Gent: Academia Press.
- Ysebaert, T. (05.11.2013). Leuvense test bij eerstejaars toont voorspellende waarde. Taalvaardige student heeft streepje voor. *De Standaard*, p.17.

Enkele voorbeelden van lopend onderzoek:

- Dijk, A. van, *Schrijvend leren en genredidactiek*. Experiment waarbij schrijfp opdrachten ter verwerking van de leerstof worden ingepast in bestaande programma's bij onder ander de lerarenopleidingen biologie en wiskunde.
- Kuiper-Nijland, E. *Effectieve ondersteuning van studieschrijfvaardigheid*. Promotieonderzoek gericht op de ontwikkeling en effectmeting van interventies die worden ingezet in het eerste jaar van het hbo, met als doel het verbeteren van de studieschrijfvaardigheid van studenten.
- Swart, F. *Het leren van de hogeschool docent in relatie tot de didactische en taalgerichte onderwijspraktijk*. Promotieonderzoek (Hogeschool Inholland, 2013-2017) naar de taaldidactische professionalisering van hbo-docenten, gericht op het versterken van taalgerichte vakdidactiek.
- Van der Westen, W. *De student taalcompetent*. Onderzoek naar de rol van taalleerstrategieën bij het taalvaardiger worden van studenten hoger beroepsonderwijs tijdens onderwijssituaties die niet primair als doel het leren van de taal hebben. Verwachte verschijning eind 2017.

Wijsbroek, D. & W. van der Westen, *Slecht in taal, slecht in studie?* In 2010 gestart meerjarig onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces van de cohorten 2007 t/m 2011 bij De Haagse Hogeschool.

Gesprekken met deskundigen:

NEDERLAND

- Rick de Graaff, hoogleraar Tweektalig Onderwijs aan de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht en lector Taaldidactiek & Onderwijs van Hogeschool Inholland. Telefonisch interview 18.10.2013.
- Matthijs Eijgelshoven, projectmanager Taalbeleid bij het Studentenzaken van de Hogeschool van Amsterdam. Kohnstammhuis, 20.11.2013.
- Folkert Kuiken, Leerstoel Nederlands als tweede taal, Universiteit van Amsterdam, Interview Letterenfaculteit UvA, 21.10.2013.
- Cindy Kuiper-Nijland, projectleider taalbeleid bij HBS, een van de academies van Saxion en promovenda Saxion/KU Leuven. Onderzoek naar het effect van taalondersteuning op de schrijfvaardigheid van eerstejaars hbo-studenten. Telefonisch interview, 17.10.2013.
- Wilma van der Westen, senior adviseur taalbeleid aan de Haagse Hogeschool. Werkt aan promotieonderzoek over taalbeleid in het hoger onderwijs en de taalleerstrategieën van studenten. Voorzitter Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Interview Haagse Hogeschool, 16.10.2013 en e-mail, 17.10.2013.
- Annemarie van Hoof, docent Universiteit Tilburg, School of Humanities, Department of Communication and Information Sciences. Lid van het Netwerk academische communicatieve vaardigheden (NACV). Telefonisch interview 18.10.2013.
- Jacqueline van Kruiningen, docent/onderzoeker taal en taalbeleid aan de Rijksuniversiteit Groningen. Specialisme: academische communicatieve vaardigheden in het hoger onderwijs. Lid van het NACV. Telefonisch interview 18.10.2013.

VLAANDEREN

- Dirk Berckmoes, docent academisch Nederlands en projectcoördinator Monitoraat op maat, taalondersteuning academisch Nederlands. (e-mail 16.01.2014)
- Guido Cajot, lector Nederlands en taalcoördinator van de KHLim. (e-mail 17.01.2014)
- Frans Daems, emeritus hoogleraar Taalkunde aan de Universiteit Antwerpen. (e-mail 06.01.2014)
- Lieve De Wachter, professor Academisch Nederlands en Taalbeheersing aan de KU Leuven en promotor van het project 'TaalVaardig aan de Start', 21.12.2013 en feedback op rapport.
- Elke Peters, coördinator expertisecel Taal en Leren op CODE Lessius en auteur van 'Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?' (2010). Onderzoek naar taalvaardigheid en reflecties over taalbeleid. Antwerpen, 04.11.2013.
- Kris Van den Branden, directeur Centrum voor Taal en Onderwijs, programmadirecteur Specifieke Lerarenopleiding aan KU Leuven en professor Taalkunde aan KU Leuven. Gesprek over taalbeleid en taalvaardigheid. Leuven, 24.10.2013.
- Tine Van Houtven, medewerker taalbeleid bij het expertisecentrum Code van Thomas More. en medeauteur en redacteur van 'Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?' (2010), Onderzoek naar taalvaardigheid en reflecties over taalbeleid. Antwerpen, 04.11.2013.

Geraadpleegde instanties en organisaties:

- Inspectie voor het Hoger Onderwijs (Nederland), Hans van der Vlies.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO), Lieselotte de Zutter.
- Vereniging Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU), Bas Verweij.
- Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden, Jacqueline van Kruiningen en Annemarie van Hoof.
- Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs (Wilma van der Westen).

BIJLAGE 1

Veelgebruikte afkortingen en begrippen

aso: algemeen secundair onderwijs. Deze Vlaamse onderwijsvorm biedt een ruime algemene vorming. Het bereidt leerlingen niet voor op een specifiek beroep, maar meer op het hoger onderwijs. Het aso vertoont gelijkenissen met het Nederlandse vwo en havo.¹

bsso: beroepssecundair onderwijs. In deze Vlaamse praktijkgerichte, beroepsvoorbereidende onderwijsvorm krijgen leerlingen een beperkte algemene vorming. Hoewel het bso niet expliciet voorbereidt op het hoger onderwijs is verder studeren onder bepaalde voorwaarden wel mogelijk.²

CNaVT: Certificaat Nederlands als vreemde taal. Het CNaVT-examen is het officiële, internationale examen Nederlands als Vreemde Taal. Wetenschappelijk medewerkers van de Katholieke Universiteit Leuven (KUL) ontwikkelen het examen. Het CNaVT-project wordt geleid en uitgevoerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) van de KUL, dat sinds 2010 voor de uitvoering ervan samenwerkt met de Fontys Lerarenopleiding Tilburg.³

CTO: Centrum voor Taal en Onderwijs, het Vlaamse expertisecentrum voor taalonderwijs. Het is verbonden aan de Faculteit Letteren van de KU Leuven. Het CTO doet aan onderzoek, ontwikkeling van didactisch materiaal en coaching en nascholing.

Havo: hoger algemeen voortgezet onderwijs. Deze Nederlandse onderwijsvorm bereidt leerlingen voor op het hbo of op doorstroom in het vwo. Het vertoont gelijkenissen met het Vlaamse aso.

hbo: hoger beroepsonderwijs, wordt in Nederland die aangeboden door hogescholen. Om toegelaten te worden tot het hbo moeten leerlingen beschikken over een havo-, vwo- of mbo-diploma op niveau vier. In Vlaanderen verwijst hoger beroepsonderwijs naar de opleidingen die voorbereiden op een beroep en ongeveer twee jaar duren.⁴ Wat het niveau betreft, bevinden deze opleidingen zich net onder de professionele bachelor.⁵

hoger onderwijs: omvat zowel in Nederland als in Vlaanderen de universiteiten en hogescholen.

hogeschool: in Nederland verwijst *hogeschool* naar een instelling voor hoger beroepsonderwijs.⁶ In Vlaanderen wordt de benaming gebruikt voor alle instellingen voor niet-universiteit hoger onderwijs.⁷ Sinds het academiejaar 2013-2014 bieden de Vlaamse hogescholen uitsluitend professionele bacheloropleidingen aan. Twee uitzonderingen daarop zijn de academische kunstopleidingen en de opleidingen van de Hogere Zeevaartschool, die wel nog onderdeel uitmaken van de hogescholen.⁸

kunstsecundair onderwijs (kso): deze Vlaamse onderwijsvorm combineert een algemene, ruime vorming met een actieve kunstbeoefening. Kso-leerlingen kunnen nadien voortstuderen of een beroep uitoefenen.⁹

¹ Onderwijkskiezer, 2013a. ; Onderwijkskiezer, 2013b.

² Onderwijkskiezer, 2013a.

³ Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, 2014a. ; Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, 2014b.

⁴ Taaluniversum, 2014a.

⁵ Vlaamse overheid, 2014.

⁶ Taaluniversum, 2014b.

⁷ Taaluniversum, 2014c.

⁸ Neiryck, 2013, p.2.

⁹ Onderwijkskiezer 2013a.

mbo: middelbaar beroepsonderwijs, maakt deel uit van de tweede fase van het voortgezet onderwijs in Nederland. Deze onderwijsvorm beslaat vier jaar en is bedoeld voor leerlingen van zestien tot twintig jaar. Zij kunnen doorstromen naar een baan of het hoger beroepsonderwijs. Het Nederlandse mbo is te vergelijken met het Vlaamse tso.¹

pabo: pedagogische academie basisonderwijs. Officieel spreekt men van *lerarenopleiding voor het basisonderwijs*. Deze valt onder het hoger beroepsonderwijs.²

PTHO: Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs. Een van de profielen binnen het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT). Het omvat de taalvaardigheid die nodig is bij de aanvang van een academische of professionele opleiding met Nederlands als voertaal. Het PTHO-examen stemt overeen met het B2-niveau van het Europees Referentiekader (ERK).³

secundair onderwijs: benaming in Vlaanderen voor al het onderwijs aan jongeren van twaalf tot achttien uit drie graden van elk twee jaar. De eerste graad voorziet in de basisvorming, gecombineerd met een keuzegedeelte. Vanaf de tweede graad zijn er vier verschillende onderwijsvormen: het algemeen secundair onderwijs (aso), het technisch secundair onderwijs (tso), het kunstsecundair onderwijs (kso) en het beroepssecundair onderwijs (bso). Binnen een van die onderwijsvormen kiest de leerling een studierichting. In de derde graad lopen studierichtingen door, worden ze opgesplitst in aparte studierichtingen of starten volledig nieuwe studierichtingen. Tot de derde graad behoren ook het secundair-na-secundair (Se-n-Se) van het tso en het kso, de voorbereidende jaren hoger onderwijs in het aso en het kso en de zevende jaren bso.⁴
In Nederland wordt het secundair onderwijs vaker 'voortgezet onderwijs' genoemd.

SLO: Stichting Leerplanontwikkeling, Nederlands nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.⁵

tso: technisch secundair onderwijs. In deze Vlaamse onderwijsvorm is ruimte voor algemene en technisch-theoretische vakken. Het bereidt voor op een beroep, maar leerlingen kunnen ook hogere studies aanvatten.⁶ Het tso is te vergelijken met het Nederlandse mbo.

Universiteit: zowel in Nederland als in Vlaanderen leggen universiteiten zich toe op wetenschappelijk onderwijs. Synoniem voor *universiteit* in Nederland is dan ook *wetenschappelijk onderwijs (wo)*. Sinds het academiejaar 2013-2014 zijn in Vlaanderen zo goed als alle academische bachelors en masters die aan hogescholen gedoceerd werden, overgeheveld naar de universiteiten. Uitzonderingen zijn de academische kunstopleidingen en de opleidingen van de Hogere Zeevaartschool. Die twee opleidingen blijven tot de hogescholen behoren.⁷ In Vlaanderen krijgen alle houders van een diploma hoger secundair onderwijs (aso, tso en kso) direct toegang tot het hoger onderwijs; leerlingen met een bso-diploma moeten eerst een aanvullend zevende jaar volgen.⁸ In Nederland biedt alleen een vwo- of hbo-diploma of colloquium doctum toegang tot de universiteit.⁹

vmbo: voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Deze opleiding van 4 jaar biedt in Nederland praktijkopleidingen en meer theoretische opleidingen. Het is de bedoeling dat zoveel mogelijk leerlingen doorstromen naar de havo of het mbo.

¹ Taalunieversum, 2014d.

² Taalunieversum, 2014e.

³ Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, 2014c.

⁴ Onderwijkskiezer, 2013a. ; Onderwijkskiezer, 2013c.

⁵ Stichting Leerplanontwikkeling, 2014.

⁶ Onderwijkskiezer, 2013a.

⁷ Neiryndck, 2013, p.2.

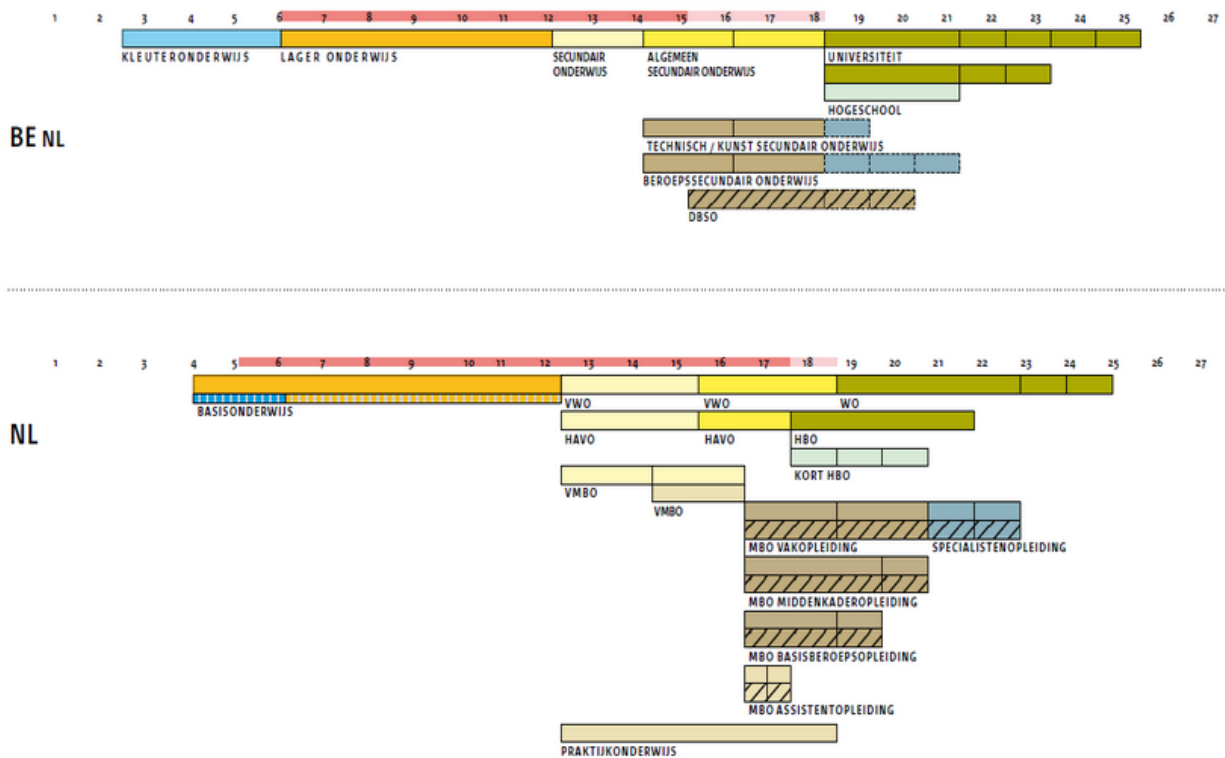
⁸ Belgische Federale Overheidsdiensten, 2014.

⁹ Taalunieversum, 2014f.

voortgezet onderwijs: Nederlandse benaming voor al het onderwijs dat op de basisschool volgt. Het voortgezet onderwijs bestaat uit het vmbo, het havo en vwo. Het bereidt leerlingen voor op het mbo of het hoger onderwijs.¹

Vwo: voorbereidend wetenschappelijk onderwijs in Nederland. Dit duurt zes jaar en bereidt voor op een studie aan universiteit of hogeschool. Het atheneum en het gymnasium zijn varianten van het vwo.²

wetenschappelijk onderwijs (wo): zie 'universiteit'.



Figuur 1: Vergelijking onderwijsstructuur Vlaanderen en Nederland³

¹ Rijksoverheid, 2014c.

² Rijksoverheid, 2014d.

³ Onderwijskiezer, 2013d.

BIJLAGE 2

Drie typen taalbeleid

Opvatting over taal	Type 1 Taal smal	Type 2 Taal gekoppeld aan de opleidingseisen	Type 3 Taal breed
	Doelgroepgericht	Competentiegericht taal- en vakonderwijs	Gericht op communicatieve competentie én taalontwikkeling van alle studenten, met opvang op maat
Maatregelen en aanbod	<p>Opvang voor taalzwakke studenten</p> <p>Selectie op basis van een toets Nederlands</p> <p>Deficiëntieonderwijs of taalmodulen gericht op het wegwerken van deficiënties, verbetering van taalfouten en/of het behalen van een taaltoets</p>	<p>Opvang voor taalzwakke studenten</p> <p>Selectie op basis van een toets Nederlands</p> <p>Ondersteunend Onderwijs in de marge van of ingebed in de opleiding. De inhoud van het ondersteunend onderwijs sluit aan bij de opleiding.</p> <p>Taalwerkplaats, taallounge, taalmaatjes, taalcoaches of andere 'plek' waar studenten met taalvragen terecht kunnen.</p>	<p>Opvang voor taalzwakke studenten</p> <p>Selectie op basis van een toets Nederlands</p> <p>Ondersteunend Onderwijs waarin gewerkt wordt aan studietaken. Aan de hand daarvan wordt de taalontwikkeling in gang gezet en gehouden.</p> <p>Door integrale aandacht voor taalvaardigheidsontwikkeling in de opleiding is verwijzing en aanmelding naar ondersteunend onderwijs op elk moment mogelijk</p> <p>Taalwerkplaats, taallounge, taalmaatjes, taalcoaches of andere 'plek' waar studenten met taalvragen terecht kunnen.</p>
Betrokken personeel	Taaldocent of taalcoördinator	Taaldocenten en vakdocenten: Vorm van overleg, samenwerking of afspraken over beoordeling en taalniveau.	De taal- en vakdocenten hebben een taak in taalontwikkelen lesgeven. De taaldocenten bieden opvang op maat.

Plaats	Naast het curriculum Taal naast de opleiding	Aandacht voor taal in curriculum: aandacht voor taal in alle vakken.	Aandacht voor taal, taalleren en taalontwikkeling in alle lagen en onderdelen van het curriculum. Ook aandacht voor achtergrondkennis en interculturele communicatieve competentie.
Toetsbeleid	Taaltoets buiten het curriculum	Aandacht voor talige beroepstaken Opnemen taalvaardigheid in beoordelingscriteria Productgericht taalportfolio	Aandacht voor talige beroepstaken Opnemen taalvaardigheid in beoordelingscriteria Product- en procesgericht taalportfolio: In het procesgerichte deel wordt het leerproces vastgelegd en de mate van verwerving van (taal)leerstrategieën en (taal)attitude.
Resultaat	Taalvaardigheid van de student is op een bepaald minimumniveau of de toets is behaald.	Een taalvaardige student met voldoende bagage voor afstuderen.	Een taalvaardige student met zelfontwikkelend taalvermogen. Een autonome taalleerder die ook competent is in multiculturele en internationale contexten.
Kwaliteitsbeleid			Taalbeleid is geborgd in kwaliteitsbeleid

Personeelsbeleid	Taken voor taaldocent	<p>Taken voor taaldocent (opvang, samenwerken met vakdocent) en vakdocent (beoordelen van producten, ook de talige criteria).</p> <p>Scholing voor docenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • beoordelen van producten van studenten • taalgericht vakonderwijs • eigen taalvaardigheid 	<p>Taalontwikkelen lesgeven opgenomen als docentcompetentie voor elke docent. Taaldocent biedt opvang op maat.</p> <p>Scholing voor docenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • taalontwikkelen lesgeven • beoordelen van producten van studenten • eigen taalvaardigheid
-------------------------	-----------------------	--	---

Dit schema is opgesteld op basis van de volgende twee publicaties:

. Rooijackers, Patrick en Wilma van der Westen (2009). Taalbeleid in de praktijk. In: Rooijackers, Patrick, Wilma van der Westen en Johan Graus (red.). *Taal Centraal, Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*. Naarden: Vereniging van Leraren in Levende Talen, p. 6-8

. Frans Daems en Wilma van der Westen (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In: André Mottart (red.). *Tweëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104