

Plantijn Hogeschool van de Provincie Antwerpen – EduBRON,
Universiteit Antwerpen – Groep T-Hogeschool Leuven –
Hogeschool Zeeland – Hogeschool Zuyd – KaHo Sint-Lieven
– NHTV Internationale Hogeschool Breda – Provinciale
Hogeschool Limburg – Universitair Centrum voor
Talenonderwijs, Universiteit Gent – Instituut Heilig Graf,
Turnhout – KA Hoboken – Pito Stabroek – Sint-
Carolusinstituut, Sint-Niklaas – Sint-Jozefinstituut, Kontich



Datum publicatie: 03.10.2011

Draaiboek Academisch Nederlands

Inhoudelijke en praktische handvatten bij een begeleidingstraject Academisch Nederlands

Verguts, Catherine, UCT, UGent

Minnebo, Véronique, Plantijn Hogeschool, Antwerpen

Publicatie in het kader van het Interregproject Goesting in Leren en Werken (GoLeWe) Thema 1: overgang naar Hoger Onderwijs - Actie 1.5.: overgangs- en combinatietrajecten

Indicator 1.5. g: draaiboek voor een introductiecursus “Academisch Nederlands” voor startende studenten

Doelgroep: docenten en organisatoren van begeleidingstrajecten Academisch Nederlands, taaldocenten Nederlands, beleidsmakers instroom, vakdocenten die te maken hebben met taalproblemen bij studenten

Het GoLeWe-Project

‘Goesting in Leren en Werken’ is zowel de rode draad als de uitdaging van dit project. We willen bereiken dat jongeren hun kwaliteiten kunnen uitbouwen tot competenties die nodig zijn in de maatschappij en in het werkveld. En dat onze jong afgestudeerden werk vinden dat aansluit bij eigen mogelijkheden, motivatie en ambities en bij het vinden van een plaats in de maatschappij. De projectacties zijn gegroepeerd in drie thema’s: een vlotte overgang naar het hoger onderwijs, leren in het hoger onderwijs en samenwerking met het werkveld. Concrete acties richten zich op het verbeteren van leercompetenties, op studiekeuzebegeleiding en op leertrajecten die afgestemd zijn op de mogelijkheden van studenten. Er gaat ook aandacht naar studententutoraat en naar competentie management. Acties die bijdragen tot een betere afstemming en samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt, zijn: werkplekleren en de uitvoering van werkveldopdrachten door studenten, co-creatie van onderwijs en facilitering van de combinatie

Abstract

Goesting in leren en werken staat onder andere voor een warme doorstroom van studenten van het secundair naar het hoger onderwijs. Een begeleidingstraject Academisch Nederlands kan helpen die warme doorstroom te verzekeren en studenten te helpen werken aan hun taalbeheersing.

In dit draaiboek bieden we een handleiding voor iedere instelling die een begeleidingstraject wil opstarten. Het opzetten van een begeleidingstraject Academisch Nederlands vergt immers een gestructureerde aanpak. Aan de hand van een aantal praktijkvoorbeelden wordt duidelijk gemaakt wat de voor- en nadelen van een bepaalde aanpak kunnen zijn. Hiervoor bieden we een aantal denkplaatjes en handvatten om overdachte keuzes te maken.

In het eerste hoofdstuk worden de verschillende stadia ter voorbereiding van een begeleidingstraject beschreven. We starten met de bespreking van een behoefteanalyse, waarna we de testprocedure en de eigenlijke organisatie (doelgroep, vorm en planning, sensibilisering) behandelen. In het tweede hoofdstuk gaan we in op de manier waarop materiaal voor een begeleidingstraject ontwikkeld kan worden. In het laatste hoofdstuk bespreken we de mogelijkheden van taalontwikkellend lesgeven binnen een brede visie op taalbeleid.

Inhoud

0	Introductie: Academisch Nederlands.....	4
1	Verschillende stadia bij de voorbereiding	6
1.1	Behoefteanalyses	6
1.2	Testprocedure.....	24
1.3	Organisatie	32
2	Materiaalontwikkeling voor een cursus	34
2.1	Voorbeeld 1: Academisch Taalgebruik	35
2.2	Voorbeeld 2: Luisteren en noteren.....	37
2.3	Voorbeeld 3: Academische stijl en formulering	38
2.4	Voorbeeld 4: Wetenschappelijke teksten	39
2.5	Voorbeeld 5: Presentatievaardigheden.....	42
2.6	Voorbeeld 6: Examen vragen beantwoorden.....	43
3	Taalontwikkelen lesgeven.....	45
3.1	Taalontwikkelen lesgeven: een definitie	45
3.2	Implementatie van een taalbeleid	47
4	Algemene conclusies	53
5	Bronnen	54
5.1	Geraadpleegde literatuur	54
5.2	Handboeken voor studenten.....	56

0 Introductie: Academisch Nederlands

Van het secundair naar het hoger onderwijs is voor vele studenten een hele stap, ook wat het taalgebruik betreft. Het is niet zo dat de leerlingen geen Nederlands zouden kunnen. Zij beheersen de 'regels' van het *Academisch Nederlands* niet, omdat ze er tot ze verder gingen studeren nauwelijks mee in contact kwamen. Zelfs het feit dat hun instructietaal op school vaak Nederlands was, draagt niet noodzakelijk bij tot een betere kennis of beheersing van *Academisch Nederlands*. Het gaat om studenten met een goede dagelijkse kennis van het Nederlands, maar met onvoldoende schriftelijke en mondelinge vaardigheden om te kunnen omgaan met complexe theoretische of academische teksten en taken. Studenten die thuis of in het secundair onderwijs voornamelijk een praktisch taalgebruik hebben meegekregen, zullen naarmate de taal abstracter wordt steeds meer problemen ondervinden: de norm wordt gaandeweg zwaarder. De hoorcolleges en de syllabi worden steeds moeilijker om te volgen omwille van de taalbarrière.

Er zijn in verschillende instellingen dan ook initiatieven opgezet om deze studenten extra te begeleiden bij de start van het hoger onderwijs. Er wordt dan meestal gesproken over taalcoaching of taalbegeleiding *Academisch Nederlands*, wat dan wordt gedefinieerd als "die variant van het Nederlands die studenten in staat stelt om optimaal te functioneren binnen een hoger-onderwijs-context." (Schellekens, Hebbrecht, & Willems, 2006, 216). De initiatiefnemers hopen hierdoor de algemene slaagkansen te verhogen en tegelijk voor meer diversiteit in het hoger onderwijs te zorgen. Het is immers bekend dat anderstaligen over het algemeen lagere slaagpercentages hebben dan moedertaalsprekers. De onderstaande tabel met slaagpercentages van het eerste jaar hoger onderwijs illustreert dat. Daarnaast speelt ook de verbrede instroom van leerlingen uit het BSO en TSO een rol.

Nationaliteit	Belgisch	Binnen EU	Buiten EU
Universiteit	49,5%	30,3%	16,2%
Hogeschool	51,9%	44,4%	22,0%

Vooropleiding	ASO1	ASO 2	BSO	KSO	TSO
Universiteit	65,3%	43 %	6,3%	20,6%	17,7%
Hogeschool	63,8%	21,0%	48,9%	44,0 %	44,0 %

Tabel 1: Kenmerken van geslaagde en niet-geslaagde studenten in het 1ste jaar universiteit en hogeschool (Vanderlocht, 2008, z.p.)

ASO1: GrLa, GrWe, GrWi, LaWi, WeWi, LaWe ASO2: Andere ASO-studierichtingen

Diversiteit vergroten door het aanbieden van ondersteuning op het vlak van Academisch Nederlands, staat ook expliciet in de missieverklaringen van de universiteiten of hogescholen. De Associatie UGent schrijft bijvoorbeeld in haar missie: 'De AUGent wil zich met een dergelijk intergrerend taalbeleid ook profileren door de (domeinspecifieke) meertalige kennis van studenten en medewerkers'. Dit vertaalt zich onder andere in de volgende strategische doelstelling: 'De instellingen van de AUGent streven naar een voldoende beheersing van het ("academisch") Nederlands van hun studenten ten einde gelijke (start)kansen te kunnen bieden'.

In dit draaiboek bieden we een handleiding voor iedere instelling die een begeleidingstraject wil opstarten. Het opzetten van een begeleidingstraject Academisch Nederlands vergt immers een gestructureerde aanpak. Aan de hand van een aantal praktijkvoorbeelden wordt duidelijk gemaakt wat de voor- en nadelen van een bepaalde aanpak kunnen zijn. Hiervoor bieden we een aantal denkpistes en handvatten om overdachte keuzes te maken.

In het eerste hoofdstuk worden de verschillende stadia ter voorbereiding van een begeleidingstraject beschreven. We starten met de bespreking van een behoefteanalyse, waarna we de testprocedure en de eigenlijke organisatie (doelgroep, vorm en planning en sensibilisering) behandelen. In het tweede hoofdstuk gaan we in op de manier waarop materiaal voor een begeleidingstraject ontwikkeld kan worden. In het laatste hoofdstuk bespreken we de mogelijkheden van taalontwikkeland lesgeven binnen een brede visie op taalbeleid.

1 Verschillende stadia bij de voorbereiding

In het eerste deel van dit draaiboek, gaan we in op de verschillende stappen die genomen kunnen worden om een taalbegeleidingstraject in een instelling op te bouwen. We starten met een hoofdstuk over behoefteanalyses, en hoe de resultaten daarvan kunnen bijdragen tot het inzicht over de noden van de studenten. In het tweede hoofdstuk zetten we uiteen hoe een test Academisch Nederlands kan worden opgevat en met welke criteria een testontwikkelaar rekening moet houden. In het laatste deel bespreken we de organisatie van een traject en de overwegingen die een instelling daarbij moet maken.

1.1. Behoeftanalyses

Om een begeleidingstraject te kunnen maken op maat van de studenten, is het noodzakelijk eerst de noden op het vlak van academische taalvaardigheid te onderzoeken. Op basis van deze resultaten kunnen de leerdoelen en de aanpak worden uitgetekend. Enkel als een begeleidingstraject echt aansluit bij de reële noden, kan er immers sprake zijn van een doeltreffende begeleiding en een succesgevoel bij de studenten. Dit is noodzakelijk voor voldoende motivatie en kan ervoor zorgen dat studenten een begeleidingstraject niet zien als een vervelende extra taak.

Een behoefteonderzoek vertrekt het best vanuit verschillende standpunten, zodat diverse opinies, valkuilen en mogelijkheden naast elkaar gelegd kunnen worden. Ook is het belangrijk subjectieve bronnen (de leerder zelf) te combineren met andere informatiebronnen (bv. een enquête bij vak- of taaldocenten in het hoger onderwijs zelf of studenten in de masterjaren) (Van Houtven & Peters, 2010, 71-75). Daarnaast worden best verschillende vormen van analyse gecombineerd (bv. enquêtes, interviews, tekstanalyse).

Ter illustratie tonen we de belangrijkste resultaten van twee onderzoeken. Het eerste was een kleinschalig onderzoek uitgevoerd aan de UGent in 2008. De resultaten werden verkregen op basis van enquêtes bij studenten en docenten (zie hoofdstuk 2. Behoeftanalyse via enquêtes bij studenten en docenten). Het tweede onderzoek betreft een analyse van schrijfteksten van studenten aan de Plantijn Hogeschool in Antwerpen (zie hoofdstuk 3. Behoeftanalyse via tekstanalyses).

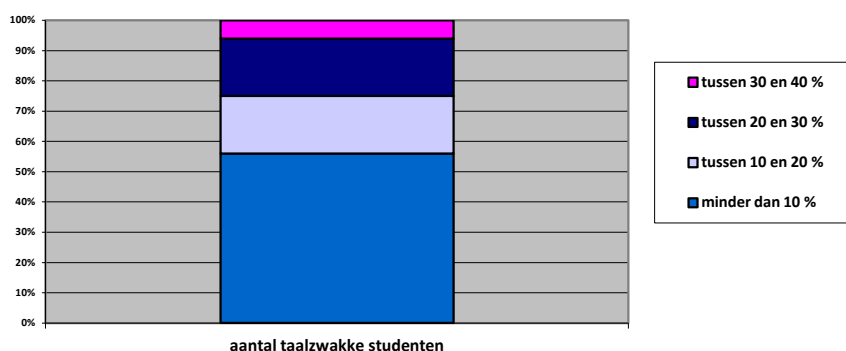
1. Behoeftanalyse via enquêtes bij studenten en docenten

Voor de behoefteanalyse aan de UGent werd een enquête gehouden bij een aantal eerstejaarsstudenten over hun ervaring met het taalgebruik in het hoger onderwijs en over hun inschatting van hun competenties op dat vlak (zie bijlage 1: enquête studenten). Op die manier konden we in kaart brengen welke behoeftes bij de studenten zelf leven ten aanzien van een begeleidingstraject Academisch Nederlands. Deze vragenlijst werd opgesteld op basis van de ervaring van de taallesgevers van het Universitair Centrum voor Talenonderwijs (UCT) met anderstalige studenten. Deze taaldocenten zijn allen goed vertrouwd met de instapvoorwaarde voor anderstalige studenten in het hoger onderwijs en met de taaltesten die daarvoor worden afgenomen. Zij hebben dus ook voldoende inzicht in de leemtes bij studenten en de daarbij horende noden. Daarnaast werd ook gebruik gemaakt van een rapport van het Huis van het Nederlands Brussel (HvNB), namelijk *Resultaten Motivatietekst Eerstejaars Vrije Universiteit Brussel (Academiejaar 2005-2006)* (Schellekens, 2006). Het contacteren van studenten gebeurde deels persoonlijk en deels via een online leerplatform. De enquête werd verdeeld via

de website “thesistools”. De respondenten (n = 154) waren zowel moedertaalsprekers (69 %) als anderstaligen. De respondenten kwamen uit 10 verschillende faculteiten van de UGent.

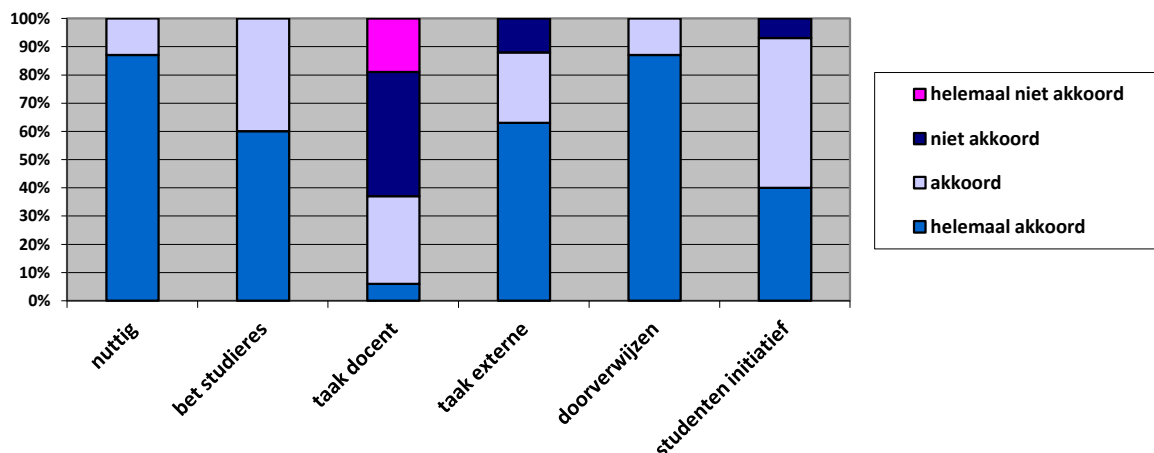
Daarnaast gebruikten we een kleinschalige bevraging bij enkele professoren en docenten (n= 21) van de UGent (zie bijlage 2: enquête docenten). We vroegen naar hun ervaringen met taalzwakke studenten en hun visie over een begeleidingstraject voor deze doelgroep. Op die manier konden we de behoefte van het onderwijzend personeel inventariseren.

Allereerst kan men zich afvragen hoe groot de doelgroep van ‘taalzwakke studenten’ is. De studie van het Huis van het Nederlands in Brussel sprak van 37% taalzwakke studenten op basis van de analyse van motivatieteksten. In de Brusselse situatie moet men wel rekening houden met veel anders- en meertaligen. De Gentse docenten duiden de groep taalzwakke studenten als een veel kleinere groep (een kleine meerderheid kiest voor de optie “minder dan 10%”), zoals blijkt uit de onderstaande grafiek (Grafiek 1).



Grafiek 1: Aantal taalzwakke studenten volgens docentenenquête

Wel zijn de docenten ervan overtuigd dat Academisch Nederlands nuttig is en dat het leidt tot betere studieresultaten (zie Grafiek 2). De meerderheid (63 %) geeft wel aan dat ze dit niet beschouwen als een taak van de docenten, maar eerder van een externe partner. Op die manier kunnen ze studenten bij problemen makkelijker doorverwijzen. Opvallend is de grote eensgezindheid over het feit dat het initiatief tot bijspijken van de studenten zelf moet komen.



Grafiek 2: Opinie docenten over initiatief Academisch Nederlands

Nuttig = Een cursus Academisch Nederlands is een goed en nuttig initiatief.

Betere studieresultaten = Het aanpakken van het taalprobleem bij taalzwakke studenten leidt tot betere studieresultaten.

Taak docent = Ik vind het de taak van de docent om taalzwakke studenten te helpen met hun taalproblemen.

Taak externe partner = Ik vind het de taak van een externe partner (b.v. het Universitair Centrum voor Talenonderwijs of het Huis van het Nederlands ...) om taalzwakke studenten te helpen met hun taalproblemen.

Doorverwijzen = Ik zou het handig vinden om taalzwakke studenten te kunnen doorverwijzen naar de cursus Academisch Nederlands.

Studenten zelf initiatief = Ik vind dat taalzwakke studenten zelf het initiatief moeten nemen om hun Nederlandse taalvaardigheid te verbeteren.

In de enquête voor de studenten werd ook aandacht besteed aan de methode waarop deze studenten graag begeleid zouden worden. Zo was een overduidelijke meerderheid van de ondervraagden (95%) voorstander van individuele begeleiding; slechts een zeer kleine minderheid vond dat geen goede methode. Verschillende respondenten gaven aan dat de individuele begeleiding inhoudelijk dicht moet staan bij wat ze werkelijk moeten doen voor hun studies (taken, papers, groepswerken). De ondervraagden konden de voor- en de nadelen van individuele begeleiding opschrijven. De meeste studenten haalden hier vooral de specificiteit van hun problemen aan. Volgens de respondenten is geen enkele student gelijk: andere moedertalen, andere richtingen, andere specifieke taalproblemen. Bovendien beseften de studenten dat ze op die manier de mogelijkheid krijgen om hun voortgang in kaart te brengen en zo nodig bij te sturen. Als nadeel wordt meestal de extra belasting genoemd: vele studenten stellen voor de begeleiding optioneel te organiseren.

In Grafiek 3 wordt weergegeven wat de studenten zelf als de grootste moeilijkheden in het hoger onderwijs ondervinden. Een eerste opvallende bevinding is het relatief grote aantal studenten dat weergeeft door hun taalniveau moeite te hebben met de **inhoud van bepaalde vakken**. Maar liefst 21 % van de respondenten antwoordt positief op deze vraag. Dat is een opvallend grote groep studenten die beseft inhoudelijke problemen te hebben door hun zwakke taalbeheersing. Als we bij hierbij de respondenten onderverdelen in anderstaligen en moedertaalsprekers, blijken daar logischerwijze grote verschillen. Waar bij de moedertaalsprekers slechts 8 % positief reageert, is dat bij de groep anderstaligen ongeveer de helft.

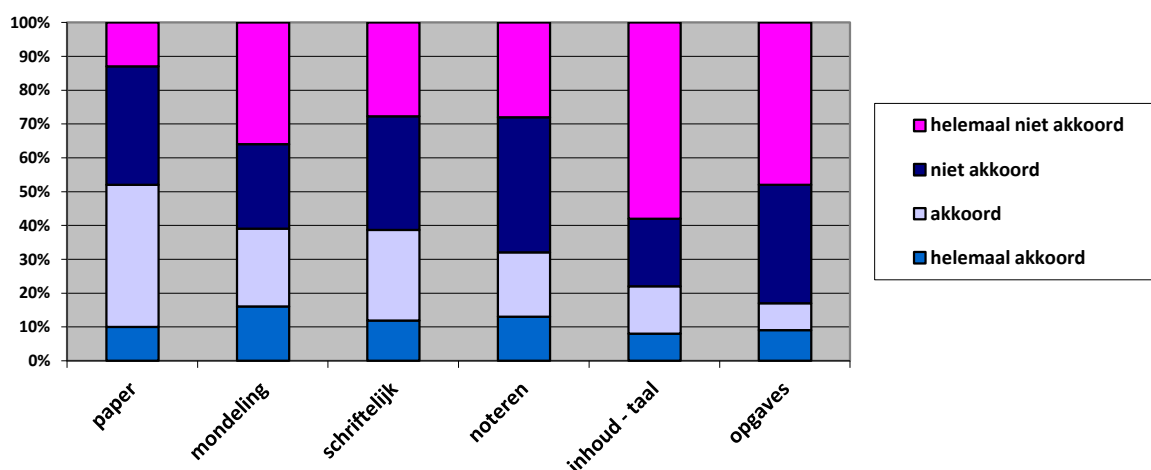
De respondenten geven aan het vooral moeilijk te hebben met het **schrijven van een gestructureerde paper**. Dit is dan ook een typische vaardigheid van het hoger onderwijs, ook al werd ook daar tot voor kort weinig aandacht besteed aan het verwerven van deze vaardigheid. De resultaten van verschillende taaltesten bevestigen deze lacune bij eerstejaarsstudenten. Zo werd op basis van verschillende opdrachten (bv. het schrijven van een motivatietekst (Schellekens, 2006) of een taakgerichte schrijfpdracht van het Profiel Hoger Onderwijs van het Certificaat Nederlands als vreemde taal) (Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010, 62-63) geconcludeerd dat het ontbreken van een basisstructuur in een tekst en het gebrek aan tekstcohesie twee van de grootste problemen zijn van beginnende studenten in het hoger onderwijs.

Uiteraard is gestructureerd schrijven een vaardigheid die in de studies zelf wordt verworven. Toch ziet men in de nieuwe curricula ook al in de eerste bachelors taken opduiken die van studenten vereisen dat ze kunnen structureren in een vlot geschreven tekst. Zo moeten de studenten van de eerste bachelor geneeskunde (UGent) een paper schrijven waarin ze vijf artikels over één thema naast elkaar leggen en vergelijken. Dit soort taken toont de noodzaak aan van het inoefenen van deze vaardigheid bij het begin van de opleiding.

Het aspect **mondelinge vaardigheden** komt in andere nodenanalyses veel minder aan bod dan de schriftelijke. Mondelinge testen op academische taalvaardigheid zijn slechts zelden beschreven en misschien ligt daarin ook de reden voor de geringere aandacht die aan dit aspect wordt besteed. Bonset schrijft dat de voorkomende taalproblemen zich vooral voordoen op het vlak van de schrijfvaardigheid en dat er weinig tot geen tekorten worden ervaren voor mondelinge vaardigheden (Bonset & de Boer, 2008). Ook Berckmoes en Rombouts (2009, 11) bevestigen dat er in de literatuur weinig informatie voorhanden is over de mondelinge vaardigheden van studenten uit het hoger onderwijs. Zij wijzen op de enkele knelpunten bij mondelinge presentaties: het aanbrengen van structuur, gebrekkige woordenschatkennis en het weinig levendig spreken. Daarnaast wijzen zij op het gebrek aan initiatief om het woord te nemen in discussies.

Ook die mondelinge vaardigheden spelen in het hoger onderwijs een belangrijke rol, niet alleen in mondelinge examens of presentaties, maar ook in stages (in hogescholen vaak al vanaf de eerste bachelor). Uit de resultaten van deze enquête blijkt dat studenten problemen ondervinden om zich mondeling uit te drukken. Studenten komen hierop terug bij de open vragen in de enquête: ze verwijzen hier vaak naar mondeling vaardigheden en vragen bijvoorbeeld naar conversatieoefeningen over wetenschappelijke thema's. Bovendien bevestigen de docenten in onze enquête de vaststelling dat ook mondelinge taken problemen kunnen opleveren.

Meer dan 30% van de respondenten gaf aan moeite te ondervinden bij het **nemen van notities** in de lessen. Dit is nochtans ook een belangrijke vaardigheid voor studenten, waarmee ze ook al vanaf de eerste dagen in het hoger onderwijs geconfronteerd worden. Van Hogen en Melissen (2002) specificeren de twee hoofdproblemen van het volgen van hoorcolleges als volgt: moeite met onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het hoge spreektempo van enkele docenten. Voor anderstalige studenten komen daarbij nog de moeilijkheden met het eventuele dialect van de docent en de nieuwe woordenschat.



Grafiek 3: % studenten die moeite ondervinden met ...

Paper = Ik vind het moeilijk om een gestructureerde paper te schrijven.

Mondeling = Ik heb soms moeite om mij mondeling uit te drukken in het Nederlands (b.v. tijdens presentaties, groepsdiscussies, mondelinge examens).

Schriftelijk = Ik heb soms moeite om mij schriftelijk uit te drukken in het Nederlands (b.v. bij het schrijven van papers, het oplossen van examenvragen).

Noteren = Ik vind het moeilijk om notities te nemen tijdens een hoorcollege.

Inhoud door taal = Ik heb moeite met de inhoud van sommige vakken omdat ik de taal onvoldoende begrijp.

Opgaves = Op het examen heb ik moeite om de opgaves te begrijpen.

In Grafiek 4 worden de resultaten weergegeven van de vragen in de studentenenquête die peilden naar moeilijkheden met **woordenschat**. Uiteraard is een voldoende uitgebreide woordenschat essentieel in het eerste jaar van het hoger onderwijs. Studenten worden meteen geconfronteerd met teksten die ze snel en grondig moeten verwerken. Om dat te kunnen, wordt aangenomen dat een begrip van 95% van de woorden uit een tekst noodzakelijk is (Peter, Van Houtven & El Morabit, 2010, 53). Het Nederlandse staatsexamen NT2 gaat uit van een kennis van 12.000 woorden op niveau B2, het niveau dat nodig is om als anderstalige te starten in het hoger onderwijs. Deze omvang van woordenschat zou hen in staat moeten stellen om 90% van de teksten uit een eerstejaarscursus te begrijpen en dus relatief vlot zo'n tekst te lezen (Bossers, 2010, 171).

Het wordt duidelijk in de grafiek dat de woordenschat in de lessen iets toegankelijker is voor studenten dan de taal in de syllabi. Dat is te verklaren door de mondelinge woordverklaring of de redundantie die veel docenten inbouwen in de lessen, zeker aan het begin van een academiejaar (bv. een docent spreekt in dezelfde passage zowel over 'fluctuaties' als over 'schommelingen').

Voor de anderstaligen geven aan dat woordenschatkennis een groot probleem vormt en dat valt vrij makkelijk te verklaren. In het Hoger Onderwijs wordt algemeen aanvaard dat anderstaligen een B2-niveau (volgens het Europees Referentiekader voor Talen) nodig hebben als instapvoorwaarde. Voor testen op dit niveau wordt meestal uitgegaan van een actieve kennis van 6 à 7.000 woorden en een passieve kennis van 12.000 woorden. Als we dit vergelijken met de 20 à 30.000 woorden die algemeen noodzakelijk worden geacht voor het studeren in het hoger onderwijs, hebben de anderstaligen het eerste jaar duidelijk nog een grote achterstand in te halen. Geen enkel begeleidingstraject Academisch Nederlands kan ervoor zorgen dat al deze

woorden expliciet aangebracht komen. Daarom denken we eerder aan het aanbieden van taalleerstrategieën zodat de studenten zelf verantwoordelijk gesteld worden voor hun vooruitgang¹.

In het algemeen zijn de moedertaalsprekers wel erg optimistisch over hun passieve woordenschatkennis. Hier bestaat er een schijnbare discrepantie met de analyses van schrijfteksten in de voorgenoemde onderzoeken (Schellekens, 2006; Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010). Daaruit bleek immers dat woordenschat² vaak wel een groot probleem vormt, niet alleen voor anderstaligen maar ook voor de moedertaalsprekers. Het gaat dan zowel over het weinig accuraat gebruik van woorden (ook voorzetsels of voorzetselbepalingen) als het gebrek aan variatie in woordenschat.

Hoe kunnen we deze schijnbare discrepantie verklaren? We kunnen veronderstellen dat studenten hun eigen kennis misschien soms te rooskleurig inschatten. Interessanter is de vaststelling dat er een belangrijk verschil bestaat tussen actieve en passieve woordenschatkennis. Het is niet omdat je woorden begrijpt in de context van een les of cursus, dat je ze ook actief en accuraat kan gebruiken. Dat lijkt ons een zeer belangrijke vaststelling voor het opstellen van cursusmateriaal, waarbij het niet voldoende is woorden impliciet aan te bieden, maar die woordenschat ook actief verbreed (meer woordenschat actief gebruiken) en te verdiept (meer betekenissen en nuances van woorden kennen en toepassen) moet worden.

Om studenten te helpen hun academische woordenschat te verbreden, werd voor het Engels werd een academische woordenlijst samengesteld van 570 woordfamilies. De lijst bestaat uit woorden die nuttig zijn voor studenten uit alle academische richtingen en bevat geen woorden die tot de 2000 meest frequente woorden van het Engels horen, wat de lijst specifiek maakt voor de academische context. In navolging is ook voor het Nederlands een woordenlijst ook verschenen in het boek 'Wijze woorden', waarin naast de woordenlijst met bijna 1500 academische woorden ook oefeningen terug te vinden zijn. Spijtig genoeg werd in deze lijst geen rekening gehouden met het wegfilteren van de frequentste woorden, waarvan je toch mag veronderstellen dat een (anderstalige) student die kent op dit niveau (De Kleijn, 2003).

In de interviews van Berckmoes en Rombouts (2009, 29-30) verwijst één respondent ook naar het gebrek aan strategieën van studenten om hun gebrekkige woordenschatkennis te compenseren:

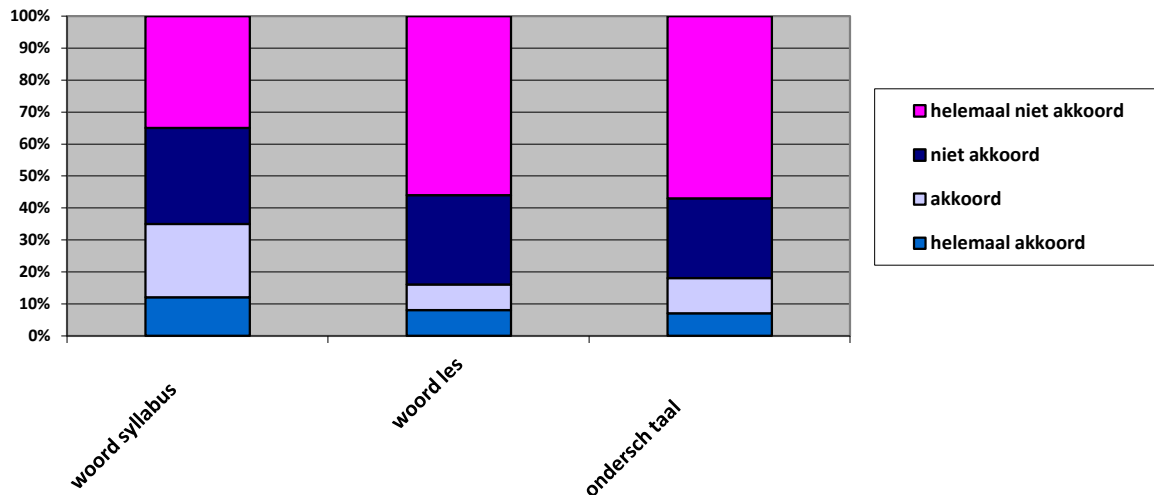
Er zijn weinig studenten die vlot een artikel uit Knack kunnen lezen. Dat komt voornamelijk door woordenschatarmoede. Als ze een woord niet kennen – speculeren, bijvoorbeeld – dan zijn ze ook niet zelfredzaam: ze kunnen zich niet altijd redden aan de hand van structuur of context.

In de enquête was een derde vraag opgenomen die peilde naar woordenschat, meer specifiek over **register**: "Ik vind het moeilijk om een onderscheid te maken tussen het Nederlands dat ik thuis en/of met vrienden gebruik en het Nederlands dat in het hoger onderwijs gebruikt wordt." Slechts een minderheid van deze testpopulatie antwoordde positief (18%). Nochtans geven ook hier analyses van schrijfteksten van studenten aan dat registerfouten net één van de vaakst voorkomende problemen is, zowel voor moedertaalsprekers als voor anderstaligen (Schellekens,

¹ Bijvoorbeeld het woordleersysteem in Studeren in het Nederlands in het Hoger Onderwijs (Alons, Melissen, & de Wijk, 2002) of het woorddossier van Wilma van der Westen (2010, 186-188)

² Bij een beperkte woordenschat denken we niet aan vakterminologie. Die is verschillend voor de verschillende studierichtingen en daarmee raken studenten ook makkelijker vertrouwd in het eerste jaar van hun studies, omdat de docenten hiervoor niet veronderstellen dat studenten deze woorden al kennen: de woorden worden dan ook vaak nog eens verklaard. Het gaat wel om algemene academische woordenschat waarvan docenten denken dat ze gekend is.

2006). Hierin komt de subjectiviteit van een behoefteanalyse uitgevoerd bij de doelgroep naar voren. Enerzijds geeft zo'n analyse een goed beeld van de problemen die studenten zelf ervaren, anderzijds heeft de doelgroep zelf niet altijd een correct beeld van de eigen zwaktes. De vergelijking van resultaten uit een behoefteanalyse en een taaltest biedt dan ook de beste garanties om de noden goed in kaart te brengen.



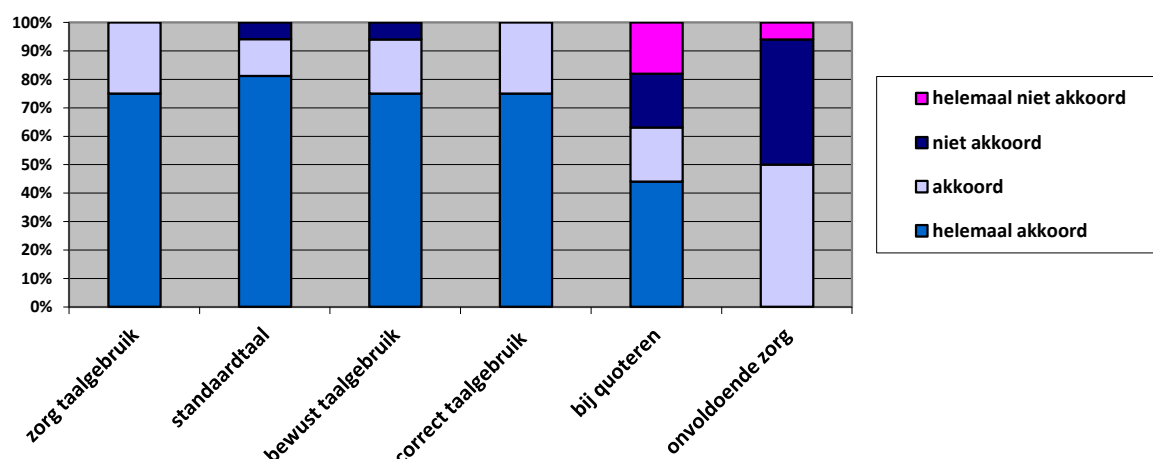
Grafiek 4: % studenten die moeite ondervinden met woordenschat

Woord syllabus = Er staan veel moeilijke woorden in mijn cursussen.

Woord les = de lesgever gebruikt te veel moeilijke woorden tijdens de les.

Ondersch taal = Ik vind het moeilijk om een onderscheid te maken tussen het Nederlands dat ik thuis en/of met vrienden gebruik en het Nederlands dat in het hoger onderwijs gebruikt wordt.

In de docentenenquête peilden ook we naar de mate waarin docenten met taal bezig zijn. Allereerst is het duidelijk in Grafiek 5 dat alle ondervraagde docenten zich bewust zijn van het door hen gehanteerde taalgebruik (zelfs tot drie vierde gaat "helemaal akkoord" met de vraag of ze zorg besteden aan hun eigen taalgebruik). Die trend wordt bestendigd in het gebruik van de standaardtaal door de overgrote meerderheid en de zorg die aan taal besteed wordt bij het opstellen van cursusmateriaal. Alle docenten zijn het er ook over eens dat correct taalgebruik belangrijk is, dus ook in de studierichtingen waar dat minder voor de hand ligt (bv. in de exacte wetenschappen). Het is dan ook opvallend dat meer dan de helft van deze docenten aangeeft bij het quoteren rekening te houden met het taalgebruik van de student. Exact de helft van de ondervraagden antwoordde dat studenten te slordig met de taal omgaan. Misschien kunnen we dat ook optimistischer interpreteren: deze docenten vinden dat de helft van de studenten voldoende zorg besteedt aan taalgebruik.



Grafiek 5: taalgebruik van docenten

Zorg taalgebruik = Ik besteed tijdens de les zorg aan mijn taalgebruik.

Standaardtaal = Ik doceer mijn lessen in de standaardtaal (dus niet in het dialect of in tussentaal).

Bewust taalgebruik = Bij het opstellen van cursusmateriaal verzorg ik mijn taalgebruik en denk ik na over de verstaanbaarheid.

Correct taalgebruik = Ik vind het belangrijk dat studenten een correct en verzorgd taalgebruik hanteren bijvoorbeeld bij het beantwoorden van examenvragen of bij het schrijven van papers.

Bij quoteren = Ik hou bij het quoteren van taken en/of examens rekening met het taalgebruik van mijn studenten.

Onvoldoende zorg = De meeste studenten besteden onvoldoende zorg aan hun taalgebruik.

2. Behoeftanalyse via tekstanalyses

(1) Inleiding

Dit onderdeel bespreekt de schrijfproducten van enkele studenten. Op die manier willen we de subjectieve oordelen van de studenten en de resultaten van de docentenenquête afzetten tegen de reële prestaties van studenten.

Hiervoor kozen we een apart genre binnen de opleidingen, namelijk dat van reflectie- of ervaringsverslagen. Dit is namelijk een vaak gebruikte werkvorm in verschillende professionele bachelors, bijvoorbeeld binnen de lerarenopleiding of de orthopedagogie. Bovendien vertoont dit genre specifieke kenmerken die voor studenten wel eens tot problemen kunnen leiden. De opgedane ervaring en de anekdotische verhalen moeten immers worden omgezet naar een objectieve stijl. Van studenten wordt verwacht dat ze hun inzichten verwoorden in een wetenschappelijk jargon dat voldoet aan de sociale verwachtingen van zo'n verslag (Pauw, 2007, 123). Dat objectief rapporteren niet evident is, blijkt ook uit de reactie van een docent Politieke en sociale wetenschappen die aangeeft dat er gebrek is aan de vaardigheid 'objectief rapporteren' omdat studenten niet weten welke stijl van hen verwacht wordt bij een wetenschappelijke tekst (in een bevraging van Berckmoes en Rombouts, 2009, 21-22)

Dat het schrijven van een reflectieverslag een complexe taak is, wordt duidelijk als we de in te zetten vaardigheden vergelijken met de (door Churches vernieuwde) taxonomie van Bloom (Anderson, Krawohl & Mayer, 2001). Deze werd ontwikkeld om denkprocessen onder te verdelen in verschillende niveaus, gaande van laag tot hoog. We hebben daarbij de verschillende denkprocessen toegepast op de vaardigheden nodig voor het schrijven van een degelijk reflectieverslag.

Denkprocessen		toegepast op het genre 'reflectieverslag'
laag	onthouden	zich herinneren van de ervaringen om te kunnen reflecteren
	begrijpen	observeren van eigen en ander gedrag begrijpen wat zich heeft voorgedaan
	toepassen	van opgedane kennis over werksituaties, werkveld inzicht tonen in je theoretische kennis o.a. door het gebruik van de geëigende vaktermen (Pauw, 2007, 135)
	analyseren	wat zich heeft voorgedaan structureren van die ervaringen
	evalueren	van je eigen houding alternatieven verzinnen voor je eigen gedrag inschatten wat alternatief gedrag als gevolg zou hebben
hoog	creëren	omzetten in gestructureerd en vlot geschreven verslag, alle complexe vaardigheden die schrijfproces zelf meebrengt

Tabel 2: Vaardigheden van het reflectieverslag volgens de (aangepaste) taxonomie van Bloom

We beschrijven een voorbeeld van hoe het fout loopt omdat verschillende elementen gecombineerd en verwerkt moeten worden. In een erg persoonlijk verslag schrijft de student zonder enige inleiding of aankondiging een stukje over 'hersenbloeding'. Het eerste, theoretische, tekstje daarover is qua stijl een duidelijke breuk met de rest van de tekst. Ook het andere lettertype anders leert ons dat hier geknipt en geplakt werd (zonder bronvermelding). Een persoonlijke verwerking van de theorie of een toepassing op deze situatie ontbreekt volkomen.

In de daaropvolgende alinea werd wel een poging gedaan enkele theoretische inzichten te verwerken (bv. in de herhaling van 'het moeilijk met ordenen'). Wel blijft het duidelijk dat de student de theorie niet helemaal verwerkt heeft (bv. de 'verminderde flexibiliteit' blijft een letterlijk citaat) en dat er geen toepassing komt op de concrete situatie en dat de hogere denkprocessen van de taxonomie van Bloom te beperkt werden ingezet.

5. Elke uitwisseling van communicatie is ofwel symmetrisch ofwel complementair.

Deze relatie is zeker niet gebaseerd op gelijkheid. Ik zou dat wel graag hebben, maar dat is niet. Eigenlijk moet ik als begeleider wel wat gezag hebben en dat maakt de relatie complementair. Zij wilt de baas over mij spelen, dus zij wilt ook een complementaire relatie maar dan één waar zij de baas is. Ik wil het allerliefst symmetrisch maar als begeleider gaat dat toch niet zo goed.

Hersensbloeding.

'Beroerte' is een begrip dat vooral in de volksmond gebruikt wordt. Synoniemen zijn: hersensbloeding, attaque en CVA (cerebro-vasculair-accident). De oorzaak van een hersensbloeding is dikwijls verstopping van de bloedvaten in de hersenen door een bloedklonter of het dichtslippen van deze bloedvaten. Toch kan ook zuurstoftekort in de hersenen, ongeval en tumor een mogelijke oorzaak zijn. Hersensbloeding ontstaat door het scheuren of openbarsten van een zwakke plek in een bloedvat, het hersenweefsel raakt zo beschadigd.

Een van de gevolgen van een hersensbloeding zijn van neuropsychologische aard. Onder deze gevolgen vallen moeite met ordenen en verminderde flexibiliteit. Mensen hebben na een hersensbloeding, het moeilijk met ordenen. Het ontbreekt hun om overzicht te houden, waardoor men steeds minder beroep kan doen op de dagelijkse routine. Hierdoor wordt men onzekerder en kan men niet goed om met veranderde omstandigheden, waardoor men een soort afkeer krijgt van dingen die de routine van elke dag verstoren.

Hoewel van studenten verwacht wordt dat ze dit zonder inoefening of theoretisch kader over zulke verslagen beheersen, geeft letje Pauw terecht weer dat het misschien niet realistisch is dit van studenten te verwachten (Pauw, 2007, 24).

Dit specifieke genre werd tot nu toe niet in de literatuur bestudeerd. De literatuur over schrijfvaardigheid van studenten aan het begin van hun opleiding hoger onderwijs beperkt zich tot analyses van beperkte schrijfopdrachten in een geconstrueerde context en op een beperkte tijdspanne: het schrijven van een motivatietekst (Schellekens, 2006), drie artikels samenvatten over één onderwerp (Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010, 55) of het combineren van vier bronnen in één tekst (Berckmoes & Rombouts, 2009, 52). Het is dus interessant deze resultaten te vergelijken met de schrijfvaardigheid van studenten bij een verslag, waarvoor ze thuis de tijd kregen met een tekstverwerkingsprogramma een tekst te schrijven. Zowel het genre van het reflectieverslag als de context van een voor studenten doordachte en afgewerkte tekst zorgen voor een toevoeging aan het bestaande onderzoek.

Deze analyse vertrekt van een aantal reflectieverslagen uit het eerste en tweede jaar van de opleiding orthopedagogie aan de Plantijn Hogeschool. Omdat noch het type noch het aantal fouten erg verschilden naar gelang het jaar van de studenten, geven we de aantallen op voor de twee groepen samen. We gaan hiervoor niet uit van een representatieve steekproef van alle studenten, maar bestudeerden enkele verslagen van studenten die hulp zochten bij de taalbegeleider. Toch geloven we dat het soort fouten illustratief is voor alle studenten bij het schrijven van dit soort verslagen en van teksten in het algemeen.

(2) Bespreking teksten

Voor de bespreking volgen we grotendeels de indeling die ontwikkeld werd door Berckmoes en Rombouts (2009, 52) voor hun beoordeling van schrijftaken. Ze maken het onderscheid tussen vier categorieën problemen en maken hierin verschillende onderverdelingen³:

1. Opbouw en samenhang

- inleiding en slot
- logische samenhang tussen zinnen
- alineaopbouw

2. Wetenschappelijke stijl

- objectief en zakelijk
- precies
- helder

3. Correcte taal

- woordbetekenis
- spelling
- grammatica

Omdat we bij de analyses merkten dat 'woordbetekenis' een te enge categorie was om alle problemen te beschrijven, hebben we de term vervangen door woordkeuze, waarbij bijvoorbeeld ook collocaties en preposities kunnen worden genoemd (bv. 'een meting invoeren', 'volharden van', enz.). Daarnaast willen we er ook op wijzen dat in deze analyses toch steeds veel slordigheidsfouten voorkomen en dat de lay-out soms te wensen overlaat. Dit staat in contrast met het voor de studenten afgeronde karakter van de tekst. Dit probleem kan geplaatst worden naast de resultaten van de docentenenquête, waar 50 % van de ondervraagden aangaven dat studenten te weinig zorg aan hun taalgebruik besteden.

We bespreken elke categorie afzonderlijk en geven concrete voorbeelden van elk type fout. Op die basis kunnen materiaalontwikkelaars beter de behoeftes afbakenen en voor groepslessen afleiden waaraan aandacht besteed moet worden. We zijn er daarnaast van overtuigd dat dit overzicht met authentieke voorbeelden ook vakdocenten kan helpen bij het identificeren en benoemen van de moeilijkheden die studenten bij het schrijven ondervinden.

1. Opbouw en samenhang van een tekst

Uit de geraadpleegde tekstanalyses in de literatuur bleek al dat studenten veel moeite hebben met de opbouw van een tekst. Zowel het gebrek aan een macro-opbouw van de hele tekst (inleiding, midden, slot) als van een micro-opbouw (samenhang tussen zinnen, opbouw van een alinea) zijn problematisch. Dat geldt niet alleen voor de kortere schrijftakten geschreven in een testsetting, maar zeker ook voor (langere) verslagen of papers waarvoor studenten nochtans thuis de tijd krijgen om eraan te werken. Ook de respondenten in onze bevragingen (zowel bij studenten als docenten) bevestigen deze vaststelling.

In 17 van de 32 bestudeerde reflectieverslagen ontbreken inleiding en slot geheel of gedeeltelijk of voldoen ze niet aan de formele eisen. Studenten krijgen vooral in het eerste opleidingsjaar schrijfkaders (richtvragen, sjabloon met vaste onderverdeling, enz.) waaraan althans in de voor dit onderzoek geëvalueerde verslagen vrij rigide wordt vastgehouden. Soms is dit ook een expliciete of impliciete richtlijn van de betrokken docent.

³ Als taalexperts hebben we ons niet gewaagd aan de categorie 'inhoud' (relevant en correct).

Onderstaand voorbeeld van een schrijfkader vinden we in verschillende werkverslagen terug. De studenten krijgen richtvragen, en formuleren daarop dan steeds in één of twee alinea's een antwoord. Ze vermelden geen kader en schrijven geen extra inleiding of slot.

Fase 1: Keuze maken
 Fase 2: Terugblik

- Wat gebeurde er concreet?
- Wat wilde ik?
- Wat deed ik?
- Wat dacht ik?
- Wat voelde ik?

Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten
 Fase 4: Leervraag
 Fase 5: Alternatieven ontwikkelen en kiezen

Opmerkelijk is dat studenten ook in latere verslagen en/of in een later opleidingsjaar nog blijken vast te houden aan die oorspronkelijk opgelegde structuur, ook wanneer die niet meer expliciet wordt aangereikt.

De fouten die te maken hebben met alineastructuur, deelden we op in verschillende categorieën. In de tweede kolom van Tabel 3 staat het aantal verslagen waarin dit type fout problematische bleek.

Type fout	aantal verslagen (n = 32)
geen indeling in alinea's	2
meer dan één uitgewerkt idee per alinea	14
verkeerde indeling in alinea's ⁴	11
schematische weergave van inhoud in alinea	3
onlogische volgorde alinea's ⁵	3

Tabel 3: Aantal verslagen waarin opbouw van de tekst problematisch bleek

Hieronder bieden we twee voorbeelden van een problematische indeling in of opbouw van alinea's:

X (naam instelling) legt de nadruk op het in kaart brengen van het gezinsfunctioneren met een wetenschappelijke onderbouw. Met als doel een opvoedingsklimaat te creëren dat kinderen de nodige veiligheid biedt en waarbij ouders hun opvoedingstaak maximaal opnemen. X heeft vier basispeilers [sic] als werking, deze zijn: ...

Verder bestaat het personeel uit: één gezinsbegeleider die halftijds werkt, zij gaat thuis de gezinnen

⁴ Elke zin wordt een nieuwe alinea of een alinea wordt onterecht afgebroken en de kerngedachte wordt in de volgende alinea verder uitgewerkt.

⁵ De inleidende alinea volgt pas na enkele andere uitweidende alinea's / midden in een alinea wordt een idee aangekaart en uitgewerkt, dat niets te maken heeft met de kerngedachte en er duidelijk ingeplakt is, omdat de student er op dat moment aan dacht.

begeleiden. De hoofdopvoedster staat in voor het opvolgen van schoolprestaties en therapieën en staan [sic] af en toe in de leefgroep. De Coördinator staat niet in de leefgroep, zij is eigenlijk de directrice. Voor het onderhoud is er één kokkin en één poetsvrouw verantwoordelijk. Ten slotte staat er een team van 7 opvoedsters afwisselend in de leefgroep.

Uit de bestudeerde verslagen blijkt dat studenten het vaak moeilijk hebben om hun denkstappen logisch te formuleren en daarbij de juiste verbanden te expliciteren. Hier maken we graag de koppeling naar het leerstijlenonderzoek binnen het GoLeWe-project. Hieruit blijkt dat zwakkere studenten vaak meer moeite hebben om gebruik te maken van structurerende leerstrategieën (Donche en Van Petegem, 2009). In de interviews van Berckmoes en Rombout (2009, 18) wordt duidelijk dat docenten deze vaststelling intuïtief delen en dat een zwakke tekststructuur vaak gekoppeld wordt aan een gebrek aan analytisch vermogen, wat dan weer aan studiesucces wordt verbonden. Een zwakke weergave van de inhoud weerspiegelt zich vaak in een zwak opgebouwde tekst.

Sommige studenten gebruiken weinig of geen structuur- en verwijswaarden en plaatsen de zinnen naast elkaar, zodat de lezer zelf naar mogelijke verbanden moet zoeken. We merkten op dat teksten waarin dit probleem voorkwam, ook weinig variatie in zinsopbouw vertoonden (steeds onderwerp – persoonsvorm – rest). Anderen maken fouten in het gebruik van verwijswaarden en structuurwoorden. Bij anderstalige studenten, maar ook bij studenten die een dialect of regiolect als voertaal gebruiken, zien we vaker genusfouten (deze/dit, het/hij). Ook congruentiefouten komen regelmatig voor (enkelvoudig verwijswaard met meervoudige antecedent of omgekeerd). Ten slotte is vaak ook onduidelijk wat het antecedent is of staan antecedent en verwijswaard te ver van elkaar verwijderd.

Ook hier maakten we een opdeling in categorieën.

Type fout	aantal verslagen (n = 32)
geen of amper structuurwoorden of expliciete verbanden in grote stukken tekst	4
verkeerd gebruikte verwijswaarden ⁶	12
verkeerd gebruikte structuurwoorden	13

Tabel 4: Aantal verslagen waarin samenhang van de tekst problematisch bleek

We geven hierbij een aantal voorbeelden van verkeerd gebruikte verwijswaarden:

Elk gezin wordt twee maanden opgenomen in de leefgroep. Dit omvat screening en observatie om een diagnose vast te stellen ...

Het kan ook zijn dat de ouders doorstromen naar de tweede fase: de gezinsbehandeling. Dit duurt 2 – 6 maanden ...

Elk gezin heeft een eigen gezinstaal, om dit taal begrijpbaar te maken voor de begeleiders worden de sleutelwoorden verklaard. Deze woorden worden gebruikt door de begeleiders om de cliënt te laten voelen dat ze begrepen wordt en hem een optimale ondersteuning aan te bieden.

De begeleiders krijgen 's avonds de tijd om het gezin te observeren. Dit is het moment voor de

⁶ genusfouten, onduidelijke antecedent of te grote afstand tussen antecedent en verwijswaard

ouders om door vb. spel hun kind op een andere manier te leren kennen en andersom. Dit kan ook de vrije wil van de ouders belemmer [sic].

De begeleiders hebben gezegd dat er veel gezinnen zijn waarbij ze denken dat het wel zou lukken maar uiteindelijk falen.

X (naam instelling) is een kortverblijf voor personen met een mentale, fysieke of meervoudige handicap en voor personen met NAH. Dit zonder onderscheid te maken in leeftijd, geslacht, ernst van handicap, ideologie of sociale status. Soms hebben ze kinderen en bejaarden in het huis wonen.

Het volgende voorbeeld toont hoe het verband tussen zinnen vaak niet duidelijk gemaakt wordt door te vage verwijswwoorden:

In de psychologie spreekt men over persoonlijkheidstypes. Het is het aangeboren deel van onze persoonlijkheid dat ons ertoe brengt om op bepaalde manier te reageren op omgevingsprikkels.

Het correcte en relevante gebruik van structuurwoorden vormt ook vaak een probleem, zoals duidelijk blijkt uit de volgende voorbeelden. Het kan hierbij gaan om een verkeerd of een onduidelijk verband tussen de zinnen.

Hun visie is een tijdelijk, maar regelmatig opvang te bieden aan personen met een mentale, fysieke en meervoudige handicap en aan personen met een NAH, die nog thuis wonen. En hierdoor willen ze preventief werken naar gezinswelzijn, zodat thuisopvang gestimuleerd kan worden.

Taal komt op verschillende manier aan bod. Je schrijft verslagen over de stageplaats, je schrijft e-mails en brieven voor de stageplaats, de verslaggeving op de stageplaats en zo voort. Toch loop ik hier wat op vast.

Deze techniek wordt vooral op school toegepast, in de laatste kleuterklas en het eerste leerjaar. Omdat elk kind op die leeftijd leert lezen, moeten kinderen met een visuele beperking dan al geen uitzondering worden.

2. Wetenschappelijke stijl

Wetenschappelijke stijl veronderstelt objectiviteit, precisie en helderheid (Berckmoes en Rombout, 2009). Vrijwel alle verslagen die we voor deze steekproef analyseerden, schieten hier tekort. Veelal blijkt de woordkeuze vaag, subjectief of te weinig zakelijk. Ook lijkt het genre voor verwarring te zorgen. Waar de docent vraagt om een objectieve, zakelijke reflectie op de eigen ervaringen en gevoelens en dit te relateren aan het theoretische kader, interpreteren studenten die taak vaak als een subjectieve neerslag van hun gevoelens. Daardoor schrijven studenten soms erg verhalend en anekdotisch. Ze beperken zich niet tot essentiële en relevante inhoud en kiezen voor langere omschrijvingen en nodeloos complexe zinsaanlopen. De teksten bevatten verder ook heel wat overbodige partikels en herhalingen. Over het algemeen kunnen we in de geanalyseerde verslagen eerder spreken van een informele dagboekstijl dan van de objectief zakelijke stijl eigen aan een goed (reflectie)verslag.

De volgende voorbeelden maken dit duidelijk:

In module 2 hadden we als expressievorm sport en spel. Ik moest een vervangtaak maken over een zwemclub voor personen met een handicap. Voor de duidelijkheid dit is niet mijn verslag dat ik al eerder maakte voor sport en spel. [...] Ik kwam in contact met de mensen, de begeleiders en het zwemmen. Na de observatie vroeg X. of ik het eventueel zag zitten om mee te helpen bij het begeleiden. Ik nam het vrijwilligerswerk onmiddellijk aan, want ik was gemotiveerd om mee te helpen. [...] Ik was behoorlijk zenuwachtig de avond voor het zwemmen.

In mijn tussentijdse evaluatie schreef ik dat ik moeilijkheden ondervond om met alle problematieken tegelijk rekening te houden. Daarbij werd me het advies gegeven om me af te vragen of ik de problematiek niet kon overstijgen. En inderdaad, dit is mogelijk want persoonlijk ben ik er erg van overtuigd dat je verder moet kijken dan de stoornis die is vastgesteld bij een bepaald kind. Een kind met een stoornis is veel meer als alleen dat. Het is een punt van discussie maar ik ben ervan overtuigd dat het echt de moeite is om verder te kijken dan de stoornis. Bijvoorbeeld: wanneer een kind moeite heeft met een opdracht uit te voeren, kan dit het gevolg zijn van een stoornis. Maar kijk dan ook even verder als alleen de stoornis.

In het eerste fragment blijft de woordkeuze vaag (hebben, zijn...) en spreektaalig ("of ik het zag zitten"). Bovendien bevat de tekst overbodige gegevens ("voor de duidelijkheid dit is niet mijn verslag"). Het tweede fragment bevat heel wat herhalingen en parafraseringen en is te weinig zakelijk en precies.

In de volgende fragmenten neemt de schrijver een te lange aanloop:

Waar ik na de supervisie ook meer bij stilsta is bij de vraag: [...]

Het doel van de observatie is eigenlijk om [...]

Bij feedbackmomenten geven studenten aan dat ze de inhoud vaak (te) uitvoerig neerschrijven, uit angst niet volledig te zijn of niet helemaal begrepen te worden. Wanneer hen wordt gevraagd mondeling de essentie uit te drukken van wat ze precies bedoelen en dat zo neer te schrijven, resulteert dit vaak in een helderdere, beter gestructureerde en ook zakelijkere tekst. Het hanteren van een correcte zakelijke (wetenschappelijke) stijl, lijkt dus nauw samen te hangen met de vaardigheid om denkstappen precies en logisch gestructureerd te verwoorden.

3. Correcte taal

Binnen het onderdeel 'correcte taal', onderscheiden we drie types moeilijkheden: woordkeuze, grammatica en spelling. Bijna alle studenten uit onze steekproef kregen minstens één aandachtspunt op elk van de drie vlakken. Hierbij willen we wel opnieuw opmerken dat onze teksten afkomstig waren van studenten die contact zochten met een taalbegeleider. Bij andere, meer representatieve steekproeven van studenten, komen lagere percentages voor. Het onderzoek van Berckmoes en Rombouts (2009, 55) bij eerstejaarsstudenten in een academische bachelor geeft bijvoorbeeld deze resultaten:

- woordbetekenis 10,3 %
- spelling 6,2 %
- grammatica 11,3%

In onze resultaten blijkt duidelijk dat hier veel grotere problemen zijn. Voor woordkeuze bijvoorbeeld hadden 24 van de 32 studenten duidelijke moeilijkheden. Vooral het vinden van het juiste register speelt ook bij woordkeuze een duidelijk rol (voorbeelden hiervoor bespraken we in het onderdeel 'wetenschappelijke taal'). Het valt dan ook op dat studenten de grootste moeite hebben met het correcte gebruik van formele en/of academische woordenschat. Heel vaak zijn voor die woorden ook de juiste collocaties ongekend.

Ook personen met een lichte verstandelijke handicap kunnen beroep doen.

het hoofdzakelijke deel
 Ik heb me afgevraagd wat kinderparticipatie uitdrukkelijk wil zeggen.
 Het kent geen belang ...
 een redevoering maken
 komen bepaalde regels onder dreiging
 wanneer ze succeservaren
 Ik overweeg ook om kort een poetsschema te maken en hier bijvoorbeeld zonnetjes of duimen
aan toe te schrijven.
 In welke maten is dit mogelijk en haalbaar?
 In dit verslag sta ik stil bij de inpakt die de stageperiode heet nagelaten op mij.
 Ze reageren sterk afgunstig op onrecht.

In een onderzoek van Peters en van Houtven (2009) werd op basis van een test al geconcludeerd dat woordenschatarmoede en zorgwekkend probleem vormt. Ook in deze teksten is het duidelijk dat de woordenschat van de studenten niet uitgebreid genoeg is om de correcte woordkeuze te maken. Een aantal voorbeelden illustreert dit knelpunt:

De instelling creëert een huishoudelijke sfeer om de hulpvraag in te zien.
 De bespreking bevat hoe ver de ouders staan met de doelstellingen.
 Ze kunnen de schade niet meer veranderen.
 Ik wilde haar zo verse energie geven.

Daarnaast blijken ook preposities, niet alleen voor anderstaligen maar ook voor moedertaalsprekers, een opmerkelijk probleem.

aanbod in sport
 inspraak op activiteiten
 variatie van activiteiten
 een afkeer op hetgeen ik had gezegd
 ik twijfelde in mijn handelingen
 volharden van

Een tweede categorie die we hier kort bespreken is 'spelling'. Hierbij viel het ons op dat problemen op dit vlak zich zeker niet beperken tot weinig frequente woorden of 'moeilijke gevallen' (bv. de tussen-n), maar dat in deze groep de meest elementaire spelfouten relatief vaak voorkwamen. Zeker als we rekening houden met het voor de studenten afgewerkte karakter van deze verslagen, is dat problematisch. Sommige docenten in het hoger onderwijs geven bijvoorbeeld aan geen rekening te houden met grammaticale fouten op een schriftelijk examen, maar wel bij een paper (Berckmoes en Rombouts, 2009, 24).

De studenten uit onze doelgroep, die allen een schrijfproblematiek vertonen, hebben zo goed als allemaal problemen met spelling. Hieruit kunnen we besluiten dat problemen met het schrijven op andere vlakken (opbouw en stijl) zich ook reflecteren in hogere percentages studenten met moeilijkheden voor spelling.

Type fout	aantal verslagen (n = 32)
spelling	24
werkwoorden	22

aaneenschrijven	17
leestekens	12
erg veel tikfouten	3

Tabel 5: Aantal verslagen waarin spelling problematisch bleek

De vaak gemaakte veronderstelling dat studenten in het hoger onderwijs nog problemen ondervinden met de werkwoordspelling, wordt hier bevestigd. Zowel in presens (bv. 'ik begeleidt', 'het hout verband'), als in perfectum (bv. 'onderlijnt zijn') en imperfectum (bv. 'luide de titel', 'er barste een gevecht los', 'verlaatte' i.p.v. 'verliet') kunnen we moeilijkheden vaststellen. Ook aaneenschrijven levert duidelijk veel problemen op ('het komt aanbod', 'ik ben opzoek gegaan', 'muskieten net', 'een bladpapier', 'het zorgde er voor'). Het correct gebruik van leestekens is ook problematisch voor sommige studenten. Daarnaast komen tikfouten vrij veel voor, in 10% van de bestudeerde teksten zelfs overvloedig.

Andere opvallende, vaak terugkomende spellingsmoeilijkheden zijn:

- de eind-n ('benadere' i.p.v. 'benaderen')
- 'zei' t.o.v. 'zij'
- 'men' t.o.v. 'mijn'.
- 'jou' t.o.v. 'jouw'
- 'beide' t.o.v. 'beiden' of verwante gevallen
- s' avonds
- c of k, zoals in 'aktiviteit'
- possessief -s, zoals in 'Bennifer's boek'
- 'ei' t.o.v. 'ij'
- 'au' t.o.v. 'ou'
- Open of gesloten lettergreep (speciaale boeken), enkel bij anderstaligen

Het derde aandachtspunt was grammatica, waarvoor we de volgende categorieën gebruikt hebben:

Type fout	aantal verslagen (n = 32)
grammatica (algemeen)	28
zinsstructuur	25
zinsfragmenten	24
congruentie subject en verbum	8
de / het	5
correct gebruik artikels	7
adjectiefverbuiging	9
relatieve pronomina	9

Tabel 6: Aantal verslagen waarin grammatica problematisch bleek

Er zijn enkele type fouten die vooral door anderstaligen gemaakt worden. Zo komen bij anderstaligen vaak fouten tegen het gebruik van 'de / het' voor, zelfs voor zeer frequente woorden of woorden die bepaalde regels volgen. Zoals het laatste voorbeeld toont, is er bij moedertaalsprekers soms sprake van invloed van het dialect.

de raam
de begrip
de dienstencentrum
het werking
die bepaalde moment

Het correcte gebruik van artikels is vooral voor de anderstaligen, maar toch ook voor enkele moedertaalsprekers een probleem.

Dit zorgt voor een gezinscohesie.
Dit zorgt voor laagdrempelige opvoeder-cliënt relatie.
... zorgen voor een optimale welbevinden.
Ik voel ik dat ik goede richting gekozen heb.
om de feedback te krijgen.

Een andere typische fout van anderstaligen is de complexe adjectiefverbuiging.

Hun visie is een tijdelijk, maar regelmatig opvang.

In bijna alle teksten komen fouten tegen de zinsstructuur voor. Sms lijken de zinnen zo uit gesproken taal op papier gezet. Vaak voorkomend zijn zinsfragmenten of het gebrek aan congruentie tussen subject en verbum.

De begeleiders hebben gezegd dat er veel gezinnen zijn waarbij ze denken dat het wel zal lukken en uiteindelijk falen.
Dit zorgt ervoor om het gewenste effect zo concreet mogelijk te beschrijven.
... waarmee hun ontwikkeling zowel optimaliseert [sic] kan worden, en ook verhinderen.
Misschien is S. wel wat hyperactief en heeft het moeilijk om zich na het school direct terug te moeten concentreren voor zijn huiswerk.
Dit om de cliënt empowerend te laten werken.
Met als doel een opvoedingsklimaat te creëren dat ...
Dit met de beslissing om de opleiding stop te zetten.
Wat een erg groot verschil is, maar hier kan het.
Waarvan één de hoofdopvoeder is.
Ieder dienstencentrum krijgt deze gegevens en beschikken ...
De eerste activiteiten is ...
... aan de hand van mijn muskieten net [sic] krijgen de hut de vorm van ...

Relatieve pronomina zijn een laatste vaak wederkerende probleemcategorie.

Het zijn technieken waarvan de personen niet gemotiveerd geraken.
Dat kan ook de oplossing zijn voor personen met een handicap. Waarvan de fijne motoriek niet volledig ontwikkeld is.
Tijdens mijn eerste weken van de stage had ik een overleg met Geert waar zij mij vroeg naar mijn werkpunten vanuit mijn vorige stageplaats.
Het is een onderdeel van WAG die reeds 40 jaar bestaat.

1.2. Testprocedure

1. Een test opstellen en beoordelen

Eerst moet men zich afvragen wat het doel is van de test: : waarom wordt er getest? Met die **doelstelling** in het achterhoofd kan een testontwikkelaar bepalen wat precies getest moet worden en ook op welke manier. Een interessant houvast voor testontwikkelaars zijn de 'Talige startcompetenties Hoger Onderwijs'. Hierop kan een instelling zich baseren bij het ontwikkelen van een diagnostische taaltoets bij de start van het hoger onderwijs. Voor universitair onderwijs worden bijvoorbeeld de volgende begincompetenties genoemd (Bonset & de Vries, 2009, 11-15):

- Kan verschillende registers hanteren en heeft geen moeite om het register aan te passen aan de situatie en het publiek.
- Kan verschillende schrijfdelen hanteren en in een tekst combineren: informatie vragen en geven, mening geven, overtuigen, tot handelen aanzetten.
- Handhaaft consequent een hoge mate van grammaticale correctheid: fouten zijn zeldzaam en moeilijk aan te wijzen.

Vóór het ontwikkelen van specifieke vragen bij de doelstellingen, zijn er nog andere afwegingen te maken, bijvoorbeeld over het (1) inputmateriaal (specifieke of generieke teksten) en de (2) vorm (digitaal versus papier). Uiteraard hebben deze beslissingen invloed op het ontwikkelproces van de test zelf. Om de vraagstelling bij taaltesten kort toe te lichten, kijken we naar enkele voorbeelden van (3) elementgericht en (4) geïntegreerd testen.

(1) inputmateriaal: generiek of specifiek

De eerste afweging gaat over het inputmateriaal: wordt er gewerkt met specifieke teksten (aangepast aan het vakgebied van de student) of met generieke academische teksten? Bij een diagnostische toets voor de start van het academiejaar, is het moeilijk om erg specifieke teksten te presenteren. Wel is het interessant te overwegen om ten minste een opdeling te maken tussen exacte, medische en humane wetenschappen. Uit de literatuur blijkt dat dit in elk geval een positieve invloed heeft op de perceptie van de tester (Deygers en Kanobana, 2010). Het is hierbij uiteraard belangrijk na te denken over de vaardigheden die studenten zullen nodig hebben in hun opleiding. Zo kan men zich voorstellen dat een opdracht als "expressief voorlezen" op een mondelinge test wel zinvol is voor een student aan de lerarenopleiding kleuteronderwijs, maar minder zin heeft in een opleiding Ingenieurswetenschappen.

(2) vorm: digitaal of papier

De tweede afweging heeft te maken met de vorm waarin de test wordt aangeboden. Kiest men voor een digitale test, dan heeft men de kans om grote groepen studenten te testen omdat de verbeterlast klein is. Toch brengt testen via een digitaal platform ook heel wat praktische beperkingen met zich mee voor de inhoud van de vragen en de manier waarop de vragen worden opgesteld. Een taaltaak om na te gaan of een student een gestructureerde tekst kan schrijven, is niet rechtstreeks mogelijk. Binnen een digitale test moeten dan mogelijkheden gezocht worden om die vaardigheid impliciet te testen.

(3) elementgericht testen

Bij een digitale test wordt vaak geopteerd voor elementgerichte vragen, gericht op afgezonderde elementen uit een taal (woordenschat, grammatica of één van de vier vaardigheden). Een duidelijk voordeel is dat gegevens worden gegenereerd die gemakkelijk kwantificeerbaar en vergelijkbaar zijn. Op die manier is de score voor een student steeds identiek, ook al wordt de test afgenomen door een andere testafnemer (de test heeft een hoge betrouwbaarheid). Daarnaast kan men met digitale testen ook relatief gemakkelijk een aantal bewerkingen uitvoeren om te kijken of de vraag wel een goede moeilijkheidsgraad heeft. Ligt de gemiddelde score van een juist / fout vraag boven de 0.8 op 1, dan is de vraag te gemakkelijk. Heeft bijna niemand de vraag correct (gemiddelde onder 0.3), dan is de vraag waarschijnlijk te moeilijk en moet die ook herschreven of vervangen worden (behalve natuurlijk als je vindt dat die vraag inhoudelijk zo belangrijk is dat studenten ze zouden moeten kunnen beantwoorden).

In diagnostische, digitale taaltoetsen wordt vaak gebruik gemaakt van **gatenteksten**. Deze elementgerichte vragen overstijgen het niveau van de zin en spreken zo verschillende elementen van de taalkennis tegelijk aan. Met dit soort testen zijn al goede resultaten verkregen voor het testen van taalvaardigheid bij de start van het hoger onderwijs (Van der Westen, 2010). Er bestaan verschillende types. Sommige testontwikkelaars kiezen ervoor zelf te selecteren welke woorden er worden weggelaten (bv. één woord per zin). Op die manier heb je meer mogelijkheden om specifiek naar een aantal talige elementen te peilen, bv. verbindingswoorden, zinsconstructies, kennis van woordenschat of uitdrukkingen, enz. In een andere variant, de cloze test, wordt elk n-de woord weggelaten, bv. elk zesde woord.

In C-testen wordt elk tweede woord voor de helft gegeven en moet de testafnemer de andere helft invullen. Er wordt niets weggelaten in de eerste en de laatste zin van de tekst om op die manier voldoende context en redundantie te creëren. Een voorbeeld hiervan zou kunnen zijn:

Techniek en commercie zijn in de praktijk niet altijd elkaars bondgenoten. Vanuit beide disciplines weet men elkaar ook niet altijd te vinden, om niet te zeggen dat er een onoverbrugbare kloof is tussen beide. Dat werkt vanzelfsprekend belemmerend en zal voor de komende jaren problemen opleveren wanneer niet actiever gewerkt wordt aan oplossingen die de commercialisatie inspanningen een soepeler en sneller verloop zullen geven. Welke oplossingen dienen zich aan?

Techniek en commercie zijn in de praktijk niet altijd elkaars bondgenoten. Vanuit be... disciplines we... men elk... ook ni... altijd t... vinden, o... niet t... zeggen d... er e... onoverbrugbare klo... is tus... beide. Dat wer... vanzelfsprekend belem... en z... voor d... komende ja... problemen ople... wanneer ni.. actiever gew... wordt a... oplossingen d... de commer... inspanningen e... soepeler e... sneller ver... zullen gev.... Welke oplossingen dienen zich aan?

Als grootste nadeel van elementgerichte test wordt aangenomen dat het moeilijk is om op basis van gedecontextualiseerde zinnen en de uitgelokte taalkennis conclusies te trekken over het taalvaardigheidsniveau (de test heeft mogelijk een lagere validiteit).

Om de complexiteit van het testproces te illustreren, geven we het **voorbeeld van een woordenschatvraag**. Om te beginnen, moet een duidelijke doelstelling helder geformuleerd zijn: wat wil ik precies testen? Welke woorden kunnen een interessante vraag opleveren? Welke woorden moeten beginnende studenten zeker kennen en welke woorden leren ze vanzelf aan in

de eerste bachelor (bv. vakterminologie)? Kies je voor algemene woordenschat, of eerder voor academische woordenschat (generiek of specifiek)?

Is het woord 'significant' een goede keuze voor een diagnostische taaltoets aan het begin van het hoger onderwijs? Dat woord behoort niet tot de uitgebreide woordenschat (6.000 woorden die normaal gekoppeld worden aan een C1-niveau van een anderstalige). Wel is het duidelijk een academisch woord dat vaak wordt gebruikt in academische teksten van verschillende disciplines, al kan de meest voorkomende betekenis verschillen naar gelang de studierichting ("veelbetekenend" of "statistisch verantwoorde conclusies toelatend").

De volgende vraag is het type vraag dat je met dit woord wil construeren. In een papieren (manueel te corrigeren) test kan je vragen het woord zelf te omschrijven of in een zin te gebruiken.

Leg uit: "significant".

De moeilijkheid bij dit soort open vragen is de enorme hoeveelheid aan antwoorden die je op deze vraag zal krijgen, waarbij het erg lastig zal zijn te bepalen wanneer je de omschrijving correct rekent. Bovendien komen er nog extra problemen bij: moet de beschrijving correct gespeld zijn? Mooi geformuleerd in een volzin? Wat ga je besluiten over de taalvaardigheid van een student als hij deze taak niet kan oplossen? Moeten studenten deze taak al kunnen uitvoeren bij hun instap in het hoger onderwijs?

Misschien is het interessanter de vraag iets meer gesloten te maken om de mogelijkheden te beperken en de moeilijkheidsgraad te verlagen. Misschien is dit type een alternatief:

signifi... ant

Deze vraag test geen woordenschatkennis, maar wel spelling. Dat is enkel zinvol als de opleiding waarvoor getest wordt het relevant vindt spelling te testen of een signaal wil geven dat spelling belangrijk is. Blijft de kwestie welke conclusies je op basis van deze vraag wil trekken over het taalvaardigheidsniveau van deze student. Is het daarom een optie om een deel van het woord te laten invullen?

Als je een sign_____ correlatie vindt in je onderzoek, is het steeds interessant om te onderzoeken of er nog variabelen zijn die invloed hebben op deze samenhang.

Het probleem bij dit type vragen is hoeveel letters je moet meegeven zodat het voor iemand met een uitgebreide woordenschat duidelijk is welk woord je moet invullen? Daarnaast creëer je een bijkomend probleem voor anderstaligen, die vaak moeite hebben met de adjectiefverbuiging en bovendien moeten weten dat 'correlatie' een de-woord is om 'significante' correct te spellen. Is deze zin en de gegeven context hier niet iets te moeilijk om van een eerste bachelorstudent te verwachten dat hij inziet wel woord er ingevuld moet worden? De Jong et al. ontwikkelden een test met 37 taalitems gebaseerd op dit principe. Deze test gaf goede resultaten in een Vlaams onderzoek (Peters, Van Houtven, El Morabit, 2010).

Een ander vaak gebruikt alternatief is het herkennen van de juiste betekenis via een meerkeuzevraag. Dan ziet de vraag er bijvoorbeeld zo uit:

Wat betekent 'significant' in deze zin?

Als je een **significante** correlatie vindt in je onderzoek, is het steeds interessant om te onderzoeken of er nog variabelen zijn die invloed hebben op deze samenhang.

- o statistisch verantwoorde conclusies toelatend
- o afhankelijk van het toeval
- o met een last bezwaard
- o een bepaalde betekenis aanduidend

In een test ontwikkeld door Peters, Van Houtven en El Morabit (2010, 56) werd het volgende, vergelijkbare vraagtype gebruikt. Uit de vergelijking van de twee vragen blijkt duidelijk dat de keuze van het te ondervragen woord veel variatie oplevert in wat getest wordt en dat de basiszin al dan niet kan uitlokken dat studenten compensatiestrategieën zullen gebruiken bij het oplossen van het item. Op basis van deze test behaalden ze goede resultaten die de studenten discriminerend konden testen op woordenschatkennis.

Hij kreeg een aalmoes.

- o een goed advies
- o een historisch boek
- o een barmhartige gift
- o een fruitpap
- o ik weet het echt niet.

Een variant hiervan is dat dit woord naast verschillende andere academische woorden als keuzemogelijkheid verschijnt:

Vul het juiste woord in in deze zin:

Als je een ... correlatie vindt in je onderzoek, is het steeds interessant om te onderzoeken of er nog variabelen zijn die invloed hebben op deze samenhang.

- o significante
- o fluctuerende
- o primaire
- o toegankelijke

In de literatuur wordt ook een aantal woordenschattesten besproken. Zo gebruikt de universiteit van Hasselt een test waarbij in een lijst van bestaande woorden (bv. 'emissie') en fictieve woorden (bv. 'botteur') studenten de woorden moeten aanduiden waarvan ze de betekenis kennen (Van Haegedoren, 2008 geciteerd uit Berckmoes en Rombouts, 2009). In de voorbeelden van de taaltoets van de Vrije Universiteit van Amsterdam (taalloket, 2011) komen deze vraagtypes voor:

Door welk woord zou je het vetgedrukte woord in de volgende zin kunnen vervangen?

De Gemeente Rotterdam treft maatregelen om **malafide** huiseigenaren te identificeren.

- o zieke
- o betrouwbare
- o onbetrouwbare
- o ongezonde

Kies de juiste betekenis van de volgende uitdrukkingen, zegswijzen en spreekwoorden.

In dezelfde vijver vissen.

- o Elkaars concurrent zijn
- o Altijd precies hetzelfde doen
- o Samenwonen

Vul het juiste voorzetsel in.

In de 14e eeuw bezweek een derde van alle Europeanen _____ de pest.

Op de website van de KHlim (Cajot, z.d.) wordt in een online taaltoets het volgende vraagtype gebruikt:

Welk woord hoort niet in het rijtje thuis?

- o abstract
- o tastbaar
- o concreet
- o aanschouwelijk

Welk woord hoort niet in het rijtje thuis?

- o visualiseren
- o beschouwen
- o aanschouwelijk maken
- o uitbeelden

(4) Geïntegreerde testen

Bij woordenschat is de vraagstelling nog relatief eenvoudig te formuleren. Het wordt heel wat complexer bij meer geïntegreerde vaardigheden (zoals het samenvatten van teksten) die nooit expliciet, rechtstreeks te meten zijn. Directe juist of fout scores zijn daar moeilijker te bepalen. Geïntegreerde taaltesten proberen de taalvaardigheid van de leerder in kaart te brengen door verschillende linguïstische processen in één taak te bevragen. Meestal gaat het om taken die de leerder ook in een authentieke context zal moeten uitvoeren (bijvoorbeeld een tekst schrijven). Hierdoor stijgt de validiteitswaarde van de test. Omdat de nadruk in het hoger onderwijs vaak op schrijfvaardigheid ligt, kan aan studenten gevraagd worden daadwerkelijk een tekst te schrijven (bv. het schrijven van een motivatietekst, het samenvatten van een artikel, het vergelijken van verschillende artikels in één tekst). Als de test beoogt na te gaan of studenten een gestructureerde tekst kunnen schrijven, is bij deze opdracht de validiteit hoog.

Het is echter niet evident ervoor te zorgen dat de betrouwbaarheid ook hoog ligt. Belangrijke aandachtspunten hierbij zijn de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid (één beoordelaar beoordeelt dezelfde prestaties op dezelfde manier, dus niet gebonden aan bijvoorbeeld humeur of geschrift en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid: de verschillende beoordelaars moeten zo veel mogelijk op dezelfde manier de teksten quoteren). Om het intuïtief punten geven te vermijden, kan gebruik gemaakt worden van een beoordelingsmodel, waar duidelijk is welke criteria belangrijk zijn in de beoordeling. Als de verschillende beoordelaars daarover discussiëren en tot een overeenkomst komen, wordt de beoordeling betrouwbaarder. Voor een schrijfttekst zou men bijvoorbeeld kunnen opteren voor deze vier criteria:

1. Structuur en coherentie
2. Grammatica
3. Woordenschat: variatie (uitgebreidheid) en accuraatheid
4. Spelling en interpunctie

In een tweede stap leg je voor elk criterium woordelijk vast wat je (on)voldoende vindt. Voor criteria als 'uitgebreidheid van de woordenschat' of 'gesproken vloeiendheid', kan je ter inspiratie te rade gaan bij de descriptoren van het Europees Referentiekader voor Talen (Council of Europe, 2008). Op die manier bouwt men een raster op:

criterium	++	+	+ / -	-
1. Structuur en coherentie	Kan samenhangende tekst produceren en daarbij volledig en toepasselijk gebruikmaken van uiteenlopende ordeningspatronen en een breed scala van cohesie bevorderende elementen.	Kan duidelijke, vloeiende, goed gestructureerde gesproken taal voortbrengen, die getuigt van een goede beheersing van ordeningspatronen, verbindingswoorden en cohesie bevorderende elementen.	Kan een groot aantal verbindingswoorden doelmatig gebruiken om de verhoudingen tussen ideeën helder aan te geven.	Kan gebruikmaken van een beperkt aantal cohesie bevorderende elementen om zijn of haar uitingen te verbinden tot een helder, coherent betoog, hoewel in een langere bijdrage sprake kan zijn van een zekere 'springerigheid'.
2. Grammatica	Blijft grammaticaal meester van complexe taal, ook wanneer de aandacht elders is gericht.	Handhaaft consequent een hoge mate van grammaticale correctheid; fouten zijn zeldzaam en moeilijk aan te wijzen.	Goede beheersing van de grammatica; incidentele vergissingen, niet-stelselmatige fouten en kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur kunnen nog voorkomen.	Toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica. Maakt geen vergissingen die tot misverstanden leiden.
3. Woordenschat: accuraatheid	Heeft een goede beheersing van een breed lexicaal repertoire met inbegrip van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal; toont zich bewust van betekenisconnotatie s. Consequent correct en toepasselijk woordgebruik.	Heeft een goede beheersing van een breed repertoire aan woorden, waardoor hiaten in de woordenschat gemakkelijk kunnen worden gedicht met omschrijvingen. Incidentele kleine vergissingen, maar geen echte fouten in woordkeuze.	Beschikt over een goede woordenschat voor zaken die verband houden met zijn of haar vakgebied en de meeste algemene onderwerpen. Kan variatie aanbrengen in formuleringen om te veel herhaling te voorkomen, al kunnen hiaten in de woordenschat nog wel tot aarzeling en omschrijving leiden. Trefzekerheid in woordkeuze is over het algemeen hoog, al komen enige verwarring en onjuist woordgebruik wel voor zonder de communicatie in de weg te staan.	Beschikt over voldoende woorden om zich, met enige omhaal van woorden, te uiten over de meeste onderwerpen die betrekking hebben op het dagelijks leven, zoals familie, hobby's en interesses, werk, reizen en actualiteiten.
4. spelling en interpunctie	Het geschrevene is orthografisch	Lay-out, alinea-en	Kan heldere, begrijpelijke,	Kan heldere doorlopende tekst

	foutloos.	leestekengebruik zijn consistent en bevorderen de leesbaarheid. De spelling is correct, afgezien van een enkele verschrijving.	doorlopende tekst produceren die voldoet aan standaardconventies voor lay-out en alinea-indeling. Spelling en leestekengebruik zijn redelijk correct maar kunnen invloeden van moedertaal verraden.	produceren die over het algemeen helemaal te begrijpen is. Spelling, leestekengebruik en lay-out zijn correct genoeg om het grootste deel van de tijd te kunnen worden gevolgd.
--	-----------	--	---	---

Tabel 7: Voorbeeld van een beoordelingsrooster gebaseerd op het Europees Referentiekader voor Talen

Het raster heeft als bijkomend voordeel dat de feedback naar studenten makkelijker te communiceren is. In een derde stap moeten de testontwikkelaars zich de vraag stellen wanneer een student voldoende of onvoldoende scoort. Ten slotte kan je een aantal studenten samen beoordelen om zo de beoordeling van de criteria beter op elkaar af te stemmen (of de beoordelaars allemaal samen te brengen rond een aantal opnames of teksten).

2. Organisatie van de test

Ook bij de testafname zijn er verschillende opties. Een eerste overweging betreft het **tijdstip** van de test. Zo kan men ervoor kiezen studenten al vóór hun inschrijving te testen (bv. op een infodag) om hen meteen de mogelijkheid te geven een beeld te krijgen van hun taalvaardigheid en daar eventueel met een zomercursus aan te werken. Anderzijds bereikt men hiermee misschien niet de doelgroep die deze initiatieven het hardst nodig heeft. Een andere optie is studenten te testen tijdens de eerste maanden van het academiejaar. Of misschien is het zelfs nuttig te wachten tot na de eerste examenperiode omdat velen dan pas de problemen van hun taalvaardigheid aan de lijve hebben ondervonden. Of de test tijdens een vak in het curriculum kan worden afgenomen, hangt samen met de vraag naar de vrijblijvendheid van de test.

Studenten **verplicht** laten testen heeft als voordeel dat je een goed beeld krijgt van de studentenpopulatie. Nadelig is natuurlijk de enorme werklast voor de aanbodverstrekker. Daarom is een verplichte test voor grote groepen studenten vaak digitaal. Dat vergt veel tijdsinvestering bij het opstellen van de test, maar geeft een zeer kleine verbeterlast. Een verplichte test wordt vaak gekoppeld aan een verplichte opfriscursus voor studenten die zwak gescoord hadden.

Sommige instituten kiezen voor een **vrijblijvende test** op basis van de onafhankelijkheid van de student die zelf het initiatief moet kunnen nemen om zijn zwaktes in te schatten. Vaak wordt een vrijblijvende test gebruikt om feedback te geven over taalvaardigheid, maar blijft het initiatief om hieraan te werken bij de student. Hierbij kan echter het mattheuseffect gaan spelen: de sterkere studenten nemen de test af en zullen werken aan hun taalvaardigheid, de zwakkere studenten bereik je veel moeilijker. Op die manier vergroot de kloof tussen goede en zwakkere studenten, wat in contrast staat met je initiële doelstelling.

Een laatste maar niet te verwaarlozen aspect is de terugkoppeling van het **resultaat** naar de student. Op basis van een goede test moet je ook individuele werkpunten aan de student kunnen geven. De vraag is in welke vorm en hoe je dat kan organiseren. Kan een generieke feedback bij een digitale test voldoende informatie bieden? Geef je de student een score of eerder een advies (van “zeer goed” over “voldoende, maar misschien toch ondersteuning nodig” tot “nood aan ondersteuning”)? Wat doe je met studenten die zo zwak scoren dat ze zelfs niet genoeg vaardigheden hebben om het begeleidingstraject te volgen?

1.3. Organisatie

Bij de organisatie van een taalbegeleidingstraject zijn er verschillende interessante opties. In dit hoofdstuk bespreken we het aanbod, de doelgroepen en de nood aan sensibilisering.

1. Aanbod

Ook bij de organisatie van een begeleidingstraject zijn er verschillende opties. Ten eerste moet er een keuze gemaakt worden qua aanbod. De cursus zal er ongetwijfeld anders uitzien als verplicht deel van het curriculum dan als vrije keuze. De voordelen om Academisch Nederlands op te nemen in het curriculum zijn duidelijk: alle studenten moeten het vak volgen en ze ontwikkelen allen hun taalvaardigheden, niemand wordt gestigmatiseerd, studenten zijn gemotiveerd om de stof te verwerken, enz. Daarnaast kan men van studenten veel inspanningen verwachten, ook buiten de lessen als zelfstudie van sommige doelstellingen, bv. correcte spelling via softwarepakketten. Toch is het niet evident in bestaande curricula studiepunten los te weken van andere vakken die in eerste instantie vakinhoud aanbieden.

Voor cursussen die studenten als vrije keuze kunnen volgen, bestaan er verschillende opties: een cursus, workshops, tandemleren of individuele begeleiding. Ook zijn combinaties en mengvormen van deze opties mogelijk.

Het voordeel van een cursus (bv. een intensieve cursus in de zomermaanden) is dat je met een groep studenten iets kan opbouwen en diepgaand kan werken aan fundamentele vaardigheden. Duur is ook een bepalende factor: een lange cursus biedt uiteraard meer mogelijkheden om studenten iets bij te brengen en ook aan transfer naar eigen taken te werken, anderzijds willen of kunnen studenten zich niet gemakkelijk voor een langer traject vrijmaken.

Een andere optie is het aanbod van een reeks losse workshops die vrijblijvender zijn. Hierbij kunnen studenten kiezen welk thema hen interesseert (bv. een reeks workshops met telkens een ander thema, zoals spelling, structuur van teksten, presenteren, enz.). Het voordeel is dat je meer studenten kan bereiken omdat ze zich ook niet lang hoeven te engageren. Zowel voor een cursus als voor de workshops moet je je afvragen hoe groot de groep maximum mag zijn. Kleinere groepen creëren een communicatief klimaat waarbij interactie meer wordt gestimuleerd en het dus ook beter mogelijk is voor studenten om hun eigen problemen te bespreken.

Een derde optie is een vorm van mentoring, waarbij een sterke student (bv. een laatstejaarsstudent, een student uit de lerarenopleiding) een tandem vormt met een beginnende student en hem of haar begeleidt bij een aantal taken. Om dit initiatief te doen slagen, is het belangrijk dat de instelling de mentors opleidt in deze taak en ook tijdens het begeleidingstraject voldoende controle behoudt over de goede werking van de tandems.

Een laatste optie is het individueel begeleiden van studenten met taalproblemen. In de instelling komt er dan een vast ondersteuningscentrum waar studenten terecht kunnen voor hun individuele taalproblemen. Een mooi voorbeeld is het *Scriptorium* van de Universiteit Tilburg, waar men verschillende types van ondersteuning biedt (informatie van de website)

- Begeleiding op maat om je te helpen je schrijfvaardigheid verder te ontwikkelen.
- Individuele ondersteuning bij het zoeken van bronnen en achtergrondliteratuur en bij vragen over citeren en bronvermelding.
- Een zelfstudiecentrum met naslagwerken en handboeken in het Nederlands en het Engels, over schrijven in het algemeen en academisch schrijven in het bijzonder.

2. Doelgroep

Samenhangend met het georganiseerde aanbod, moet worden nagedacht over de doelgroep die wordt aangesproken. Academisch Nederlands heeft als vak binnen een curriculum een specifiekere doelgroep dan een generieke cursus Academisch Nederlands. Dit verschil zal zich reflecteren in ander cursusmateriaal. Omdat de problemen van studenten uit het eerste jaar hoger onderwijs vaak gelijklopend zijn (cohesie in schrijftaken, tekstbegrip, algemene of academische woordenschat, enz.), lijkt het geen onoverkomelijk probleem dat studenten uit verschillende studierichtingen samen les krijgen. Bij de ontwikkeling van het cursusmateriaal moet dan wel voldoende aandacht besteed worden aan de vertegenwoordiging van de verschillende velden (tekstvoorbeelden).

Een andere vraag binnen de doelgroep is die naar extra ondersteuning van anderstalige studenten. Het vereiste B2-niveau waarmee zij mogen instromen, is vaak niet voldoende om in het hoger onderwijs te functioneren. Enerzijds hebben zij onmiskenbaar nood aan extra ondersteuning op het vlak van woordenschatuitbreiding en grammatica; anderzijds kampen moedertaalsprekers vaak met dezelfde taalproblemen bij het schrijven van papers of thesissen. Dat doet sommige onderzoekers besluiten dat de instelling een integraal taalbeleid moet voeren gericht op allochtone en autochtone studenten.

3. Sensibilisering

Een achilleshiel van vele projecten voor academisch Nederlands is de sensibilisering: hoe bereik je de goede doelgroep zonder te stigmatiseren? Hoe vermijd je dat het project enkel de sterke studenten aantrekt en je zo de kloof enkel vergroot (mattheuseffect)? De verspreiding van de informatie over het initiatief kan best zo breed mogelijk gebeuren, bijvoorbeeld tijdens infodagen of in één van de eerste lessen van het academiejaar.

Daarnaast is het ook interessant monitoraten en studie(traject)begeleiders in te lichten over de bestaande initiatieven om zo de doorverwijzing te stimuleren. Ook de docenten zelf kunnen hierbij een rol spelen. Als studenten een concrete doorverwijzing ontvangen op basis van hun eigen problemen, zullen ze meer geneigd zijn ook daadwerkelijk een extra taak op te pakken naast het al gewone curriculum.

De organisatie van een test kan ook helpen om studenten te laten inzien dat er wel degelijk belang gehecht wordt aan talige aspecten binnen de opleidingen. De test heeft dan een sensibiliserende functie, zeker voor studenten die zichzelf verkeerd inschatten en door de test op hun lacunes gewezen kunnen worden. De taaltest heeft in dat geval een duidelijke signaalfunctie.

Via universitaire talencentra, die vaak vooropleiding Nederlands organiseren of via de Huizen van het Nederlands kunnen anderstalige studenten gericht worden aangeschreven.

2 Materiaalontwikkeling voor een cursus

Als een instelling beslist heeft een cursus voor Academisch Nederlands te organiseren, is het ontwikkelen van goed cursusmateriaal een essentiële stap. Hier wordt een casestudy voorgesteld van de ontwikkeling van een introductiecursus die in de zomervakantie (vóór studenten starten) wordt georganiseerd. De cursus bestaat uit 13 modules van 3 lessen, elk gekoppeld aan individuele taken en opdrachten op een online leeromgeving. Door die individuele verwerking worden de opgedane kennis en vaardigheden meteen toegepast op taken die voor de cursisten zelf het boeiendst zijn en het dichtst bij hun eigen praktijk staan. De koppeling aan een online leerplatform zorgt ervoor dat de studenten naast de generieke lessen ook specifiek gaan inzoomen op hun eigen veld en vakgebied. Deze cursus gaat uit van een heterogeen studentenpubliek, dus werd ervoor gezorgd dat alle opleidingen in de aangeboden taken vertegenwoordigd waren. Voor elke module werden ook referentiepagina's ontwikkeld waarin studenten meer achtergrondinformatie krijgen over de thema's die in de les via de interactieve taken worden aangebracht. Ze kunnen ook dienen als naslagwerk.

Een eerste stap in de cursusontwikkeling is een raamwerk waarin alle doelstellingen expliciet worden. Op basis van de behoefteanalyse kozen we voor een cursus die een veelheid aan vaardigheden behandelt, zowel receptief als productief en zowel schriftelijk als mondeling. Ter illustratie worden hier enkele voorbeelden uit het cursusmateriaal toegelicht.

	schriftelijk	mondeling
receptief	analyse academisch taalgebruik / doel / publiek bij het lezen (voorbeeld 1)	Luisteren en noteren (voorbeeld 2)
productief	Stijl en formulering in academisch taalgebruik (voorbeeld 3) Schrijven van wetenschappelijke teksten (voorbeeld 4)	Presentatievaardigheden (voorbeeld 5)

Tabel 8: verschillende vaardigheden in cursusontwikkeling

In de cursus nemen we daarnaast ook een aantal onderzoeksvaardigheden op (zie ook voorbeeld 4), vooral als die nauw verband houden met de taalvaardigheid. Zo kozen we er bijvoorbeeld voor om een aantal zoek- en leesstrategieën te belichten, omdat die een essentieel onderdeel uitmaken van het schrijfproces. Hieraan wordt steeds wel een talige component of oefening gekoppeld; bijvoorbeeld bij het onderdeel over de onderzoeksvraag combineren we onderzoeksvaardigheden (onderzoeksveld afbakenen) met schrijfvaardigheden (stijl en formulering).

We hebben er bewust voor gekozen niet expliciet in te gaan op oppervlaktefouten zoals spelling en interpunctie, maar die enkel geïntegreerd met andere vaardigheden aan te pakken (voorbeeld 6). Daarnaast wordt hier ook aandacht aan besteed bij problemen in de schrijftteksten van de studenten. Zo kan men gericht werken aan deze problemen en hoeft er geen kostbare klastijd verloren te gaan voor een herhaling van kennis die studenten vaak al bezitten, ook al wordt die kennis vaak niet voldoende getransfereerd in schrijfoopdrachten. Door net daar aandacht te besteden aan de individuele problemen van de student, kunnen we dieper ingaan op voor hen nieuwere vaardigheden die de natuurlijke kloof tussen het secundair en het hoger onderwijs helpen overbruggen.

2.1 Voorbeeld 1: Academisch Taalgebruik

De inleidende module “Het schrijfproces” heeft verschillende doelstellingen:

- ✓ De studenten verwerven inzicht in hun eigen schrijfproces.
- ✓ De studenten herkennen het verschil tussen academisch en niet-academisch taalgebruik.
- ✓ De studenten kunnen kenmerken voor een goede onderzoeksvraag toepassen.

De module start met het schrijfproces: door open vragen reflecteren de studenten op hun eigen beginsituatie. Door de verschillende strategieën van de studenten te vergelijken met een aantal standaardprocessen, verwerven ze inzicht in hun sterktes en zwaktes. Hiermee verwerven ze een basis om zichzelf te evalueren doorheen de cursus en hun verdere academische carrière. Voor de tweede doelstelling (inzicht in het verschil tussen academisch en niet-academisch taalgebruik) bieden we hen verschillende teksten aan om te analyseren en te categoriseren (zie voorbeeld 1). Bij het onderdeel over de onderzoeksvraag wordt duidelijk hoe de cursus stapsgewijs de moeilijkheidsgraad opbouwt, zodat studenten geleid worden in hun schrijfproces: we starten met het koppelen van onderzoeksfuncties aan onderzoeksvragen, vergelijken vervolgens enkele onderzoeksvragen met kwaliteitscriteria en uiteindelijk zijn studenten voldoende vertrouwd met dit subgenre om zelf een onderzoeksvraag te formuleren. Door peer feedback te geven op elkaars schrijftaken, ontwikkelen studenten tekstanalytische vaardigheden en verbeteren ze zo hun eigen schrijfvaardigheid.

Orden de volgende tekstfragmenten van 1 (meest academisch) tot 3 (minst academisch).

Denk daarbij aan het volgende :

- ✓ Voor wie is de tekst bedoeld ?
- ✓ Waarom wordt de tekst gelezen ?
- ✓ Op welke bronnen is de tekst gebaseerd ?

1.

Slechte communicatie kan soms de oorzaak zijn van een crisis, of de crisis nog doen escaleren. Maar paradoxaal genoeg biedt elke crisis ook kansen. Onderzoek toont aan dat het publiek een goede afhandeling van een crisis, waarbij efficiënte communicatie dus cruciaal is, erg waardeert. Zodat een doeltreffende reactie zelfs tot een koersstijging en een versteviging van het imago kan leiden (Stamsnijder 2002: 14-15). Ook bij grote rampen waarbij een bedrijf moet samenwerken met hulpdiensten en ordediensten, blijft de communicatie de verantwoordelijkheid van het bedrijf. Al moet de communicatie van alle partijen natuurlijk wel gelijklopen (Rijnja 2000: 5).

Crisiscommunicatie kan samengevat worden als "snelle, gecoördineerde, eerlijke en zorgvuldige communicatie, gebaseerd op feiten en gebracht via geïnformeerde woordvoerders die kunnen terugvallen op een bestaande relatie tussen de getroffen organisatie en de verschillende doelgroepen." (Kegels 1996: 41).

Ruwweg is crisiscommunicatie gebaseerd op drie pijlers of doelstellingen (Rijnja 2000: 5-6):

- het voorzien van een efficiënte informatiestructuur (die al is vastgelegd in het crisiscommunicatieplan);
- het juist, volledig en snel informeren van de verschillende publieksgroepen;
- het behoud en herstel van de goede naam van het bedrijf.

(uit : www.Calliope.be/dutch)

2.

Heel wat gebeurtenissen geven aanleiding tot crisissen. Sommige crisissen zijn compleet onverwacht. Andere crisissen zijn enigszins voorspelbaar. Uw bedrijf kan in een crisis terechtkomen door een fabricagefout. Een herstructurering is vaak een beter voorspelbare crisis. Ook milieuvervuiling door een ongeval kan een gigantische crisis veroorzaken.

Wanneer een crisis ontstaat, worden de kosten vaak de hoogte in gekatapulteed doordat er slecht intern en extern wordt gecommuniceerd. Zeker wanneer de media brood ziet in uw crisis.

Door op voorhand de basisregels van goede crisiscommunicatie te kennen en door de elementaire procedures op voorhand te definiëren voorkomt u heel veel leed.

Het effect op uw kosten bij een eventuele crisis kan gigantisch zijn. Vandaar dat heel wat vooruitziende bedrijven de nodige tijd nemen om op crisissen (en de enorm belangrijke communicatie er rond) te anticiperen.

(uit : www.amelior.be)

3.

In het kader van het opleidingsonderdeel "Methodologie van groepsoverleg en groepsdynamica" volgen jullie een training in gesprekstechnieken en toegepaste groepsdynamica. Concreet is het zo dat er tijdens een residentieel trainingsweekend zes topics aan bod zullen komen: communicatie, feedback, vergaderen, onderhandelen, besluitvorming en teamwork. In praktisch gerichte workshops rond deze thema's worden theoretische principes toegepast in concrete oefeningen. De workshops worden gegeven door enthousiaste en specifiek hiervoor getrainde studenten uit de eerste master Bedrijfspsychologie en Personeelsbeleid onder de begeleiding van het ZAP en AAP van de vakgroep Personeelsbeleid, Arbeids- en Organisatiepsychologie (PAO). Op deze manier krijgen jullie de kans om ervaringen op te doen met groepsdynamica en leer je jezelf beter kennen op het gebied van communicatie, feedback, vergaderen, onderhandelen, besluitvorming en teamwork.

Ter voorbereiding van het weekend wordt er (naar analogie met trainingen in het bedrijfsleven) in december een on-line screening georganiseerd waarin er met behulp van een aantal meetinstrumenten wordt gespeeld naar jullie persoonlijke en groepsdynamische vaardigheden. Op het trainingsweekend krijgen jullie hierover feedback in de vorm van een schriftelijk rapport dat een persoonlijke voorbereiding op het weekend toelaat. De screening vormt een integraal onderdeel van het vak.

(uit : <http://Minerva.ugent.be>)

2.2 Voorbeeld 2: Luisteren en noteren

In de Talige Startcompetenties Hoger Onderwijs wordt voor ‘aantekeningen maken’ de volgende doelstelling geformuleerd op C1-niveau: “Tijdens een les, lezing, college of vergadering gedetailleerde aantekeningen maken en de informatie zo nauwkeurig en waarheidsgetrouw vastleggen dat deze ook door anderen gebruikt kan worden.” (Bonset & de Vries, 2008, 51) Voor de module “Notities nemen bij een hoorcollege” hebben wij die algemene doelstelling als volgt onderverdeeld:

- ✓ De studenten kunnen hoofd- van bijzaken onderscheiden in een hoorcollege.
- ✓ De studenten kunnen gericht luisteren naar een hoorcollege om notities te nemen.
- ✓ De studenten zijn zich bewust van een goede voorbereiding voor elk hoorcollege.
- ✓ De studenten kunnen symbolen en tekens gebruiken om hun notities te structureren.

Voor deze module was het duidelijk dat we moesten werken met een authentiek hoorcollege om de vaardigheid van het notities nemen zo authentiek mogelijk in te oefenen. Bij het ontwikkelen vonden we allerlei kortere fragmenten van hoorcolleges op YouTube (bv. <http://www.youtube.com/watch?v=ekMFXsLPojQ> of <http://www.youtube.com/profile?user=HUBrussels#p/u/4/PVqe6RMOJQg>) die konden dienen als introductieoefeningen. We bouwen zo de les op naar een langer fragment dat we zelf opnamen van een les eerste bachelor. We vonden het namelijk belangrijk het noteren van grote lijnen en structuren ook in te oefenen.

De taken uit de gemeenschappelijke lessen zijn alle gebaseerd op authentiek materiaal, d.w.z. materiaal dat gebruikt wordt in de verschillende opleidingen.

2.3 Voorbeeld 3: Academische stijl en formulering

In de verschillende modules wordt aandacht besteed aan stijl en formulering. Zo worden bijvoorbeeld de volgende doelstellingen aangepakt.

- ✓ Studenten zien het verschil tussen nodeloos moeilijk en academisch taalgebruik.
- ✓ Studenten herkennen in (eigen) teksten omslachtige en nodeloos ingewikkelde zinnen.
- ✓ Studenten kunnen omslachtig taalgebruik bondig en duidelijk herformuleren.

De opdracht uit voorbeeld 5 hoort bij deze doelstellingen. Voor deze taak werden zinnen geselecteerd uit studentenpapers. Op die manier werken we steeds op basis van reële problemen die bij studenten worden vastgesteld. Uit de voorbeelden blijkt ook dat verschillende vakgebieden in de oefening worden gecombineerd, zodat elke student zich aangesproken kan voelen. Uit ervaring weten we dat dergelijke oefeningen, waarin aan studenten wordt gevraagd peer feedback te geven op zinnen, alinea's en teksten een positieve invloed hebben op de schrijfstijl van de studenten. Ze gaan immers problemen benoemen en leren zo bewuster schrijven.

De volgende zinnen zijn te omslachtig / te lang / te complex / te hoogdravend, en daardoor niet bondig en duidelijk. Werk per twee. Analyseer de stijlfouten en geef suggesties voor een betere versie.

1. Met betrekking tot de categorie 'reisbijstand' kunnen we stellen dat die qua kosten vrij grote verschillen vertoont tussen de onderzochte reisbureaus.
2. Opdat een therapie efficiënt zou kunnen zijn, veronderstelt men een grondige en doordachte diagnostiek. Daarenboven is het zo dat de meting van kenmerken en dysfunctioneren voor de onderzoeker als baseline dient om te meten of een therapie al dan niet als efficiënt bestempeld kan worden.
3. Tegen de verwachting in was de subjectieve beleving van de medicatie-effecten door de ouders niet significant gecorreleerd met de gemeten winst ten gevolge van de medicatie.
4. Toen in 1966 een elektronenmicroscop te onzer beschikking kwam, realiseerden we ons meteen dat de interpretatie van de nieuwe beelden méér vragen opriep dan oploste.
5. Op het ogenblik dat terrorisme voorpaginanieuws is en dat iedereen wijst op het almaar groeiende aantal aanslagen en op de kanker die de samenleving aanvreet, zal de nauwgezette onderzoeker op een verwarrende kloof tussen perceptie en realiteit stoten, wanneer hij vaststelt dat uitgerekend op het moment dat angst voor terreur wijdverspreid raakt, het aantal aanslagen eerder afneemt dan toeneemt.
6. We willen verder ook nog opmerken dat de verkiezingsuitslagen van vandaag best nog wel eens in een meer groen getinte richting zouden kunnen evolueren.
7. De verschillende soorten IQ-testen zal ik in deze paper niet bespreken. Waarover ik het wel ga hebben is het tijdstip van het onderzoek. Zo kan je bijvoorbeeld testen op de leeftijd van 10 jaar, of je kan ervoor kiezen te testen na de puberteit.
8. Na jaren van prediking dat men de dialecten moet verbannen, pleit men voor het dialect als thuistaal en het Algemeen Nederlands op school. Het probleem is dat toen men het dialect probeerde te bannen men stootte op het probleem dat het AN onvoldoende gekend was.

2.4 Voorbeeld 4: Wetenschappelijke teksten

De module “De structuur van wetenschappelijke artikels” heeft de volgende doelstellingen:

- ✓ De studenten herkennen de structuur van een wetenschappelijke tekst en kunnen deze structuur zelf gebruiken.
- ✓ De studenten hebben inzicht in de mogelijke onderdelen van een inleiding van een tekst of een wetenschappelijk artikel.
- ✓ De studenten kunnen signaal-, verwijs- en structuurwoorden herkennen en zelf gebruiken.

Hier zullen we focussen op de verwerkingstaak die bij de module hoort en geven we een aantal voorbeelden van teksten van studenten. Deze taak bouwt verder op de opdrachten in de les die de verschillende delen van een onderzoekspaper introduceren aan de hand van voorbeeldteksten. De studenten moeten op basis van een kort artikel een aantal opdrachten uitvoeren. Het artikel is populariserend wetenschappelijk; die teksten lenen zich goed omdat ze door studenten uit verschillende vakgebieden begrijpbaar zijn.

Wandelen traint geheugen van ouderen

Oudere mensen die last hebben van geheugenklachten kunnen hun geheugen verbeteren door regelmatig te bewegen. Uit onderzoek aan VU medisch centrum Amsterdam onder 152 ouderen (70-80 jaar) blijkt dat het geheugen baat heeft bij matig intensieve lichamelijke activiteit. Een jaar lang wandelden ouderen twee maal per week een uur, ook slikten zij vitaminepillen. De vitaminepillen bevatten hoge doses foliumzuur, vitamine B6 en vitamine B12. Het slikken van de vitaminepillen heeft tot nog toe geen aantoonbaar effect gehad op de cognitieve capaciteiten van ouderen. Maar regelmatig bewegen wel. De onderzoekster testte verschillende cognitieve aspecten, zoals de snelheid van informatieverwerking en het kunnen vasthouden van de aandacht. Zowel bij mannen als vrouwen die regelmatig deelnamen aan de wandelsessies verbeterden aspecten van het cognitief functioneren, waaronder het geheugen. Op basis van deze resultaten en de uit de literatuur bekende gezondheidsvoordelen van een lichamelijk actieve leefstijl wordt ook aan ouderen met geheugenklachten regelmatige deelname aan matig intensieve lichamelijke activiteiten aangeraden.

http://www.gezondheid.be/index.cfm?fuseaction=art&art_id=4517

Voor de eerste opdracht moeten de studenten per rubriek (inleiding, methode, resultaten, discussie) een hypothese formuleren over welke elementen ze in die rubriek zullen terugvinden. Hieronder wordt de oplossing hiervoor van één student weergegeven.

a) inleiding met onderzoeksvraag en hypothese: we verwoorden wat we precies bedoelen met de onderzoeksvraag door meer informatie over het onderwerp te geven uit de actualiteit en het belangrijke van dit onderzoek onderstrepen door het in de moderne maatschappij te situeren.

Voorbeeldzin: In dit artikel focussen we op de werking van cognitieve aspecten bij ouderen (70-80 jaar), omdat de praktijk ons leert dat ouderen meer geheugen klachten hebben dan andere.

b) methode: meer uitleg over de verschillende componenten in het onderzoek en hoe wordt het resultaat bekregen.

Voorbeeldzin: De bedoeling van ons onderzoek is na te gaan of vitamine pillen en matig intensieve lichamelijke activiteit invloed hebben bij het cognitief functioneren waaronder het geheugen.

c) resultaten: het weergeven van de verschillende onderzoeksmethodes en de manier waarop ze het hebben onderzocht bekrachtigd met hun resultaten.

Voorbeeldzin: Het komt er op neer dat ouderen met een lichamelijk actieve levensstijl 75% minder klachten hebben van hun geheugen dan niet actieve.

d) discussie: uit de resultaten van de conclusies trekken om aanbevelingen te geven.

Voorbeeldzin: Uit dit onderzoek is gebleken als bejaarden regelmatig bewegen zoals wandelen ze een beter geheugen en andere cognitieve capaciteiten verkrijgen.

In de module wordt ook ingegaan op de elementen van een inleiding. Dat gebeurt aan de hand van interactieve oefeningen, die worden opgebouwd in moeilijkheidsgraad (bv. gatenteksten, kern van alinea's benoemen, de eerste zin schrijven van een gegeven alinea, open schrijfteksten). Bij de verwerkingsopdracht moeten de studenten dan een voorstel doen voor een fragment uit de inleiding van deze wetenschappelijke paper. Hierbij moeten ze rekening houden met de volgende elementen:

- a. Verwijs naar het algemeen belang van het onderzoek
- b. Formuleer de onderzoeksvraag (en de hypothese)
- c. Verwijs naar de structuur van de tekst die volgt

In voorbeeld 4 worden een aantal oplossingen van studenten voor deze taak naast elkaar gezet. Het is duidelijk dat dit materiaal een erg mooie basis vormt om verder mee te werken in de les en allerlei belangrijke aspecten van academisch schrijven aan bod te laten komen. Dat kan aan de hand van vragen zoals:

- ✓ Welke inleiding vind je het overtuigendst?
- ✓ Welke tekst zou de docent overtuigend vinden? Waarom?
- ✓ Werd de alinea goed gestructureerd? Zou je die zelf anders structureren?
- ✓ Mis je bepaalde informatie in deze inleiding?
- ✓ Gebruikt de auteur academisch taalgebruik?
- ✓ Welke zinnen zou je anders formuleren en waarom? Hoe dan?
- ✓ Welk advies zou je geven aan de auteur?

1.

In deze paper wordt het onderzoek van het trainen van ouderen hun geheugen door matig intensieve lichamelijke activiteiten behandeld.

Het onderzoek gaat na hoe de activiteiten het geheugen verbeteren en in welke mate het dan ook verbeterd is. Het toont aan dat ouderen die enige lichamelijke beweging hebben een betere capaciteit hebben om sneller informatie te verwerken en minder concentratiestoornissen vertonen.

Eerst zien we welke methodes er werden gebruikt in het onderzoek om deze hypothese te testen. Per onderzoek zien we ook welke positieve of negatieve resultaten ze hadden en wat zij dan veroorzaakten.

2.

De voorbije laatste jaren is het aantal senioren met geheugenklachten gestegen. De onderzoekers uit VU medisch centrum van Amsterdam hebben de positieve uitkomsten gekregen na zijn onderzoek en nu bereiden zij een advies geven aan mensen die zijn geheugen willen verbeteren.

Deze onderzoek is gedaan op basis van de vergelijking de impacten op twee groepen patiënten (regelmatige lichamelijke activiteit in combinatie met en zonder innemen van de vitaminepillen). Het toont dat bewegen heeft positief effect op het geheugen door de verbetering van cognitieve functioneren. Gekregen cijfermateriaal is betrouwbaar en resultaten kunnen op praktijk gebruik worden.

3.

Hoe kunnen klachten cognitieve aspecten vermeden worden door ouderen (70-80 jaar) in de huidige maatschappij van België?

Hoe je leven er uitziet wordt heel sterk bepaald door de werking van cognitieve functies zoals het geheugen elke dag. Er is de laatste jaren een toegenomen interesse voor sport bij ouderen, ze willen

kunnen meegaan met hun kleinkinderen.

De literatuur bekende gezondheidsvoordelen van een lichamelijk actieve leefstijl bevestigt dat regelmatig bewegen ook zeker voor ouderen kan aangeraden worden. Deze literatuur beperkt zich tot iedereen in de maatschappij, men gaat niet dieper in op de klachten van de bejaarden. Onderzoek aan specifiek gericht op het welzijn van oudere mensen kan evenwel een nieuw licht werpen op de grote impact van beweging op het geheugen en andere aspecten.

We willen nagaan als actieve beweging en vitaminepillen daadwerkelijk invloed hebben op het vlak van de snelheid van informatieverwerking en het kunnen vasthouden van de aandacht,... Daartoe onderzochten we 200 ouderen in de leeftijdscategorie 70 tot 80 jaar in België van verschillende streken die twee jaar lang twee maal per week een uur wandelen en vitaminepillen slikken en verdeelden hen in verschillende groepen qua tijdsdoorbrenging, streek waar ze leven, familiale toestand. We gaan eerst dieper in de al dan niet werkende vitaminepillen op het geheugen,... We bediscussiëren de verschillende resultaten van dit topic. Naderhand bespreken we de invloed van beweging op het welzijn. Op het regelmatig bewegen wordt al jaren de aandacht gevestigd in de moderne maatschappij. We vergelijken de vroegere capaciteit van het geheugen bij bejaarden met de uitslag na twee jaren beweging en het slikken van vitaminen door diagrammen. Daarna analyseren we de verschillende elementen die tot deze conclusie hebben toegebracht. We vergelijken ook onze gekregen resultaten met een eerder onderzoek van het VU medisch centrum Amsterdam. We gaan na als elke persoon dezelfde vordering af afname heeft inzake verhoging van hun welzijn. We bekijken ook andere mogelijkheden om hun functioneren te verbeteren.

2.5 Voorbeeld 5: Presentatievaardigheden

Omdat in de behoefteanalyse duidelijk naar voren kwam dat ook de mondelinge vaardigheden voor studenten vaak problematisch zijn, kozen we ervoor om ook twee modules te voorzien rond presentaties. Ook al hoeft niet elke student in het eerste jaar hoger onderwijs een formele presentatie te geven, het is hoe dan ook een interessante vaardigheid om formele spreekvaardigheden mee te oefenen. Hieronder een voorbeeld van een geleide oefening uit deze module die de student bewust moet maken van een variatie aan structuurmarkeerders.

Het midden is de kern van je verhaal. In dit deel wil je het eigenlijke doel van je voordracht bereiken. Je gebruikt voorbeelden en argumenten en je bespreekt afbeeldingen, grafieken, tabellen, enz. Het midden bevat een logische opeenvolging van ideeën, gedachten, argumenten, gevonden bewijzen waarbij je moet zorgen voor een vlotte, logische en natuurlijke overgang tussen zinnen. Daarvoor zijn er verbindingswoorden, signaalwoorden en structuurmarkeerders.

1. Hieronder vind je een overzichtje van deze woorden. Probeer te bepalen tot welke categorie ze horen.

- Structuur, volgorde aangeven
- Vooruitwijzen
- Terugwijzen
- Samenvattend herhalen
- Herformuleren
- Illustreren
- Verwijzen naar (audio-)visuele middelen

2. Schrijf bij elke categorie nog enkele van je eigen voorbeelden op. Overleg hiervoor met je buur.

Om te beginnen, ten eerste, eerst, ... - De rode cijfers geven aan dat...- Zoals u op deze dia's kan zien ... - De grafiek toont duidelijk aan dat ... - Nu zijn we aanbeland bij ...- Om te eindigen, tot besluit, om af te ronden, ...- Samenvattend ... - Laten we deze cijfers eens nader bekijken...- Ik kom hier later op terug - Neem bijvoorbeeld ... - Zoals ik daarnet al zei...- Zoals aangetoond bij punt drie ...- Tot hertoe hebben we gezien dat ...- Laat ons beginnen met ... - Ik vat even samen wat we tot hertoe gezegd hebben - Laat ons verdergaan met ...- Met andere woorden ...- Wat ik wil zeggen is ...- Anders gezegd: ...- Bijvoorbeeld, ...- Een voorbeeld maakt dit duidelijk: ... - Recent onderzoek toont aan dat ...- Ik heb enkele sheets waarop u kan zien dat ... - Merk op dat ...- Vervolgens, daarna, dan, ten slotte, tot besluit, ... - Laten we dit even samenvatten... - Dit brengt ons bij ... - Dit punt zullen we later in detail behandelen...- Laten we even teruggaan naar het tweede punt ... - Om het met eenvoudige woorden te zeggen - Ter illustratie, ... - Dus, om (even kort) samen te vatten - Op de volgende dia ziet u dat ...-

In deze module wordt gewerkt naar de presentatie die studenten zelf moeten geven in de laatste les. Deze presentaties worden gefilmd, zodat de studenten ook hun eigen prestatie objectiever kunnen beoordelen.

2.6 Voorbeeld 6: Examenvragen beantwoorden

Voor de module “Examenvragen beantwoorden” bespreken we vooral de talige aspecten (ook al komen hier ook studievaardigheden bij kijken). Zo is er bijvoorbeeld de opdracht om de onderstaande examenantwoorden te beoordelen. We vinden hier een veelheid aan problemen terug die de studenten kunnen benoemen, bv. beknoptheid, structuur en logische opbouw, volledigheid, accuraatheid. Daarnaast komen ook talige aspecten van het antwoord aan bod, zoals spelling, zinsfragmenten, weinig accuraat gebruik van verbindingswoorden, enz. Door een combinatie van beide in één oefening aan te bieden, zien studenten ook in dat de talige aspecten niet los te koppelen zijn van de inhoudelijke aspecten.

Wat is een ballastbed?

Het ballastbed zorgt voor stabiliteit van de sporen. Het ballastbed wordt gebruikt bij een denivellatie of verzakking van de spoorlijn. Het ballastbed is een lichaam van steenslag. De dwarsliggers van een spoorweg zijn ingebed in het ballastbed. Het ballastbed zorgt voor het dempen van de trillingen en voor de afvoer van overtollig regenwater. Bij een denivellatie van de spoorlijn kan het ballastbed met behulp van speciale machines opgehoogd worden.

Wat is het doel van onze handelingen? Waarop steunen we wanneer we ze plannen?¹

Het doel van handelingen is iets te veranderen aan de werkelijkheid. Om te handelen, steunt men op kennis. Het is niet omdat dit of dit zal gebeuren, dat iemand handelt, het gaat erom dat hij, op basis van zijn kennis, gelooft dat het zal gebeuren.

Er bestaat echter meer dan kennis alleen. Men wil niet een mentale voorstelling van iets veranderen en als men zich niet enkel voorstelt de handelingen te stellen, maar het ook effectief doet, hebben ze niet alleen effecten in die voorstelling (dus in hem), maar ook buiten hem. Het is daarbij ook niet zeker of dit deel van de kennis en de werkelijkheid overeenkomen en dus kan men zich vergissen.

Op basis van hun kennis, beweren ze iets over de werkelijkheid. Men grijpt in, om iets te veranderen aan de werkelijkheid, in de hoop zich niet te vergissen.

Leg het begrip “leestelsel” uit.

Het begrip leenstelsel is een term die gebruikt wordt om een hiërarchische maatschappijstructuur aan te duiden. Men zegt ook wel eens leenwezen.

Een bekende vorm van leenstelsel is het feodale leenstelsel van de Middeleeuwen. Toch bestond het leenstelsel al veel vroeger dan de Middeleeuwen en ook buiten Europa. Zo kennen we het Kassitisch leenstelsel dat we kennen uit de vele *kudurrus* die ons zijn nagelaten door de Kassieten. Op deze *kudurrus* werd aangegeven hoe groot het gebied was dat men in leen kreeg, wie zou genieten van deze leen en onder welke voorwaarden dit zo bleef.

Ook in het Oosten kende men een leenstelsel: het Ottomaans leenstelsel. Hierbij werden Turkse ruiters beloont voor hun diensten. Maar als tegengewicht voor deze machtig wordende ruiters zette de Ottomaanse sultan Janitsaren in, aan wie als soldaat-slaven geen grond geschonken werden.

Wat is het verschil tussen attitudesterkte en richting van attitude?¹

Attitudesterkte: Heeft betrekking op de intensiteit en centraliteit (belangrijkheid) van de gevoelens tegenover het attitudeobject. De sterkte van de houding of opinie wordt gemeten door vragen te stellen naar het belang dat het object voor de respondent heeft. Attituderichting: Heeft betrekking op de houding enerzijds “voor” of anderzijds “tegen” is.

Bespreek het Corioliseffect.

Als een voorwerp zich beweegt in een draaiend coördinatensysteem, zal het pad van het voorwerp gaan afwijken van een rechte lijn. Hetgeen te danken is aan het Corioliseffect. Het Corioliseffect is een dus eigenlijk een traagheidskracht. Het effect werd het eerst in 1835 beschreven door de franse wetenschapper Gustave-Gaspard Coriolis. Als de waarnemer in het bewegende coördinatensysteem staat, lijkt deze afwijking veroorzaakt te worden door een kracht (die kracht werkt op het voorwerp).

3 Taalontwikkellend lesgeven

Taalontwikkellend lesgeven is een didactische strategie die sinds enkele jaren opgang maakt in het Nederlandse taalgebied en te kaderen is in internationale stromingen als CLIL (content and language integrated learning) en language-centered learning. In Nederland publiceerden Maaïke Hajer en Teun Meestringa in 1995 het Handboek taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 1995) en introduceerden daarmee een didactisch concept dat uitgaat van gelijkaardige principes maar eerder op een lagere of middelbare schoolcontext en anderstalige taalleerders focust.

Vandaag wordt taalontwikkellend lesgeven beschouwd als een essentieel onderdeel van taalbeleid in het (hoger) onderwijs (Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, 2011). In wat volgt geven we een definitie van taalontwikkellend lesgeven, gaan we kort in op de inhoud van dit didactische principe, belichten we de nodige stappen om taalontwikkellend lesgeven in een hogeschoolcontext te integreren en staan we stil bij mogelijke valkuilen of struikelblokken.

3.1 Taalontwikkellend lesgeven: een definitie

Wilma Van der Westen definieert taalontwikkellend lesgeven als “een manier van lesgeven (of begeleiden, coachen) waarin de docent (of begeleider, coach) nadrukkelijk een rol heeft in het aanjagen, stimuleren, uitdagen en begeleiden van het proces van taalontwikkeling van de studenten(en).” (Van der Westen, 2006, 120).

In deze definitie krijgen de (vak)docent en de student beiden een actieve en prioritaire rol toebedeeld in de taalontwikkeling (de verbetering van de taalvaardigheid) van de student. Bovendien wordt die taalontwikkeling omschreven als een proces.

Ook dit draaiboek wil nadrukkelijk uitgaan van een gedeelde verantwoordelijkheid, empowerment voor en door alle actoren en een leerproces dat doorloopt doorheen de opleiding. De lat wordt niet lager gelegd, maar studenten krijgen opstapjes om hun taalvaardigheidsniveau te verhogen. Dit gebeurt voor een groot deel in het curriculum, dankzij een voortdurende aandacht van het team en van de studenten voor academische taalvaardigheid. Daarbij wordt ook de nadruk gelegd op de samenhang tussen academische taalvaardigheid en studiesucces. De student wordt zich meer bewust van die succesfactor en krijgt handvatten aangeboden om zijn academische taalvaardigheid te verbeteren, zoals woordleerstrategieën, leesstrategieën, kijkwijzers, signalering van hardnekkige talige struikelblokken. Indien nodig verwijst men de student door naar gespecialiseerde remediëring.

Taalontwikkellend lesgeven past in een integrale benadering van taalontwikkeling en taalbeleid (Beijer & Hajer, 2007).

Dit houdt in dat:

- academische taalvaardigheid en talige beroepscompetenties expliciet in het leerplan worden opgenomen;
- de ontwikkeling van academische taalvaardigheid en talige competenties in het curriculum wordt geïntegreerd;
- een breed draagvlak wordt gecreëerd, waarbij beleid, docenten, studenten en studentenbegeleiders samen aandacht hebben en verantwoordelijkheid opnemen voor de

ontwikkeling van deze vaardigheden;

- taalbeleid deel uitmaakt van het bredere schoolbeleid en dus voldoende middelen en ondersteuning krijgt.

In wat volgt wordt onder de term taalbeleid steeds de hoger beschreven integrale aanpak bedoeld, met taalontwikkend lesgeven als belangrijke pijler.

3.2 Implementatie van een taalbeleid

Het invoeren van een taalbeleid kan zowel top-down als bottom-up verlopen. Het beleid kan initiatieven nemen om een draagvlak te creëren, professionaliseringsactiviteiten organiseren en de beslissing opleggen aan het team. Anderzijds zien we een geïntegreerd taalbeleid vaak organisch groeien vanuit het team, waarbij enkele docenten het initiatief nemen, bijscholing volgen of organiseren en gaandeweg ondersteuning krijgen van het beleid. Idealiter gebeuren beide bewegingen quasi gelijktijdig en vinden team en departement elkaar in de vaststelling van een taalproblematiek en (de zoektocht naar) een adequaat antwoord.

In een grotere context volgen verschillende departementen van één hogeschool of faculteiten in een universiteit vaak een eigen tempo bij het invoeren van een taalbeleid. Enerzijds is het aan te raden dat er instellingsbreed een standpunt wordt ingenomen, een algemene kaderende visie rond taalbeleid wordt geformuleerd en men ruimte voor uitwisseling van expertise, materiaal en ervaringen creëert. Anderzijds is een verdere uitwerking op maat van elk departement aan te bevelen.

Bij de implementatie van een taalbeleid met nadruk op taalontwikkend lesgeven, onderscheiden we drie stappen of fasen die we hieronder verder uitwerken:

1. oriëntatie, informatie en voorbereiding
2. taalontwikkend lesgeven in de praktijk
3. evaluatie en verankering van het taalbeleid en de taalontwikkende initiatieven

1. Oriëntatie, informatie en voorbereiding

In een eerste fase voeren de actoren gesprekken met elkaar over taalvaardigheid en de manier waarop hieraan integraal kan worden gewerkt. De noden, verwachtingen, bezwaren en opmerkingen worden opgetekend en zo goed mogelijk doorgepraat. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de vakliteratuur, *good practices* (eventueel binnen de eigen school, maar ook in andere instellingen) en/of interne of externe deskundigen. Idealiter stelt men in deze fase ook een coördinator of stuurgroep aan die het overzicht kan bewaren, de gesprekken kan voorbereiden en modereren en de conclusies kan optekenen.

Deze fase moet ook de basis leggen voor een zo breed mogelijk draagvlak in het team en het is dus belangrijk om er voldoende tijd voor uit te trekken en elk teamlid de kans te geven om zich gehoord te voelen. Het is aan te bevelen bezwaren en kritische bedenkingen waar mogelijk mee te nemen bij het uitstippelen van het uiteindelijke taalbeleid.

Tijdens deze fase krijgen team en beleid een duidelijk beeld van de mogelijke taalproblemen (zoals die in de praktijk worden ervaren of bleken uit onderzoek). De instelling (of departement/faculteit) beslist over de manier waarop en de mate waarin ze op deze problematiek zal reageren en stippelt de volgende stappen uit. Een coördinator en/of stuurgroep coördineert de verdere uitwerking en implementatie, maar gezien de aard van het taalbeleid (taalontwikkend lesgeven) zal het hele team hierbij in min of meerdere mate betrokken blijven. Regelmatige communicatie met alle actoren en een voortdurend, geactualiseerd professionaliseringsaanbod blijven cruciaal voor het welslagen van een gedragen en breed taalbeleid.

2. Taalontwikkelen lesgeven in de praktijk

Voor verder in te gaan op de praktische implementatie van taalontwikkelen lesgeven in een hoger-onderwijs-context, willen we, zoals ook mag blijken uit de eerste hoofdstukken van deze publicatie, afstand nemen van de veelgehoorde stelling dat met de overstap naar taalontwikkelen lesgeven, remediëring buiten het curriculum (door een taalbegeleider/taalleerkracht) overbodig zou worden. Evenmin als de eenzijdige en uitsluitende keuze voor externe remediëring vormt deze stelling de ultieme oplossing. Beide vormen van taalondersteuning kunnen en moeten volgens ons naast elkaar bestaan. Zo krijgen studenten de kans om hun taalvaardigheid in het curriculum te verbeteren, maar hebben zowel zij als hun docenten een terugvalbasis bij problemen die om een specifieke interventie of meer uitleg en oefening vragen. Wanneer de opleiding geen apart vak academisch Nederlands aanbiedt, kan ze dit bovendien ook opvangen met al dan niet vrijblijvende sessies buiten het curriculum, door bijvoorbeeld de taalbegeleider.

(1) Taalbeleidsplan

In deze fase schrijft de stuurgroep (of de coördinator) een taalbeleidsplan met daarin een weergave van het opzet, de kerndoelen, de evaluatievragen, de verschillende actoren, de maatregelen om een draagvlak te creëren (themavergaderingen, folders voor docenten en studenten...), de professionalisering, de communicatievormen enz. Probeer de doelen zo concreet en realistisch mogelijk te houden en pas het projectplan aan wanneer dat in de loop van het project nodig blijkt.

Een taalbeleidsplan omvat minimaal volgende onderdelen:

- een definitie van taalbeleid, met de specifieke aandachtspunten van de instelling en gekaderd in de bredere beleidsvisie;
- de visie op taalvaardigheid: de keuze voor taalontwikkelen lesgeven vertrekt van een brede visie op taalvaardigheid;
- de historiek of motivatie van het taalbeleid (aanleiding, besluitvorming, overleg), met concrete voorbeelden;
- de verschillende actoren (partners);
- de kerndoelen;
- het sensibiliseringsproces;
- een doorlopende leerlijn taalvaardigheid over alle studiejaren
- de concrete acties m.b.t. taalontwikkelen lesgeven, met tijdspad;
- het tijdstip en manier waarop het projectplan wordt geëvalueerd en waar nodig bijgestuurd.

(2) Professionalisering van het team

De invoering van taalontwikkelen lesgeven in de praktijk begint met professionalisering van het team. Tijdens de eerste overlegondes in de voorbereidingsfase, werd vooral geïnformeerd, gepraat en geluisterd om uiteindelijk tot een gedragen taalbeleid te komen. Wellicht werden in deze ronde verschillende opties bekeken en kwamen de mogelijkheden van taalontwikkelen lesgeven al een eerste keer, maar oppervlakkig, aan bod. Het team weet met andere woorden al

wel iets over deze vorm van didactiek, maar heeft waarschijnlijk nog heel wat vragen en misschien ook drempelvrees. De stuurgroep of coördinator kan in deze fase een themabijeenkomst taalontwikkellend lesgeven organiseren, waarin het hele team verder kennismaakt met de didactische principes en hoe deze didactiek praktisch te implementeren in de eigen praktijk.

Docenten vinden het doorgaans zinvol en inspirerend wanneer zo'n sessie de vorm krijgt van een actieve workshop, waarin ze worden geconfronteerd met reële situaties en ze de mogelijke struikelblokken van studenten aan den lijve kunnen ervaren. Een oefening met een tekst in een exotische (of zelfs verzonnen) taal, waarbij slechts stap voor stap woorden worden verklaard of de deelnemers door samenwerking en via woordleerstrategieën achter de betekenis moeten komen, is een beproefd voorbeeld.

Oefeningen waarbij deelnemers in groepjes aan de slag gaan met realistische cases (werkstukken van studenten, situaties waarin een student talige feedback behoeft), worden doorgaans ook als zeer zinnig en inspirerend ervaren. De taalcoach of coördinator taalbeleid begeleidt deze oefeningen, geeft feedback waar nodig en stimuleert de discussie. De deelnemers leren de fouten die studenten maken herkennen en benoemen, waardoor ze het gemakkelijker vinden om concrete talige feedback te geven. Hierbij gaat het dan vooral om het herkennen van stijlfouten (te weinig helder, precies, objectief schrijven), problemen met structuur (op tekst-, alinea- of zinsniveau) of woordenschat. Spellingfouten worden doorgaans gemakkelijk herkend.

Docenten vragen vaak om een duidelijke kijkwijzer of checklist (met concrete voorbeelden) die hen kan helpen, werkstukken van studenten talig te beoordelen. De taalcoach kan hen een dergelijk instrument bezorgen. Anderzijds motiveert het de docenten wellicht om, met input van de taalcoach, zelf een kijkwijzer op punt te stellen. Er bestaan heel wat voorbeelden waarop ze zich hierbij kunnen baseren. Op de website Dertien Doelen vertaald (www.dertiendoelenvertaald.be) zijn een aantal kijkwijzers voor verschillende vaardigheden te downloaden.

Uit ervaring blijkt dat studenten gemotiveerder zijn om te werken aan taalvaardigheid wanneer vakdocenten daar duidelijk belang aan hechten, de taal in werkstukken evalueren, regelmatig terugkoppeling vragen en concrete, persoonlijke feedback geven.

Een vakdocent hoeft hiervoor niet per se ook taaldocent te zijn. Met een kijkwijzer, ruggensteun van de taalcoach en de eigen kennis en ervaring worden talige beoordeling en feedback mogelijk. Wanneer docenten een basislijst met naslagwerken en (zelf)studiemateriaal ter beschikking hebben, kunnen we hen vaak al een heel eind op weg helpen. De taalcoach heeft wellicht een dergelijke lijst ter beschikking. Indien nodig kunnen de studenten vervolgens ook worden doorverwezen naar de taalcoach voor meer informatie en begeleiding. Door de eerstelijnschulp echter aan de vakdocent toe te vertrouwen, wordt de drempel voor de student lager en krijgt de boodschap dat taal belangrijk is, meer validiteit.

(3) Taalontwikkellende initiatieven

Hieronder volgt een opsomming van enkele taalondersteunende en -ontwikkellende initiatieven die in het curriculum en de lespraktijk kunnen worden ingezet. Dat betekent echter niet dat elke docent alle initiatieven of activiteiten moet inzetten om te kunnen spreken van taalontwikkellend lesgeven in de opleiding en een succesvol taalbeleid. Wanneer een docent voorzichtig één of enkele activiteiten uitkiest, waarvan hij meent dat ze hem liggen, en indien meer docenten consequent diverse initiatieven inzetten, raakt taalontwikkellend lesgeven in het curriculum verankerd en gaat het leven in de opleiding.

De opgesomde initiatieven worden ook niet allemaal gedetailleerd beschreven, aangezien dit draaiboek vooral wil inspireren en een houvast bieden bij de zoektocht naar eigen ideeën op maat. Wie meer specifieke informatie wil, verwijzen we naar de lectuurlijst achteraan in deze publicatie.

- Gebruik van stappenplannen of schrijfkaders bij het schrijven van verslagen (vb. Goed geschreven, Van der Westen 2009) of de zevensprong.
- Gebruik van een kijkwijzer taal waarmee studenten een eigen product (verslag, presentatie...) kunnen beoordelen
- Gebruik van een kijkwijzer taal waarmee docenten producten kunnen beoordelen en aan de hand waarvan ze feedback kunnen geven
- Gebruik van een studiewijzer bij een cursus
- Aanbieden van verduidelijkende schema's bij schriftelijk studiemateriaal
- Klassikale bespreking van examenvragen en opdrachten: voorbeelden van vragen en goede antwoorden, verslagen enz.
- Feedback of waarschuwing bij fouten in e-mails
- Overleg met en doorverwijzing naar de taalbegeleider
- Aandacht voor leer- en leesstrategieën
- Gebruik van woordenboeken in de les
- Gebruik van woordenboeken tijdens examens (vb. in het kader van bijzondere faciliteiten voor anderstalige studenten)

Zoals we al eerder vermeldde (zie 3.1 Taalontwikkelen lesgeven: een definitie) wil taalontwikkelen lesgeven in de eerste plaats de taalvaardigheid van de studenten verhogen en studenten sensibiliseren voor het belang ervan in het kader van hun hele opleiding. De opgesomde initiatieven en hulpmiddelen zijn daarbij een opstapje naar zelfredzaamheid en zelfstandig leren. Vooral beginnende studenten kunnen hierbij baat hebben. Het is echter belangrijk dat ze niet afhankelijk worden van de geboden hulpmiddelen. Daarom wordt de geboden ondersteuning doorheen de verschillende studiejaren langzaam afgebouwd. De doorlopende leerlijn evolueert dan van veel ondersteuning bij de instroom naar een grote mate van zelfredzaamheid en professionele taalvaardigheid bij de uitstroom.

(4) Overleg en samenwerking

Taalontwikkelen lesgeven sluit nauw aan bij andere didactische principes en methodes en vaak zijn er overlappingen. Bovendien raak je al gauw aan het domein van studie- en studentenbegeleiding. Regelmatig en gestructureerd overleg tussen taalbegeleider, docenten en studentenbegeleiders, stagebegeleiders, de dienst sociale voorzieningen van de instelling is dan ook stellig aan te raden. Hier kunnen ook afspraken worden gemaakt rond doorverwijzing, aanvragen voor bijzondere faciliteiten (vb. omwille van dyscalculie) enz. Wanneer de verschillende studie-/studentenondersteunende initiatieven goed van elkaars werking op de hoogte zijn, zal doorverwijzing of overleg waar nodig doorgaans vlotter lopen. Daarnaast kan het ook nuttig zijn om gezamenlijke initiatieven op poten te zetten.

Het belang van overleg en samenwerking tussen de coördinator taalbeleid en het docententeam spreekt, in het kader van taalontwikkelen lesgeven, vanzelf. Weer kan het taalsprekuren of

taalloket hiervoor een uitstekende gelegenheid bieden. Toch verdient het aanbeveling om regelmatig structureel te overleggen met het hele team, vb. tijdens docentenvergaderingen, waarop het taalbeleid een vast agendapunt kan worden.

(5) Studiemateriaal

Bij taalontwikkelen lesgeven speelt het ondersteunende, veelal schriftelijke studiemateriaal (syllabi, handboeken, slides, enz.) een belangrijke rol. Studenten geven vaak aan hier behoorlijk kritisch tegenover te staan en er veel belang aan te hechten dat dit materiaal up-to-date en volledig is, een heldere en verzorgde lay-out en indeling heeft en in een duidelijke, maar vooral correcte taal wordt geschreven.

Studenten blijken in de praktijk dikwijls (te) weinig ervaring met of kennis van leesstrategieën te hebben, wat overigens hun eigen schrijfproces negatief beïnvloedt. Hierop kan de docent inspelen door het studiemateriaal duidelijk te structureren, maar ook door er aandacht aan te besteden in de les. Dit kan bijvoorbeeld door regelmatig te verwijzen naar de inhoudstafel, titels en subtitels en de onderlinge verbanden.

In dezelfde lijn ligt het actieve gebruik van schema's om de leerstof en de verbanden visueel te verduidelijken, waarbij aanvankelijk de nodige abstracte taal en jargon worden aangereikt en gebruikt, en studenten gestimuleerd worden om dit ook zelf te doen.

De coördinator taalbeleid of taalcoach kan een ondersteunende rol spelen, door het studiemateriaal te analyseren en tips rond leesbaarheid en correctheid te formuleren, workshops rond dit thema te organiseren, materiaal ter beschikking te stellen (Van Houtven & Peters, 2010, 87-103)

Een taalwerkplaats, taalloket of regelmatig taalspreekuur waar docenten op een laagdrempelige manier met vragen over studiemateriaal, taalvaardigheid of taalontwikkelen lesgeven bij de taalcoach (taalbegeleider, taalspecialist) terechtkunnen, is geen overbodige luxe. Een dergelijk initiatief wordt best in de buurt van de docentenwerkrimte georganiseerd. Zo hoeven docenten niet altijd een aparte afspraak en verplaatsing te maken voor overleg, informatie of ad hoc vragen die tijdens de voorbereiding of verwerking van de lessen de kop op steken en wordt de taalcoach een vertrouwd gezicht in het team.

(6) (Voortdurende) bewustmaking

Wanneer een taalbeleid goed en wel is opgestart en lijkt te lopen, is het belangrijk dit regelmatig terug onder de aandacht te brengen van het team en de studenten. Dat is de taak van de coördinator taalbeleid (en/of de stuurgroep) en kan gebeuren via communicatie (vb. in de nieuwsbrief of door mailings), promotiemateriaal (flyers, brochures, website...), informatiesessies enz.

Wie in dit verband wel eens over het hoofd worden gezien, zijn de nieuwe collega's. Het is belangrijk dat zij van bij het begin van hun aanstelling op de hoogte zijn van het taalbeleid en de verschillende initiatieven. De coördinator taalbeleid of taalcoach doet er ook goed aan om deze nieuwe mensen regelmatig persoonlijk aan te spreken en uit te nodigen voor professionaliseringssessies.

Het eerder vermelde taalloket of taalspreekuur voor docenten heeft een sensibiliserend effect, geeft het taalbeleid een gezicht en helpt het zo te verankeren in de dagelijkse praktijk van het team.

3. Evaluatie

In een laatste fase wordt het project geëvalueerd. De actoren blikken terug op de initiatieven, de doelstellingen en de resultaten. Het taalbeleidsplan uit de eerste fase wordt bijgesteld waar nodig. Met het oog op duurzaamheid moet deze laatste fase het project in de opleiding / instelling verankeren. Het is dan ook aangewezen om een dergelijke evaluatie regelmatig, bv. jaarlijks, in het brede team door te voeren en de conclusies mee op te nemen in een herwerkt beleidsplan. Uiteraard zijn soms ook tussentijdse evaluaties en aanpassingen nodig. Ook hierbij blijft een open en duidelijke communicatie met het hele team steeds essentieel.

4 Algemene conclusies

Eerstejaarsstudenten hebben vaak begeleiding nodig bij het verwerven van academische taalvaardigheid. Het loont zeker de moeite om 'een begeleidingstraject uit te bouwen. Toch is het niet evident een onderbouwd traject met zichtbare effecten op te zetten. Dit draaiboek biedt daarom diverse praktische tips en voorbeelden voor instellingen die een voorbereidingscursus willen organiseren of taalontwikkeland lesgeven willen implementeren. We gingen hierbij uit van de praktijk en ervaringen van twee instellingen (het Universitair Centrum voor Talenonderwijs van de UGent en de dienst taalbeleid en taalbegeleiding binnen de opleiding Sociaal-Agogisch Werk van Plantijn Hogeschool Antwerpen).

Het draaiboek start met een behoefteanalyse die als basis gebruikt kan worden voor het opzetten van een taaltraject. Het is immers belangrijk een gefundeerd beeld te krijgen naast de ideeën die al leven bij de taaldocenten zelf. Door verschillende vormen van behoefteanalyse (bv. enquête, interview en tekstanalyse) te combineren krijgt men een gediversifieerd overzicht van de noden van de studenten. Uit de hier beschreven behoefteanalyses bleek dat een begeleidingstraject zich best op verschillende vaardigheden richt: zowel schrijven als spreken en zowel woordenschatuitbreiding als accuraat gebruik van een wetenschappelijke stijl.

Naast de behoefteanalyse kan een taaltest inzicht bieden in het taalvaardigheidsniveau van de studenten en de vlakken waar de problemen zich situeren. Zoals blijkt uit het hoofdstuk over testen, zijn er veel verschillende mogelijkheden met elk hun eigen voor- en nadelen. Het maken van een overwogen keuze op basis van de doelstellingen van de test en de beschikbare middelen is van primordiaal belang.

Ook de organisatie van verschillende ondersteunende taaltrajecten biedt een waaier aan mogelijkheden waarover de instelling bewuste keuzes kan maken.

Het materiaal voor een voorbereidende taalcursus ontwikkelen is geen eenvoudige taak. Hiervoor wordt best gewerkt op basis van authentiek materiaal en zo realistische mogelijke taken, zodat studenten het nut van een dergelijk traject zien. Het materiaal combineert best verscheidene taalvaardigheden en werkvormen: klassikaal, individueel, online, enz. Bovendien zijn we overtuigd van het nut van de verdere opvolging van de studenten na een klassikale cursus, zodat ze blijvend ondersteund worden voor hun talige problemen.

We willen hier nogmaals benadrukken dat voor ons een combinatie van verschillende initiatieven van taalondersteuning hand in hand moeten gaan. Het gaat dus niet op alle heil te vinden in taalontwikkeland lesgeven, waardoor remediëring buiten het curriculum (door een taalbegeleider/taalleerkracht) overbodig zou worden; maar evenzeer is een focus op enkel taalbegeleiding buiten het curriculum te eenzijdig. De beste resultaten worden behaald wanneer de beide vormen van taalondersteuning naast elkaar bestaan.

5 Bronnen

5.1 Geraadpleegde literatuur

Anderson L.W., Krahwohl, D.R., & Mayer R. E. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition*, Columbus: Allyn & Bacon.

Beijer, J., & Hajer. M. (2007). *Implementatiescenario Taalontwikkeland Hoger Onderwijs*. Utrecht: Stichting Digitale Universiteit Geraadpleegd van http://www.surffoundation.nl/SFDocuments/ImplementatiescenarioDU_1107.pdf op 27 september 2011.

Berckmoes, D., & Rombouts, H. (2009). *Rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd van [http://webh01.ua.ac.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs-Monitoraat op maat.pdf](http://webh01.ua.ac.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs-Monitoraat_op_maat.pdf) op 8 april 2011.

Bonset, H., & de Boer, M. (2008). *Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs. Gesprekken met tien experts*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/downloads/2008/> op 20 april 2011.

Bonset, H., & de Vries H. (2009). *Talige startcompetenties hoger onderwijs*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/00081/> op 18 april 2011.

Bossers, Bart (2010). "Woordenschat." In: Bossers, B., Folkert, K. & Vermeer, A.: *Handboek Nederlands als vreemde taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho. p.166 - 207.

Cajot, G. (z.d.) *Taaltoets KHLim*. Geraadpleegd van <http://www.khlim.be/18277/Taaltest.html> op 20 april 2011.

Council of Europe (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

De Kleijn, P. (2003). Woorden. In: *Kroniek van het Nederlands voor anderstaligen*. Geraadpleegd van <http://snvt.taalunieversum.org/Taalunieversum/nem/artikel.php?ID=37> op 18 april 2011.

Dertien doelen vertaald. (z.d.). geraadpleegd van <http://www.dertiendoelenvertaald.be/> op 27 september 2011.

Deygers, B., & Kanobana, S. (2010). "Taaltoetsen. Waarom, Wat en Hoe?" In: Peters, E., & Van Houtven, T. (red.) (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven, Den Haag: ACCO. p. 23-36.

Donche, V., & Van Petegem, P. (2004). "Leerstijlenonderzoek in het kader van onderwijsinnovatie. Slagen en mislukken van eerstejaars." *Delta* 1 (2004) 1: 17-24.
 Hajer, M., & Meestringa, T. (2004). *Handboek Taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho

Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Doctoral thesis Utrecht University. Geraadpleegd van <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2007-0928-200835/index.htm> op 8 april 2011.

Peters, E., Van Houtven, T., & El Morobit, Z. (2010) Is meten echt meer weten? Taalvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs in kaart gebracht. In: Peters, E., & Van Houtven, T. (red.) (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven, Den Haag: ACCO. p. 51-66.

Schellekens, E. (2006). *Academisch Nederlands, Resultaten Motivatietekst eerstejaars*. Brussel: VUB. Geraadpleegd van <http://www.vub.ac.be/diversiteit/downloads/rapportinah.pdf> op 18 april 2011.

Schellekens, E., Hebbrecht, J., & Willems K. (2006). "Ik studeer (in het) Nederlands? 'Academisch Nederlands' Taalondersteuning in het Nederlandstalig Hoger Onderwijs in Brussel." In: *Twintigste conferentie het schoolvak Nederlands*, Gent: Academia Press. p. 228 -230.

Scriptorium. Hulp op maat bij academisch schrijven (z.d.) Geraadpleegd van <http://www.tilburguniversity.edu/nl/onderwijs/taalcursussen/scriptorium/>. op 18 april 2011.

VU taaltest geraadpleegd van <http://www.taalloket.nl/voor-studenten/voorbeeldvragen.html> op 18 april 2011.

Vanderlocht, M. (2008). *Determinanten van de differentiële slaagkansen in het Hoger onderwijs. Een onderzoek van het Centrum voor Sociaal beleid Universiteit Antwerpen*. Geraadpleegd van <http://www.digiclb.be/wat-na-so/CSB-determinanten-slaagkansen.pdf> op 12 maart 2011.

Van Hogen, R., & M. Melissen (2002). *Studeren in het hoger onderwijs. Ervaringen van studenten*. Nederlands Centrum Buitenlanders, Utrecht.

Van der Westen, W. (2010). "Met het accent op taalleerstrategieën en een actieve leerhouding: taalbeleid aan de Haagse Hogeschool." In: Peters, E., & Van Houtven, T. (red.) (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven, Den Haag: ACCO. p. 177-192.

van Houtven, T. & Peters, E. (2010) "De weg naar materiaalontwikkeling is geplaveid met behoeftes." In: Peters, E., & Van Houtven, T. (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven, Den Haag: ACCO. p. 71-75.

5.2 Handboeken voor studenten

Alons, L., Melissen, M., & de Wijk, M. (2002). *Studeren in het Nederlands. Instapcursus taal- en studievaardigheden*. Utrecht: NCB.

De Bolle, L. (2010). *Academische Taalvaardigheden 1. Een oefenboek*. Brussel: ASP.

De Bolle, L. (2010). *Academische Taalvaardigheden 2. Lezen. Schrijven. Spreken*. Brussel: ASP.

Defrancq, B. & Van Laecke, G. (2009). *Leesbaar schrijven*. Antwerpen: Garant.

De Wachter, L., & Soom, C. V. (2008). *Academisch Schrijven. Een praktisch gids*. Leuven: Acco.

De Wachter L., Verrote L., Broeckx L., Cuppens L., Potargent J., Van Brussel I., Verlinden E. (2010). *Taal @ hoger onderwijs. Praktische richtlijnen en oefeningen*. Leuven: Acco.

Giezenaar, G., & Schouten, E. (2002). *Wijze woorden: Woordenlijst Academisch Nederlands met idioom oefeningen*. Amsterdam: Intertaal.

Lernout, G., & Beyen, M. (2009). *Schrijf het zelf: academisch schrijven voor cultuurwetenschappers*. Leuven: Acco.

Pollefliet, L. (2009). *Schrijven: van verslag tot eindwerk*. Gent: Academia Press.

Van Bauwel, S., Vandewinkel, R., & Deprez, A. (2009). *Lezen en schrijven in de communicatiewetenschappen*. Gent: Academia Press.

Van der Westen, W. (2009). *Goed geschreven. Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho

